

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

NEUSA HELENA MANTOVANI BALDISSERA

**O GÊNERO DE TEXTO CARTA DE LEITOR: possibilidade didática para o ensino de
língua portuguesa**

**Três Lagoas/MS
2015**

NEUSA HELENA MANTOVANI BALDISSERA

**O GÊNERO DE TEXTO CARTA DE LEITOR: possibilidade didática para o ensino de
língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS/UFMS/CPTL.

Orientadora: Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao

2015
TERMO DE APROVAÇÃO

NEUSA HELENA MANTOVANI BALDISSERA

**O GÊNERO DE TEXTO CARTA DE LEITOR: possibilidade didática para o ensino de
língua portuguesa**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Onilda Sanches Nincao – UEMS.

Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza – UFMS.

Prof^a. Dr^a. Edileusa Gimenes Moralis – UNEMAT.

Três Lagoas, 26 agosto de 2015.

*Dedico este trabalho inteiramente a todos a quem amo muito, meus familiares e amigos. Em especial aos meus filhos **Pámela** e **Bruno** e meu marido **Luiz Henrique**. Contudo, em um amor que não se mede, faço uma dedicação especial à minha mãe, que não está mais entre nós - **Maria Elza Mantovani**, cuja partida mostrou-me que a magnitude do amor só é comparável a da dor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu força e disposição em momentos de desistência.

A CAPES, pelo incentivo concedido pela bolsa de Mestrado, que facilitou todo o percurso desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, pelo incentivo dado em forma de licença para o estudo.

À Escola Prof. Odeir Antonio da Silva, que me concedeu espaço para o desenvolvimento deste trabalho experimental, em especial à coordenadora Sonia Leal, grande incentivadora e aos meus queridos alunos do 5º ano, grandes protagonistas neste processo.

À minha orientadora Prof^{ra}.dr^a. Onilda Sanches Nincao, pela experiência e pelo nobre tempo dedicado a mim.

Aos professores do curso, pelas discussões e pelos ensinamentos.

À minha amiga Carmem Eliana Garcia, pela partilha de saberes, trocas e pela afetividade.

A todos os colegas do primeiro curso de Mestrado Profissional em Letras, com quem compartilhei não somente experiências, mas uma grande amizade: Adriana, Ana, Carmem, Deise, Elen, Geni, Isabel, Karen, Karina, Kelly, Márcia, Paloma, Priscilia e Sueli.

À minha querida família, pelo apoio concedido nos mais variados momentos. Vocês são o que tenho de mais precioso em minha vida: Mantovani e Baldissera - sempre minhas referências mais valiosas (não vou nomeá-los aqui, por serem muitos, pois me esquecer de um, jamais!).

À Pâmela e Bruno, por eu amar demais...

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. EMBASAMENTO TEÓRICO	16
1.10 Interacionismo Sociodiscursivo	16
1.1.2 Bases Epistemológicas	16
1.1.2.1 O interacionismo social	17
1.1.2.2 A problemática da linguagem e o ensino	20
1.2 Propriedades da linguagem: agir, atividade, ação	22
1.2.1 Contexto escolar e a construção do conhecimento	23
1.3 Texto e Gênero (questão discursiva ou textual?). Tipo (de texto ou de discurso?)	25
1.4 Abordagem textual a partir dos gêneros – alguns fatores impeditos	36
1.5 Dispositivos de operacionalização didática	39
1.5.1 Modelo teórico/didático de gênero	39
1.5.2. Sequência didática do gênero textual	42
1.6 Situação de Produção: aspectos do ISD utilizados para análise do gênero textual	44
2. METODOLOGIA	48
2.1 Natureza da pesquisa	48
2.2 Contexto da pesquisa: ambiente e sujeitos	49
2.3 Instrumentos utilizados na construção da sequência didática	50
2.4 Apresentação, contextualização e desenvolvimento da sequência didática	51
2.4.1 Apresentação	51
2.4.2 Contextualização	52
2.4.3 Desenvolvimento	54
3. ANÁLISE DOS DADOS	67
3.1 Procedimentos de análise	67
3.1.1 Contexto de produção	71
3.1.1.2 Conteúdo temático	73
3.2 Arquitetura interna dos textos	74
3.2.1. Infraestrutura textual	74
3.2.1.1. Plano global do texto	75

3.2.1.2. Tipos de discurso	76
3.2.1.3 As sequências textuais	78
3.2.2 Mecanismos de textualização	79
3.2.3. Mecanismos enunciativos	80
3.3 Sistematização de alguns aspectos da análise	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE	94
ANEXOS	109

Resumo

A presente pesquisa traz uma proposta de trabalho que adota o gênero textual carta de leitor como instrumento didático para ser inserido em processos de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Trata-se de uma proposta respaldada nas Ciências da Linguagem e nas Didáticas da Língua, cujo objetivo é a construção de uma sequência didática do gênero de texto carta de leitor para aplicabilidade a alunos do 5º ano do ensino fundamental. A sequência didática do gênero carta de leitor foi construída por um conjunto de atividades variadas e interligadas, tendo como centralidade a linguagem: a situação da ação da linguagem (contexto de produção e conteúdo temático) e a arquitetura interna do gênero (infraestrutura, mecanismos de textualização e enunciativos). Na construção dessas ações evidenciaram-se duas vertentes: a praxiológica (as ações humanas são reguladas e mediadas por meio de interações verbais) e a gnosiológica (os textos expressam e constroem o conhecimento). As referências aqui apresentadas têm respaldo teórico e metodológico na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo os pressupostos de Bronckart (2006, 2006, 1997/2012), Dolz e Schneuwly (1999, 2004, 2011), sem se descuidar, dentre outros, dos contributos de Coutinho (2003, 2004, 2005, 2009, 2012), Jorge (2014), Machado (1998, 2004, 2005, 2007, 2009), Marcuschi (2008) e Antunes (2010). A partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva, o estudo do gênero textual perpassa as singularidades estáveis para atingir a amplitude de sua dinamicidade, ganhando significado no uso, quando tratado como ferramenta interpretativa e construtiva. Os resultados deste trabalho experimental mostram que a condução de atividades intencionais, estruturadas e intensivas ampliam a linguagem dos alunos. Quando interligados, os aspectos praxiológicos e gnosiológicos contribuem para a construção verbal, aprimorando os saberes e desenvolvendo a linguagem. Todo o material didático-pedagógico encontra-se sistematizado em um caderno pedagógico, com atividades comunicativas corporificadas por meio de ações diversificadas: de leitura, compreensão/recepção (oral e escrita) e que fornecem condições para a produção escrita.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo, sequência didática, carta de leitor.

1 INTRODUÇÃO

Escrever é sempre aprender a escrever – e que só a escrever, e reescrever, se aprende a escrever. (COUTINHO, 2003, p. 347)

Uma questão que tem sido objeto de amplos estudos e pesquisas nos últimos anos, nas Ciências da Linguagem e nas Didáticas da Língua, refere-se ao ensino da língua na perspectiva do gênero. No entanto, embora não sendo recente, permanece atual a problemática da viabilidade do uso dos gêneros para fins didáticos no ensino da língua, talvez porque não haja clareza quanto à transposição didática, bem como não haja clareza quanto à teoria que se pretenda adotar.

Embora as teorias existentes imbriquem-se em diversos pontos, há divergências em alguns aspectos. Muitos trabalhos acadêmicos a respeito do assunto apresentam certa incongruência relativa às categorias “gêneros do/de discurso” e “gênero de texto”, sem que se tenha claro se as duas expressões são ou não sinônimas.

Neste trabalho, adota-se a explicação de Coutinho (2003; 2005) de que a opção por uma ou outra categoria deve levar em conta a linha teórica a ser seguida. Essa escolha não deve ser feita de modo simplista e aleatório, mas levando em consideração o objeto de análise, já que “[...] a opção por uma ou outra formulação depende fundamentalmente do que se toma como objeto de análise – o que equivale a dizer que é o objeto que vai determinar o percurso da análise.” (COUTINHO, 2005, p. 81).

Outro ponto bastante debatido diz respeito à tipologia; há uma variedade de estudos que veiculam esse assunto, com posições diferentes, o que também pode resultar na falta de coerência na prática docente.

À frente das múltiplas dimensões teóricas que atravessam o campo do gênero, surgem incertezas no caminho a seguir diante da didatização das ações. Se conhecedor da diversidade teórico-metodológica, o docente estará apto para fazer sua escolha por um enfoque ou outro, sem, contudo, anular as demais e sem tornar seu trabalho sistematicamente irreduzível, regulando e reduzindo drasticamente o potencial da língua, por conta da instabilidade que se põe acerca das concepções e descrições desse campo, ou por uma simplificação didática que desconsidere o caráter dinâmico da linguagem.

A noção de gênero está, portanto, interligada à perspectiva adotada no âmbito da pesquisa a ser desenvolvida. O trabalho que agora se expõe situa-se no quadro do

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), adotando a categoria gênero de texto, tal como proposto nas perspectivas epistemológicas e metodológicas de Bronckart (2006, 2006, 1997/2012) e Schneuwly e Dolz. (1999, 2004, 2011), o que implica dizer que a orientação aqui proposta considera o gênero uma categoria textual (e não discursiva).

Nessa abordagem, o gênero textual carta de leitor - objeto desta pesquisa, foi escolhido para conduzir uma proposta de intervenção pedagógica em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Prof. Odeir Antonio da Silva, onde a pesquisadora atua como professora. Os resultados deste trabalho culminaram na produção de um caderno pedagógico, que se encontra adicionado ao final deste trabalho.

A escolha de um trabalho baseado no gênero textual se deu porque, embora o ensino dos gêneros textuais venha conquistando espaço, a prática com textos, de modo geral, quase sempre é realizada por meio de leitura, atividades linguísticas e pouca produção escrita. A vicissitude do gênero em causa - carta de leitor - ocorreu, porque, geralmente, os alunos de 5º ano revelam algumas representações dos textos da ordem do narrar e quase nunca da ordem do expor.

Além disso, considera-se que em qualquer nível de ensino, o aluno deve ser orientado a explorar outras formas comunicativas, especificamente aquelas as quais ainda não teve acesso e que se encontram presentes nos mais variados gêneros de texto em uso (a partir de um gênero-modelo), considerando que o conhecimento do gênero implica reconhecer suas condições de uso, pertinência, eficácia e adequação.

Essa abordagem (ISD), dentre outras, foi escolhida por sua relevância no campo educativo, conduzindo a mudança na perspectiva de aprendizagem no trato com a língua e em relação ao papel da linguagem, do professor e do aluno.

Ocorre que nem sempre o professor encontra modelos teóricos disponibilizados de um gênero específico. A falta de trabalhos prescritos leva à dificuldade na elaboração de um procedimento didático em torno de um determinado gênero. Ademais, não há muitas referências sobre como elaborar e didatizar um método baseado em sequência didática.

O ISD, embora volte sua atenção aos problemas educacionais relativos ao ensino da língua e adote princípios científicos e didáticos compromissados com o desenvolvimento e funcionamento da linguagem, apresentando estudos teóricos e práticos, tanto em relação ao desenvolvimento comportamental quanto à aplicabilidade do ensino, quase não se vêem trabalhos explícitos atuantes e efetivos, nas diferentes esferas do sistema educacional, com vistas a esse desenvolvimento.

Para o ISD, é por meio da linguagem que ocorrem os processos de interações entre as pessoas; o desenvolvimento humano ocorre por intermédio dos construtos sociais existentes na sociedade, da qual todos fazem parte e agem por meio da linguagem à luz de aspectos de ordem praxiológica e gnosiológica, que se fundem nas operações linguísticas.

Esses processos são adquiridos, relacionados e desenvolvidos por meio de diferentes atividades. Os gêneros textuais, construtos pré-existentes, pertencem a atividades sociais que refletem as ações do ser humano, reguladas e mediadas por meio das interações verbais, neste caso relacionam-se à vertente praxiológica. Por outro lado, os gêneros expressam a construção do conhecimento e não apenas sua representação, trata-se, pois, da vertente gnosiológica.

A fim de reforçar a opção por essa corrente, outros estudos que focalizam a linguagem como centralizadora no desenvolvimento humano e que consideram a necessidade de a escola, como instituição social, responsabilizar-se pela condução de atividades intencionais, estruturadas e intensivas relativas à ampliação da linguagem de seus alunos, tanto no aspecto praxiológico como gnosiológico, serviram de referência para este trabalho.

Dessa forma, dentre outros, destacam-se os trabalhos de Coutinho (2001, 2003, 2004, 2005, 2009, 2012), Jorge (2014), Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Machado (2005), sendo esta a responsável pela tradução dos trabalhos de Bronckart (**Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** – 2006; e **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo** – 2012).

Essa pesquisadora atuou entre os anos 1993 a 1995, na Escola de Genebra, sob a direção de Bronckart. Em 2005 e depois em 2007, desenvolveu importantes pesquisas no quadro do ISD, também sob a orientação de Bronckart, em Genebra, cujos pressupostos têm sido amplamente divulgados no Brasil e, aos poucos, vêm se popularizando, destacando-se outros relevantes estudos nessa linhagem. Só para mencionar alguns, citamos os trabalhos de Cristóvão (2006), Abreu-Tardelli (2007), Lousada, (2010)

Para além, alinhando-se à proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL), cuja ênfase recai no desenvolvimento de um trabalho para ser didatizado junto a alunos do ensino fundamental, esta proposta sistematiza uma prática de intervenção pedagógica com o gênero carta de leitor, numa abordagem tanto teórica quanto metodológica na perspectiva ISD, junto a 30 alunos do 5º ano do ensino fundamental na escola já mencionada.

Para desenvolver o ensino e a aprendizagem desse gênero, partiu-se de estudos relativos ao gênero de texto carta de leitor: Bezerra (2002), Alves Filho (2011) Cordeiro (2012), bem como do modelo pré-existente, fazendo uma adaptação das ações coerentes ao 5º ano do ensino fundamental. A partir do modelo foi construída uma sequência didática, também com adaptações e adequações, tendo em vista os saberes da turma. A sequência didática foi centrada em um conjunto de atividades interligadas envolvendo oralidade, leitura, escrita, cujo fim foi uma produção textual do gênero carta de leitor.

Essa sequência didática encontra-se apresentada, contextualizada e desenvolvida em um caderno pedagógico (suplementar a esta proposta) com as devidas orientações teórico-metodológicas, com a finalidade de subsidiar o trabalho do professor, servindo-lhe de exemplo prático, contudo, encontra-se aberto às adequações e adaptações conforme a realidade da sala de aula.

A constatação de problemas relativos à aprendizagem de uso efetivo da língua, apresentados pelos alunos da referida turma (e que parecem entrecortar os relatos existentes sobre as dificuldades de aprendizagem nesse ano de ensino), também foi fator decisivo para se pensar e elaborar um projeto de intervenção voltado à ampliação da competência textual¹ dos alunos.

Para exemplificar alguns desses problemas, as atividades diagnósticas envolvendo a leitura e escrita, efetuadas no início do ano letivo já demonstraram, de modo geral, que a turma não atendia às competências e habilidades esperadas em leitura e escrita adequadas a esse ano escolar.

Clarifica-se que após uma exaustiva situação de produção, os alunos, ao escreverem um texto da ordem de narrar (um conto) demonstraram desconhecimento dos aspectos estruturantes, operações cognitivas e modalizantes linguísticos. Houve “texto” de uma linha, sendo que o aluno que mais escreveu (falando apenas em quantidade) escreveu quatro linhas.

Explica Magnani (1993) que um texto pode ser constituído por uma palavra ou uma frase. Ainda segundo a autora “[...] o que define um texto não é sua extensão, mas o fato de que ele representa uma unidade de sentido”. (MAGNANI, 1993, p. 269). No entanto, essa conceituação não se justifica aqui, em razão do gênero proposto em sala (um conto) e que, de acordo com as informações obtidas junto aos próprios alunos, já tinham conhecimento do

¹ Competência textual: “A competência textual não se reduz [...] a um conhecimento estandardizado [...] é antes uma capacidade de criação e recriação susceptível de ser trabalhada e desenvolvida”. (COUTINHO, 2003, p. 346-347)

gênero, mas não o demonstraram na prática, demonstrando a necessidade de um trabalho envolvendo as atividades de linguagem.

Nesta pesquisa, assume-se a perspectiva ISD, por considerá-la uma corrente voltada ao ensino da língua materna e por sua forte preocupação com o desenvolvimento da linguagem, além de se associar (a) ou complementar outras posições teóricas.

Dessa forma, o texto é assumido como objeto empírico², que se encontra materializado nos gêneros, compreendendo que o estudo de um gênero perpassa as singularidades estáveis para atingir a amplitude de sua dinamicidade, ganhando significado no uso, quando tratado como ferramenta interpretativa e construtiva.

Ao evidenciar o gênero de texto carta de leitor como objeto de ensino e aprendizagem para uma turma do 5º ano escolar (um texto do âmbito jornalístico, portanto, um texto que circula na sociedade) os alunos são envolvidos em um concreto exercício social, considerando que os gêneros de textos abrangem a situação da ação da linguagem, mobilizando a ação (agir individual) e atividades (dimensão social da língua – individual ou coletiva).

Dessa feita, traçam-se os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral:

- Elaborar uma sequência didática do gênero de texto carta de leitor, que contribua com estudos e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa, na perspectiva dos gêneros textuais como possibilidade didática de ensino dessa língua.

Objetivos Específicos:

-Construir e aplicar uma sequência didática com foco o gênero carta de leitor, em uma turma do 5º ano de escolaridade;

-Realizar uma sequência didática, em etapas que contemplem atividades diversificadas, porém articuladas: leitura, interpretação (oral e escrita) e produção escrita do gênero carta de leitor;

-Analisar os textos produzidos pelos alunos, investigando a situação de ação da linguagem (contexto de produção e conteúdo temático) e a arquitetura interna dos textos

² Bronckart (1997/2012, p. 108) explica que a noção de texto empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem: pertence a um gênero, compõe-se por tipos de discurso, além de apresentar traços individuais de seu autor/produtor. Para o autor, “todo texto empírico é o produto de uma ação de linguagem, é a sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular”.

(infraestrutura e mecanismos de textualização e enunciativos) conforme os pressupostos do ISD.

Ao se atingir os objetivos, propõe-se a busca de respostas aos seguintes questionamentos:

1. Qual a viabilidade de se construir e aplicar uma sequência didática focalizando o gênero carta de leitor em uma turma do 5º ano escolar?
2. Essa experiência representou avanço na competência textual dos alunos?
3. Qual a importância dos dispositivos operacionais (modelo e sequência didática) para operacionalização do trabalho docente?
4. A abordagem interacionista sociodiscursiva mobilizou, realmente, recursos praxiológicos, gnosiológicos e linguísticos, contribuindo para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa dos alunos?

Este estudo, embora orientado por uma via didática, traz alguns paradigmas teóricos e práticos, que se expõem da seguinte forma: contém três capítulos e traz (como suplemento) um caderno pedagógico.

- Capítulo 1: apresentam-se os aspectos teórico-epistemológicos: inicialmente, há uma referência com noções básicas do ISD. Por meio dos preceitos dessa corrente, buscou-se aprofundar as bases científicas e didáticas do gênero textual, articulando-o às noções de texto e tipologia. A seguir, identificam-se os parâmetros do gênero de texto carta de leitor, assumindo-o como centralidade de uma implementação metodológica. Sistematizam-se os dispositivos de operacionalização didática (modelo e sequência) e traz noções acerca da organização e funcionamento dos textos, enquadrando o gênero carta de leitor aos contributos teóricos que modalizam este gênero.

- Capítulo 2: apresentam-se, por meio de uma abordagem metodológica, todo o percurso da sequência didática: sua construção, contextualização e desenvolvimento. Apresenta-se o contexto no qual foi desenvolvido o trabalho, o ambiente e os sujeitos envolvidos. Descrevem-se os instrumentos que constituíram as etapas da sequência didática e serviram de desenvolvimento por meio de distintas atividades.

- Capítulo 3: Analisam-se e discutem-se os dados obtidos através da produção escrita dos alunos - produto final da sequência didática, procurando responder às questões levantadas, por meio dos resultados encontrados.

Finalmente, as considerações finais, sistematizam os principais aspectos apresentados, destacando as dimensões relevantes do gênero carta de leitor e focalizando os aspectos

ensináveis, que permitam inseri-lo nas práticas escolares, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem em situações formais de aprendizagem, bem como ressaltando as possíveis dificuldades, por parte do docente, na transposição didática e, em relação aos alunos, as possíveis dificuldades de acolher e internalizar os saberes que lhe são mediados pela interação.

1EMBASAMENTO TEÓRICO

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, descreve suas bases epistemológicas e metodológicas e sistematiza os principais conceitos que sustentam o desenvolvimento da pesquisa.

1.10 Interacionismo Sociodiscursivo

1.1.2 Bases Epistemológicas

As abordagens do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) foram desenvolvidas por Bronckart³, estudioso do grupo de Genebra, reconhecido por seus estudos dedicados às relações entre linguagem e o pensamento humano, à luz dos postulados lingüísticos, psicológicos e sociológicos, seja negando-os ou aceitando-os, seja compartilhando ou contestando suas ideias, seja valendo-se dos pressupostos dessas ciências humanas/sociais para a constituição das abordagens que consolidam os propósitos do ISD, instaurando-se para além das influências meramente lingüísticas ou psicossociais: “ele se quer uma corrente da **ciência do humano**”. (BRONCKART, 2006, p. 9), na qual a linguagem ocupa papel centralizador no desenvolvimento humano.

Dentre sua ancoragem, Bronckart vale-se de diversos aportes teóricos, de diferentes linhas, épocas e posicionamentos para a construção de seus pressupostos.

Conforme entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL, publicada em março de 2006, o autor diz ter sido influenciado pelo estruturalismo⁴ de Bloomfield⁵ (1993), por considerar as análises desse estudioso indispensáveis para os estudos atuais da organização e funcionamento dos textos e discursos (que geralmente se iniciam pela identificação das categorias de unidade e estruturas).

³ Jean-Paul Bronckart é professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Pesquisou e desenvolveu vários programas sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, Análise do Discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Atualmente, seus trabalhos voltam-se à problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação. É autor com grandes publicações, muitas já traduzidas para o português.

⁴ Na lingüística, trata-se de uma teoria norte-americana de teor descritivo, desenvolvida por Bloomfield. Este estudioso concentrou-se sobre os aspectos históricos e evolutivos da língua: “Ele estudou línguas específicas, a sua história e como as palavras são geradas.” (DUARTE; MILANI; PINHO, 2013, p. 32).

⁵ Leonard Bloomfield (1887-1949) estudou na Universidade de Harvard e se formou em 1906, seu doutorado foi pela Universidade de Chicago, recebeu o título de doutor em 1909. É reconhecido como grande expoente da lingüística estruturalista norte-americana. Desenvolveu pesquisas em vários idiomas, e trabalhou no agrupamento dos idiomas nativos americanos. Foi membro fundador da Sociedade Lingüística da América, em 1924. “Seus principais livros foram: An introduction to the study of language (1914) e Language (1933)” (DUARTE; MILANI; PINHO, 2013, p. 8).

Afirma também ter tido forte influência de Culioli⁶ (1990, 2002, 2005), por meio dos conceitos de marcadores e organizadores, pontos constitutivos dos enunciados, bem como das descrições de diferentes operações de linguagem.

Fora influenciado também pelos escritos de Volochinov⁷ (1929, 1977), essencialmente em relação às abordagens referentes ao estatuto da unidade-texto, das modalidades de interação e a dimensão da atividade discursiva. Admite, contudo, que o ISD encontra suas raízes no interacionismo social: “[...] se inscreve claramente no movimento social, do qual constitui uma variante e um prolongamento”. (BRONCKART, 2006, p. 8), reconhece, da mesma forma, que suas ideias encontram-se abertas à expansão, aprofundamento ou modificações.

1.1.2.1 O interacionismo social

O interacionismo social trata-se de uma perspectiva vigotskiana sustentada por três princípios básicos: a) pelos os processos de socialização e individualização considerando-os indissociáveis no percurso do desenvolvimento humano; b) pela reflexão epistemológica, na qual a linguagem é centralizadora no desenvolvimento psíquico, mas também no desenvolvimento das atividades e das ações, considerando os problemas de intervenção prática; c) pela contestação à oposição entre ciências naturais e humanas, afirmando haver uma estreita relação de interdependência do funcionamento humano nos mais diversos aspectos (fisiológicos, sociais, culturais, linguísticos), entre outros.

Dessa forma, o interacionismo social procura estabelecer uma ciência do humano em contraposição à divisão estabelecida pelo positivismo, revelando-se como uma ciência simultaneamente natural, de intervenção e sustentação.

Ainda que Bronckart tenha (conforme sua própria afirmação) tomado “emprestadas proposições e análises [...] fundamentais” (BRONCKART, 2006, p. 7) de diversas ciências, correntes e autores, sua “caminhada” foi claramente sustentada pelo pensamento de Vygotski

⁶ Trata-se de um autor que desenvolveu a teoria das operações enunciativas. Ou seja, o texto consiste em um sistema de relações (entre o enunciador e o enunciado). Esse sistema de relações são os articuladores, as unidades lexicais presentes no texto e que permitem a construção de sentido, conforme as possibilidades apresentadas no texto. Essas possibilidades são as marcas gramaticais encontradas no texto, tais como marcas de tempo, modalidade, aspecto e determinação, são resultantes de uma situação de enunciação específica, de um enunciador que está em uma determinada relação espaço-temporal, podendo ser o agente ou constatador do processo (DOTA, 1995)

⁷ Volochinov - teorizador engajado em investigação crítica sobre filosofia da linguagem e premissas e métodos da linguística. Estabeleceu os conceitos de dialogia e alteridade.

(1934/1977; 1999), especificamente na ênfase que o interacionismo social dispensa à socialização como processo resultante das condutas humanas, encontrando-se envolto nas “capacidades de pensamento e consciência.” (BRONCKART, 2012, p. 21).

A concepção desenvolvida por Vygotski (1934/1997;1999) revela que o comportamento humano é dotado de características genéticas, condições de sobrevivência e capacidades inovadoras de pensamento e consciência, que se evoluem, constituindo um contributo à autonomia humana à medida que se volta para as formas de organização social e instrumentos semióticos.

Segundo essas formas de organização, a análise e descrição da linguagem situam-se no aspecto psicossocial, cujas unidades de análise são a própria linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente que evidenciam o estatuto indissociável entre os processos de organização social, regulação e desenvolvimento das capacidades do pensamento humano, a partir dos quais emergem os seus princípios: “[...] o interacionismo social é uma corrente que visa validar, no plano científico, uma concepção do estatuto do ser humano” (BRONCKART, 2006, p. 122) opondo-se à estabilidade e finitude dos mecanismos de organização do universo.

É a partir da concepção desenvolvimentista do humano que o interacionismo social efetiva-se como uma corrente, cuja visão consiste em considerar o ser humano resultado de interações que vão desde o seu nascimento e o segue em toda a sua vida enquanto membro de uma organização social.

Esse desenvolvimento ocorre tanto no aspecto físico, quanto no psíquico, dessa forma, ao mesmo tempo em que o indivíduo é um organismo vivo, é também um organismo consciente “[...] que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem”. (*op. cit.*, p. 24).

A interligação entre os processos de socialização e individualização é regida, segundo Coutinho, Jorge e Tanto (2012), pelos seguintes pré-constituídos: atividades coletivas, formações sociais, textos e mundos formais do conhecimento, os quais as autoras explicam da seguinte forma:

As atividades coletivas, que organizam e medeiam a relação do homem como ser individual com o meio físico e os mundos sociais; e as *formações sociais*, geradoras de normas, regras e valores que regem as relações intersubjetivas; os *textos* que constituem manifestações empíricas das atividades de linguagem; os *mundos formais de conhecimento*, que consistem em representações coletivas. (COUTINHO; JÓRGE; TANTO, 2012, p. 24-25).

Implica, pois, dizer que tais processos são produzidos, reproduzidos e desenvolvidos no ser humano diante da dualidade (entre o individual e o coletivo), bem como da relação de interação que ele estabelece com os demais, no convívio da organização social, de modo que evolua como pessoa.

De acordo com Bronckart (2006), esse processo se efetiva por meio da educação formal, informal e transações sociais, que são realizadas por meio da linguagem, implicação decisiva no desenvolvimento, portanto essencial no agir social dessa ciência do humano.

Nesse sentido, considerando os pressupostos elencados pelo interacionismo social, especificamente na concepção de linguagem como incontestável no agir social, que se realiza por meio de textos orais e escritos, os quais se adaptam a um gênero, é que foram constituídos os fundamentos do ISD, além de sua recusa ao caráter estável da visão de linguagem do sociodiscursivo.

[...] os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem. [...] Essa situação explica [...] a impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros, sustentada por muitos autores [...]. (BRONCKART, 2006, p. 144).

Ainda sobre a estabilidade, no que diz respeito aos gêneros, Coutinho esclarece que “Dada a maleabilidade que os caracteriza – e pela qual se deixam continuamente reformular e multiplicar, os gêneros de texto não podem ser objeto de uma classificação estável”. (COUTINHO, 2003, p. 110).

Que o ISD assume os pressupostos do interacionismo social, nomeadamente aqueles sublinhados por Vygotski (1934/1977; 1999) relativos às capacidades comportamentais do homem em seu processo de evolução é um fator inegável. Entretanto, ao assumir esse posicionamento, Bronckart (1997/2012, p. 28) considera que apesar de sua evidente fecundidade, o seguimento a esse trabalho importa o reconhecimento de algumas problemáticas, dentre as quais se situa a linguagem, bem como sua relevância para as interações sociais no ensino e aprendizagem, ou seja, no contexto escolar, o que exige um professor.

que enxergue o contexto do aluno e, dessa forma, permita-lhe criar a partir das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, entendidas como atividades humanas, formas de agir por meio de ações de linguagem. (PAVIANI, 2011, p.65).

Bronckart (1997/2012) explicita que para que os objetivos postulados por Vygotski (1934/1977; 1999) se efetivem, devem-se considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, sendo, portanto, essa a proposta global do ISD, ou seja, relacionar a linguagem às atividades sociais e às ações humanas.

1.1.2.2 A problemática da linguagem e o ensino

Em função do que já foi exposto, pode afirmar-se que a centralidade dos estudos do ISD situa-se na problemática da linguagem no desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, compartilhando das visões do interacionismo social, o ISD considera que as práticas de linguagem são instrumentos essenciais na evolução desenvolvimentista do humano “[...] não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade de pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 9).

Segundo o pesquisador, “A posição adotada pelo ISD constitui uma espécie de pressuposto para a análise dos efeitos que exercem as práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano”. (*op. cit.*, 2006, p. 15).

É necessário destacar que embora o pioneirismo do ISD seja concedido a Bronckart (2006, 1997/2012) - estudioso com amplo repertório teórico sobre a linguagem – nessa mesma abordagem, com propostas que se voltam mais ao ensino, encontram-se os trabalhos de Scheneuwly & Dolz (1998, 2004), cujo foco também é considerar a linguagem como centralidade do conhecimento e desenvolvimento humano. Logo, leva o professor de língua a conhecer mais sobre a língua - como ensinar e como levar os alunos a construir seus conhecimentos.

As bases epistemológicas e metodológicas do ISD foram então desenvolvidas por esses estudiosos da UNIGE⁸, fecundos pesquisadores, desde os anos 80 do século passado, do Departamento de Didática de Línguas da Psicologia e FAPSE. Seus pressupostos, aos poucos, foram sendo difundidos para outros lugares do mundo, a exemplo de Portugal, com destaque aos trabalhos de Coutinho (2003, 2012), Miranda (2012) e Jorge (2014), no Brasil, em que as primeiras orientações foram introduzidas por Machado, professora e pesquisadora da PUC/SP, com dois propósitos: a formação dos professores e a melhoria do ensino.

A professora, reconhecendo a importância da linguagem e sua íntima relação com o poder de agir do indivíduo: poder de saberes, capacidades de ação e de reconhecimento da

⁸ A Universidade de Genebra/Suíça é considerada a 32ª melhor universidade do mundo.

própria identidade, articulou-se à Escola de Genebra e entre os anos de 1993 a 1995, sob a orientação de Bronckart, efetuou importantes pesquisas, dentre elas, as realizadas em 2003 e em 2007. A partir desses trabalhos, fixa uma base da teoria do ISD em nosso país. Dessa articulação emergiu o projeto ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações⁹.

Sua produção acadêmico-científica logo foi disseminada e referenciada por outras universidades e outros pesquisadores. Dentre as instituições que desenvolvem projetos cuja fonte teórica e metodológica seja o ISD, destacam-se PUC/MG, UEL, UNISINOS, UCS, UFG, UFMG, CEUB.

O pensamento inicial, defendido e difundido por Bronckart (2006, 1997/2012) e outros pesquisadores da Escola de Genebra considera que o ser humano se constitui pela linguagem, cuja origem é social e histórica (e não natural). Nesse sentido, só ocorrerá aprendizagem em situações de interação social, pois a atividade humana é mediada pelos sistemas cognitivo e social, nos quais a linguagem se apresenta.

Para essa corrente teórica, há o agir geral e o agir de linguagem. O agir geral refere-se a todas as espécies e o agir de linguagem é restrito aos humanos, por meio de atividades mediadas pela língua e que “se desenvolvem e diversificam [...] a se especializar em formas de organização diferentes, ou em discursos” (BROCKART, 2006, p. 76). Há diferentes espécies de discurso e há diferentes espécies de textos. Qualquer que seja o texto, inscreve-se em um gênero (COUTINHO, 2009). O estudo dos gêneros de texto segue um caráter descendente, conforme propõe os princípios do ISD:

Esquema 01- Caráter descendente do estudo dos gêneros

⁹ O Grupo ALTER filia-se a duas linhas de pesquisa: Linguagem e Trabalho, e Linguagem e Educação; congregando, atualmente, pesquisadores de sete universidades brasileiras, doutorandos, mestrandos e bolsistas de IC, voltados para o desenvolvimento da teoria do interacionismo sociodiscursivo. São trabalhos que vem sendo amplamente difundidos no sistema educacional brasileiro, de notável repercussão, especialmente a partir da publicação de Machado (1998) e, sobretudo, da tradução de algumas obras de Bronckart. Uma das razões dessa repercussão é o fato de a teoria permitir aos pesquisadores atingirem diferentes objetivos em vários domínios: compreensão do funcionamento dos níveis da textualidade e de suas relações com o contexto; elaboração e avaliação de materiais didáticos; desenvolvimento de experiências didáticas; formação de professores e compreensão do trabalho educacional. Essa repercussão é comprovada por convites para assessorias, cursos, elaboração e avaliação de material didático. Internacionalmente, ela se manifesta no intercâmbio entre seus pesquisadores e os da U. de Genebra, que se estendeu a pesquisadores do ISD de outros países (U. Nova de Lisboa) ou a seus colaboradores (IUFM de Marselha, CNAM de Paris), com convites para colaboração em pesquisas, comunicações e acordos internacionais, com publicações conjuntas (Machado, 2004) e estágios de doutorado e pós-doutorado.

Produções de linguagem ► atividades humanas ► formas de agir
por meio de ações de linguagem ► textos ► gêneros de textos.

Elaborado com base em Bronckart (2006, 1997/2012).

1.2 Propriedades da linguagem: agir, atividade, ação.

Com relação às noções teóricas que se têm acerca de agir, atividade e ação, são vastas e difusas, o que não permite a expansão neste estudo, tendo em vista a multiplicidade teórica, bem como as diferentes linhas. Portanto, deter-se-á em alguns sentidos, limitados, contudo, esclarecedores para este trabalho.

O agir, em sentido genérico, refere-se a qualquer comportamento geral e ativo dos homens e animais, conforme suas necessidades e cooperação de si com o meio. Dentre as diferentes formas de agir, está o agir geral, que resulta das cooperações entre o indivíduo e o ambiente, por meio das atividades coletivas (necessárias para sua existência, tais como alimentação, reprodução ou quaisquer práticas que as desencadeiem). A espécie humana, contudo, é a única que tem um agir comunicativo verbal, o agir de linguagem.

Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si, que permanecerá eternamente como um ‘limite jamais atingido’) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades.” (BRONCKART, 2012, p. 34).

A atividade de linguagem que Bronckart (2006, p. 141) considera equivalente a discurso, é ampla, ou seja, as atividades de linguagem são diversificadas e dependem das formações sociais, materializando-se no texto. No contexto de desenvolvimento das atividades de linguagem, desenvolvem-se as formações sociodiscursivas – responsáveis pelas atividades de linguagem: “as atividades de linguagem constroem e verbalizam grande parte das atividades gerais”. (JORGE, 2014, p. 17). Isto é, a linguagem é o instrumento pelo qual a atividade se realiza.

Dessarte, o agir da linguagem, quando apreendido sob o ângulo coletivo em forma de atividade de linguagem, portanto restrito à espécie humana, infere qualquer modo de intervenção que envolva um ou mais indivíduos em sua manifestação verbal, ou seja, que “[...] produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou individuais” (BRONCKART, 1997/2012, p. 42)

O agir linguareiro envolve a atividade e a ação. A atividade sobrepõe-se à visão simplista de conduta ou de trabalho do homem. De domínio sociológico, refere-se ao campo que medeia as relações entre o ser (individual ou social) e o meio – onde ocorrem as ações. A ação, por sua vez, é de domínio psicológico, trata-se de uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo. (BRONCKART, 2006, p. 210). Supondo que essa intervenção ocorra levando em conta o motivo, a intenção, a capacidade e a responsabilidade do agente diante dela.

As ações, ao contrário da linguagem, são de domínio psicológico, trata-se da intervenção determinada, tendo como pressupostos o motivo, a intenção, a capacidade e a responsabilidade do agente humano. É necessário destacar que tais fatores, por serem da ordem psíquica, não permitem a observação de outrem.

Segundo Bronckart (1997/2012), dentre as variadas práticas sociais e dado o caráter essencialmente social da espécie humana, a linguagem emergiu como um produto da interação do homem em suas relações com o meio. Nesse sentido, a linguagem é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade se caracteriza pelo agir comunicativo. Esse agir é que transforma o meio e os mundos representados: mundo objetivo, subjetivo e social. Dentre as atividades sociais, há a atividade de linguagem “que se materializa em textos (orais ou escritos), que se diversificam em múltiplos gêneros”.

Dessa forma, temos que as práticas sociais ocorrem por meio das ações de linguagem, que são expressas pelos discursos - instrumentos que veiculam e reproduzem a linguagem. Significa que quando o campo das práticas em suas dimensões social e discursiva valida o campo teórico, ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento.

As atividades referem-se ao agir coletivamente do ser humano, ou seja, as atividades “são quadros organizando e mediando o essencial das relações entre os indivíduos particulares e seu meio [...] nos quais se constituem os conhecimentos humanos...” (BRONCKART, 2006, p. 211).

1.2.1 Contexto escolar e a construção do conhecimento

A escola é um dos espaços de interação, portanto de socialização e de construção do conhecimento humano. As mais vastas situações de comunicação fazem com que ocorra o processo de interação. Em situação de comunicação, o indivíduo é levado a fazer usos de

diversos gêneros de textos (orais ou escritos), de modo que os saberes adquiridos sobre aquele gênero vão se ampliando e outros gêneros são suscitados.

A aprendizagem ocorre progressivamente, de forma ascendente: e vai permitindo ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de usar a linguagem em diferentes situações. Se esse processo ocorrer de forma sistemática, certamente haverá ampliação da competência textual, gerando um ser dotado de poder e autonomia, capaz de enfrentar as solicitações sociais com tranquilidade.

Por outro lado, a amputação dessa competência dificultará sua vida frente às exigências da sociedade, onde a linguagem é a grande responsável pelo o agir humano: seja na vida pessoal ou pública, pois, de modo geral, as capacidades cognitivas e o desenvolvimento resultam das capacidades de pensamento, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

Bronckart (2008, p. 14) considera que enquanto humanos, estamos, a todo o momento diante de situações comunicativas, pertencemos a uma sociedade e dela participamos e interagimos por meio da comunicação linguística. Esse processo de “agir linguageiro” ocorre por meio de gêneros de textos indexados no arquitexto, aos quais recorreremos diante de uma situação de produção.

O aluno, em sua vida em sociedade, só será capaz de ativar o conhecimento, de forma eficaz, se o tiver internalizado no espaço formal que é a escola. Cabe à escola levar o aluno a dominar o gênero, conforme sua funcionalidade, por meio de amplas práticas de linguagem, para que “assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.” (SCHENEUWLY & DOLZ, 1999, p. 9).

Dessa forma, o ISD defende que quando um indivíduo está diante de uma ação de linguagem, apropria-se dos gêneros de modo que possa efetivar suas intenções comunicativas, orientando-se por determinadas intenções e razões considerando a utilização em determinadas situações de interação.

No processo de educação formal, as atividades de linguagem são desenvolvidas na perspectiva das interações envolvendo professor e alunos. O ato de ensinar, por si só, não assegura a aprendizagem (o professor ensina; o aluno aprende). A essa visão simplista (e conformativa) sobrepõem-se professores e alunos envolvidos, concomitantemente, no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o ato de ensinar só se efetiva em simultâneo ao ato de aprender; professor e aluno tornam-se, segundo Paviani (2011, p. 60)

[...] partes que se pressupõem colaborativas nas ações ético-educativas, movidas por interesses comuns ou que estejam igualmente interessadas (do latim *inter + essere = estar/ser dentro*), caracterizando-se como um processo de ensino aprendizagem, envolvendo professor e aluno como sujeitos cooptados.

A linguagem e as atividades a ela relacionadas, na perspectiva das interações, são entrecortadas pelo professor e alunos, ambos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem da língua, por meio de ações que relacionam os gêneros textuais e atividades práticas. Não se trata de relação simplista, explica Miranda (2012), já que um gênero de texto pode ser mobilizado nas mais diversas instâncias da vida social.

É certo que a linguagem é condição para o desenvolvimento humano e sua constituição como pessoa que age linguisticamente em uma sociedade. E como se realiza a linguagem? Ela se materializa nos textos que são pré-construídos ao longo da história, da sociedade e da cultura; essa materialização se dá por meio dos gêneros de textos.

O contexto escolar é o grande responsável pela apropriação dos gêneros de textos, portanto pelo desenvolvimento do agir comunicativo. O ensino e a aprendizagem da língua devem traçar seu percurso em torno dos gêneros textuais, que, segundo Jorge (2014, p. 247) são “formatos de texto, disponíveis no arqutexto, prontos para serem utilizados conforme a experiência e capacidade textual de cada um, quer em termos de produção, quer em termos de recepção/interpretação”.

1.3 Texto e Gênero (questão discursiva ou textual?). Tipo (de texto ou de discurso?)

É certo que todos os professores que trabalham com a língua portuguesa têm conhecimento acerca da “relevância dos gêneros como ponto orientador do ensino” (ANTUNES, 2002, p. 72), paradigma que se instalou no Brasil, sobretudo, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, ou seja, há aproximadamente 18 anos, perspectivando uma mudança no ensino. Mas é certo também, que devido a vários fatores, algumas dúvidas e incoerências se inserem nessa tendência, que vem alargando os horizontes em torno do ensino da língua. Pretende-se aqui tratar de algumas noções relativas à linguagem, textos e gêneros (do discurso/ do texto).

Considera-se que essas noções estão interligadas às diversas proposições teórico-metodológicas, de acordo com a tendência do teorizador, que assume orientações terminológicas distintas, conforme a opção evidenciada - muitas vezes, confrontando sua posição com as demais existentes, outras vezes, complementando-as.

A diversidade das proposições teóricas decorre, primeiramente, das opções epistemológicas e/ou disciplinares que orientam o trabalho dos pesquisadores e que os levam a privilegiar uma ou outra dimensão da textualidade, em detrimento das demais, o que resulta na formulação de modelos necessariamente orientados por essa hierarquização. (BRONCKART, 2012, p. 77)

A instabilidade que cerceia variados aspectos: teórico-metodológico-terminológicos acaba sendo um complicador, que muitas vezes mais confunde o professor - a quem é incumbida a tarefa pedagógica - ao invés de esclarecê-lo. É o que se vê em muitas publicações (acredita-se que um texto publicado - a exemplo de ensaios, artigos, dissertações - seja referência e apoio para o leitor que compartilha do objeto em questão). No entanto, alguns textos acadêmicos apresentam certo conflito nesses aspectos.

Sem a pretensão de julgamento, contudo com o único fim de exemplificar e demonstrar que a amplitude teórico-metodológica acaba gerando confusões conceituais ou terminológicas, apresentam-se, a seguir, algumas produções acadêmicas, cujas teorias e/ou terminologias parecem mais comprometer o entendimento a cooperar com o esclarecimento, haja vista que não se tem clara a intenção de seu autor: foram concepções usadas por opção, à frente das múltiplas dimensões? Foram utilizadas por indiferença terminológica, desconsiderando as possíveis divergências ou foram utilizadas por desconhecimento de seu próprio produtor?

Em termos de gêneros, explica Coutinho (2003, p. 87) há uma “problemática” em virtude do tratamento a ele concedido, conforme a linha de diferentes autores, bem como os paradigmas existentes; nem sempre há nitidez em relação à escolha teórico-terminológica.

Na dissertação intitulada **Gêneros discursivos e autoria**: a produção escrita na escola, de Josilene Auxiliadora Ribeiro, defendida em 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, a autora teve como objetivo desenvolver uma proposta de trabalho seguindo a perspectiva sociodiscursiva, do Círculo bakhtiniano, considerando o **gênero do discurso** objeto eficaz de ensino e aprendizagem da língua, ao considerar que “o sentido que se atribui ao gênero está no campo discursivo”. (RIBEIRO, 2013, p. 32). Fato indiscutível na teoria bakhtiniana e que norteia o trabalho da autora. No entanto, verificam-se algumas confusões em seu texto:

Nessa direção, a **teoria sócio-interacionista** responde plenamente aos fenômenos da natureza dialógica e social da linguagem. [...] Nessa perspectiva, conforme mencionado no início do capítulo, o Ministério da Educação, por meio da elaboração dos PCNLP (1997), assume os pressupostos da tal teoria para justificar o novo objeto de ensino-aprendizagem [...], o gênero discursivo (RIBEIRO, 2013, p.76,77). (Destaque intencional)

No trecho acima, a autora se refere à teoria sócio-interacionista, que justifica tanto os PCN quanto sua pesquisa. No entanto, mais adiante assume que “Nossa pesquisa está inserida nos pressupostos da **teoria enunciativo-discursivo** de Bakhtin e seu círculo...” (RIBEIRO, 2013, p. 181). (Destaque intencional).

Vê-se que não há clareza quanto a teoria adotada. Também percebe-se uma confusão explícita acerca das concepções gênero discursivo e gênero textual. A autora, ao considerar o gênero discursivo como objeto de sua pesquisa, trata o **gênero textual** um “erro” no ensino e aprendizagem da língua, quando na verdade, o estudo de gênero textual liga-se à questão textual e não discursiva.

Em números significativos, essas pesquisas revelam que o ensino do **gênero discursivo**, objeto de ensino proposto pelos PCNLP, não está sendo desenvolvido como deveria ocorrer [...]. Entretanto,, o ensino que tem sido proposto em sala refere-se aos **gêneros textuais**. (*sic*). (RIBEIRO, 2013, p. 89). (destaque intencional).

Para Rodrigues, o estudo dos gêneros tem “aflorado” algumas confusões. E salienta: “seria ingênuo crer que quando essas pesquisas discutem a noção de gênero estejam falando do mesmo objeto teórico.” (RODRIGUES, p. 415)

Em artigo intitulado **Diversidade de gêneros textuais**: uma prática construtiva na ampliação da competência discursiva do leitor, de Valdirene Carolina Teixeira Quim e Silvane Aparecida de Freitas, publicado em um periódico da UEMS, como resultado de uma Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/UEMS, desenvolvida nos anos 2005 e 2006, as autoras apontam como objetivo incentivar o trabalho docente, despertar sua curiosidade no sentido de levar o aluno a contatar com os textos diversos circulados no contexto social.

Nesse artigo, as autoras usam indistintamente as noções de gêneros textuais e gêneros discursivos. Os termos são utilizados como equivalentes, por meio da estratégia de referência anafórica, cuja carga semântica e funcional designada pelos termos (do discurso e do texto) é a mesma, havendo, inclusive algumas passagens em que consideram concomitantemente gêneros textuais e discursivos: “Por isso, é imprescindível envolver a questão dos **gêneros discursivos** como um quesito central do trabalho com a linguagem na

escola”. (QUIM, FREITAS. P. 3). Seguem, mais adiante: “[...] trazendo para o contexto educacional os diversos **gêneros textuais** disponíveis na sociedade”. (*op. cit.* 6). (destaque adicionado).

Observa-se também, no trecho abaixo a noção de “tipos” (de texto/discurso) como referentes nominais:

Por isso é de fundamental importância no ensino aplicar os diversos **tipos de gêneros textuais e discursivos** porque são ferramentas próprias que levam o aluno a se desenvolver e criar autonomia no processo de leitura e produção de textos, podendo, assim, conquistar o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação concretas. (QUIM, FREITAS, p. 3)

Como se vê, confirma-se o que Coutinho (2003, p.87) chama de “problemática” dos gêneros. Na tentativa de explicitar o porquê dessa “problemática”, segue algumas fontes teóricas que dão ao gênero o caráter mais textual, assumindo relevância no campo da linguística (em oposição ao literário).

O primeiro contributo mais vultoso em termos de estudos sobre os gêneros, tem Bakhtin (1997) como referência fundamental, principalmente em sua abordagem enunciativo-discursiva, tomando os gêneros como aspectos idênticos pertencentes à linguagem em uso, nas mais diferentes esferas sociais.

Bakhtin (1997) rompe com o conceito de gêneros confinado aos estudos literários, ao estabelecer a concepção de linguagem referendando o “dialogismo e o plurilinguismo” (DI FANTI, 2009, p.96); em uma alusão à língua como discurso, o autor enfatiza a noção de **gênero do discurso** como elemento orientador do próprio discurso, já que é na interação verbal que a palavra torna-se real e ganha diferentes sentidos. Para o autor, os modos de dizer dos interlocutores, bem como a mobilização de recursos linguístico-expressivos são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos.

Os aspectos a que se refere Bakhtin (1997) são: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que entram em uma determinada produção textual (seja oral ou escrita), caracterizando e delimitando o que o autor nomeia **gêneros do discurso**, assumindo que:

Todas as esferas da atividade humana [...] estão relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...] [que] reflete[m] as condições, finalidades, conteúdo, estilo, construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Esses aspectos, mencionados por Bakhtin (1997), relativos aos planos temático, composicional e estilístico, dão aos gêneros do discurso certa estabilidade. Contudo, é o estilo que o autor destaca como o componente diferencial de um gênero: “Quando há estilo, há gênero” (Bakhtin, 1997, p. 286). Isso implica dizer que embora esses sejam os três fatores que fundamentam o gênero do discurso, os planos temático e composicional são demarcados pelo estilo.

A linguagem, segundo os pressupostos bakhtinianos, é concebida como forma de interação, que desencadeia o ato de comunicação. O produto dessa interação social é o enunciado - ligado à situação concreta de comunicação (ao contrário das frases e orações que são apenas unidades da língua). O contexto de comunicação onde se concretizam os enunciados varia, portanto, varia também a linguagem. A nível de exemplo, a escola consiste em uma esfera de comunicação e essa esfera social envolve diferentes formas de usar a linguagem, ou seja, diferentes discursos: os tipos de enunciados dos professores em reunião, dos alunos e professores em uma aula, dos alunos no intervalo: “[...] cada uma dessas esferas exigindo uma forma específica de uso da linguagem, um gênero diferente de discurso”. (BRANDÃO, 2005, p. 1)

Para exemplificar as concepções bakhtinianas, considere-se a seguinte situação hipotética: Pedro, um aluno do 5º ano de uma escola pública, com dez anos de idade, à frente de duas situações de produção, em momentos distintos: a) em sala de aula, ao produzir uma carta de leitor para ser publicada em uma revista local; b) no intervalo, em um diálogo informal sobre futebol com um colega. Ambas as situações suscitam condições de comunicação, havendo um estilo individual, o caráter particular daquele que a expressa, sua forma peculiar de dizer, que é reflexo de sua individualidade, bem como o estilo da língua (quais elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais entram na construção desses gêneros).

A esses aspectos estilísticos, ligam-se o conteúdo temático (o conteúdo do objeto, com certa previsibilidade, por exemplo, a carta de leitor como “espaço de expressão pública” (ALVES FILHO, 2011, p. 128) e o diálogo (como manifestação expressiva, em que duas partes interagem de forma livre sobre um assunto (no caso, o futebol) em relação de concordância ou discordância, conforme seus conhecimentos. Outro aspecto é o organizacional dos gêneros (a estrutura que lhes é peculiar). Isso significa que a funcionalidade e as condições de comunicação, que se diferem conforme o gênero são demarcadas pelo estilo (inerente ao gênero e marcadamente individual, conforme o sujeito

que fala ou escreve, sua tonalidade dialógica e a relação locutor/interlocutor) e, ao mesmo tempo, influenciado pelo gênero).

Ou seja, a funcionalidade e a condição de produção geram, para cada texto: um tipo (gênero), uma forma (enunciado) e um discurso (que molda o gênero). Mas ambos são demarcados pelo estilo (tanto de quem o produz), já que cada ser tem um modo particular de se expressar por escrito ou oralmente, (quanto pelos elementos da língua), peculiares a cada gênero, relacionados à expressividade, à relação emotivo-valorativa com o objeto do discurso, a tonalidade dialógica, bem como a relação locutor/interlocutor.

Ainda na situação hipotética, se o sujeito fosse de outra faixa etária, de outro ano escolar (15 anos, 9º ano escolar), as unidades temáticas e composicionais das situações de produção seriam a mesma, mas variariam conforme o estilo individual e de língua desse outro sujeito. Dessa forma, para Bakhtin, há certa estabilidade no plano temático e composicional, articulados a unidades estilísticas. Não se pode mudar o estilo, que é individual e associado ao gênero. Contudo, esclarece o autor:

[...] nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários - neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes. [...]A variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum. (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Alguns exemplos de gêneros do discurso são referenciados por Bakhtin (1997): as formas usuais, tais como artigo, resumo, notícia, etc. Também os associa às áreas científica e literária, bem como a qualquer espécie de texto

[...] qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 1997/2012, p. 73).

Para Bronckart, o fato de Bakhtin associar as diferentes atividades de linguagem como diferentes espécies de discurso, foi um dos fatores que o levou a optar pela expressão gênero do discurso.

Em artigo intitulado **Interação Social**: o caso dos artigos de opinião, a autora, seguindo a linha bakhtiniana de gênero do discurso, considera que “[...] as reflexões

bakhtinianas sobre gêneros do discurso não têm um objetivo classificatório.” MARCHEZAN, (2007, p. 70),

No entanto, o efeito das classificações adotadas hoje em todas as esferas da educação, mesmo que tênue, influi na prática docente, gerando os “famosos equívocos”¹⁰ que sempre se instalam como “mitos” em relação ao ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, “[...] é preciso notar, por exemplo, que o conceito bakhtiniano do gênero do discurso não é o mesmo que o de gênero de texto ou textual na perspectiva de Jean-Paul Bronckart (1997) ou o de Jean-Michel Adam (1999)”. (CAMPOS, 2010, 330).

Por outro lado, mesmo reconhecendo a profundidade das oscilações teóricas, destaca-se que essa variabilidade não é o foco desta pesquisa, o que se pretende é mostrar que há abordagens as quais se transportam de uma linha a outra e que orientações teóricas diferentes geram noções conceituais também diferentes. Ademais, “o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe mais a um grupo específico de pesquisadores de uma área em particular ou de um setor qualquer do globo terrestre, mas cresceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado” (BHATIA, 2001, p. 102).

Certamente, em todos os posicionamentos, apesar da variabilidade e controvérsia relevadas aqui, há pontos comuns, como a versatilidade do gênero, em relação ao seu uso e interpretação, a tendência para a inovação, a concepção da linguagem como central no ensino da língua e o destaque ao processo interacional. Além disso, o fato de o gênero tornar-se um conhecimento convencionalizado, explica Bathia (2001, p. 103) é uma das desvantagens, pois “[...] quanto mais popular um conceito se torna, mais variações de interpretação, orientação e estruturação são encontradas na literatura existente.”.

No Brasil, a amplitude teórica vem sendo difundida, fazendo emergir essas novas tendências e conseqüentemente expandindo-se a noção de um ensino com base em gêneros, o que amplia a direção para a abordagem dos gêneros no ensino da língua, com vários “[...] caminhos possíveis, necessários e enriquecedores para o trabalho com os gêneros em sala de aula...” (ALVES FILHO, 2011, 13).

Esta pesquisa, no entanto, legitima os ensinamentos do ISD, tanto em seus aspectos teóricos quando práticos. Dessa forma, a orientação aqui proposta considera o gênero uma categoria textual (e não discursiva). Segundo Bronckart (2006, p. 140) o que levou Bakhtin a

¹⁰Antunes, em **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho (2007) elenca algumas confusões no trato com a língua, chamando a essas confusões de equívocos, parodiando Carlos Drummond de Andrade: o ensino da língua portuguesa como uma pedra nomeio do caminho. Em **Aulas de Português: encontros e interação** (2010) também faz menção aos equívocos na ordem do ensino: falta clareza quanto ao modo de ensinar a língua, falta conhecimento por parte do docente, dentre outros aspectos.

introduzir a expressão gênero do discurso, foi o fato de este autor considerar a diversidade dos discursos (como atividades de linguagem). A teoria ISD opta, por sua vez, pela expressão gênero de texto e tipo de discurso.

Antes de apresentar a justificativa terminológica do ISD, é necessário destacar que embora Bronckart reconheça que a noção de gênero desvinculada do literário se deu mais notadamente com Bakhtin, afirma que a terminologia adotada por esse teórico “é muito flutuante” (BRONCKART, 1997/2012, p. 143), e isso ocorre por dois fatores: a) primeiramente, pela evolução da obra bakhtiniana. b) em segundo lugar, por problemas de tradução. Para além, o autor afirma que aproximar a noção de discurso à trivialidade (discurso publicitário, literário, político etc), sem considerar a visão científica, é que se adotou entre outras, a expressão gênero do discurso.

Rodrigues (2004) traz algumas considerações a respeito da “flutuação” terminológica de Bakhtin. Para esse autor:

[...] ao mesmo tempo em que a dimensão conceitual dos gêneros aparece como uma constante na obra do autor, a terminologia é flutuante. Como responder a essa problemática? Duas considerações podem ser feitas. A primeira é respaldada nas próprias palavras de Bakhtin, a sua “predileção” pela variação terminológica, mas que não resulta na falta de unidade conceitual. (RODRIGUES, 2004, p. 417).

Bronckart (1997/2012), a fim de evitar dubiedade, relaciona à categoria textual a noção de gênero, portanto, **gênero de texto** e propõe o uso de espécies de linguagem a espécie do discurso. A esses conceitos alia a complexidade dos textos, tanto pela quantidade quanto pela heterogeneidade de modalidades estruturais. Mas, reforça o autor, independentemente da acepção adotada, o termo parece associar-se a critérios que consideram a linguagem em seu contexto social à forma textual (2012, p. 149).

Em seguida, o estudioso propõe as seguintes terminologias, que seguem, de forma resumitiva, elaboradas no quadro abaixo e que se encontra em Bronckart (1997/2012, p. 149):

Quadro 01 - Noções básicas do ISD, conforme Bronckart (1997/2012)

<p>Ações de linguagem: formas de interação de linguagem, bem como as condições concretas em que se materializam.</p>

Atividades de linguagem: referem-se às atividades em funcionamento no meio social, na coletividade, que se desenvolvem por meio de formações sociais (como por exemplo, na escola) e discursivas. Embora o autor prefira atividade de linguagem a discurso, permite a analogia.

Texto: unidades comunicativas globais, limitadas, que resultam em ações de linguagem. Essas ações de linguagem são distribuídas em **gêneros**, considerando as formações sociodiscursivas. Os **gêneros** são, por essência, também ilimitados, e estão à disposição do agente/produtor no arquitexto, servindo-lhes como modelos pré-construídos.

Tipos de discurso: são segmentos linguísticos identificáveis nos textos; quando articulados entre si – por mecanismos de textualização e enunciativos, conferem ao todo textual coerência e configuração.

Conforme se pode detectar do quadro conceitual acima, a variabilidade dos textos somente pode ser constatada por meio de segmentos que constituem os gêneros. Esses segmentos são os tipos linguísticos - formas de semiotização (dependentes dos recursos morfossintáticos da língua, que, por sua vez são limitados, ao contrário dos textos, que são ilimitados.). Esses segmentos são constitutivos de um gênero.

Aos tipos linguísticos Bronckart (2006, 1997/2012) chama de *tipo de discurso*. Para Bronckart, o texto é “toda unidade de produção de linguagem, situada, acabada e auto suficiente” (BRONCKART, 1997/2012, p. 75). Seguindo seu pressuposto, o autor afirma que todo o texto se inscreve em um gênero, o que lhe permite adotar a expressão **gênero de texto**, dado o seu caráter múltiplo, infinito, heterogêneo, contrapondo-se à expressão **tipo de discurso**, relativa aos segmentos que entram na composição de um gênero, como produtos de formação discursiva, por isso **tipo de discurso** e não tipos de texto.

Esta proposta que aqui se expõe partilha desse posicionamento. Crê, por um lado, que as terminologias estão associadas a uma nova (e adequada) forma de ensino e aprendizagem envolvendo a língua materna, mas que a essa nova tendência, caminham paralelamente, possíveis enganos, confusões e controversas diante das perspectivas que se alargam, mesmo que, muitas vezes tênues, podem confundir o docente.

Ademais, os critérios usuais para caracterizar o gênero são imprecisos, haja vista a falta de estabilidade e coerência nesses critérios: Por outro lado, afirma o Bronckart

(1997/2012) os gêneros não são plausíveis de classificação racional, estável e definitiva “Os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva”. (BRONCKART, 1997/2012, p. 138) e isso ocorre por diversos fatores, esquematizados a seguir:

Esquema 01 – Impossibilidade de classificação dos gêneros



Esquema elaborado pela autora com base em Bronckart (2006, 1997/2012).

Contudo, o próprio autor ao referir-se à amplitude e heterogeneidade das espécies de texto, afirma que a instabilidade e as incoerências terminológicas se explicam diante dos variados enfoques e conclui Bronckart (1997/ 2012, p. 73) “nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente.” Isso porque há amplas e heterogêneas espécies de textos e como qualquer espécie pode ser designada gênero.

Marcuschi (2008) é um estudioso brasileiro que tem demonstrado preocupação com o ensino da língua portuguesa, nomeadamente no trabalho por meio de gêneros, tendo publicado diversos trabalhos nessa linha.

Em Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão (2008), o autor aborda, inicialmente, a questão do ensino da língua, afirmando que é consensual que o ensino da língua tenha como objeto o texto, no entanto a problemática do trabalho no contexto de sala de aula reside na metodologia, embora haja uma ampla variedade de exploração de análise

textual: “Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, por não dizer desastroso, não obstante as muitas alternativas que estão hoje tentadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

A partir dessa problemática, o autor propõe algumas questões pedagógicas no trato com o texto. Segundo o autor, a escola deve ultrapassar as fronteiras do ensino da escrita envolvendo-se na oralidade e em questões relativas “[...] a processos argumentativos e raciocínio crítico” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Pautado na perspectiva sociointerativa, Marcuschi (2008) parte da concepção de texto e discurso. O texto é visto como o plano de formas linguísticas e de sua organização; o discurso refere-se ao plano de funcionamento enunciativo e efeitos de sentido em sua circulação sociointerativa e discursiva, ou seja, é uma prática.

Ainda nessa abordagem a língua é considerada estrutura, instrumento, atividade cognitiva e situação; o texto, por sua vez, é visto em seu aspecto organizacional e em seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.

Nesse posicionamento, embora não desconsidere o caráter de sistema da língua, o estudioso toma-a como atividade sociointerativa “[...] desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados.” Isso significa que a concepção de língua voltar para seu funcionamento não anula o nível do sistema. “[...] a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”. (*op. cit.*, 2008, p. 65).

De forma sintética, pode-se dizer que Marcuschi (2008) considera o texto um “evento comunicativo”, estruturado, carregado de significação, construído sócio e historicamente; uma unidade construída na perspectiva da enunciação, cujo aspecto central é a sua relação com a diversidade das práticas sociais, embora considerando as regularidades linguísticas, destaca como essencial o contexto de produção.

O autor, citando Coutinho (2004) afirma que texto e discurso são aspectos complementares da atividade enunciativa; o discurso refere-se ao “objeto de dizer” e o texto ao “objeto da figura”, o que implica dizer que o texto é objeto empírico, assumido como unidade de interação que resulta de uma atividade enunciativa. Para a concepção de gênero, Marcuschi (2008) expõe a orientação de Coutinho (2004), que situa o gênero entre o discurso e o texto.

Ele opera como ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa

determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social social em que surge e circula. (COUTINHO, 2004 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 84)

Antunes (2010) é outra estudiosa brasileira que pontua que a prática docente parece contradizer a teoria, pois apesar da variedade de enfoques, questões teóricas, estudos e abordagens de gêneros, ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, afirma a autora. São práticas que não condizem com as mais recentes concepções da língua.

Quando surgem iniciativas práticas, diz textualmente a autora, são eventuais assistemáticas e isoladas. Segundo a visão dessa estudiosa, isso ocorre porque faltam conhecimentos sistemáticos dos usos e viabilidades dos gêneros para fins didáticos, quase não há ações concretas com o uso pedagógico do trabalho com os gêneros e falta divulgação dos resultados das pesquisas efetuadas. O que se vê é existe uma carência em transformar os resultados das pesquisas em instrumental pedagógico que interfira nas práticas de educação lingüística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas, afirma a autora.

Antunes (2010) se refere ao texto como unidade comunicativa global, embora dotada de singularidades específicas (conforme o gênero em que se encontra materializado) tem sentido e propósitos que devem ser apreendidos. Para a autora, a escola não abarca a dimensão global uma análise textual, o que requer uma percepção dos fatos da língua, que tem o texto como objeto de ensino.

1.4 Abordagem textual a partir dos gêneros – alguns fatores impeditos

Não há possibilidade de identificar, descrever e analisar todos os gêneros existentes em nossa sociedade, muito menos ensiná-los” (MACHADO, 2005, p. 258)

Mesmo diante de tantos paradigmas e perspectivas que se expandem no sistema educacional brasileiro, alguns fatores, se não impeditivos, ao menos dificultoso para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem a partir dos gêneros textuais. Elencam-se, a seguir, três fatores a) Diversidade teórico-metodológico-terminológica; b) ecletismo dessas teorias (ou privilégio de uma – como verdade absoluta - em detrimento a outras), na formação do professor (inicial ou continuada) e nos documentos oficiais orientadores do ensino e que servem de apoio ao docente; c) incertezas no modo de transposição didática.

Com relação à primeira problemática considerada, as diferentes vertentes teóricas e metodológicas que orientam o ensino da língua na perspectiva dos gêneros, nem sempre chegam (se chegam) claras àqueles que vão atuar em sala de aula: os professores. Não se trata de “modismo”, como afirmam uns. Trata-se de uma orientação que veio para ficar. No entanto, a divergência de enfoques teóricos, seus propósitos e suas noções conceituais, surgem de forma difusa ao docente.

Sobre esse aspecto, como já exposto, há diversas correntes teóricas. Elas se confluem em vários aspectos, porém se divergem em muitos propósitos e noções conceituais. Bronckart (2012) estabelece dois estatutos para a língua: a língua como sistema (conforme o pensamento saussureano) e a língua como uso. Como sistema, refere-se às propriedades internas, visíveis no cotexto, conforme as unidades linguísticas; a língua como uso, tem caráter externo e relativo à produção verbal em dimensões empíricas efetivas, considerando a situação de produção, o efeito e as características do texto.

Nessa mesma abordagem, o texto é a unidade de produção da linguagem (que se vale desse duplo estatuto). Dessa forma, o texto é “uma unidade comunicativa global”, representante empírico que se realiza por meio de atividades de linguagem (discurso) e existe nas mais variadas espécies, são amplos e heterogêneos, fazendo emergir os gêneros: “os gêneros estão em perpétuo movimento” (BRONCKART, 1997/2012, p. 74). Dessa forma, “todo texto se inscreve em um gênero”, sendo, pois, visto como uma categoria textual – gênero de texto. A produção de um texto mobiliza as representações que o indivíduo tem: do contexto da ação, das formas comunicativas pré-existentes, disponíveis no arqutexto.

Os segmentos discursivos que entram na constituição de um texto, são, ao contrário dos textos, limitados e tem certo grau de regularidade, são os tipos de discurso. “[...] os tipos de discurso correspondem a diferentes planos de enunciação, identificáveis através de ‘configurações’ de unidades lingüísticas”. (COUTINHO, 2003, p. 111)

Ou seja, na produção de um gênero de texto, entram tanto os tipos de discurso (as combinações mais ou menos previsíveis e reguladas pelo gênero), mas não são essas combinações que definem os gêneros, já que os gêneros são variados, ilimitados e heterogêneos, quanto o contexto da ação, o conhecimento da situação do sistema e da língua.

Em se tratando de questão discursiva em oposição à questão textual, o texto é visto como “produto da operacionalização de mecanismos que o estruturam (diversos, heterogêneos ou facultativos).” Assim, ao se produzir um texto, o agente/produtor é colocado diante de escolhas desses mecanismos estruturantes, operações cognitivas e modalidades linguísticas.

Os gêneros, por sua vez, são os produtos que originam dessas escolhas e que se encontram cristalizados pelos usos.

O segundo fator refere-se à formação docente. (formação inicial ou continuada) e as propostas dos documentos oficiais (tanto a nível municipal, estadual ou federal). Ao concluir sua formação inicial, o futuro docente, na maioria das vezes, não conhece as concepções teóricas dos gêneros e quando conhecem, privilegia-se uma em detrimento a outra. Em uma pesquisa desenvolvida junto a alunos do curso de Letras e a internalização dos conhecimentos sobre gêneros, Ângelo (2009, p. 17) concluiu que os dados levantados

[...] demonstraram que os alunos têm internalizado o discurso pedagógico atual, defendendo, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que os gêneros discursivos devem ser tomados como objeto de ensino aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, percebe-se que os comentários tecidos por eles foram frágeis e superficiais.

Além disso, não há uma articulação entre as secretarias (municipais ou estaduais) e universidades. O que se apregoa nas universidades e o que circula nas propostas, na maioria das vezes, não se coadunam. A divergência teórica torna-se um complicador nessa internalização do conhecimento. Os programas de formação continuada, quando ocorrem (e se ocorrem) geralmente privilegiam uma vertente, desconsiderando as demais, como se houvesse uma única e correta perspectiva; um único paradigma a ser seguido.

Um exemplo dessa discrepância teórico/conceitual encontra-se nos próprios documentos elaborados pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No Brasil, a concepção de gênero mais amplamente difundida é a teoria bakhtiniana, sobretudo, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Nesses documentos mesclam-se teorias distintas trazendo fontes divergentes que se fundem nas concepções teóricas do sociodiscursivo de Bakhtin e nos aspectos metodológicos interacionistas, especificamente relativos ao trato ao texto, gênero e tipologia e a abordagem de propostas de trabalho, dentre as quais se destaca a sequência de trabalho (didática) de Schneuwly e Dolz.

Ao trazer a noção de gênero de Bakhtin, portanto gênero do discurso, consta em uma nota de rodapé, na p. 23 a seguinte anotação: “ O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.” (BRASIL, 1997). Na verdade, essa nota contradiz o pensamento de Bronckart, que não apenas nomeia gênero de texto (e explica por que), como também refuta a noção bakhtiniana de gênero de discurso, conforme já exposto (assim como também se contrapõe à noção de gênero de discurso proposto por Adam (1999)).

Além da falta de compreensão da perspectiva a ser adotada, falta ao professor o entendimento dentre as perspectivas teóricas, falta ao professor o entendimento da transposição didática, o que parece engendrar mais uma problemática no trabalho com os gêneros.

Segundo Jorge (2014, p. 7) a transposição didática dos gêneros textuais, com um enfoque didático deve considerar o caráter dos gêneros como pré-construídos sócio-culturais, com funcionamento social. Ademais, são objetos aos quais os indivíduos podem apropriar-se em situações de aprendizagem formal e informal.

Em contexto formal de aprendizagem, deve haver uma articulação entre o “saber científico e o saber a ensinar”. (JORGE, 2014, p. 256).

Nesse sentido, é o saber que funciona como articulador entre: o saber que se expõe no âmbito científico, incorporado pelo professor; a seleção do saber para o enfoque didático - saber o que e como ensinar e aplicar esse saber.

São essas transformações dos saberes que confluem para o saber aprendido. Segundo Jorge (2014, p. 243) “De entre as várias práticas sociais de linguagem que atuam como dispositivos facilitadores da apropriação do saber, a escola assume-se como o espaço de aprendizagem por excelência”.

1.5 Dispositivos de operacionalização didática

Há, segundo demonstra Jorge (2014, p. 251) dois dispositivos didáticos, que se complementam diante da tarefa do ensino e aprendizagem da língua sob o enfoque dos gêneros textuais: o primeiro, trata-se do modelo didático, que envolve os aspectos teóricos, de caráter descritivo do gênero. O segundo, fundamentado no primeiro, trata-se dos aspectos práticos do ensino, do modo como as atividades escolares organizam-se, em torno de um gênero textual - é o dispositivo da sequência didática.

1.5.1 Modelo teórico/didático de gênero

O fato de o ISD filiar-se à didática das línguas, traz uma contribuição voltada nomeadamente às propostas de ensino da língua, considerando o domínio dos gêneros textuais o cêntrico do ensino. Toda ação de linguagem, parte, inicialmente da escolha do gênero de texto feita pelo professor, que, seguindo as orientações contidas em um modelo, elabora uma sequência didática, delineando qual o eixo metodológico a ser seguido, que tarefas e

atividades pretende realizar para que o aluno tenha contato com os exemplares de gêneros de texto a serem estudados: leiam, discutam, compreendam, interpretem, para, enfim produzir textos eficientes.

Com relação aos modelos didáticos, Machado (2005) chama a atenção para que os professores, não os vejam como formas fixas, mecânicas, que não podem sofrer mudanças. E defende a necessidade de modelo didático, clarificando que é necessário que o modelo didático sirva

[...] como uma ferramenta, que, ao lado de outras situações concretas, compreendendo-se a complexidade da ação humana e tomando-se os textos como um espaço em que a dialética entre a criatividade da ação humana e as restrições do social se mostra do modo mais evidente, inclusive no quadro das atividades educacionais. (MACHADO, 2005, 259).

No entanto, o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de um gênero textual depende do modo como isso ocorre no contexto escolar. O professor somente será bem-sucedido no desempenho de sua função, se tiver um prévio conhecimento teórico do gênero que pretenda tomar como objeto de ensino, tanto em relação à sua organização, quanto ao seu funcionamento.

Esse conhecimento teórico, que subsidia a prática docente no trabalho com os gêneros textuais, refere-se a como o professor compreende os modelos didáticos do gênero que pensa em adotar, para que, a partir desse conhecimento (subjacente aos procedimentos práticos) conceba a sequência didática a ser desenvolvida em sala de aula.

Nesse sentido, para que ocorra a aprendizagem formal, tendo o gênero como instrumento de estudo, os dois dispositivos (ora teórico, ora didático) se complementam diante do ensino da língua. Reportar-nos-emos, primeiramente, ao modelo didático. Esse dispositivo envolve os aspectos teóricos, de caráter descritivo do gênero.

Somente com respaldo nos princípios teóricos que constituem o gênero-modelo é que o professor poderá transformá-lo em instrumento didático e definir os elementos e as capacidades que pretende trabalhar:

[...] o modelo didático de gênero engloba a descrição de um determinado gênero textual, ou seja, o estudo detalhado de suas partes constitutivas. Para a descrição de um gênero recorre-se ao reconhecimento do contexto social para o qual se pretende elaborar a SD, aos estudos já realizados sobre o gênero e à análise de um *corpus* de textos utilizado nas práticas sociais de referência. (ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011, p.383).

Ainda para esses autores, (*op. cit*, 2011, 384) “o modelo didático de gênero engloba a descrição de um determinado gênero textual, ou seja, o estudo detalhado de suas partes constitutivas”.

Segundo Muniz-Oliveira; Barriceli (2009), o modelo didático é aquele que faz um levantamento de todas as dimensões configuracionais de um gênero, para que, a partir dessas dimensões, o professor possa tomá-las para a planificação de suas aulas, por meio da sequência didática.

O modelo didático é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. (DE PIETRO *et. al*; 1997, p. 108).

Como se vê, para um trabalho que privilegia a linguagem nas dimensões sociais e discursivas, é necessário disponibilizar ao professor o modelo analítico-descritivo do gênero.

De acordo Lopes-Rossi (2012, p. 235).

Para o trabalho didático, é preciso que o professor faça ou tenha à sua disposição um modelo didático do gênero a ser trabalhado, que consiste na descrição das principais características desse gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Isso será a base para a elaboração da sequência didática,

Parece, portanto, ser essencial o contato do professor com o referencial que lhe dará todo o embasamento teórico - o modelo didático - para que possa operacionalizar esse dispositivo, transformando-o em instrumento; um referencial “[...] que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula.” (GONÇALVES; de BARROS, 2010), pois talvez a falta de clareza entre teoria e prática seja um dos grandes problemas no ensino sob o enfoque dos gêneros textuais.

Dessa forma, é por meio do modelo didático que o professor concebe a sequência didática, seleciona e estrutura sua tarefa, ou seja, seleciona os elementos ensináveis de um determinado gênero, de modo que sirva como uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível do gênero trabalhado, pois o modelo didático do gênero trata-se de

[...] um dispositivo didático em que se sistematizam as dimensões ensináveis de determinado gênero textual, tendo em conta a compreensão do seu funcionamento social [...] e os documentos prescritivos que regulam o processo de ensino/aprendizagem da língua [...] – o MDG é, pois, um dispositivo facilitador da apropriação dos gêneros aprendidos na escola e aplicados nas práticas sociais. (JORGE, 2014, p. 267)

Sendo assim, pode afirmar-se que o modelo serve de base de orientação para a planificação do ensino, com a elaboração de atividades planejadas sistematicamente por meio de um conjunto de mecanismos de intervenção, o que exige a elaboração de um material didático – sequência didática - em distintas etapas, todas interligadas entre si, para atingir ao propósito final, que é a produção escrita.

Para Machado (2007), o professor deve servir-se de modelos sociohistoricamente construídos, mas sempre com o cuidado de não transformar a produção em uma mera cópia do texto planejado. Em suas pesquisas, a professora afirma que:

Quando nos voltamos para a resolução de algum problema concreto, como o do ensino, as pesquisas não podem ser caracterizadas como pesquisas simplesmente aplicadas, pois, no próprio processo de análise desses problemas, estamos continuamente checando os modelos assumidos e, quando necessário, reformulando-os, quando isso se mostra necessário, o que acaba - acreditamos - por trazer novos conhecimentos para a própria área da lingüística. Do mesmo modo, quando aparentemente nos voltamos para a resolução de problemas "teóricos", por mais teóricos que sejam, mesmo que não haja intervenção prática imediata, mais cedo ou mais tarde, os resultados dessas pesquisas terão a sua validade testada na sua operacionalização prática. (MACHADO, 2007, p. 25)

Ademais, deve ter-se claro que o ensino de gêneros, não importa a ótica adotada “[...] sempre será um recorte artificial, parcial e provavelmente redutor.” (MIRANDA, 2012, p. 135).

1.5.2 Sequência didática do gênero textual

Em linhas gerais, a sequência didática consiste em um eixo metodológico que apresenta, de maneira progressiva, linear e sistemática as atividades de linguagem baseadas em um determinado gênero textual – desde a seleção do gênero à produção final, passando por atividades descritivas, que contemplam o conteúdo, o contexto e a arquitetura textual, conforme o ano escolar e os saberes da turma.

O procedimento da sequência didática foi elaborado, testado e modificado dentro da proposta do ISD, por Schnewly e Dolz (2004) para servir de instrumento de intervenção didática nas aulas, cujo propósito é a escrita. Consideramos prioridade uma articulação entre

as atividades de linguagem: oralidade, leitura, compreensão para se chegar à produção escrita, articulando a essas atividades as questões lingüísticas:

o ensino-aprendizagem de gêneros cuja apropriação se prevê em termos de compreensão e de produção textual deverá basear-se na prática equitativa de atividades de compreensão e de atividades de produção. Independentemente da modalidade de apropriação, o processo deverá assentar numa articulação estreita entre o texto e os aspetos gramaticais que constroem esse mesmo texto. (JORGE, 2014, p. 257).

Schneuwly e Dolz (2004), a partir de levantamento dos dados representativos de um gênero de texto, elaboraram uma orientação didática a partir de subsídios teóricos e modelização de gêneros, tendo em vista a aplicação da sequência didática, considerando-a uma possibilidade de o professor planificar o trabalho com o gênero textual sob uma perspectiva didática, de modo sistemático, linear e progressivo, com o duplo objetivo de guiar o trabalho docente e instrumentalizar o aluno para o trabalho com o gênero de texto.

A sequência didática trata-se de uma proposição didática que tem como pano de fundo os pressupostos teóricos do ISD. Para esses autores, o gênero é uma “ferramenta complexa” (2004, p. 171) e necessita, assim, de um trabalho sistemático que contemple as formas de organização dos gêneros, as capacidades de linguagem envolvidas na produção, a tipologia. Foi a partir dessa visão que construíram o modelo didático de ensino chamado de sequência didática.

Segundo Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) a sequência didática refere-se a “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe.”.

Segundo Dolz (2009), dentre os desafios que se fazem emergentes para a formação docente, destaca-se a necessidade de apropriação dos moldes de elaboração de uma sequência didática: o professor deve aprender a construir, adotar e adaptar uma sequência didática do gênero de texto que tenha escolhido para trabalhar em sala de aula.

As tarefas desenvolvidas durante uma sequência didática constituem práticas sociais envolvendo a linguagem, que passam pelo conhecimento da atividade social na qual o texto é construído, referendando o agir comunicativo. Ambas, ações e atividades, embora constituam situações divergentes, são dependentes. Uma atividade (individual ou coletiva) que envolva a linguagem reflete uma ação (sempre individual). “Qualquer produção lingüística surge num contexto social de atividade, refletindo o recorte de uma ação individual de alguém que se posiciona e interage socialmente” (JORGE, 2014, p. 34).

A construção de uma língua resulta da articulação entre a linguagem e as atividades que ela envolve. Apropriar-se de um gênero textual envolve um conjunto de atividades sequenciadas e interligadas, envolvendo a oralidade, a leitura, a interpretação de um gênero textual, de modo que o aluno se familiarize com o gênero em estudo, conheça suas peculiaridades e seja capaz de produzir eficientemente.

Dessa forma, o procedimento de uma sequência didática foi estruturado com o objetivo de oferecer parâmetros tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, serve como um “pendor didático” (JORGE, 2014, p. 9) que direciona suas ações progressivamente; sabe o que ensinou, portanto o que pode levar em conta na avaliação da aprendizagem.

O aluno, por sua vez, tendo se apropriado das capacidades de leitura e escrita, passa a ter conhecimentos de quais aspectos precisa mobilizar para a operacionalização de uma prática de linguagem, tornando-se mais preparado para o uso da língua em diferentes situações sociais. Quanto mais amplo for seu repertório de gêneros, melhores serão suas capacidades de uso da linguagem, nas mais diversas ações.

1.6 Situações de produção: aspectos do ISD utilizados para análise do gênero textual

Voltando-se especificamente às condições das situações de produção, Bronckart (2006, p. 146) afirma que um agente/produtor diante da construção de um texto se depara com uma “situação de ação de linguagem”. A representatividade dessa ação apresenta-se em aspectos pertencentes aos mundos formais (1997/2012, p. 91) que são “conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori. Entretanto, em uma determinada situação de produção, o agente dispõe apenas de visões particulares dessas representações sociais”.

Esses mundos formais são determinantes para a produção, são as propriedades pertencentes ao quadro físico, social e subjetivo da ação que o agente/produtor tem construído e que diferenciam a ação de linguagem (externa e interna) de cada agente produtor, ou seja, os mundos formais são caracterizados e representados conforme a interiorização de um agente diante desses mundos e é essa representação que o direcionará diante de um trabalho de produção textual.

O conhecimento dos mundos representados inserem-se no contexto de produção, que contém tanto os parâmetros físicos quanto sociosubjetivos do ato de produção, ou seja, o contexto de produção refere-se ao conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre

a forma como um texto é organizado. Essa organização divide-se em primeiro e segundo planos. Ao primeiro plano pertence o mundo físico “um comportamento verbal concreto”, cujo ato envolve o lugar de produção, momento de produção, produtor do texto, receptor (co-produtor/interlocutor). Ao segundo plano, agrupam-se o mundo social (normas, valores, regras) e subjetivo (imagem que o agente/produtor tem de si diante da ação) e refere-se ao

tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto de enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários) e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo. (BRONCKART, 2006, p. 146).

Outro aspecto trata-se do conteúdo temático do texto, as informações trazidas pelo texto podem veicular conteúdo tanto do mundo físico ou psicossocial. No entanto, o texto é construído mediante o conhecimento trazido pelo produtor, assim as informações variam conforme “a experiência e o nível de desenvolvimento do autor. (BRONCKART, 1997/2012, p. 98). No momento da produção, o produtor dispõe de conhecimentos prévios, mas ao mobilizá-los o autor necessita estruturá-los de modo lógico, já que esses conhecimentos prévios nunca podem constituir-se como cópias idênticas das macroestruturas semânticas. (*op. cit.*, 1977/2012).

A situação de produção envolve também a arquitetura textual¹¹, que se divide em três níveis entrecruzados: a infraestrutura textual, o mecanismo de textualização e o mecanismo enunciativo.

A infraestrutura textual refere-se ao plano global do texto, incluindo os tipos discursivos fundamentais para a sua organização; “formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente” (BRONCKART, 2006, p. 148) e também as sequências, como unidade composicional, tal como proposto por Adam (ADAM, 1990 *apud* BRONCKART, 2006, p. 148), (narrativa, descritiva, argumentativa explicativa e dialogal). Ainda no aspecto de infraestrutura textual destacam-se os aspectos da sintaxe frásica.

O mecanismo de textualização assegura a coerência que dá linearidade ao texto, por meio das escolhas lexicais que articulam o todo textual, como a coesão nominal e verbal. A

¹¹ A arquitetura Textual refere-se ao nível dos pré-construídos que modalizam a organização interna do texto, concentrando-se nos aspectos de análise que o Bronckart (2006, 1997/2012) nomeia de “folhado textual”. Para esse estudioso (BRONCKART, 1997/2012, p. 119) “a organização de um texto como um folhado [é] constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.”.

coesão nominal diz respeito aos marcadores linguísticos que tanto introduzem novas entidades referentes na composição de um texto como asseguram a retomada desses elementos, interligando-os, com diferentes formas, propósitos e especificidades da interação. A coesão verbal assegura a organização composicional especificamente por meio dos tempos verbais.

O mecanismo de modalização diz respeito às “vozes” presentes no texto, que dão ao texto a coerência interativa, podendo ser visíveis por marcadores linguísticos, tais como formas pronominais e tempos verbais ou ainda podem não ser explícitas. Bronckart (1997/2012) categoriza as modalizações como lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Baseando-se nos ensinamentos desse pesquisador, Nincao (2003, p. 52-53) sistematiza as modalizações, que seguem reproduzidas:

a- modalizações lógicas – o enunciador faz uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiado em seu conhecimento do mundo objetivo, indicando se considera o conteúdo da proposição como verdadeiro ou falso, necessário ou possível, provável, etc. ou manifestando sua crença ou descrença em relação a esse mesmo conteúdo.

b- modalizações deônticas - o enunciador faz uma avaliação sobre o conteúdo da proposição, apoiado em valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando esse conteúdo como sendo do domínio do dever, do direito, da obrigação social e/ou de conformidade com as normas em uso.

c- modalizações apreciativas - o enunciador manifesta uma avaliação sobre o conteúdo temático, considerando sua subjetividade (mundo subjetivo), apresentando-o como benéfico, infeliz, estranho, etc.

d- modalizações pragmáticas - através delas o enunciador atribui a um outro agente (pessoa, grupo, instituição, etc.) a responsabilidade por determinadas capacidades de ação ou intenções, razões, causas, etc, para sua ação.

Todos esses elementos (contexto de produção, conteúdo temático, infraestrutura textual e mecanismo de textualização e enunciativos) com base nas orientações bronckartianas (2006, 1997/2012) a respeito da produção de texto são retomados no último capítulo deste trabalho, servindo como objeto de análise das produções do gênero de texto em causa (o gênero de texto carta de leitor de alunos do 5º ano do ensino fundamental).

Sempre tendo claro, contudo, conforme os ensinamentos de Bronckart (2006, 1997/2012) que o analista de uma produção escrita não terá de imediato a possibilidade de validar a situação interiorizada pelo agente/produtor, já que ela encontra-se interligada às intenções internalizadas, influenciando decisivamente na produção, podendo-se apenas prever os propósitos do agente/produtor.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorre-se acerca dos procedimentos metodológicos adotados, conforme a base teórico-metodológica do ISD. Apresenta-se, inicialmente, a natureza da

pesquisa: uma pesquisa de campo, de teor qualitativo, bem como se situam o ambiente e os sujeitos envolvidos. Seguem-se as informações relativas à estrutura da sequência didática, conforme a proposta genebrina e que embasaram a construção de uma sequência, adaptada e adequada para o desenvolvimento deste trabalho. Para além, traça-se o percurso da proposta: apresentação, contextualização e desenvolvimento.

No que se refere à subseção destinada ao desenvolvimento, registra-se, desde já, que embora toda a pesquisa tenha sido descrita de modo impessoal, há um relato (no desenvolvimento) em que se optou pela primeira pessoa, por considerar-se a pessoa mais adequado ao relato, dando um tom mais humanizador ao texto.

A seguir, há referências do gênero de texto que é o objeto desta pesquisa: carta de leitor.

2.1 Natureza da pesquisa

Segundo Vygotski (2005) uma atividade de ordem metodológica segue os preceitos da teoria e do método: à teoria correspondem os aspectos conceituais; ao método, ligam-se as escolhas e procedimentos relativos à observação empírica.

Pautando-se nesse ensinamento, foi traçado o caminho desta pesquisa, optando-se pela pesquisa do tipo qualitativo, considerando suas contribuições quando aplicada aos estudos que envolvem o ambiente escolar. “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos.” (OLIVEIRA, *s.d.*, p. 4).

Assim, os primeiros passos foram a busca dos referenciais (em formas de livros, artigos, teses e dissertações), especialmente no sentido de clarificar os fundamentos epistemológicos e metodológicos do ISD, conceitos que alicerçam as escolhas e apóiam os procedimentos didáticos deste trabalho e que culminaram na construção e aplicação de uma sequência didática, tendo o gênero de texto carta de leitor como objeto de ação. Toda essa ação permitiu a construção de um caderno didático, que se encontra adicionado ao final desta dissertação.

Para o desenvolvimento de todo o trabalho, ao se utilizar a metodologia do tipo qualitativo, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, cujo enfoque foi a investigação-ação pautada na construção, aplicação, análise e interpretação dos dados, objetivando analisar o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Como já fora dito, seguiram-se os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, nos seguintes aspectos: a situação de ação da

linguagem – o contexto de produção (físico e sociosubjetivo) e conteúdo temático; a arquitetura interna dos textos (infraestrutura, mecanismos de textualização e enunciativos).

Ao firmar-se o compromisso de uma transposição didática, planeou-se o gênero de texto carta de leitor como “ferramenta didática”, conforme os ensinamentos de Scheneuwly e Dolz (1999, 2004, 2011). Uma ferramenta capaz de oferecer parâmetros tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem, com o fim de promover uma intervenção em sala de aula, pautada na aplicabilidade de uma sequência didática (previamente constituída para esse fim), consistente e adequada, por meio do gênero carta de leitor, a partir do qual, de forma articulada, foram desenvolvidas atividades de linguagem (orais e escritas), envolvendo leitura (silenciosa, individual; aos pares; expressiva), compreensão e interpretação (oral e escrita) e, por fim, uma produção escrita desse gênero de texto.

A estratégia efetiva da sequência didática traduziu-se em dois propósitos: o desenvolvimento das capacidades de linguagem das crianças, nos mais diferentes aspectos: de ação, discursiva, linguístico-discursiva, partindo, tal como propõe o ISD, do social para o texto, como unidade de linguagem, ou seja, de forma descendente, reconhecendo a linguagem a responsável tanto pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos, quanto, em decorrência desse, pelo desenvolvimento humano. O outro propósito é deixar, em forma de um caderno pedagógico, o registro de todas as atividades desenvolvidas em torno da constituição e aplicação da sequência didática do gênero de texto carta de leitor, para que sirva de referência aos professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental.

2.2 Contextos da pesquisa: ambiente e sujeitos

O ambiente no qual a pesquisa-ação foi desenvolvida trata-se da instituição escolar chamada Escola Municipal Prof. Odeir Antônio da Silva, localizada no bairro São João, em Três Lagoas/MS. Os agentes desta pesquisa foram 30 alunos do 5º ano escolar.

A Escola Municipal Prof. Odeir Antonio da Silva, situa-se na Rua Tancredo Tasso Cardoso Gomes, 1532, bairro São João, no município de Três Lagoas/MS. Suas atividades escolares iniciaram-se no ano de 1975, época de escassa estrutura, funcionando somente com três salas, como extensão da Escola Municipal Eufrosina Pinto.

Recebeu, naquela época, o nome de Escola Municipal Eufrosina Pinto, Salas São João. Em 1994, foi desmembrada e recebeu o nome de Escola Municipal São João. A partir de 2009 passou a ser chamada Escola Municipal Prof. Odeir Antonio da Silva, como homenagem

póstuma ao professor Odeir Antonio da Silva, que durante 20 anos desempenhou nessa escola diversas funções: foi professor, diretor adjunto e diretor, atuando como um intermediário entre escola e comunidade.

A clientela da escola é formada por moradores do bairro (considerado periférico e caracterizado como residencial). No entanto, nos últimos anos, muitos comércios têm se estabelecido: há supermercados, salão de beleza, lojas de roupas, brinquedos, lanchonetes. Como a escola atende somente até o 5º ano, essa clientela tem reduzida sua possibilidade de ascensão nos estudos, havendo certa tendência de descontinuidade dos estudos.

Grande parte dos alunos tem suas aspirações sociais e culturais bloqueadas e vários são os fatores que contribuem para isso: a pobreza, violência, droga e até mesmo o fato de não se adaptar em outras instituições escolares maiores.

Como agente responsável por esta pesquisa destaca-se a professora que, ao assumir-se como pesquisadora, construiu, aplicou, observou, analisou e registrou os resultados provenientes das atividades desenvolvidas e que serão passados adiante em forma de um caderno pedagógico. Também são peças fundamentais os 30 alunos do 5º ano escolar, cuja faixa etária varia de 09 a 13 anos.

2.3 Instrumentos utilizados na construção da sequência didática

Segundo Coutinho (2003, p. 135), a bibliografia linguística em torno das noções do termo sequência “envolve predominantemente a ideia de sucessão no tempo”. Essa ideia de linearidade, esclarece a autora, iniciou-se com Saussure, cujos trabalhos de descrição linguística que lhe sucederam trouxeram em seu âmbito a questão da “organização interna de cada um dos níveis de análise e estruturação hierarquizada que os englobam”. (COUTINHO, 2003, p. 136).

Em linhas atuais, Araújo (2013, p. 323) explicita que uma seqüência didática “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.”.

A sequência didática, tal como elaborada por Schneuwly e Dolz (2004), consiste em uma estrutura metodológica, que apresenta, de maneira progressiva, linear e sistemática as atividades de linguagem baseada em um determinado gênero textual.

O modelo estrutural construído, testado e modificado (apresentado posteriormente neste trabalho) foi a referência didática que fundamentou a criação de uma outra base estrutural, que fundamenta a elaboração das atividades práticas.

Assim, embora este trabalho tenha sido baseado na estrutura de sequência didática dos referidos autores, a perspectiva seguiu uma direção tenuemente diferente. A escrita inicial foi substituída pelo contato com o próprio gênero carta de leitor, pois previamente já fora detectado ser um gênero de texto completamente distante da realidade das crianças, ou seja, elas não tinham nenhuma noção do referido gênero.

Entendeu-se, assim, que havia a necessidade desse contato, sobretudo, por meio da leitura de textos cartas de leitor, atividades orais e escritas de compreensão, atividades de refacção de textos desse gênero. Somente depois de lerem/interpretarem e apreenderem as características do gênero carta de leitor é que os alunos conseguirão escrevê-las.

2.4 Apresentação, contextualização e desenvolvimento da sequência didática

2.4.1 Apresentação

Nome da sequência: carta de leitor

Ano: 5º ano do ensino fundamental

Nº aulas previstas: 20 h/a (60 min). Sendo duas aulas semanais, durante os meses de abril, maio e meados de junho de 2014.

Material utilizado: revista Ciência Hoje para Crianças – CHC; Portal do Jornal Escolar – Recurso Educacional Aberto (www.jornalescolar.org.br); Revista Terra da Gente; atividades digitadas e xerocopiadas desses materiais e outras elaboradas pela professora.

Objetivos:

- Apresentar a proposta de trabalho e expor o percurso do projeto comunicativo em torno do gênero carta de leitor.
- Promover uma discussão sobre carta de leitor, fazendo um levantamento das representações que os alunos já têm construído acerca do gênero carta de leitor.
- Desenvolver um conjunto de práticas de linguagem que relacionem oralidade, leituras silenciosa e expressiva e compreensão oral e escrita e produção escrita, por meio de atividades.
- Ampliar a linguagem.
- Compreender o conteúdo temático de uma carta de leitor, o contexto e os aspectos

importantes de sua infraestrutura, bem como alguns mecanismos de textualização e enunciativos adequados ao 5º ano do ensino fundamental.

-Produzir uma carta de leitor, com escrita e reescrita, de forma adequada e numa dada situação de comunicação.

2.4.2 Contextualização

1. Apresentação da proposta

a) Apresentação da proposta de trabalho: o gênero de texto carta de leitor e levantamento dos conhecimentos que os alunos têm acerca desse gênero textual.

b) Preenchimento de um questionário sobre os jornais e revistas a que os alunos têm acesso em seu ambiente familiar.

c) Socialização sobre a importância das matérias publicadas na esfera jornalística e a importância de se posicionar, como leitor sobre um assunto lido, colocando seu ponto de vista sobre o assunto lido.

2. Apresentação da revista Ciência Hoje para Crianças (CHC) – revista de divulgação científica para crianças.

a) Entregar uma revista CHC para cada criança (não há necessidade de ser o mesmo exemplar).

b) Solicitar-lhes que encontrem a seção destinada à publicação de cartas de leitores na revista.

c) Leitura das cartas de leitores presentes na revista, com orientações docentes sobre alguns aspectos para serem observados nas cartas lidas.

d) Socialização das observações.

e) Selecionar uma carta da seção de cartas e reescrever, adicionando os aspectos temáticos e estruturais que achar adequado.

3. Entrega de um texto (reportagem) retirado de uma revista CHC, ano 22 / nº. 199/ março

2009 (*Por que as estrelas parecem piscar no céu?*)

- a) Leitura individual e silenciosamente e leitura expressiva.
- b) Socialização sobre o texto.
- c) Atividades de compreensão oral sobre os mais diversos aspectos do texto (co-textuais e contextuais).
- d) Carta de leitor sobre a reportagem lida – para leitura, análise e reflexão dos aspectos temáticos, estruturais e linguísticos por ela determinados.

4. Entrega de uma cópia para cada aluno (sentados em pares) de um conjunto de três textos do gênero carta de leitor. (Retirados do Portal do Jornal Escolar – Recurso Educacional Aberto (www.jornalescolar.org.br)).

- a) Leitura silenciosa dos três textos.
- b) Conversa, aos pares, sobre alguns aspectos, previamente anotados na lousa e orientados pelo professor; os alunos deverão fazer suas próprias anotações das observações, considerando os aspectos elencados pelo professor.
- c) Socialização das observações previamente anotadas.
- d) Atividades de interpretação/extração e reflexão sobre as estratégias configuracionais dos três textos.
- e) Seleção de um texto para reescrita.
- f) Apresentação dos textos reescritos.

5. Apresentação da revista Terra da Gente (Ano 10, nº. 120, abril 2014) e entrega de um texto (reportagem: *Quase desconhecidos: um olhar curioso sobre a biodiversidade*, de Ivan Sazima) retirado da referida revista.

- a) Leitura (seguindo os seguintes passos):

Leitura do título e levantamento das hipóteses sobre o que o título revela sobre o assunto do texto; socialização dos aspectos inferidos a partir do título; significado e sentido do título da reportagem.

Leitura somente do primeiro parágrafo; socialização dos aspectos inferidos a partir da leitura desse parágrafo.

Leitura integral do texto. (Qual a relação entre o título, o primeiro parágrafo e os

demais parágrafos da reportagem?).

6. Produção escrita.

- a) Produzir uma carta de leitor à Revista Terra da Gente, expondo seus pontos de vista sobre a reportagem lida.
- b) Rer ler a carta, fazendo os ajustes necessários, segundo a “base de orientação” que cada um tem construída sobre o gênero de texto carta de leitor.
- c) Reescrita do texto, conforme orientações da professora.
- d) Envio da carta à revista Terra da Gente (podendo ser via correio ou via e.mail).

2.4.3 Desenvolvimento

Conforme já exposto no início desta seção, optou-se por modificar a pessoa verbal utilizada nesta pesquisa (passando da impessoalidade à 1ª pessoa do singular, por se tratar de um relato dos passos desenvolvidos em sala de aula por esta professora/pesquisadora. Essa opção se deu com dupla pretensão: adequar a pessoa ao relato e dar um tom aquecedor e humanizador ao texto relatado.

A proposta deste trabalho – o gênero de texto carta de leitor, elaborada por meio de uma sequência didática, foi concebida segundo a perspectiva de Schneuwly e Dolz (1999, 2004, 2011). Essa perspectiva direcionou toda a sistemática do plano de trabalho desenvolvido em sala de aula. Embora tenha se optado pela teorização desses estudiosos na operacionalização deste trabalho, recorre-se a adaptações das orientações metodológicas sugeridas por Freitas (2007) e Gonçalves (2012), com o objetivo de adequar o percurso das atividades.

Conforme relata Freitas (2007), em uma experiência por ela coordenada sobre o gênero de texto artigo de opinião em uma turma do ensino médio, observou que quando os alunos desconhecem totalmente um determinado gênero, não é interessante a produção inicial, portanto, segundo a autora, a adoção do modelo estrutural de sequência didática requer adaptações no Brasil.

Gonçalves (2012), por sua vez, também durante o desenvolvimento de uma pesquisa em torno do gênero artigo de opinião, desenvolvido em uma turma do ensino fundamental, concluiu que o trabalho voltado exclusivamente à primeira produção, no sentido de ampliá-la até chegar ao produto final levou os alunos ao desinteresse. Essa autora também propõe uma reorganização dos módulos tais como prescritos na estrutura genebrina.

O gênero carta de leitor é um gênero que tem uma estrutura peculiar (local e data, vocativo, corpo do texto, expressão de despedida e assinatura) que circula no domínio jornalístico e que tem dupla finalidade: a de quem a produz e a de quem a publica.

O corpo do texto pode ser dividido em três partes essenciais: referência inicial ao texto-fonte: qual texto desencadeou a escrita da carta de leitor, onde e quando foi publicado, qual seu autor. É necessário que fique claro o posicionamento do autor, seus objetivos, interesses e questões específicas que o levou a escrever devem ser explicitados. Além disso, para que provoque efeito no destinatário, o autor tem que se valer de operadores argumentativos que garantam a conexão e coesão textual.

Há vantagens explícitas tanto para o leitor/produtor da carta de leitor quanto para o veículo ao qual é destinada (jornais e revistas). Primeiramente, o leitor só será motivado a escrever cartas de leitor se já teve contato com outro texto circulado na esfera jornalística. Ele deve ter lido esse texto, compreendido e interpretado; no entanto, por razões diversas, sente a necessidade de interagir com a publicação e partilhar seus pensamentos, ideias e convenções. O modelo de gênero de texto indexado, que permite esse tipo de interação entre o leitor de revistas e jornais e a publicação é a carta de leitor.

Desse modo, com a finalidade específica, dotado de uma posição própria sobre uma matéria publicada, com uma intenção persuasiva, seja para elogiar ou criticar a qualidade ou forma de uma matéria, manifestar apoio ou discórdia, escreve seu texto, tentando provocar um efeito no destinatário, colocando-se em interface com ele.

A publicação, por sua vez, ao destinar um espaço à publicação das cartas de leitores, dá-lhes a ideia de que estão (os leitores) em igualdade com a publicação, podendo assim, contribuir na construção de um texto (desde que já publicado anteriormente).

Além disso, a revista ou o jornal têm interesse nas cartas que chegam, pois passam a ter diferentes representações dos interlocutores. Ao receber a carta, avalia a ação comunicativa e a publica ou não, conforme seu interesse, espaço e ajustes – publicada ou não, fornece ao jornal e revista uma noção de quem é seu leitor, quais são seus interesses.

As crianças, no entanto, têm pouco (ou nenhum acesso) a textos jornalísticos, o que ficou comprovado por meio das respostas dadas a um questionário feito sobre quais revistas e jornais eram lidos no ambiente familiar (apêndice 01). Em relação às revistas, foram citadas revistas de receitas, de corte de cabelo, de crochê; a maioria, contudo, citou as revistas de revenda de cosméticos, tais como: Avon, Boticário, Jequiti e Natura.

Fora feito, inicialmente, um levantamento oral e, posteriormente, a materialização das respostas em um questionário escrito. Durante o levantamento oral, um aluno, nomeado aqui de aluno A, interrompeu um outro, aluno B, quando este relatava que sua mãe “lia” revistas da Avon e Natura; o aluno A disse que as revistas que a mãe do aluno B lia pertenciam à sua mãe e não à mãe do aluno B.

Esse fato é um indicador da sociedade capitalista em que vivemos, ao se manifestar como o “dono” das revistas, demonstrou o quão é importante a sensação de pertença, diante dos demais colegas, que pode colocar um em situação de vantagem, conforme o modelo sociocultural consumista.

Com relação aos jornais que tinham acesso em casa, apenas cinco alunos disseram que um familiar lia jornal de vez em quando. Perguntei a esses alunos se eles tiveram interesse em ler algo no jornal. Um disse que leu a respeito do futebol, outro disse que leu a respeito de um acidente que ocorreu na cidade envolvendo uma van (veículo) e outro leu sobre um vendaval ocorrido na cidade. (nenhum deles nomeou o gênero: notícia, reportagem ou qualquer outro, referiram-se apenas ao fato veiculado, sendo fatos de grande repercussão ou comoção na cidade).

Inicialmente, as respostas me surpreenderam, especificamente pelas revistas citadas: somente revistas instrutivas ou de revenda de cosméticos. Depois, em uma reflexão mais apurada sobre as respostas relativas ao material ao qual tinham acesso, pude entender que as revistas, sejam informativas ou de moda e beleza, têm um alto custo e, provavelmente, esse seja um motivo a ser relevado na falta de contato das crianças, em seu ambiente familiar, com material do domínio jornalístico. Posso afirmar que a falta de acesso a esse tipo de cultura exprime um modelo cultural de leitura, que pode ser considerado um motivo excludente, revelando mais um sinal de distância social. As crianças não têm acesso a eles em suas casas, tampouco na escola.

Embora essa reflexão tenha surgido somente após o início das atividades, não foi essa a razão inicial que me levou à seleção desse gênero como categoria de ensino. O motivo primeiro que influenciou sobre a decisão de trabalhar com o gênero de texto carta de leitor, em

uma turma do 5º ano, foi o fato de as crianças terem tido contato até esse ano de escolaridade tão-somente com os textos da ordem de narrar.

Seguindo os ensinamentos de Schneuwly & Dolz (2011, p. 105) “A repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica.” Ainda segundo os autores, o gênero textual carta de leitor trata-se de um texto adequado aos 5ºs e 6ºs anos, contrariando a posição de muitos, que consideram inaptos alunos dessa faixa de escolaridade para trabalhar com textos argumentativos.

Outro fator que importa destacar é que se trata de um texto que não tem funcionalidade isolada, ou seja, tem interrelação com outros textos, que requerem leitura e conhecimento prévios, a exemplo de notícias, reportagens, artigos, dentre outros. Para Alves Filho (2011, p. 136) “(...) isso significa que ensinar a escrever cartas de leitor implica mostrar e explicar o jogo de relações existentes entre a carta de leitor e o conjunto de gêneros a ela relacionados.”.

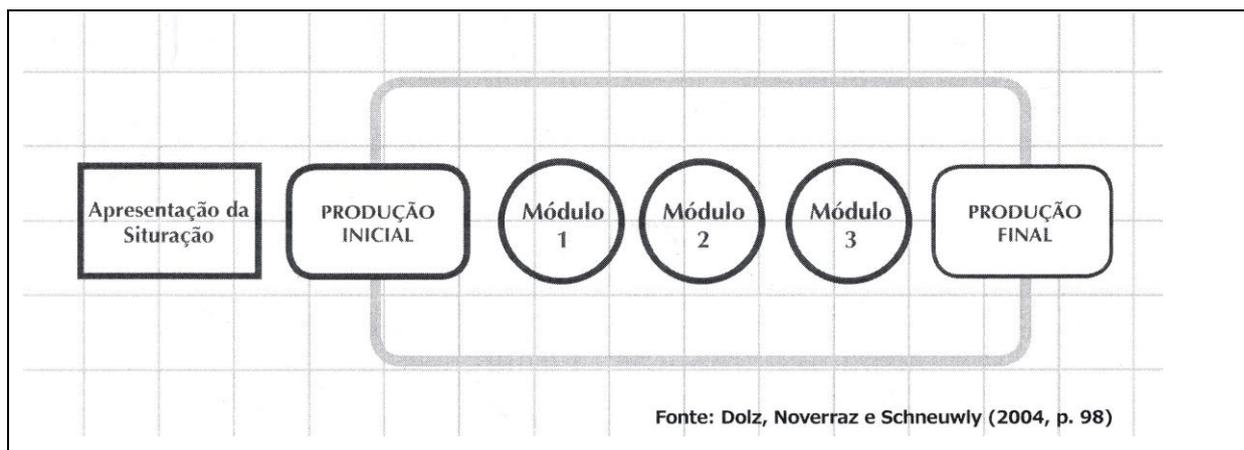
Assim, o texto inicial não é a carta de leitor, mas a leitura de um texto de outro gênero que faz emergir a necessidade de produção do gênero de texto carta de leitor, que, por motivos vários, leva o leitor a sentir necessidade de se manifestar, de se posicionar diante do assunto lido. Isso significa que o professor, ao optar por trabalhar o gênero de texto carta de leitor, terá de passar, necessariamente, por outros gêneros textuais.

Há de se destacar o interesse demonstrado pelas crianças durante o desenvolvimento da atividade, algumas trouxeram material que continha cartas de leitor, tais como o *Jornaleco*¹² e os gibis da Mônica.

Feita a seleção do gênero de texto carta de leitor como objeto de ensino, visando ao desenvolvimento de ações de linguagem (orais e escritas), envolvendo leitura, interpretação, apreensão das características do gênero e produção escrita, elaborei uma sequência didática, baseando-me na estrutura de sequência didática proposta por Schneuwly & Dolz (2011), abaixo demonstrada e a seguir, descrita:

Esquema 02 – Estrutura base de uma sequência didática

¹² O *jornaleco* é uma publicação mensal (voltada a crianças) da FIBRIA (empresa de produção de papel e celulose) que traz assuntos referentes à educação ambiental, distribuída em algumas escolas.



Esse modelo estrutural de organização didática apresentado pelos autores, inicia-se pela apresentação da proposta de trabalho aos alunos. É a etapa em que se expõe ao aluno o percurso do trabalho, com o gênero de texto previamente definido. O primeiro passo, que materializa a proposta da sequência é a escritura de um texto inicial do gênero escolhido pelo professor.

Essa escrita inicial permitirá ao docente diagnosticar onde deve intervir, ou seja, o que os alunos conhecem e o que desconhecem daquele gênero de texto. Servindo-se dessas observações, caberá ao professor construir atividades sequenciadas e progressivas, em três módulos de atividades (oficinas ou etapas).

As atividades desenvolvidas nos módulos devem contemplar ações diversas, como análise de modelos dos gêneros de texto, seu uso e funcionalidade, os elementos que entram em sua produção, busca de novas informações sobre o gênero e atividades de preparação para a escrita, envolvendo momentos de discussão oral, leitura, interpretação, ou seja, “um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 93).

A atividade final é a construção (e reconstrução) do gênero estudado, por meio da qual, aluno e professor nortearão o resultado do processo de ensino e aprendizagem.

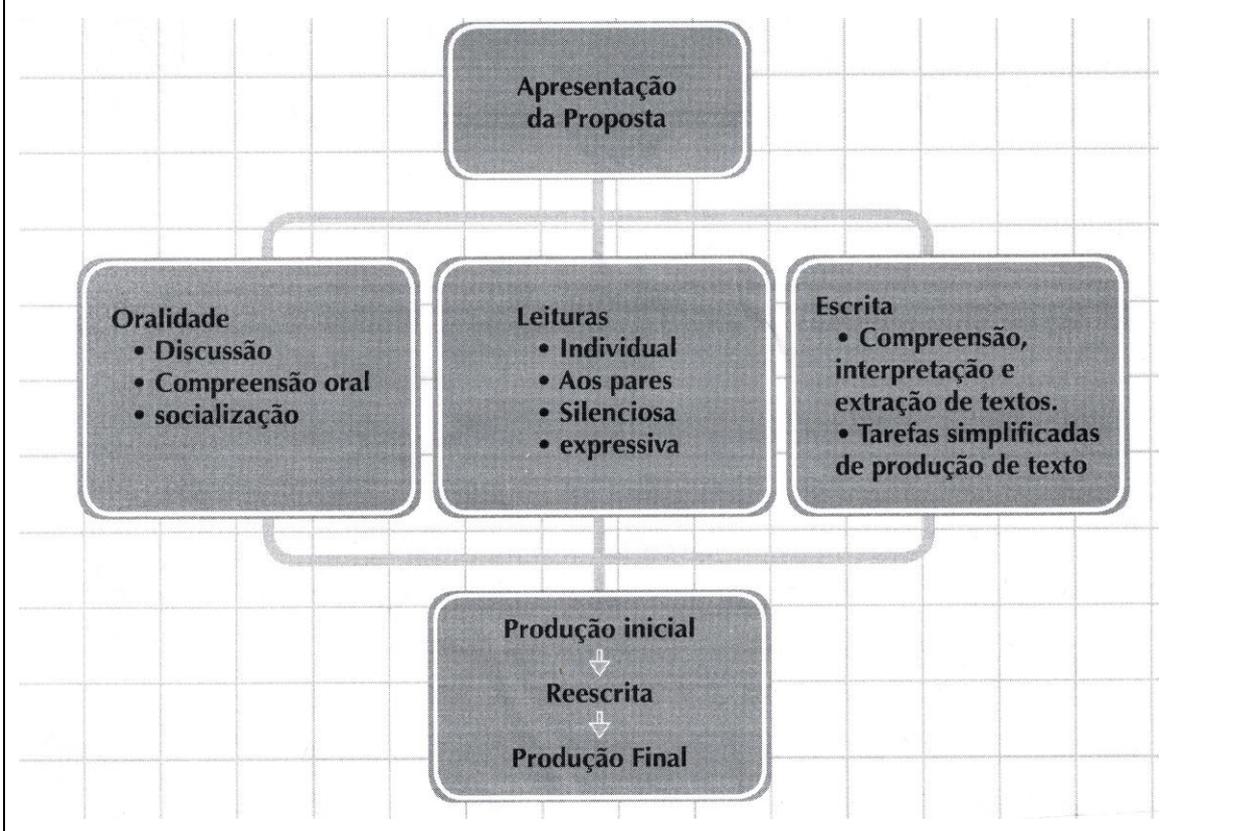
Ressalto, também, que à primeira vista, o esquema estrutural dos autores é bastante simples, no entanto, colocar em ação esse esquema na dinâmica do ensino e da aprendizagem envolve, por parte do docente, profundo conhecimento do gênero adotado.

O trabalho com o gênero textual implica reconhecê-lo como produto de uma atividade social, portanto, portador de características temáticas, estruturais e linguísticas peculiares. Por outro lado, articular o texto à gramática, considerando o uso e a funcionalidade, também não é tarefa fácil, pois envolve o domínio do docente naquilo que precisa intervir e que contribuirá

para o avanço do aluno em sua competência comunicativa, considerando os ensinamentos que são adequados a determinada turma, em determinado ano escolar, com determinados saberes.

Conforme já relatado, o modelo estrutural dos autores serviu de apoio a este trabalho, a partir do qual foram feitas adaptações e adequações. Portanto, elaborei o seguinte esquema estrutural, que ficou assim estabelecido:

Esquema 03 – Estrutura base para o desenvolvimento da sequência didática em torno do gênero de texto.



Esquema elaborado pela autora.

Durante a apresentação da proposta de ação, a intenção foi levar os alunos a compreenderem o que é uma carta de leitor, antes mesmo de apresentar-lhes o material impresso (que levei para a sala: revistas e jornais diversos) no qual são veiculadas. Nosso objetivo era que ao final dessa aula os alunos tivessem respostas adequadas aos seguintes questionamentos: o que é uma carta de leitor; quem escreve; para quem ler; com que finalidade e intencionalidade?

Dessa forma, iniciei por questioná-los a respeito do conteúdo temático e o contexto de produção: o gênero carta de leitor:

- Hoje vamos estudar um texto muito interessante e útil em nossas vidas, chamado carta de leitor. Alguém sabe o que é uma carta de leitor? Quem já leu, escreveu ou viu uma carta de leitor?

As respostas foram sendo anotadas por mim, na lousa. Foi seguido o seguinte esquema: questionamentos, respostas, intervenção, novos questionamentos, novas respostas. Essa estratégia tinha como meta direcioná-los a uma apreensão do significado dos termos, já que, inicialmente, não demonstraram nenhum conhecimento do assunto.

As respostas dadas, de modo geral, giraram em torno das seguintes afirmativas: *_ É uma carta que a gente manda para alguém.*

_ É uma carta que a gente escreve para uma pessoa.

Intervi, na tentativa de que dissessem quem seria a pessoa (a gente) que escreve, e quem seria a pessoa (o alguém) a quem a carta seria enviada. As hipóteses tomaram um rumo de jogo de adivinhação, pois as palavras ou frases pareciam ser ditas aleatoriamente._

_ É uma carta que a gente escreve para a gente.

_ É uma carta que a gente escreve para as pessoas do país.

_ É uma carta que a gente escreve para as pessoas do mundo.

Fui, então, direcionando as respostas: *É uma carta enviada a alguém. Mas quem é esse alguém? Qual o propósito dessa carta? É uma carta pessoal, que mandamos para um amigo, parente ou é uma carta diferente? Chamei-lhes a atenção para o nome Carta de leitor.*

_ É quando um leitor faz carta para outro leitor. – disse uma aluna. Nesse momento, intervi de várias formas, procurando estender o entendimento das crianças e evitar respostas aleatórias.

_ Muito bem. Carta de leitor significa que quem escreve é o leitor. Leitor de que tipo de material? Esse leitor envia a carta para quem? Por que razão? Falando sobre o quê?

Levei-os, então, a entender sobre o objeto de estudo, o gênero textual: Carta de Leitor. A partir da afirmativa dessa aluna, fiz, juntamente com a turma, uma análise da expressão carta de leitor, de modo que compreenderam que se tratava de uma carta (cujo modelo estrutural era de uma carta pessoal) na qual uma pessoa, enquanto leitor de um texto escreve para alguém, por isso: carta de leitor - uma oportunidade ao leitor de expressar sua voz. “[...] o leitor [...] não pode ser passivo, conformado e resignado à sua posição de ‘receptor’”. (SANTHIAGO, 2005, p. 12).

O agente receptor dessa carta é (geralmente) uma pessoa responsável pelo jornal ou revista. Conversamos a respeito da função do leitor/empresa jornalística, mostrando-lhes os diferentes interesses. Falamos sobre o que pode levar um leitor a querer participar da discussão de um fato publicado e opinar sobre o tema, aspecto gráfico ou outros aspectos. Qual a intenção implícita de um jornal ou revista ao destinar um espaço à publicação dessas cartas? De que modo essas cartas são veiculadas (na íntegra ou parcialmente?). Quem é responsável pela publicação?

No início da segunda oficina, distribuí a eles uma revista *Ciência Hoje para Crianças – CHC*. Inicialmente deixei que folheassem e lessem o que quisessem. Grande parte dos alunos parava nas páginas que falavam de animais, inclusive trocavam as revistas e quando o animal era estranho, todos queriam ver. Inclusive fazendo questão de que eu visse também.

– *Olha, tia, olha este aqui. Ai que nojo!* (Referindo-se a uma imagem de um molusco). Ficaram muito afoitos, mas para prosseguir a aula foi necessário romper com esse momento. Pedi que fossem até a última página (espaço destinado à publicação das cartas de leitores nessa revista) e solicitei que lessem as cartas ali publicadas. Retomei o tema carta de leitor, fazendo questionamentos acerca dos aspectos discutidos anteriormente.

Dessa vez os alunos estavam munidos de material concreto – a revista *CHC*. Quem escreveu? Com que finalidade? Sobre qual tema? Quem recebeu? Qual o percurso que a carta fez do leitor/produtor até a publicação? Houve cortes nas cartas publicadas? Se houve, por que motivos? Será que todas as cartas enviadas foram publicadas?

Anotei algumas respostas foram na lousa e levei-os a perceberem que as cartas tinham finalidades diferentes, temas diferentes, produtores e linguagem diferentes.

Seguindo as atividades, já na terceira oficina, lemos uma reportagem retirada da revista *CHC*. A leitura foi feita, inicialmente, de modo individual e silencioso. Depois, de modo expressivo. Dentre essas discussões, levei a turma a compreender que os jornais e revistas trazem, dentre outros gêneros de textos, muitas reportagens e notícias. Novamente a aula envolveu discussão oral. Dessa vez em torno da reportagem – *Por que as estrelas parecem piscar no céu?* (anexo 01)

Nesse momento, aproveitei para destacar que só é possível escrever uma carta de leitor, se tivermos lido um texto anterior (como o fizemos com a reportagem), já que a carta de leitor é a manifestação sobre um assunto previamente lido.

Com relação à reportagem, fiz somente atividades orais, para não estender muito a sequência e mudar o foco do aluno. Entretanto, inseri aspectos tanto relativos ao conteúdo

temático, contexto de produção, quanto da infraestrutura textual: Qual a finalidade do texto, autor, fonte, assunto, título. Destaquei com eles alguns recursos linguísticos, tais como a pontuação, paragrafação, sentido de palavras ou expressões. Foi uma atividade muito proveitosa, pois assuntos que refletem a dificuldade dos alunos parecem, aos poucos, clarear.

Retomando o gênero-foco, solicitei que selecionassem uma carta de leitor publicada na revista e que a reescrevessem, procurando adequá-la ao gênero, acrescentando os elementos que considerassem convenientes, relativos ao conteúdo temático, contexto e organização textual. (apêndice 02).

Participaram ativamente da discussão, tanto que as aulas programadas para a referida oficina tiveram de se estender por mais duas aulas. Seguindo os trabalhos, e conscientizando-os sobre o porquê de termos lido a reportagem, entreguei-lhes uma carta de leitor (apêndice 03) e solicitei-lhes a leitura.

Após a entrega do texto e das devidas explicações, solicitei-lhes leitura silenciosa e individual. A seguir, fiz leitura expressiva, com o acompanhamento dos alunos. A primeira indagação que fiz após a leitura é se eles sabiam de que gênero textual se tratava. Todos disseram que era uma carta de leitor.

Procurei levá-los a reconhecer os elementos relativos ao conteúdo temático e contexto de produção desse gênero, instigando-os a identificar quem produziu o texto e o que o conduziu a querer interferir na reportagem lida. Levei-os também a perceber o texto como um objeto de comunicação entre leitor, publicação e revista. Falei da importância de elogio, mas também de críticas e sugestões, pois nem sempre devemos aceitar pacificamente o que está escrito e destaquei a função da carta de leitor ao promover a interação entre leitor e receptor.

As atividades de compreensão/extração e de reflexão sobre o gênero carta de leitor foram feitas inicialmente de forma oral e posteriormente por meio do preenchimento de uma ficha (apêndice 04), tendo como foco os assuntos tratados na oralidade.

A ideia inicial era desenvolver só a oralidade, no entanto, percebi que embora seja de suma importância a socialização para o desenvolvimento da linguagem, ela tem de ser intercalada com outras atividades de linguagem, a exemplo da escrita. Portanto, a ficha teve o propósito de levá-los a escrever. Acompanhei a atividade escrita, feita aos pares. Mesmo tendo ampla discussão, muitas dúvidas foram suscitadas. Percorri a sala, prestei esclarecimentos, ajudei no preenchimento. Dessa forma, fui acompanhando a atividade, orientando os alunos e corrigindo-os quando necessário.

Em outro momento, deu-se início à oficina quatro. O objetivo dessa oficina também envolveu atividades de linguagem oral e escrita, primando pelos aspectos configuracionais dos textos estudados. (Essa oficina foi iniciada com a entrega de três textos do gênero carta de leitor retirados do Portal do Jornal escolar – Recurso Educacional Aberto). (anexo 02). Solicitei leitura silenciosa. A seguir, os alunos sentaram-se em duplas para conversarem sobre alguns aspectos observados nos textos: o modo de organização, assunto tratado, pontos comuns e diferentes, elementos estruturais constituintes de uma carta de leitor – se tem todos os elementos estruturais ou não e por quê.

Conversaram por volta de trinta minutos (sempre tive de intervir, para que não desviassem a atenção para outros focos); pedi que anotassem as observações (fiz um esquema no quadro, a fim de guiar a atividade). Percorri a sala, prestando orientações às duplas, esclarecendo as dúvidas e, muitas vezes, chamando-lhes a atenção para se ocuparem com as atividades. Eles gostam muito de atividades em duplas ou grupos, mas são os momentos mais trabalhosos ao professor no sentido de mantê-los envolvidos somente com as atividades.

As anotações foram socializadas e anotadas na lousa. Dividi a lousa em quatro partes: uma destinada aos temas das cartas. Outra para dados do leitor/autor, outra para posicionamento do leitor sobre o assunto e outra para o aspecto global do gênero.

Após essas anotações, perguntei-lhes se todas as cartas tinham todos os elementos composicionais de uma carta de leitor. Todos os alunos perceberam que não. Fizemos uma análise comparativa conjunta para percebermos os elementos que faltavam. Perguntei se sabiam por que as cartas estavam incompletas:

- _ Porque o leitor ficou com preguiça.(disse um aluno).
- _ Será que uma pessoa com preguiça escreveria uma carta?
- _ Não. (A maioria respondeu).
- _ Será que a revista é que não publicou a carta inteira?

A maioria disse que sim. Dentre as hipóteses levantadas sobre o motivo que levava a revista a fazer o corte, uma aluna disse que eram muitas cartas e pouco espaço, por isso cortavam partes da carta para publicar mais cartas.

Reforcei o posicionamento da aluna, afirmando que era isso mesmo, embora as revistas/jornais não deixassem claro nem o motivo dos cortes, nem quais partes eram cortadas. Eles compreenderam que se a revista fosse publicar as cartas na íntegra, não haveria espaço para grande parte.

Percebi que, aos poucos foram compreendendo o papel do leitor e a intenção da revista ao publicar apenas parte das cartas. A aula envolvendo análise comparativa entre os três textos foi produtiva. Além das atividades orais, foram desenvolvidas atividades escritas (comparativas) acerca dos três textos (apêndice 05). A seguir, após correção e intervenção docente a respeito das dúvidas resultantes dessa atividade, prosseguiu-se com atividades de compreensão escrita (apêndice 06). Essa atividade tencionou enfatizar aspectos voltados mais especificamente ao contexto de produção e conteúdo temático da carta. A atividade final consistiu na escolha de um texto para reescreverem-no, procurando adequá-lo aos aspectos já estudados. Não apresentaram grandes dificuldades e contribuí, dando ideias e sugestões.

A oficina cinco foi desenvolvida em três aulas. Conforme já relatado, quando os alunos tiveram acesso à revista CHC e a folhearam percebi a predileção por assuntos que falavam de animais. Tentei então encontrar uma revista destinada ao público infanto-juvenil com essa temática. Não encontrei.

Entretanto, nessa busca, encontrei uma revista chamada *Terra da Gente* (anexo 03) que traz temas relativos à biodiversidade. É uma revista com textos interessantes sobre animais e plantas e bem colorida. Apresentei a eles. Como se trata de uma revista cara, adquiri apenas um exemplar. Pedi que formassem pequenos grupos e permiti a cada grupo alguns instantes para folhearem a revista.

Acredito ter acertado na escolha, pois tive que intervir em cada grupo para que a revista fosse repassada a outro. Passado o momento de manipulação e curiosidade, disse a eles que havia selecionado uma reportagem daquela revista para nosso estudo: a reportagem *Quase desconhecidos* : um olhar curioso sobre a biodiversidade, de Ivan Sazima.(anexo 04).

Conduzi a aula, distribuindo o texto xerocopiado solicitando que lessem apenas o título da reportagem e que discutissem entre si a respeito do título: Qual será o tema abordado pela reportagem? Porém, tive que levá-los a compreender o sentido de biodiversidade: falei que *bio* significava vida e tentei levá-los a compreender o que era diversidade para que pudessem compreender o sentido do termo e, conseqüentemente, o sentido do título. Anotei as hipóteses: *vários, variedade, diferenças, diversos*.

_ *O texto fala sobre aves* (resposta provavelmente relacionada às imagens presentes no texto); *espécie de ave que não se vê muito; espécie de ave desconhecida*. Chegamos, portanto, a uma hipótese: que o texto tratava de uma ave que não se via muito, uma espécie desconhecida. Deixei essa hipótese registrada e solicitei que lessem o primeiro parágrafo do texto.

A seguir, retomamos a discussão. Perguntei-lhes sobre o que falava aquele parágrafo. Responderam (adequadamente) que o primeiro parágrafo falava de irmãos mais velhos que cuidam dos irmãos mais novos. Perguntei, individualmente, se isso acontecia em suas casas, se cabia a eles cuidar de um irmão mais novo. Com exceção de uma aluna, todos disseram ser responsáveis pelos cuidados de um irmão (ou mais) ou de primos.

Esses momentos são importantes, especificamente quando um aluno, não muito bem comportado em sala, relata sua responsabilidade com um irmão. Muitos disseram ser responsáveis em dar banho, alimentar; uns relataram ter irmãos bem comportados, outros disseram que davam muito trabalho. Levei as respostas para o âmbito altruísta, de modo que ao final do questionamento, percebi certo orgulho na função de “irmão responsável” e não como uma “cruel responsabilidade.”

Perguntei se havia alguma ligação até aquele momento da leitura com o título do texto. Disseram que não, pois o título falava de uma espécie de ave desconhecida e o parágrafo inicial falava sobre irmãos que cuidam de outros.

Solicitei então que terminassem a leitura. Novos questionamentos foram feitos e eles perceberam qual era a ligação do restante do texto com o título, bem como a ligação com o primeiro parágrafo. Depois de ampla discussão, dando voz a todos e fazendo as intervenções necessárias, fizeram uma atividade escrita sobre o texto, (apêndice 07) envolvendo tanto os aspectos relativos ao conteúdo temático e contexto de produção, quanto os relativos à arquitetura textual. Expliquei-lhes sobre o tempo verbal e sua função nas cartas de leitores, a importância dos argumentos para reforçar a voz do gente/produtor. Acompanhei as respostas, intervi, esclareci dúvidas, sugeri, chamei a atenção dos mais desinteressados, de modo que todos responderam a todas as questões, com uma boa qualidade de respostas.

Chegamos à última oficina. A produção de um texto do gênero carta de leitor, (apêndice 08) referindo-se ao assunto lido na reportagem, manifestando-se a respeito do assunto e emitindo seu julgamento. A maioria dos alunos demonstrou ter claros os procedimentos necessários para a produção de um texto desse gênero. Todos os alunos, sem exceção, quiseram escrever ao autor do texto e não ao editor (este, figura abstrata a eles), permiti que o fizessem.

O texto foi escrito, fui acompanhando e também sugerindo, bem como orientando, quando necessário. A reescrita foi efetuada sem problemas, todos entenderam que um texto deve ser refeito, assim, alguns fizeram até duas reescritas. Como todas as cartas de leitor foram dirigidas ao autor, ao contrário da intenção inicial, que era a de enviar pelo correio,

optei por digitalizar e encaminhá-los ao autor. Antes, entrei em contato com o autor falando a respeito da produção verbal dos alunos. Não houve retorno. Insisti e o mesmo retornou justificando a falta de resposta anterior (questões pessoais), contudo solicitou que eu lhe encaminhasse os trabalhos. Digitalizei e enviei os textos.

No último contato, o autor agradeceu o envio dos textos. Disse ter examinado brevemente e que havia gostado muito. Também disse que redigiria uma resposta para a turma, na primeira oportunidade, fato que não ocorreu.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz a análise do experimento didático (sequência didática do gênero textual carta de leitor), apresentando os resultados obtidos, iniciando pelos procedimentos que conduziram a análise, descrevendo os aspectos que amparam a situação de produção verbal, conforme os pressupostos de análise do ISD.

3.1 Procedimentos de análise

Em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, desde a construção da sequência didática, sua adaptação e desenvolvimento, sempre se teve em mente, tal como proposto por Bronckart (2006, 1997/2012), Scheneuwly e Dolz (1999, 2004) e atestado por outros estudiosos do ISD, que os textos não podem ser reduzidos “à mera produção linguística”, pois são eles os representantes empíricos das atividades de linguagem, ou seja, embora tenha se estabelecido o eixo metodológico, por meio do qual a sequência didática foi desenvolvida, já se tinha consciência do cuidado de fazer as adaptações necessárias, conforme o desenvolvimento da sala.

Como este trabalho volta-se à questão do ensino e aprendizagem tendo a linguagem centralizadora de todo o processo, incidindo na constituição de uma sequência didática do gênero de texto carta de leitor, do campo jornalístico, pautou-se, por buscar o modelo teórico desse gênero, primando, no procedimento analítico, pelos aspectos relevantes, tanto considerando o gênero (carta de leitor) quanto a turma (5º ano).

Em primeiro lugar, o gênero foi considerado conforme seu funcionamento social, bem como a interação entre os aspectos temáticos, organizacionais e enunciativos que privilegiam a progressão da competência textual do aluno.

O interesse na construção de uma sequência didática do gênero de texto carta de leitor, geralmente veiculado em jornais e revistas, pautou-se nos seguintes pontos:

a) Trata-se de um texto da ordem de expor, necessário de ser trabalhado desde os primeiros anos de escolaridade, no qual o leitor/produtor emite seu julgamento sobre um assunto previamente lido, reconstrói o assunto que comenta e acrescenta seu conhecimento, que se pode dar de diferentes modos: apresentando dados novos, sugerindo soluções, emitindo opiniões favoráveis ou contrárias sobre ao assunto abordado ou ainda sugerindo soluções,

emitindo opiniões favoráveis ou contrárias sobre o assunto abordado ou ainda pode falar a respeito da qualidade ou forma como o assunto foi conduzido.

b) Requer o conhecimento de um outro gênero previamente lido (reportagem, carta), previamente lido, analisado e compreendido que lhe desperta o interesse de tecer algum comentário.

c) Reflete sobre o ponto de vista da revista ou jornal, quanto à triagem das cartas selecionadas para publicação, quais os possíveis aspectos que conduzem a seleção e os cortes efetuados nos textos, cuja função é a do editor da revista/jornal.

d) Desenvolve sua competência textual, ao abranger todos os aspectos que envolvem a arquitetura textual: sua infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Tendo em vista, pois, o desenvolvimento da competência textual dos alunos, a análise pautou-se nos princípios do ISD sobre o agir comunicativo, que se refere “à dimensão da forma como a atividade é caracterizada, uma vez que a cooperação dos indivíduos na sociedade é regulada por interações verbais” (MACHADO; ACOSTA, 2009, p. 130).

Ao se pensar em uma análise dos gêneros nos moldes do ISD, há de se fazer uma contextualização que relaciona gênero com atividades e ações sociais da linguagem, já que os gêneros, nessa visão “apresentam-se como ferramentas semióticas que constroem e reconstroem significações do mundo”. (MACHADO; ACOSTA, 2009, p. 133)

Desse modo, articulam-se, nesta análise tanto os aspectos relativos ao contexto de produção, conteúdo temático quanto ao plano geral, considerando-os interligados. Embora a análise situe-se nas produções escritas, não foi descurada outras práticas sociais da linguagem, como leitura, interpretação e análise linguística, pertinentes e compatíveis com o quadro do ISD, conforme já relatado. Ao todo foram escritas 30 cartas, que foram analisadas nos aspectos propostos pelo ISD.

Segundo Bronckart (2006, p. 146) quando um agente se propõe a escrever um texto, estará diante de uma “situação de ação de linguagem”. No entanto, ele só se engajará pessoalmente nessa ação de tiver se apropriado, em processos de interação social e verbal, de conhecimentos relativos ao gênero a que se propõe escrever.

Isso significa que ao produzir um texto empírico (nesse caso, o gênero de texto carta de leitor), o produtor, necessariamente, deverá ter contactado com o próprio gênero. Somente se tiver desenvolvido capacidades de leitura e mobilizado internamente o contexto de produção, o conteúdo temático, os tipos de discursos e os mecanismos de textualização e

enunciativos que compõem o gênero é que será capaz de operacionalizar, ou seja, colocar em prática os conhecimentos adquiridos; cabe à escola desenvolver os conhecimentos dos alunos, a linguagem traduz um processo de desenvolvimento humano e por isso precisa ser apreendida e ampliada progressivamente, pois “[...] os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são ‘embutidos na cabeça’ de cada criança”. (VYGOTSKI, 2010, p. 103).

Esses aspectos, essenciais à produção de qualquer gênero, encontram-se sintetizados no quadro a seguir (elaborado por esta autora, segundo os pressupostos de Bronckart (2006, 1997/2012), a partir do qual foram analisados os textos:

Quadro 02 – Situação de ação da linguagem. Níveis de análise conforme os pressupostos do ISD.

Os textos como produções sociais – condições de produções dos textos

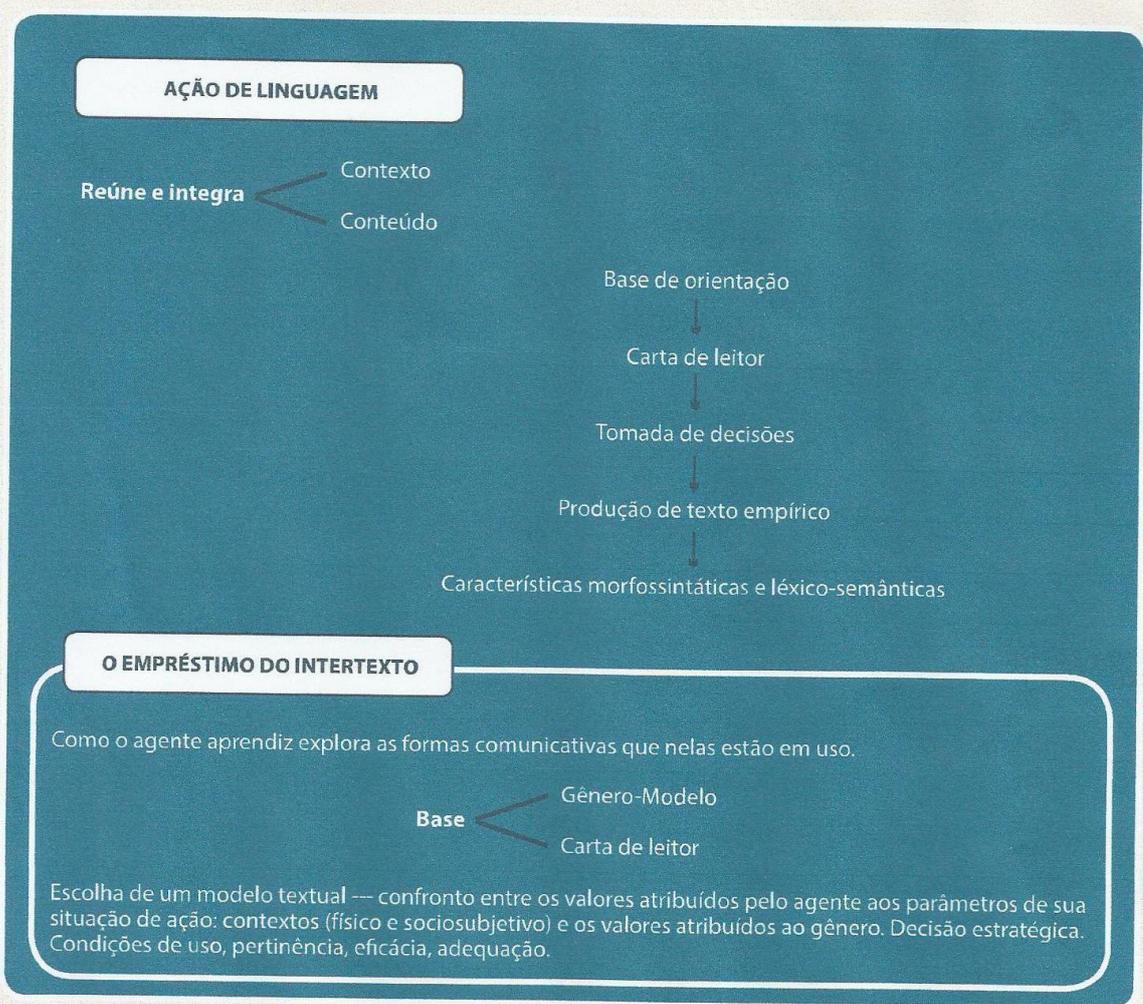
a) A situação da ação da linguagem

Reflexões:

- Desde o nascimento, a criança está exposta às atividades de linguagem, aos modelos que constituem os enunciados de uma língua natural; é encorajada pelo meio social a desenvolver atividades de linguagem e esse processo se prolongará por toda a sua vida, pois a construção do **agente verbal** e a construção da pessoa humana são aspectos que têm **relação sincrônica**.

- Ao se envolver em uma **ação de linguagem**, o ser humano, como agente verbal, dispõe de um conhecimento dos **mundos representados** que ele se apropriou em suas relações de interação social e verbal, relativos ao **agir comunicativo**, produzindo formas semióticas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, organizados em três mundos representados:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO		CONTEÚDO TEMÁTICO	
FÍSICO	SOCIOSUBJETIVO	1º ASPECTO	2º ASPECTO
- Lugar de produção. - Momento de produção. - Produtor. - Receptor.	- Lugar social. - Objetivo da interação.	- Informações explícitas que são traduzidas no texto pelo agente produtor; - Conhecimentos que variam em função da experiência e do Nível de desenvolvimento do agente;	- Tipos de discurso (segmentos que entram na composição)



b) A arquitetura interna dos textos

1. Os três estratos do folhado textual

Toda a organização textual é constituída por elementos lingüísticos que ocorrem em três aspectos, nomeados por Bronckart (1997/2012) **folhado**. São eles:

INFRAESTRUTURA	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVO
Plano geral do texto (organização do conteúdo temático); tipos de discurso: formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração) e também os tipos de sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal)	Os veículos da língua que permitem a conexão do todo textual, podendo ser contribuída pela coesão verbal e coesão nominal.	Parâmetros lingüísticos mobilizados no sentido do posicionamento enunciativo, bem como das vozes implicadas no percurso temático.

Elaborado pela autora com base em Bronckart (2006. 1997/2012).

Como sistematizado no quadro acima e já teorizado no capítulo inicial, a situação de ação da linguagem envolve o contexto de produção e o conteúdo temático. Essas categorias referem-se aos elementos que direcionam a análise da produção escrita. Aqui, articulados com o gênero de texto carta de leitor. Dessa forma, os pressupostos teóricos do ISD são interligados por meio dos elementos que gerenciam a análise, demonstrando “sob quais parâmetros textuais o gênero se constrói e significa.” (MACHADO; ACOSTA, 2009, p. 135). Contemplam-se, a seguir, as categorias que delinearão a análise das produções escritas:

3.1.1 Contexto de produção

O contexto de produção refere-se aos aspectos físicos e sociosubjetivos da produção¹³. Com relação aos aspectos físicos, tem-se o lugar e o momento de produção, quem são os produtores e os receptores. Na carta de leitor, tem-se explícito o lugar e momento da produção (cidade/data), bem como quem é o produtor¹⁴ (é exigência da revista/jornal a identificação dos autores das cartas), dessa forma o autor é o responsável pelo que escreve, pois “se exprime em seu próprio nome.” (BRONCKART, 1997/2012, p. 95).

Quanto ao receptor, também é identificado (a carta é dirigida ao editor, ao autor de uma matéria ou mesmo a um outro leitor).

Os aspectos sociosubjetivos dizem respeito aos lugares sociais e objetivos da carta. (O agente pode também se identificar conforme sua posição social: se é um profissional ou um estudante, por exemplo). A posição social do receptor é bem clara na carta de leitor: trata-se de um editor, jornalista do jornal/revista ou outro leitor. Qual é o papel que ambos (agente/produzidor e agente/receptor) desempenham.

O objetivo se refere ao posicionamento do receptor – opinar favorável ou contra, sugerir, debater, que efeito pretende produzir no seu provável interlocutor.

Ao se observarem esses aspectos nas cartas, percebeu-se que o mundo objetivo (especificamente espaço-tempo de produção) ficou bem explícito em todas as escritas,

¹³ A teoria dos três mundos (mundo objetivo, social e subjetivo) assumida por Bronckart (2006, 1997/2012) é retomada de Habermas (1987).

¹⁴ Conforme explicita FIGUEIREDO JUNIOR (2012, p. 114-115), existem diferentes estatutos a quem fala no texto, conforme o modelo de ISD: emissor, produtor, locutor – são terminologias distintas mas que designam uma mesma instância (a pessoa que produz fisicamente o texto). Com relação ao papel sociosubjetivo desempenhado por quem fala, a designação é enunciador. Para designar simultaneamente ambos os aspectos, podem usar-se emissor-enunciador, autor ou agente-produzidor. Neste trabalho, no entanto, optamos por utilizar as duas expressões finais mencionadas: autor ou agente/produzidor para aquele que fala no texto, a fim de seguir uma linearidade e não entrar na profundidade terminológica.

situando os autores/produtores no lugar (cidade de Três Lagoas) e no tempo (houve variabilidade nas datas, pois alguns alunos finalizarem a reescrita em tempos distintos).

O papel do autor e do emissor também ficaram explícitos nos textos, pois se identificaram como autores das cartas. No caso do receptor (o autor da publicação ou a revista Terra da Gente), somente se tornaria um interlocutor se respondesse às cartas, fato que até o momento não ocorreu, portanto constitui receptor, mas não interlocutor, conforme explicita Bronckart (1977/2012).

Veja-se como o contexto de produção, relativo ao mundo objetivo encontra-se explícito nos gêneros de textos cartas de leitor produzidos pelos alunos, *corpus* desta pesquisa:

(01) Contexto de produção (mundo objetivo; espaço-tempo de produção)

[01] Três Lagoas/MS, 28 de maio de 2014.

[02] Três Lagoas, 14 de maio de 2014

[03] Três Lagoas, dia 21 de maio de 2014.

(02) Contexto de produção (receptor e agente/produtor).

[01] W.M.D (12 anos)

[02] Eusou S.B.R.S 11 anos

[03] G.C.A (9 anos)

[04] Querido Ivan Sazima

[05] Sr. Professor Ivan Sazima

Para tornar-se interlocutor, em uma produção escrita, o receptor da carta tem de responder ao produtor. Só há possibilidade dessa interlocução em textos escritos, em alguns gêneros, a exemplo da carta. ((BRONCKART, 1997/2012, p. 94).)

Relativamente ao contexto sociossubjetivo, o lugar social utilizando-se do texto carta de leitor para o processo de interação é a escola, cujos produtores ocupam o papel social de estudantes. Assim, a maioria dos agentes/produtores assumiu-se na função social de estudante. No entanto, observou-se, em algumas produções, que ao estabelecer o jogo interativo, alguns alunos deram a si mesmo, além da posição de estudante, o estatuto social de leitor. Transcreve-se abaixo alguns trechos que demonstram essa posição social:

(03) Contexto de produção (mundo sociosubjetivo)

- [1] Eu sou uma leitora...
- [2] eu estava lendo...
- [3] eu sou um leitor da revista...

Quanto à posição social do receptor, percebe-se, além de expressões mais cordiais, certo grau de afetividade, usados no vocativo:

- [4] Querido Ivan Sazima
- [5] Querido autor Ivan Sazima.
- [06] Bom dia, Sr. Ivan Sazima.
- [07] Saudações, Doutor Ivan Sazima.
- [08] senhor autor de Quase desconhecidos: um olhar curioso sobre a biodiversidade
- [09] Esta carta vai para o autor Ivan Sazima

Com relação à intenção comunicativa, ou seja, o objetivo da interação, na qual o autor/produtor coloca seu ponto de vista sobre o assunto, houve muitos posicionamentos interessantes, embora grande parte mostrou-se favorável ao assunto, referindo-se à temática em forma de elogios, opinando tão-somente quanto ao conteúdo:

- [10] Eu encontrei muitas coisas interessantes
- [11] Eu amei essa reportagem e gostaria de saber se esses frangos d'água estão em extinção?
- [12] Adorei a reportagem quase desconhecido [...] mas tenho uma curiosidade: os frangos d'água voam...
- [13] O senhor podia falar mais sobre esse frango d'água...
- [14] Eu achei muito curioso e gostei muito...

3.1.1.2 Conteúdo temático

O conteúdo temático envolve dois aspectos: o primeiro aspecto diz respeito às informações construídas pelo agente/produtor e a forma como ele conduz o seu posicionamento sobre o assunto do texto-fonte que desencadeou o desejo de se comunicar e que envolve interesses, finalidades e questões específicas.

(03) Conteúdo temático (referências ao texto-fonte)

[01] Eu li a sua reportagem “Quase desconhecidos um olhar curioso sobre a biodiversidade, publicado na revista Terra da Gente de abril de 2014.

[02] Eu li a reportagem Quase desconhecidos um olhar curioso sobre a biodiversidade que foi publicada em abril de 2014 e eu li a pág. 13 da reportagem.

[03] Adorei a reportagem quase desconhecido publicada em abril de 2014.

[04] Eu li sua reportagem e achei muito interessante sua reportagem chamada Quase desconhecidos um olhar curioso sobre a biodiversidade.

3.2 Arquitetura interna dos textos

A arquitetura interna dos textos, tal como proposto pelo ISD refere-se à complexidade da organização textual em três níveis: a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. (BRONCKART, p. 119).

Isso implica dizer que a produção escrita é resultado da ação de linguagem, conforme as diferentes representações sociais do agente-produtor. A ação de linguagem, conforme o perfil do produtor, ajustada aos seus conhecimentos e saberes, ultrapassa o conteúdo temático e o contexto de produção, mobilizando outros aspectos para planificação do texto: plano do texto, tais como estrutura, e os parâmetros linguísticos que dão o tom ao gênero produzido, lembrando, conforme Jorge (2014, 287) que “é o funcionamento social que condiciona a arquitetura do texto”

São aspectos importantes que contribuem para o plano global do texto, pois cada texto contém aspectos comuns em sua construção composicional e envolvem alguns mecanismos essenciais à verbalização. Esses mecanismos encontram-se condicionados a escolhas linguísticas, responsáveis pela organização global do texto. Naturalmente, as escolhas linguísticas são ajustadas a fatores etários e cognitivos. De que forma e em que nível o aluno tem sistematizado os aspectos estruturais e de linguagem do gênero que irá colocar em prática.

Sendo assim, a arquitetura interna dos textos envolve a infraestrutura textual, o mecanismo de textualização e o mecanismo enunciativo, que são analisados da seguinte forma:

3.2.1. Infraestrutura textual

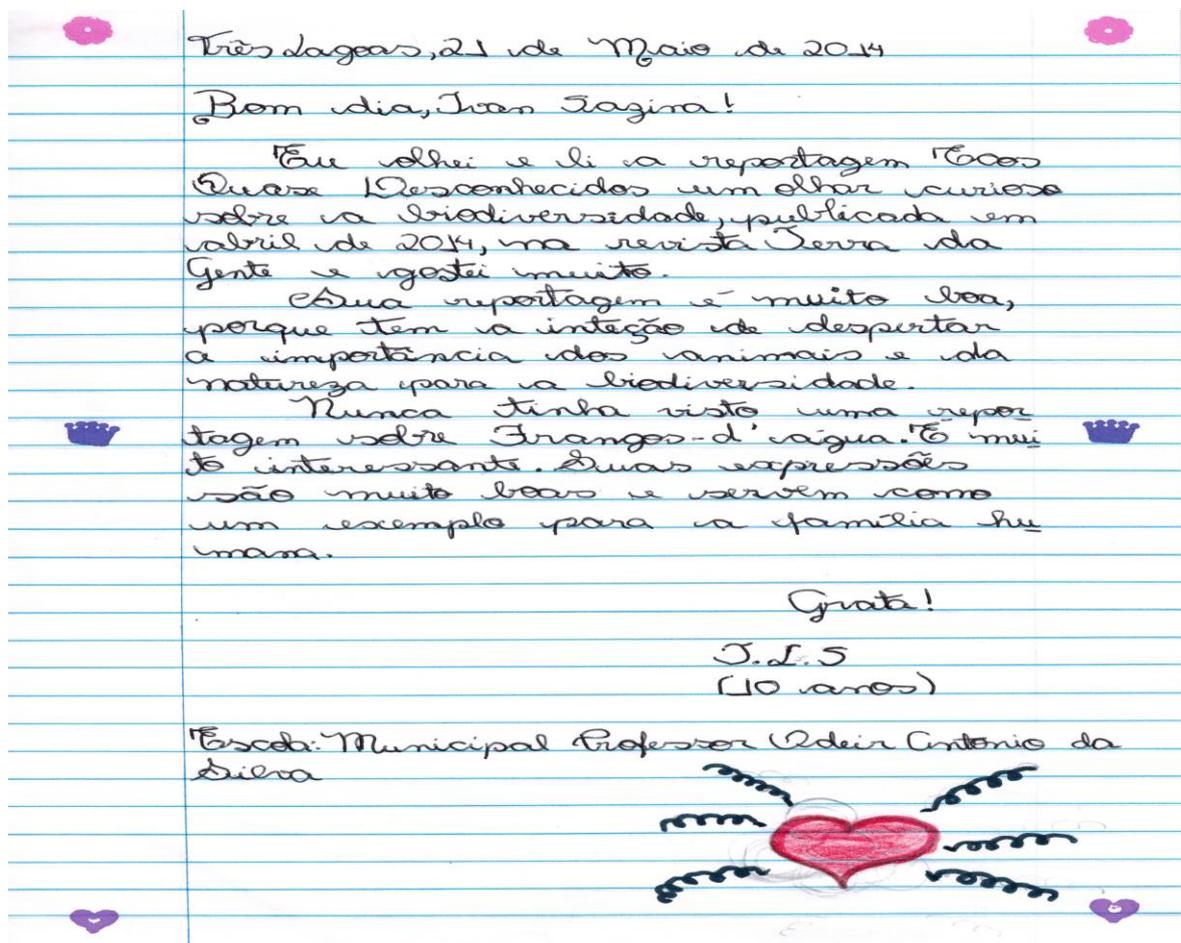
De modo geral, a infraestrutura textual envolve a organização global das cartas, o tipo de discurso nelas utilizado, bem como o tipo de sequência.

Relativamente à infraestrutura do texto, diz respeito ao nível mais profundo do plano geral do texto: de que modo ele encontra-se organizado, tanto em relação ao conteúdo temático, como à forma. Os tipos de discurso referem-se aos segmentos infraordenados que se configuram em formas de unidades linguísticas (inferiores ao texto e superiores ao enunciado). Esses tipos discursivos se traduzem nos quatro mundo discursivos apresentados por Bronckart (2006, 1997/2012) e tratados na seção 3.2.1.2. Com relação às sequências textuais, adota-se os tipos básicos de Adam, explicitados por Bronckart (1997/2012): sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Com relação a esse primeiro aspecto, percebe-se que a organização global das cartas condiz com o gênero, tanto em relação ao conteúdo quanto ao contexto de produção:

3.2.1.1. Plano global do texto

(04) Plano geral da carta de leitor:



[01] Aspectos contextuais: Local/data, vocativo, expressão de despedida e assinatura.

Três Lagoas, 21 de maio de 2014./ Bom dia, Ivan Sazima/Grata!/T.L.S.

[02] Aspectos temáticos: já no primeiro parágrafo, o agente/produtor situa o receptor/leitor trazendo a referência do texto-fonte (título, autor, data e número da publicação).

Eu olhei e li a reportagem Ecos Quase Desconhecidos um olhar curioso sobre a biodiversidade, publicada em abril de 2014, na revista Terra da Gente.

[03] Aspectos argumentativos: percebe-se que o texto contém partes que incluem a opinião de seu produtor sobre o texto previamente lido (a reportagem), por meio de estratégias argumentativas.

Sua reportagem é muito boa, porque tem a intenção de despertar a importância dos animais da natureza para a biodiversidade.

[04] no fechamento do texto, finaliza reafirmando o posicionamento sobre o texto que opina.

É muito interessante. Suas expressões são muito boas e servem como um exemplo para a família humana.

3.2.1.2. Tipos de discurso

Os tipos de discurso são as unidades linguísticas que entram na composição para marcar os tipos discursivos. Abaixo, segue um quadro, reproduzido de Cristóvão (2001) trazendo as características dos tipos de discurso propostos pelo ISD:

Quadro 03- Tipos de discurso (reproduzido de Cristóvão (2011))

Relação à situação de produção	Relação ao conteúdo	
	Eixo do Expor	Eixo do Narrar
Implicação	<i>Discurso Interativo</i>	<i>Relato Interativo</i>
Autonomia	<i>Discurso Teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Cristóvão (2001).

Para explicitar os conceitos apresentados no quadro acima, deve-se ter em mente que os textos são compostos por “segmentos infraordenados” – unidades linguísticas responsáveis pela configuração do aspecto geral do texto, de acordo com o gênero. Esses elementos

linguísticos correspondem aos tipos de discurso. “Qualquer que seja o gênero a que pertençam os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades variáveis, por segmentos de estatutos diferentes segmentos...” (BRONCKART, 1997/2012, p. 138).

Esses segmentos correspondem a quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado, mundo do narrar autônomo. (*op. cit.*, p. 155).

Os mundos discursivos resultam das relações estabelecidas entre as coordenadas que se organizam o espaço e tempo do conteúdo temático que é mobilizado no texto com as coordenadas do mundo real no ato da situação de produção.

Para exemplificar como ocorre essa organização temporal dos tipos de discurso, apresenta-se, a seguir, um quadro com esse fim:

Quadro 04: Tipos de discurso (organização temporal)

Tipos de discurso em relação à organização temporal
<p>- Conjunção: relação que se estabelece concomitantemente entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção – ordem do EXPOR.</p> <p>- Disjunção: relação assincrônica entre as coordenadas temporais dos processos verbais no texto e as coordenadas temporais da situação de produção – ordem do NARRAR.</p>

Elaborado com base em Jorge (2014)

Pode afirmar-se, portanto, que na organização temporal do gênero de texto carta de leitor, há uma relação de **conjunção**, dado que se configuram nelas relações simultâneas das coordenadas temporais do contexto com a situação de ação da linguagem, no momento real da produção. Caracterizam-se também pelo discurso interativo. Segundo Bronckart (1997/2012, p. 168) o que caracteriza o discurso interativo é a “presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada e ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado”.

Ainda com relação aos tipos de discurso e aos agentes mobilizados no texto, diante do ato da produção verbal, organizam-se de duas formas:

Quadro 05 – Tipos de discurso e agentividade

<p>Implicação _ agente/produtor relaciona-se com a ação.</p> <p>Autonomia – agente/produtor não se insere na ação de produção.</p>
--

(05) Tipos de discurso

O tipo de discurso que entra na composição do gênero de texto carta de leitor é predominantemente o tipo interativo. Dada a complexidade da terminologia e variabilidade do simplifica-se aqui o discurso interativo como aquele que implica os parâmetros da ação de linguagem, tais como a conversação, dêixis externa (demarcadas por segmentos discursivos que remetem diretamente ao interlocutor: por exemplo, “você poderia...”).

[01] Eu amei essa revista.

[02] Achei super legal.

[03] Espero que traga mais curiosidades.

[04] Eu nunca tinha lido sobre os frangos d'água.

[05] Eu achei muito curioso e gostei muito.

Nos excertos acima demonstrados, percebe-se a marca dos elementos linguísticos relativos à 1ª pessoa pronominal e verbal, assinalados morfologicamente pelos pronomes e verbos, que caracterizam o discurso do tipo interativo. A marca da 1ª pessoa, além de destacar o papel do enunciador, enfatiza o processo interativo na ação de linguagem da carta de leitor.

3.2.1.3 As sequências textuais

Outro aspecto relativo à infraestrutura textual refere-se às sequências textuais, também responsáveis pela organização global do texto. As sequências adotadas pelo ISD, como já exposto, são baseadas nos ensinamentos de Adam.

O seu (**de Adam**) contributo destaca-se ainda pelo facto de admitir a existência de um pequeno número de sequências de base, culturalmente fixadas e adquiridas por cada indivíduo – sequência narrativa, descritiva, argumenativa e explicativa [...] e dialogal.” (COUTINHO, 2003, p. 145). (destaque nosso).

Assim, os tipos de sequência textual a serem utilizado em um determinado gênero têm relação direta com aquele gênero. A carta de leitor é um gênero que requer o tipo de sequência argumentativa, já que sua finalidade é “marcar avaliações, validações e modalizações no discurso do autor.” (MACHADO; ACOSTA, 2009, p. 142).

Uma carta de leitor, para atingir ao seu propósito (seja de elogio, sugestão ou crítica, por exemplo) deve ser formulada na sequência argumentativa. Para Bronckart (1997/2012, p. 226-

227) a sequência argumentativa tem quatro fases: a fase de premissas, que são os dados que constituem a construção do ponto de vista; a apresentação de argumentos, uso dos elementos que orientam para uma conclusão; contra-argumentos, que apóiam ou refutam dados e a fase de conclusão, que integra os efeitos das fases anteriores.

(06) Tipos de sequências (predomínio da sequência argumentativa):

[01] Eu amei essa revista, porque eu adorei sobre as famílias das aves são cuidadosas mais velhas se preocupam com os mais novos, você tem que fazer mais reportagens pra eu ler, porque eu amo os animais.

[02] Gostei porque fala dos animais e da natureza.

[03] Eu gostei muito da sua reportagem, porque fala sobre as aves e também porque é muito interessante e importante, e por último porque a reportagem traz curiosidade sobre uma ave que eu nem sequer conhecia.

[04] É muito interessante e legal a reportagem sobre os frangos da água. São aves muito interessantes e curiosas. Adorei muito.

3.2.2 Mecanismos de textualização

Referem-se às escolhas lexicais mobilizadas diante das diversas possibilidades de uso da linguagem, sendo responsáveis pela construção composicional. São as estratégias de referenciação e progressão referencial utilizadas no processo de escolhas de recursos linguísticos, mobilizadas dentre as suas múltiplas funções e efeitos, cujo fim consiste na manutenção da conexão textual, por meio de elementos coesivos nominais e verbais. Em se tratando de carta de leitor, o agente/produzidor deve valer-se da 1ª pessoa gramatical (singular ou plural), construir expressões com valor apreciativo, tempos verbais no pretérito, pontuação expressando os sentidos.

Neste subtópico, apresentam-se alguns mecanismos responsáveis pela textualização das cartas de leitores, tais como operadores e marcadores discursivos responsáveis pela construção verbal desse gênero:

(06) Mecanismos de textualização

[01] Gostei muito de saber que os franguinhos da água tem alguma proteção, **mas** gostaria de saber se eles voam para um lado e pro outro.

[02] Eu gostei muito da sua reportagem e queria que você escrevesse mais coisas sobre o frango da água, **por exemplo**, como eles se alimentam.

[03] Eu gostei dela, **porque** ela se refere aos animais e a natureza e plantas.

[04] Eles cuidam melhor dos filhos **do que** muitos seres humanos.

Os itens lexicais acima sublinhados são recursos léxico-gramaticais que levam o leitor a compreender o sentido expresso por esses operadores argumentativos: no exemplo um, estabelece-se uma ideia de contraste entre as duas orações. Essa ideia de alternância é estabelecida pelo operador **mas**; no exemplo dois, o modalizador **por exemplo** indica esclarecimento, reforçando ao leitor o assunto da oração anterior; no exemplo três o operador **porque** justifica a ideia contida na oração anterior; no exemplo quatro, há uma ideia de comparação, confrontando duas situações distintas entre a oração A e a oração B.

Embora a argumentatividade seja fator essencial em uma carta de leitor e a língua disponibilize um amplo repertório de operadores argumentativos, as crianças demonstraram conhecimentos dos operadores mais usuais, tais como **porque** e **mas**, os mais utilizados na organização dos textos. Como o texto escrito foi uma carta de leitor, para atender à intenção comunicativa desse gênero e para fazer veicular um discurso capaz de persuadir o receptor, admite-se a necessidade de ampliar esse aspecto na competência textual dos alunos. Mesmo sendo alunos do 5º ano do ensino fundamental, essa limitação nas escolhas lingüísticas é uma problemática que importa registrar e que certamente, consiste em um vasto campo de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

3.2.3. Mecanismos enunciativos

São as vozes e as modalizações presentes no texto. As vozes podem ser dos personagens, sociais, do autor. No caso do gênero carta de leitor, a voz que prevalece é a do próprio autor da carta, que procura expressar sua opinião, julgamento e ponto de vista acerca do conteúdo lido no texto-fonte. Para isso vale-se de operadores modais no sentido de conferir credibilidade ao seu posicionamento. Esse posicionamento explicita a posição do autor/produtor que intervém em relação ao interlocutor e a si mesmo.

Segundo Bronckart (2006, 1997/2012) e conforme já foi posto, os operadores modais podem ser de quatro tipos: lógicos, abrangem os valores relativos ao grau de certeza, da verdade dos enunciados, como certos, prováveis; deônticos apresentam os valores sociais:

proibido, permitido; apreciativos: há mais subjetividade nos enunciados: bons, maus; ou pragmáticos, quando apresentam um julgamento sobre uma peculiaridade de um personagem enquanto agente de uma ação, considerando a capacidade, a intenção, bem como as razões frente às ações.

(07) Mecanismos enunciativos

[01] Eu gostei muito da sua reportagem, porque fala sobre as aves e também porque é muito interessante e importante, e por último, porque a reportagem traz curiosidades sobre uma ave que eu nem sequer conhecia.

[02] Eu acho muito fofo, é isso, continue fazendo mais reportagens assim.

[03] Sua reportagem é muito interessante. Ela é muito boa para orientar a minha família.

[04] a parte que você fala (vida de adolescente é dura!) foi super hilária.

Essas vozes, expressas nas cartas exemplificam a responsabilidade enunciativa do agente/produzidor, havendo um predomínio explícito das modalizações apreciativas e pragmáticas, influenciadas, certamente, pela faixa etária das crianças, que constroem sua avaliação em um sentido positivo.

Nos excertos abaixo se expressam alguns marcadores discursivos que determinam os sentidos de valores expressos pelo agente/produzidor:

[05] **Eu achei interessante** quando ela fala de cuidar dos irmãos mais novos.

[06] **Eu amei** essa reportagem e gostaria de saber se os frangos d'água estão em extinção.

[07] Sua reportagem é **muito interessante**.

Trata-se de recursos linguísticos-textuais responsáveis por expressar uma apreciação. Além disso, percebem-se outros modalizadores apreciativos, explícitos por meio dos tempos verbais no pretérito (achei, amei), bem como o uso da 1ª pessoa (eu). É importante destacar que esses mecanismos são responsáveis por traduzir um determinado sentido tanto àquele que o expressa (o agente/produzidor) como o efeito que causa no receptor (o leitor do texto).

Os aspectos acima descritos são relevantes, pois funcionam como componentes que integram a capacidade de um sujeito/agente para planificar e organizar o texto, segundo os parâmetros do gênero, a circunstância de elaboração e de circulação daquele gênero, reunindo e integrando contexto e conteúdo, sem desprezar os aspectos linguísticos que contribuem para o plano global do texto e que estão ligadas à convenção de determinado gênero com vistas à garantia do desenvolvimento da competência textual do aluno.

Quanto aos conectivos utilizados para garantir o ponto de vista do autor, bem como as unidades linguísticas que contribuíram para dar conexão ao texto, foram percebidos os seguintes elementos constitutivos da textualização:

[08] Eu amei essa revista, **porque** eu adorei sobre as famílias das aves...(operador explicativo).

[09] Eu li e gostei... (posicionamento)

[10] Sua reportagem é muito boa, **porque** tem a intenção de despertar a importância dos animais e da natureza para a biodiversidade. (operador exlocativo)

[11] Foi muito de saber que os franguinhos da água tem alguma proteção, **mas** gostaria de saber se eles voam...(operador adversativo).

[12] Eu queria fazer uma pergunta: o frango d'água habita em que local? **Mas** não é só isso, queria que você publicasse mais informações interessantes sobre o frango da água. (uso dos dois pontos para anunciar o que vai solicitar e usa um operador adversativo).

[12]...a reportagem traz curiosidades sobre uma ave que eu **nem sequer** conhecia.

Embora os articuladores utilizados para expor seu posicionamento tenham sido os mais comuns, foram utilizados com o sentido adequado e no lugar adequado.

Com relação à voz que fala no texto, foram utilizadas algumas marcas para expressar sua subjetividade:

[13] Eu li a reportagem.../Quero que você mude umas coisinhas...

[14] Eu olhei e li...

[15]Eu achei muito curioso...

[16] É muito interessante e legal...

No parágrafo de encerramento das cartas, geralmente finaliza-se com idéias ou sugestões. Nesse ponto, percebem-se as seguintes orientações:

[17] Você está de parabéns Ivan Sazima, continue publicando histórias curiosas. Eu adorei muito a sua história das aves que se ajudam.

[18] Parabéns pela sua reportagem.

[19]Eu achei interessante quando ela fala de cuidar dos irmãos mais novos e isso é um bom exemplo para os humanos.

[20] Eu acho que não tenho nada para acrescentar, eu gosto muito fofo, e é isso, continue fazendo reportagens assim.

[21]Eu aprendi que a palavra biodiversidade significa vidas diferentes e acabei entendendo melhor o texto.

A ação de linguagem é o momento de materialização do texto (no caso, a escrita do gênero de texto carta de leitor). Nesse momento, o agente-produtor reúne e integra o conteúdo e o contexto de produção. Quais representações o agente-produtor (alunos do 5º ano) internalizaram e mobilizaram para a escrita. Quais os motivos e os objetivos de sua carta, considerando o quadro de uma atividade social. Sendo assim, o aluno/autor tem uma “base de orientação” – aquilo que ele já tem construído sobre o gênero carta de leitor, para saber em que momento usá-la e como usá-la. É o momento, que diante da ação da linguagem, o produtor toma as decisões para a construção do gênero que se propõe a escrever.

Percebe-se que a ação de linguagem foi mobilizada pelos alunos/agentes e embora seus saberes, especialmente relativos às características linguísticas a serem semiotizadas por meio da escrita de uma carta de leitor é o aspecto que requer mais aprimoramento. Todas as escritas situaram-se no espaço-tempo da produção, no lugar social dos emissores (escola e aluno) e do receptor (autor), todos diante de uma mesma ação: escrever uma carta de leitor, mas contendo unidades comunicativas variadas, relacionadas tanto com o conhecimento que o aluno tem a respeito das características da língua, como o modo como se individualiza cada texto.

Assim, diante da escritura de uma carta de leitor, por meio do qual foram construídos muitos saberes, as crianças devem decidir, de entre as características morfossintáticas e léxico-semânticos aqueles adequados a essa produção e que incidirá na arquitetura interna do gênero carta de leitor, ou seja, o plano geral do texto, que envolve a infraestrutura e os mecanismos de textualização e enunciativos.

3.3 Sistematização de alguns aspectos da análise

Dentre os aspectos mobilizados por um agente/produtor diante de uma situação de produção verbal, desde o processamento mental do gênero até sua manifestação empírica, o agente/produtor mobiliza muitos dispositivos. O primeiro dispositivo para a realização da produção verbal se dá no processo de interação. A situação de interação leva o agente a acessar de entre o conjunto geral de representações que ele já possui quais os conhecimentos que ele tem dos mundos objetivo, social e subjetivo, ou seja, de que “forma como o agente/produtor tem representados esses três mundos, acumulados em sua memória ao longo de sua vida e conforme os saberes adquiridos, reproduzem seus conhecimentos e refletem na produção verbal” (FIGUEIREDO JUNIOR, 2012, p. 116).

Em uma situação de produção verbal, o estatuto do contexto envolve as representações que o agente/produtor tem acumulado acerca desses três mundos: “o conjunto geral de conhecimentos simultâneos alojados na memória” (*op. cit.*, 2012, p. 116). Para além, quando o gênero carta de leitor é relacionado a uma prática de linguagem, essa prática mobilizará os conhecimentos daquele gênero de texto: “[...] o gênero de texto trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 11).

Dessa forma, ao se considerar o gênero carta de leitor como objeto de linguagem, tem-se, a partir dessa relação, quais elementos esse gênero evidencia e que condicionam o conteúdo temático a ser verbalizado, constituindo os parâmetros do gênero de texto carta de leitor: um texto que circula na esfera jornalística, veiculado em jornais e revistas, com diferentes finalidades envoltas em um ponto de vista. Segundo Miranda (2004, p. 20) as cartas de leitores “apresentam especificidades em relação à dimensão temática e à dimensão intencional”.

Pode afirmar-se que todas as produções escritas encontram-se em conformidade com o esquema global do gênero carta de leitor. Há uma interrelação explícita entre espaço e tempo que refletem o mundo discursivo da carta de leitor (as coordenadas espaço-tempo são simultâneas às do mundo objetivo e social); outros dados disponíveis no co-texto explicitamente demarcados são o vocativo, a expressão de despedida e a assinatura, esta preserva a posição de autor/produtor: “ a assinatura é, de fato, um elemento peritextual fundamental, que, [...] inclui um nome próprio [...] e um local de procedência (uma cidade) de quem se assume o ‘autor’ do texto”. (MIRANDA, 2004, p. 20). Isso tem a ver com o aspecto organizacional desse gênero. São aspectos atestáveis em todas as cartas, embora com diferenciados grau de formalidade.

Pode perceber-se que os comentários efetuados relativos aos excertos das produções são equivalentes, isso se justifica porque, de modo geral, as produções escritas pelos alunos, efetuadas ao final da aplicação da sequência didática, demonstram que o contexto de produção, relativo aos mundos formais, bem como o conteúdo temático, manifestados no texto empírico revelam que as capacidades de ação de linguagem envolvendo o conhecimento sobre os mundos físico e socio subjetivo foram mobilizadas, transportando esses aspectos no gênero carta de leitor.

Um outro aspecto verificável diz respeito ao trato com o ponto de vista de cada agente/produtor: há uma atitude de valorização em todas as cartas, incidindo sobre o aspecto do conteúdo, assumindo-se o tom de elogio.

A fim de apresentar uma representatividade geral dos aspectos relativos à situação de produção, segue abaixo uma produção escrita, seguidas de uma análise global dos elementos propostos pelo ISD.

Três Lagoas dia 21 de maio de 2014.

Saudações, Doutor Ivan Dasima.

Eu li sua reportagem publicada na revista "Serra da Gente" a reportagem se chama "Quase Desconhecidos, Um olhar curioso sobre a biodiversidade, ela fala sobre os "Frangos d'água", dando nos uma boa lição sobre como os irmãos mais velhos, que tinham que cuidar dos irmãos mais novos, para você se recordar melhor esta revista em abril de 2014.

E eu amei esta reportagem e gostaria de saber se estes Frangos d'água estão em extinção?

Eu aprendi que a palavra biodiversidade significa vidas diferentes e acabei entendendo melhor o texto.

Tchau, Muito OBRIGADO.

De: M. C. m. m.
Para: Ivan Dasima.

Eu tenho (9 anos)



No exemplo, tem-se que no dia 21 de maio de 2014, na cidade de Três Lagoas, o emissor, na condição de aluno/leitor (papel social) escreve uma carta de leitor, dirigindo-se ao autor de uma reportagem (Quase desconhecidos - Um olhar curioso sobre a biodiversidade), publicada em uma revista (Terra da Gente). O receptor (autor da reportagem) ocupa, sob o ponto de vista do agente/produtor, uma dupla função social: mesclam-se função social hierarquicamente superior à do agente/produtor: “saudação, senhor doutor”, e função social familiar (você). Há o propósito de elogiar tanto a revista, quanto a reportagem.

Quanto à infraestrutura, o primeiro aspecto diz respeito à organização geral do texto. Nesse aspecto verifica-se a silhueta da carta: local, data, vocativo, desenvolvimento (em três parágrafos), despedida e assinatura. Quanto ao tipo de discurso, percebe-se, nesse exemplo, o discurso interativo - o conteúdo temático delimitado é organizado em um mundo discursivo cujas coordenadas mobilizadas por esse conteúdo temático ocorrem simultaneamente no texto e no ato de produção (Três Lagoas, dia 21 de maio de 2014)., além de haver dêiticos espaciais característicos do discurso interativo (na revista Terra da Gente).

O agente/produtor é o agente implicado, que se relaciona com a ação. Isso é observável em razão de algumas referências dêiticas que mobilizam os parâmetros da ação da linguagem: (Eu li sua reportagem/ E eu amei/ Eu aprendi que/ Acabei entendendo melhor...).

Os enunciados (Saudações, Doutor Ivan Sazima) e (tchau, muito obrigado. De: M.C.M.M) demonstram que a ação da situação do ato da linguagem envolve dois agentes: o “Doutor Ivan Sazima” é o outro em relação ao mundo do agente/produtor. Este, por sua vez, está interligado fisicamente à situação da interação (Eu li/Eu amei/Eu aprendi) e faz uma entrada direta ao assunto com o qual pretende interagir: (Eu li sua reportagem).

O tipo de sequência mobilizado por meio do qual a carta de leitor se realiza é a sequência argumentativa. No entanto, no texto analisado, verifica-se uma predominância de ordem narrativa. O primeiro parágrafo relaciona-se com “a fase de premissas”, tal como tenciona a sequência argumentativa, ou seja, os dados utilizados pelo agente/produtor que servirão de referência à discussão a que se propõe. No entanto, não se percebe na progressão textual, as fases de argumentos ou contra-argumentos. Também, na conclusão, que deveria integrar os efeitos da argumentatividade, a aluna/produtora apenas reforça, em tom narrativo, o que aprendera com a leitura do texto mencionado no primeiro parágrafo.

Quanto às modalizações, percebe-se a presença das modalizações apreciativas (Eu amei esta reportagem). Esse tom de elogio, como já exposto, esteve presente em todas as

cartas. A modalização pragmática é demarcada por unidades verbais (pretérito): (li/ amei/ aprendi/acabei), a frequência do verbo no pretérito é uma característica do gênero a que pertence o texto.

As demais produções verbais encontram-se anexas a esta pesquisa. Esse exemplo acima foi escolhido de modo aleatório, levando em consideração apenas o trabalho efetuado em sala de aula durante o desenvolvimento da sequência didática.

Muitos aspectos foram notadamente representados pelas crianças nas cartas produzidas. Contudo, alguns aspectos exigem progressão, para exemplificar enfoques que necessitam de futuras intervenções, elencamos os seguintes: como se dirigir à pessoa da interlocução? Embora pareça simples às crianças (que se valerem de expressões familiares: olá, senhor, você) é necessário levá-las a perceber que a forma de se dirigir ao receptor depende da posição social. O uso dos argumentos para tentar persuadir o receptor (ou outro leitor) é essencial nas cartas de leitores. É necessário ampliar o conhecimento de algumas unidades lingüísticas (tanto relativas à argumentação, quando à função de alguns modalizadores).

Outros processos passíveis de ensinamento relacionam-se aos processos de referenciação e progressão referencial, utilizados na organização do texto, em busca do sentido. Todos esses aspectos, conjuntamente, são importantes para o desenvolvimento discursivo e textual do aluno, portanto, para o desenvolvimento da competência textual.. Ademais, há algumas formas de polidez dos textos. A reescrita é indispensável para a produção final e o aluno deve estar consciente de que às vezes a reescrita deva ocorrer até o texto final atender a todos os parâmetros da produção, desde a estética aos elementos da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se centrar na abordagem teórico-epistemológica do ISD, este trabalho pretendia compreender a viabilidade ou não de se construir e aplicar uma sequência didática focalizando o gênero carta de leitor em uma turma do 5º ano. Assim, para a exploração das atividades, partiu-se da consideração do texto em dois âmbitos: primeiro como objeto pertencente à prática social, que envolve a linguagem e depois, como instrumento da linguagem, que não apenas representa, mas constrói o conhecimento.

Dessa forma e considerando que a organização textual em geral é estudada isoladamente, que a oralidade ainda permanece pouco contemplada na sala de aula é que essa proposta foi delineada e colocada em prática, comprovando que a organização e o funcionamento social dos textos, bem como a inter-relação entre eles e a ação de linguagem privilegiam a competência textual do aluno. Ambos, o agir e a linguagem, certamente, ocupam papel fundamental em todo o desenvolvimento humano.

A pesquisa mostrou que o contexto escolar é realmente o grande responsável pela apropriação dos gêneros de textos, portanto pelo desenvolvimento do agir comunicativo. O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem traçar seu percurso em torno dos gêneros textuais. Ademais, embora se assuma aqui a corrente ISD, não se descartam as demais que se voltam para o estudo dos gêneros.

Assim, os resultados via produção escrita reforçam que uma prática pedagógica que adota o gênero textual carta de leitor como instrumento didático para ser inserido em processos de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa é viável, embora demande tempo, conhecimento e desenvoltura do papel da ação no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhece-se a potencialidade de inúmeros trabalhos sobre os gêneros textuais, sob as mais diversas formas, contudo os alunos continuam chegando ao 5º ano sem a devida competência textual necessária a esse nível de ensino, isso significa que o caminho desenvolvimental pelo qual se dá o processamento da produção verbal escrita, falhou em algum aspecto. É necessário, pois, um diagnóstico das dificuldades no trato com a linguagem, para poder intervir.

Este trabalho que partiu de uma proposta de investigação e aplicação de uma sequência didática do gênero de texto carta de leitor, partindo da perspectiva teórica do ISD, tendo como um dos objetivos a construção de uma sequência didática do gênero de texto carta de leitor para aplicabilidade a alunos do 5º ano do ensino fundamental (e como referente a

outros professores) foi construída meio de um conjunto de atividades variadas e interligadas, tendo como centralidade a linguagem: a situação da ação da linguagem (contexto de produção e conteúdo temático) e a arquitetura interna do gênero (infraestrutura, mecanismos de textualização e enunciativos).

Na construção dessas ações evidenciaram-se duas vertentes: a praxiológica (as ações humanas são reguladas e mediadas por meio de interações verbais) e a gnosiológica (os textos expressam e constroem o conhecimento). Além dos elementos lingüísticos, que constituem a materialidade que compõe o todo textual, conforme o gênero adotado.

As referências aqui apresentadas, respaldadas teórico e metodologicamente na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), revelaram que o estudo do gênero textual perpassa as singularidades estáveis para atingir a amplitude de sua dinamicidade, ganhando significado no uso, quando tratado como ferramenta interpretativa e construtiva. Os resultados deste trabalho experimental mostram que a condução de atividades intencionais, estruturadas e intensivas ampliam a linguagem dos alunos. Quando interligados, os aspectos praxiológicos e gnosiológicos contribuem para a construção verbal, aprimorando os saberes e desenvolvendo a linguagem.

As análises, brevemente esboçadas, apenas ilustram a direção que o docente pode tomar no sentido de empreender um trabalho voltado ao desenvolvimento da linguagem de seu aluno a fim do desenvolvimento da competência textual, de forma gradativa, contudo, progressivamente.

Todo o material didático-pedagógico encontra-se sistematizado em um caderno pedagógico, com atividades comunicativas corporificadas por meio de ações diversificadas: de leitura, compreensão/recepção (oral e escrita) e que fornecem condições para a produção escrita.

O caderno pedagógico encontra-se adicionado no final desta dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **A internalização do conceito de gêneros discursivos por alunos do curso de Letras**. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2009, Caxias do Sul. Anais. SIGET, 2009.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; LANFERDINI, Priscila A. F.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Dos Saberes Para Ensinar aos Saberes Didatizados: Uma Análise da Concepção de Sequência Didática Segundo o ISD e Sua Reconcepção na Revista Nova Escola**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 2. 2011

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.1, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, 2013.

BARRICELLI, Ermelinda; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Uma Análise do Gênero Dissertação de Mestrado: O Modelo Didático**. *Raído*, Dourados, MS, v. 3, n. 6. 2009. Disponível em : periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/431/400

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria. Auxiliadora. **Por que cartas de leitor na sala de aula?** In.: DIONÍSIO, A. et all. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BHATIA, Vijak. Análise de gêneros hoje. *Revista de Letras*. n. ° 23. Vol. 1/2. jan./dez. Fortaleza: Edições UFC, 2001. pp. 102-115. Trad. Benedito G. Bezerra. A publicação original é datada de 1997.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Estilo, Gêneros do Discurso e Implicações Didáticas**. Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA 2005. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Tradução e Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [ET. AL]. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação e Leitura no Gênero Carta do Leitor**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina. 2012.

COUTINHO, Maria Antonia. **Texto(s) e Competencia Textual**. Lisboa: FCG/FCT, 2003.

COUTINHO, Maria. Antonia. **A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo**. Calidoscópio, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

COUTINHO, Maria. Antonia. **Para uma linguística dos gêneros de texto**. Diacrítica. 2005.

COUTINHO, Maria Antónia; JORGE, Noémia ; TANTO, Camile **Para um modelo didático do conto Policial**, 2012, disponível em:
www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/publicacoes/1556_7740_1_pb_1.pdf

DE PIETRO, J.-F.; S. ERARD & M. KANEMAN-POUGATCH (1996/1997) Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*: 39/40

DI FANTI, Maria da Gloria Corrêa. Dialogismo. In: FLORES. Valdir do Nascimento et. al. Dicionario de Linguistica da Enunciação. São Paulo, Contexto, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard **Pour un enseignement de l’oral**. Initiation aux genres formels à l’école. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français.)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares** – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.11, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIGUEIREDO JUNIOR, Selmo Ribeiro. **Cognição no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart**: Elementos para uma Revisão do Estatuto das Fases Cognitivas Envolvidas na Transformação Estrutural do Conteúdo Temático, Revista Trama - Volume 8 - Número 16 - 2º Semestre de 2012.

FREITAS, Silvane Aparecida de; QUIM, Valdirene Carolina Teixeira. **Diversidade de gêneros textuais**: uma prática Construtiva na ampliação da competência discursiva do leitor. (s.d.).

FREITAS, F. I. O. **Ensinando argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GONÇALVES, L.G. L. **Análise linguística:** influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

JORGE, Noémia de Oliveira, **O gênero memórias:** Análise linguística e perspectiva didática. Tese – (Doutoramento em Linguística). Especialidade de Linguística do Texto e do Discurso. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira; DE BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Planejamento sequenciado da aprendizagem:** modelos e sequências didáticas. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula:** Aspectos Teóricos e Sequência Didática. Revista Signum: Estudos da Linguagem, UEL, Londrina. 2012.

MACHADO, Anna Rachel. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.** In: Meurer, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. **Colaboração e crítica:** possíveis ações do lingüista na atividade educacional. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, UFJF, Juiz de Fora, 2007.

MACHADO, Daniela Zimmermann; PEREIRA, Rodrigo Acosta. A infraestrutura textual do gênero ombudsman: um estudo interacionista sociodiscursivo. Revista Working Papers em Linguística, UFSC, Florianópolis, 2009.

MAGNANI, Maria Rosário. **Em sobressaltos:** formação de professora. Campinas. Ed. As UNICAMP, 1993.

MARCHEZAN, Renata Coelho. **Interação Social:** O Caso dos Artigos de Opinião. Todas as Letras, São Paulo, volume 9, n.1, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de produção textual.** In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Florencia. **Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa:** acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. Calidoscopio, vol. 02, n. 02, 2004.

MIRANDA, Florencia. **Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem.** Cadernos Cenpec, São Paulo, v.2, n.1, 2012.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representação de Professores Indígenas Sobre o Ensino de Língua Terena na Escola.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem. PUC/SP, 2003.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **UM APANHADO TEÓRICO: CONCEITUAL SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA: tipos, técnicas e características.** (s.d.), disponível em: <http://www.unisc.br/>

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli, **Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart**, REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 1, Passo Fundo. 2011.

REVISTA TERRA DA GENTE. São Paulo: Editora Abril. 2004 – mensal.

RIBEIRO, Josilene Auxiliadora. **Gêneros Discursivos e Autoria: a produção escrita na escola.** Dissertação de Mestrado. UFMT, 2013.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. Disponível em http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/272/286.

SANTHIAGO, Ricardo. **Outras vozes pela cidadania – Aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor.** XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br>

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fonte, 2010.

Apêndice



LEITURA DE TEXTOS DA ESFERA JORNALÍSTICA NO AMBIENTE FAMILIAR.

Em sua casa há pessoas que costumam ler revistas?

- Sim.
- Não.

Caso tenha respondido sim, quem tem esse costume? (Escreva o nome ou o parentesco de quem lê revistas em sua casa).

Qual ou quais são as revistas lidas? (Escreva o nome das revistas que são lidas, rotineiramente ou de vez em quando).

E você, gosta de ler revistas? Que revistas costuma ler?

Em relação aos jornais presentes em nossa sociedade, alguém em sua casa lê jornais?

Sim.

Não.

Se tem alguém que lê, quem é/são essa(s) pessoa(s) e qual ou quais jornais costuma ler? (Coloque aqui o nome da pessoa ou o parentesco e o nome do jornal que lê).

Você costuma ler jornais?

Não.

Sim. De vez em quando.

Sim. Com muita frequência.

Se já leu jornais, tem preferência por qual assunto?

Três Lagoas, 15 de abril de 2014.

Caro senhor editor.

A reportagem "Por que as estrelas parecem piscar no céu?", da revista *Ciência Hoje para Crianças - CHC*, publicada em março, ofereceu-nos uma excelente oportunidade de conhecer a mais a respeito de algo tão fascinante, que são as estrelas no céu.

Fiz o teste de observação proposto por Helena Trevisan e realmente suas informações comprovaram a experiência: a estrela que acabou de aparecer no horizonte pareceu piscar mais que aquela localizada acima de minha cabeça.

Além de poder comprovar, na prática, o que a especialista falou, me diverti muito com meus filhos, apreciando a noite estrelada.

Realmente foi uma reportagem com muitas curiosidades e informações sobre este vasto mundo e seus fantásticos fenômenos. Continuem contribuindo com reportagens desse tipo, para que, de forma prazerosa, possamos ampliar nossos conhecimentos.

Com os melhores cumprimentos,
Maria Alice Gonçalves

FICHA: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DE LEITOR

Escola:

Aluno(a):

Turma: Ano: Data:/...../.....

ASPECTO FORMAL	ARQUITETURA INTERNA	CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO
<p>Data e local (escritos em cima, do lado direito?)</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>CORPO DA CARTA: de que forma o leitor/autor se dirige ao destinatário?</p> <p>.....</p> <p>Quantos parágrafos têm o corpo da carta?</p> <p>.....</p> <p>No primeiro parágrafo há referência: .. ao texto-fonte que deu origem à carta?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>Qual é o texto-fonte?</p> <p>.....</p> <p>Onde e quando foi publicado?</p> <p>.....</p> <p>No primeiro parágrafo aparece o autor do texto-fonte?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>Elementos finais: Qual foi a expressão usada para despedida?</p> <p>.....</p> <p>Assinou a carta?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>Podemos afirmar que há regularidade estrutural de uma carta de leitor?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>	<p>Apresenta um ponto de vista? Qual?</p> <p>.....</p> <p>Explicita por que escreve a carta?</p> <p>.....</p> <p>Que argumentos usa para convencer o destinatário?</p> <p>.....</p> <p>usou pontuação adequada?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>usou maiúsculas nos lugares necessários?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>O texto está bem alinhado?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>O discurso é apresentado na 1ª pessoa do singular ou do plural?</p> <p>.....</p> <p>É um discurso interativo?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>O texto tem sequência:</p> <p><input type="checkbox"/> narrativa.</p> <p><input type="checkbox"/> argumentativa.</p> <p><input type="checkbox"/> descritiva.</p>	<p>Condições de produção e de circulação do gênero e discussão do tema</p> <p>a) Quem é o autor dessa carta?</p> <p>.....</p> <p>b) Qual é o papel social do/a autor(a)?</p> <p>.....</p> <p>c) Podemos inferir que há outras vezes no texto?</p> <p>.....</p> <p>d) Qual é o objetivo desta carta?</p> <p>.....</p> <p>e) Essa carta chama a atenção do leitor? Por quê?</p> <p>.....</p> <p>f) O que o texto defende?</p> <p>.....</p> <p>g)? A autora é convincente ao expor suas ideias?</p> <p>.....</p>

FICHA DE ANÁLISE SOBRE AS CARTAS DE LEITORES LIDAS.

Escola:

Aluno(a):

Turma: Ano: Data:

- Você pode observar que cada texto resgata um assunto diferente, lido anteriormente. Qual é o assunto a que cada carta se refere?

TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C

- Os três textos emitem uma opinião a respeito de assuntos de outros textos. A que assunto se refere cada texto?

TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C

- O produtor de uma carta de leitor, ao emitir seu julgamento sobre o assunto lido, reconstrói, reconstrói o assunto que comenta, acrescentando seu conhecimento, que pode se dar de diferentes modos A – Apresentando dados novos; B – Sugerindo Soluções; C – Emitindo opiniões favoráveis; D – Emitindo opiniões contrárias.

- Como é feito o julgamento do assunto em cada texto?

TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C

- Que posição adota o autor de cada texto?

TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C

- Qual é a intenção de cada autor ao enviar suas cartas.

TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C

- Em relação a cada carta lida, marque um X nos elementos estruturais que estão presentes nelas.

TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C
<input type="checkbox"/> local e data. <input type="checkbox"/> destinatário <input type="checkbox"/> despedida <input type="checkbox"/> identificação do produtor. <input type="checkbox"/> identificação da matéria que comenta. <input type="checkbox"/> identificação da matéria comentada	<input type="checkbox"/> local e data. <input type="checkbox"/> destinatário <input type="checkbox"/> despedida <input type="checkbox"/> identificação do produtor. <input type="checkbox"/> identificação da matéria que comenta. <input type="checkbox"/> identificação da matéria comentada	<input type="checkbox"/> local e data. <input type="checkbox"/> destinatário <input type="checkbox"/> despedida <input type="checkbox"/> identificação do produtor. <input type="checkbox"/> identificação da matéria que comenta. <input type="checkbox"/> identificação da matéria comentada

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ESCRITA

Escola:

Aluno(a):

Turma: Ano: Data:

1. Você está recebendo um conjunto de três textos. Leia-os silenciosamente.

2. Converse com seus pares sobre os seguintes assuntos:

- a) O modo como se encontram organizados.
- b) Os assuntos de cada texto.
- c) Os pontos comuns entre eles e os que os diferem.
- d) Se possuem os elementos estruturais que constituem uma carta de leitor: local e data, destinatário, saudação inicial, despedida, identificação do produtor.
- e) Se não possuem todos esses aspectos, qual o motivo por que isso ocorre.

3. Responda às questões:

- a) Você pode observar que cada texto resgata um assunto diferente, lido anteriormente. Qual é o assunto resgatado em cada um dos textos?

.....

.....

.....

b) Quando lemos um jornal ou uma revista, podemos ler uma matéria que, de alguma forma, nos agrada ou nos incomoda, fazendo, muitas vezes, com que queiramos entrar em contato com o autor da matéria daquele jornal ou revista para nos manifestarmos a respeito do assunto lido, emitindo nosso julgamento sobre algum aspecto. Esse contato pode ser feito por meio de um gênero chamado

c) O produtor de uma carta de leitor, ao emitir seu julgamento sobre o assunto lido, reconstrói o assunto que comenta, acrescentando seu conhecimento, que se pode dar de diferentes modos: apresentando dados novos, sugerindo soluções, emitindo opiniões (favoráveis ou contrários ao assunto abordado) ou ainda falar a respeito da qualidade ou da forma como o assunto foi conduzido. Nesse sentido, que posição adota o autor de cada texto?

.....

.....

.....

a) Qual foi a intenção de cada produtor ao enviar suas cartas?

.....

.....

.....

b) Releia a segunda carta (Revista Nota 1000) e verifique seus elementos estruturais, ou seja, os elementos que constituem uma carta de leitor, escrevendo SIM (caso possua o elemento) ou NÃO (se não possuir). Caso tenha os elementos, exemplifique:

- Local e data
- Destinatário
- Saudação inicial
- Despedida
- Identificação do produtor
- Identificação da matéria comentada e seu respectivo autor.

4. Produção escrita

Reescreva o texto Revista nota 1000. Durante a reescrita você poderá reorganizar o conteúdo, inserindo partes que faltam.

**ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO/EXTRAÇÃO E REFLEXÃO
SOBRE AS ESTRATÉGIAS CONFIGURACIONAIS DO TEXTO.**

ATIVIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA (COMPREENSÃO)

Escola:

Aluno(a):

Turma: Ano: Data:

1. O título do texto trouxe informações diretas sobre o conteúdo lido no desenrolar do texto, ou seja, somente pela leitura do título foi possível depreender pistas sobre o que seria abordado pelo texto?

.....
.....
.....

2. Qual o título do texto? Quem é seu autor?

.....
.....
.....

3. Onde e quando foi publicado o texto?

.....
.....
.....

4. Qual foi a intenção do autor ao produzir esse texto e qual é, provavelmente, seu público-alvo?

5. A quem se refere a expressão contida no título “Quase desconhecidos”?

6. No texto, o autor valeu-se de vários sinais de pontuação. Utilizou, por exemplo, quatro vezes os parênteses. Como sabemos, os parênteses são utilizados nas mais diversas situações, quando o autor quer intercalar algo:

a) para explicar algo dito anteriormente; b) para refletir sobre algo que afirmou; c) para dar uma nota emocional. No texto, os parênteses foram usados com qual função?

1º parênteses:

2º parênteses:

3º parênteses:

4º parênteses:

7. No 1º parágrafo aparece o uso das reticências. Qual a função das reticências utilizadas pelo autor?

8. O texto fala sobre uma família. Sobre qual família o texto traz informações?

9. Somente pela leitura do primeiro parágrafo é possível compreender o que será tratado nos demais parágrafos?

10. No texto há palavras ou expressões triviais que se relacionam à família humana. Quais são essas palavras ou expressões?

11. Quando lemos o texto integralmente, o sentido dessas palavras permanece o mesmo?

12. Podemos relacionar o tratamento dos membros de uma família de frangos d'água com a atitude dos membros de uma família humana?

.....

.....

.....

Anexos

Por que as estrelas parecem piscar no céu?



Ilustração: Diva

Olhe para o céu. Se você já fez este gesto em uma noite sem nuvens e com muitas estrelas, deve ter ficado encantado. Que brilho têm as estrelas na imensidão do espaço, não é mesmo? Porém, esses astros não apresentam, para os olhos humanos, um brilho fixo. Elas parecem tremer ou piscar. Será?

Na verdade, o pisca-pisca das estrelas é fruto de um fenômeno chamado pelos cientistas de cintilação, que acontece por causa do deslocamento da luz desses astros em direção à Terra. Esse efeito se dá porque a luz dos astros precisa atravessar a atmosfera do planeta, onde há gases que formam camadas que estão em diferentes temperaturas e em movimento constante. Portanto, para iluminar o céu terrestre, a luz das estrelas precisa passar por uma espessa e agitada camada de gases, causando o efeito de tremor das estrelas a que assistimos, algumas vezes, no céu.

A intensidade da cintilação pode ser maior ou menor, dependendo do caminho que a luz das estrelas precisa percorrer até atravessar toda a atmosfera da Terra. Ou seja: quanto mais movimentos apresentarem as camadas que compõem a atmosfera e mais longo for o caminho percorrido pela luz das estrelas para atravessá-la, mais a cintilação será percebida.

Faça um teste observando uma estrela que acaba de aparecer no horizonte e outra localizada logo acima da sua cabeça. A primeira parece piscar bem mais porque, no horizonte, os raios de luz precisam atravessar uma camada de ar muito maior do que no Zênite – o nome que se dá à posição vertical dos astros, localizados bem no meio do céu. Interessante, não?

Rute Helena Trevisan,
Departamento de Física,
Universidade Estadual de Londrina.

REPORTAGEM

Adorei a reportagem feito pelo Diogo Souza Silva, aluno da professora

Valdiléia, "Diga não à violência" de novembro de 2012. Ele falou que a violência está vindo de casa para a escola

Jéniffer Lorheny Soures Andrade
4º ano

Jornal Estudantil, da Escola Municipal Idalino Amâncio dos Santos, em Santana do Paraíso/Minas Gerais.

REVISTA NOTA 1.000

Querida CHC! É a primeira vez que escrevo para dizer que essa revista é nota 1.000! Tenho 13 anos e estou cursando a 7ª série. Gostei muito da matéria "A linguagem dos códigos", publicada na CHC 154. Gostaria que vocês publicassem uma matéria falando sobre correios e como organizar um diário. Seria muito divertido pesquisar os diários das adolescentes brasileiras. Quero pedir para toda a galera do Brasil que escreva para mim! Com carinho...

Danielli Araújo Monteiro
Tutóia/MA

Revista Ciência Hoje das Crianças, 170
julho de 2006, p.29.



A BICICLETA

Adorei a matéria sobre as bicicletas da seção "Texto Expositivo" do Jornal Pequenos Produtores, edição Nº 09 de Novembro de 2012 escrita pela aluna Francisca Graziela. Ela fala sobre a bicicleta dizendo que ela é muito importante para o nosso dia-dia. A bicicleta realmente é um meio de transporte mais apropriado para as crianças. E o melhor é que ela não causa poluição no meio ambiente e ainda praticamos atividades físicas melhorando a nossa saúde. A bicicleta é muito legal. Parabéns pela matéria. Gostei muito.

João Nogueira Alves, 4º ano



A AVENTURA DE DESCOBRIR A VIDA

TERRA da gente

www.terradagente.com.br ANO II - NÚMERO 120 ABRIL DE 2019

INVASÃO HUMANA
Cidades avançam na casa dos bichos

DO MAR AO CÉU
Torres del Paine, a oitava maravilha

BELEZA DE PESCA
Tem peixes na Baía de Guanabara

FIGURINHA DIFÍCIL
O gavião-de-penacho está ameaçado de extinção por causa da perda de espaço na Mata Atlântica



ECOS

QUASE DESCONHECIDOS

Um olhar curioso sobre a biodiversidade



IVAN SAZIMA
é doutor em Ciências (Zoologia) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e integra o Conselho Editorial da revista Terra da Gente



Ajudantes

texto e fotos | IVAN SAZIMA

Em muitas famílias, os irmãos mais velhos tomam conta dos mais novos (nem sempre com boa vontade, mas vá lá). São os ajudantes no cuidado aos pequenos. Das tarefas, a mais simples é alimentar os bebês. Já trocar as fraldas é bem mais difícil... E quando tem várias crianças pequenas para cuidar? *Aí* complica para pais e ajudantes!

Entre as aves também há ajudantes, que podem ser tias ou tios, ou irmãos mais velhos, como entre nós. O frango-d'água (*Gallinula galeata*) é uma ave que conta com a ajuda dos seus filhos mais velhos para cuidar da nova prole. Uma ninhada pode ter de cinco a nove franguinhos com cabeça carequinha, azulada e rosa. Parecem palhacinhos!

Os filhotes saem do ninho assim que nascem e seguem os pais, nadando à procura de alimento. De vez em quando os franguinhos precisam descansar, pois não são de ferro... Ficam próximo à margem, sob o olhar vigilante de um dos pais, enquanto o outro procura alimento para trazer aos bebês cansadinhos. Os irmãos mais velhos ficam nas proximidades, cuidando dos irmãos ocasionalmente.

Quando ambos os pais se afastam por algum tempo,

os ajudantes passam a cuidar da prole em tempo integral. Podem ser de um até quatro deles cuidando dos irmãozinhos. Trazem comida para os filhotes, às vezes de forma desajeitada (vida de adolescente é dura!) e dirigem os pequenos para locais seguros quando há predadores à vista. Em dias frios, os ajudantes abrigam os franguinhos junto ao seu corpo, pois as plumas ralas dos bebês ainda são insuficientes para aquecê-los. Os frangos ajudantes podem servir de exemplo para nós!

Frangos-d'água vivem até em parques urbanos, desde que haja uma lagoa e vegetação aquática. Uma família de frangos-d'água nadando com um dos adultos à frente, seguido pelos filhotes pequenos e pelos ajudantes, outro adulto atrás, lembra uma daquelas famílias numerosas do passado em seu passeio de domingo.

Por que não aproveitar e levar a nossa prole para ver os frangos-d'água? Se não tiver essa ave, vai ter outras, incluindo sabiás, bem-te-vis, sanhaços e outras aves que vivem nos parques das cidades. Está comprovado que o contato com a natureza (mesmo em parques) faz muito bem à saúde emocional das crianças. Dos adultos também, claro!

Três Lagoas, 21 de Maio de 2014

Bom dia, Ivan Szirma!

Eu olhei e li a reportagem *Ecos Quase Desconhecidos* um olhar curioso sobre a biodiversidade, publicada em abril de 2014, na revista *Terra da Gente* e gostei muito.

A reportagem é muito boa, porque tem a intenção de despertar a importância dos animais e da natureza para a biodiversidade.

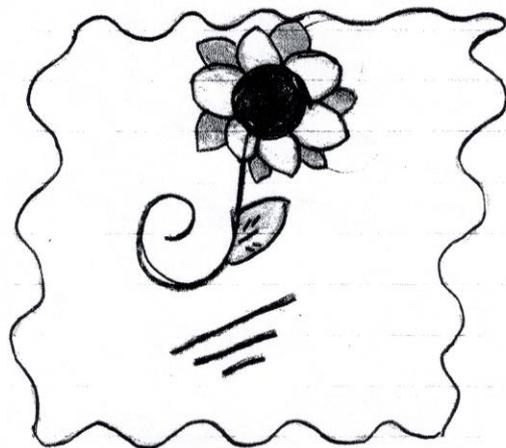
Nunca tinha visto uma reportagem sobre *Frangos-d'água*. É muito interessante. Duas expressões são muito boas e serem como um exemplo para a família humana.

Grata!

J. S. S.

(10 anos)

Escola: Municipal Professor Odair Antonio da Silva



Três Lagoas, 21 de maio 2014.

Bom dia, Ivan Dazuma!

Agradeço a reportagem Duas desconhecidas publicada em abril de 2014 mas, tenho uma curiosidade: os frangos d'água voam? mas mesmo assim eu adorei a reportagem. Fico quase desconhecido: Como gosto de animais queria que você publicasse outra reportagem falando dos animais. Grata!

nome: P. E. C. C.

IDADES: 10 anos



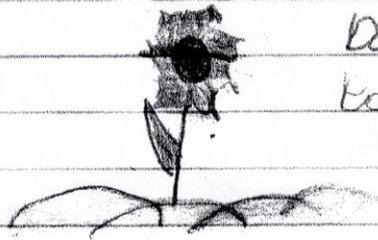
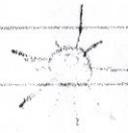
José Lagoas, 19 de maio de 2019.

Olá, Ivam Sazima.

Eu li sua reportagem da revista Terra da Gente, onde falava dos Frangos d'água. Lichei a reportagem muito legal porque fala sobre pássaros quase desconhecidos, que cuidam dos seus irmãos mais novos.

Você poderia escrever mais coisas sobre os Frangos d'água, onde ele mora e que eles comem.

Grato



De = M. E. G. C.
Para = Ivam Sazima.
(9 anos)

Três Lagoas, 28 de maio de 2014.

Olá Sr. Ivan Szajma!

Eu li e gostei da reportagem Quase desconhecidos um livro curioso sobre a história da cidade publicada na revista Serra da gente em abril de 2014 ANO 10. Eu gostei muito dos Frangos d'água e eu acho que você deveria falar um pouco mais sobre eles.

Eu queria saber onde eles moram e que eles comem, sobre a vida deles.

Eu não sabia que eles existiam e achei eles lindos gostei da parte que fala que são irmãos mais novos.

Você foi uma pessoa inteligente em fazer sua revista.

Com carinho...

De l [redacted]



Três Lagoas, 21 de maio de 2014

Ambar, autor de livros desconhecidos: Um
olhar curioso sobre a biodiversidade.

Bom dia Livron página

Eu li a reportagem quem foi publicada na Terra
da Gente em abril de 2014

Adorli a reportagem das aves da
reserva Terra da Gente.

É muito interessante e legal a reportagem
sobre as frangas da água.

Dão aves muito interessantes e curiosas
Atore, muito. Já li de Parobres Livron
Página, continue publicando histórias curiosas.

Eu adorli muito a sua flatória das
aves que se ajudam

Blyfo, Blyfo: W. M. B. G. A

(10 anos)

Três Lagoas 28 de Maio de 2014

Bom dia Dr, Ivan Bezerra

Eu adorei a sua reportagem "quase desconhecidas"
publicada em abril de 2014 na revista Terra da gente
Nº 120

Nós também lemos a reportagem e com isso nós
aprendemos a cuidar das vacas e dos animais.

Eu aprendi com o pranga da guia a lidar com eles
e a tratar melhor

Ass: A. R. D. S. *Antonio Roberto de Souza*

Idade: 10 anos

Três Lagoas, 21 de maio de 2014

Juan Santiago

Quero falar que gostei dessa reportagem
"Quase desconhecidos um olhar curioso sobre a bio-
diversidade" publicada na revista Terra da Gente
em abril de 2014

Gostei muito pela de animais e da natureza.
Quero pedir que publique outras reportagens
destas com outros animais.

Grato.

G. C. A.

(9 anos)

Excds municipal Adelin Antonio do silva
Três Lagoas dia 14 de maio de 2014
profª: Neusa Jellens.
Aluno: Edson da Silva Garcia.

Três Lagoas 21 de maio de 2014

Alc: Ivan Rogério.

Eu estava lendo a revista Terra da
gente de abril de 2014 quando vi sua
reportagem. Eu adorei a revista Terra
da gente e adorei a sua reportagem.

Eu queria saber se o frango da água
viva e quisis são seus alimentos
preferidos.

Sua reportagem é muito interessante
ela é muito boa para orientar a
minha família. Morei em Três Lagoas
e foi bom te conhecer.

Atte logo
E.H.C.

Três Lagoas 27 de maio
de 2014

Sr. professor Ivan Szalma:

Eu li o reportagem sobre
frangos d' água e gostei
muito.

A reportagem que gostei
"Anas desconhecidas", um
olhar curioso sobre a
"biodiversidade" da revista
Ibra da gente de abril
de 2014

Quero que nasce muito
mais citizenhas e muito
para as pessoas humana
não para animais nos
meio assim ficam bem nos
Ibr que mudar porque se
fala de animais e muito
esse por que gosto e muito
bem esse Ibr não a que

muito obrigado

a. B. A. N

Três Esquas, 21 de maio de 2014.

Essa carta vai para o Curiar Ivan Luizino

Querido Curiar Ivan Luizino:

Eu li sua reportagem denominada Questões -
reconhecidas Um velho curiara sobre a -
irresponsabilidade publicada no revista Terra do -
Gente em abril 2014

Eu encontrei muitas coisas interessantes

Eu sei que no Revista quando os irmãos não
estão disponíveis, os irmãos mais velhos cuidam de
irmãos mais novos e fazem suas tarefas. Eu quero
meu trabalho e lábrã e trazer os problemas e muito
difícil quando eles tem vários problemas por isso que os
irmãos mais velhos não se ajudam

Os irmãos cuidam do curso de paratibio, os
irmãos mais velhos não responsáveis

Parabéns pelas melhorias

R. O

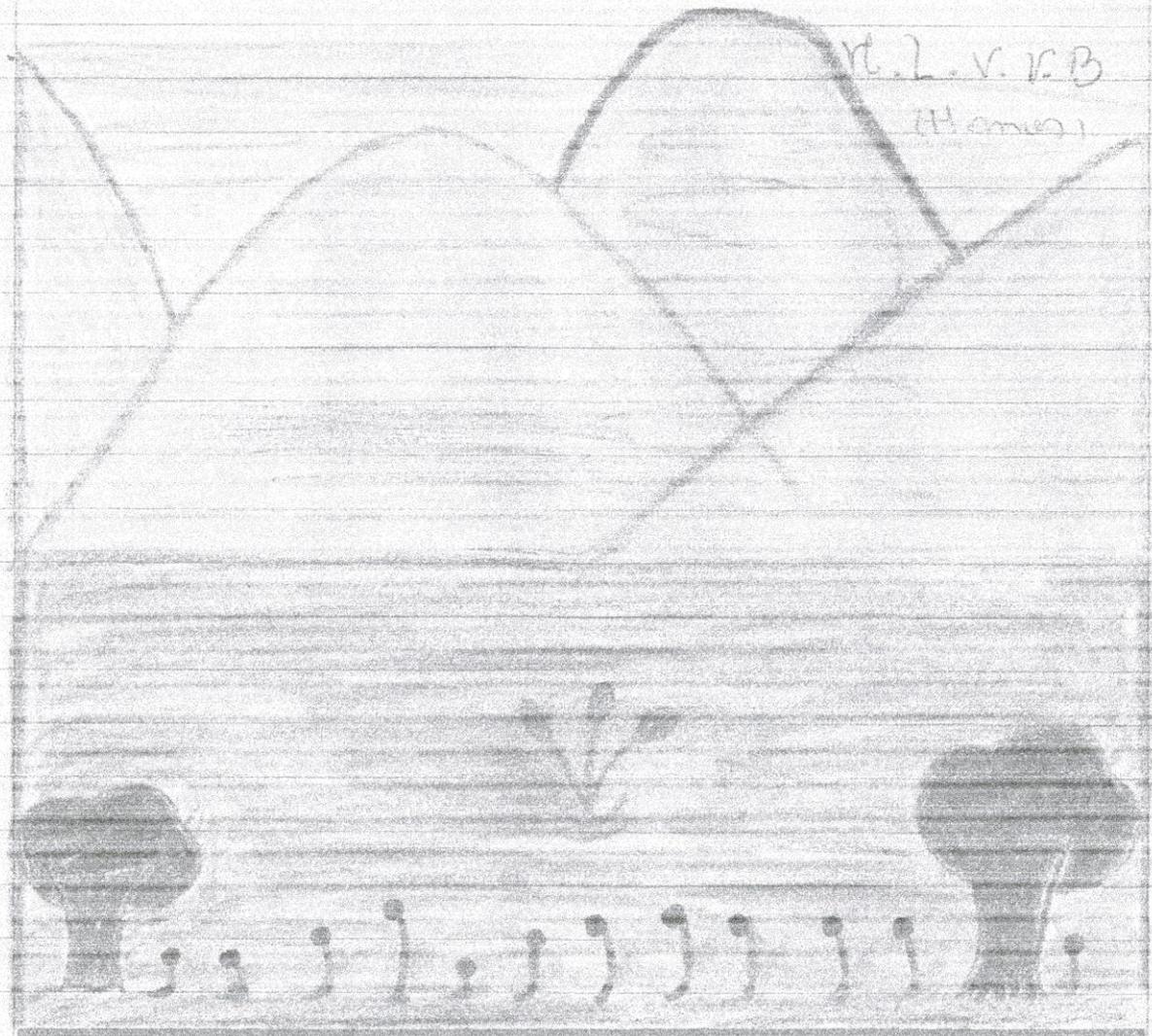
(12 anos)

Juiz Fagundes 14/05/2014

Vila São João

Eu gostei da reportagem Terra da Gente e aprendi bastante coisas e que o Sr. escreveu dessa latura.

Eu gostei que esse animal e cuidados e é o que eu mais adoro que esse pássaro e lindo e Sr. escreveu totalmente bem e essa matunza que eu amo até hoje espero resposta.



Três Lagoas dia 21 de maio de 2014.

Saudações, Doutor Ivan Dazima.

Eu li sua reportagem publicada na revista "Serra da Gente" a reportagem se chama Quase Desconhecidos, Um olhar curioso sobre a biodiversidade, ela fala sobre os "Franços d'água", dando nos uma boa lição sobre como os irmãos mais velhos que tinham que cuidar dos irmãos mais novos, para você se recordar melhor esta revista em abril de 2014.

Eu amo esta reportagem e gostaria de saber se estes Franços d'água estão em extinção?

Eu aprendi que a palavra biodiversidade significa vidas diferentes e acabei entendendo melhor o texto.

Tchau, Muito OBRIGADO.

De: M. C. m. m.
Para: Ivan Dazima.

Eu tenho (9 anos)



Três Lagoas, 21 de maio de 2014.

Olá senhor João Nazima.

Eu sou uma leitora que costumo ler a Revista Terra da gente, e lendo a Reportagem Quase desconhecidos² Um olhar curioso sobre a biodiversidade¹, eu aprendi muito com os frangos d'água.

Eu achei muito interessante e também aprendi que não só os frangos d'água, como os hemanos cuidam dos filhinhos (a).

Eu acho que não tenho nada para acrescentar, eu gostei muito fofo, e é isso, continue fazendo mais reportagens assim.

Um beêndia
para você!
g.d.o.f. 511 anos

Três Lagoas, 28 de maio de 2014.

*
Bon dia Ivan Luiz

Eu li seu reportagem que se descreveu
um alto curioso o biotopo que foi republi-
cado no livro de gente em abril de 2014.

Eu acho muito interessante o seu livro de gente
de Ivan Luiz. Eu quero saber como se
fazer o trabalho sobre, o que com ele em que
região mais

B. H. R. F

(11 anos)

Três dias, dia 21 de maio de 14

Ola Tomazine,

Eu quero dizer que eu gostei muito do que
escreveu na revista Terra de gente de abril de 2014
na página 13 do Texto Nosso descontentamento

Eu gostei dela, porque ela se refere aos
animais e a natureza e plantas

Eu achei interessante quando ela fala de
cuidar das irmãs mais novas e isso
é um bom exemplo para os humanos.

Eu sou

S.B.R.S

11 anos



São Lucas, 23 de maio de 2014

Olá Luiz Jacima.

Eu li sua reportagem *Quase desconhecidos* um olhar curioso sobre a biodiversidade de revista Terra da Gente publicada em abril de 2014.

Eu gostei ~~em~~ muito da sua reportagem e queria que você escrevesse mais coisas sobre o frango da água, por exemplo como eles se alimentam, como eles vivem, como eles dão comida para os filhotes etc.

Parabéns pela sua reportagem

Sechau

A.V.R. (Llanes)

Três Lagoas, 21 de maio de 2014

Ambar, autor de livros desambiguados: Um
autor curioso sobre a biodiversidade.

Bom dia Livon Regina

Eu li a reportagem que foi publicada sobre
da gente em abril de 2014

Adorli a reportagem das aves da
reserva Terra da Gente.

É muito interessante e legal a reportagem
sobre as frangas da água.

Dão aves muito interessantes e curiosas
Atore, muito. Já li de Parabrás Livon
Dagima, continue publicando histórias curiosas.

Eu adorli muito a sua flatória das
aves que se ajudam

Beijo, Beijo: W. M. B. G. A

(10 anos)

Três Lagoas, dia 21 de mai de 2014.

Olá Vivam Sazima.

Eu li a sua reportagem "Anas desconhecidas,
um olhar curioso sobre a biodiversidade"
publicada na revista Terra da Gente de abril
de 2014.

Eu achei muito curiosa e gostei muito,
eu nunca tinha lido sobre os frangos d'água
e eles cuidam melhor dos filhos do que muitos
seres humanos. Eu adoro animais,
até lago

K A d S M

(10 anos)

Três Lagoas, 21 de maio de 2014

Querida Irãem Dorojima

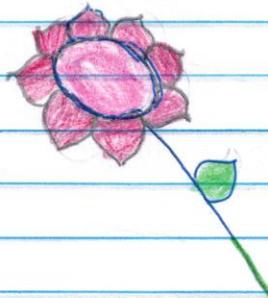
Eu li a reportagem sobre desmatamento
em Altos Curiosos sobre a biodiversidade
que foi publicada em abril de 2014
e eu li a pag. 13 da reportagem
Eu gostei muito dessa reportagem
foi muito importante. O senhor pediu
falar mais sobre essa frange d'água
e falar mais sobre outros crimes ambientais
sobre os rios e outros ecossistemas
e sobre a frange d'água, e sobre a natureza
sobre a fauna e outros ecossistemas.

Grata pelas informações

G. V. M. B

(11 anos)

Muito obrigado!! 😊



José Lagoas, 28 de maio de 2014

Ola Iram Dazima

Eu li sua reportagem e achei muito interessante sua reportagem Chamado Quase Desconhecidos Um olhar curioso sobre a biodiversidade publicada em maio de 2014,

Eu adorei sua reportagem pois ela me ensinou muitas coisas sobre as relações humanas.

Espero que traga novas curiosidades sobre outros seres ou animais que não seja tão conhecidos.

Parabéns.

L.V.R.O.

(11 anos)

Três Lagoas/MS, 28 de maio de 2014

Querido autor Ivan Magina

Eu li sua reportagem quase desconhecidos um olhar curioso sobre a biodiversidade na revista Terra de gente, de abril de 2014, na página 13.

Eu gostei muito da sua reportagem, porque fala sobre as arbs e também porque é muito interessante e importante, é por último porque a reportagem traz curiosidade sobre uma arb que eu nem sequer conhecia.

Cidius

D.S.S

(10 anos)

Inês Lagoas, 21 de maio de 2014

Ola' Iram Regina.

Acabei de ler a tua reportagem sobre o frango da água: quase desconhecido um olhar curioso sobre a biodiversidade, publicada na revista Serra da gente, em abril de 2014.

Eu queria fazer uma pergunta: o frango da água habita em que local? Mas não é só isso, eu, queria que você publicasse mais informações interessantes sobre o frango da água

Com muito

carinho

J. M. B

(11 anos)

Escola municipal Odeir Antonio da Silva



Três Lagoas, 28 de maio de 2014

Querido Ivan Nazeno

Eu, William D., a revista, "Terra do Glato e do
Quero desenhada, que foi publicada em
Abril de 2014.

Gostei muito de saber que os frangos
do lago tem alguma proteção, mas gostei
muito de saber se eles vão para um lado
para outros e quantos mais esse frango
já pode viver e que eles comem?

Obrigado

W.M.D

(12 anos)

Três Lagoas, dia 21 de maio de
2014.

Olá Ivan Lazina.

Eu li a sua reportagem "Quase descansei
de um olhar curioso sobre a biodiversidade
de" publicado na revista Terra da Gente de abril
de 2014.

Eu li e achei muito curiosa e gostei muito, eu
nunca tinha lido sobre os frangos d'água e
eles cuidam melhor dos filhotes do que muitos
seres humanos. Eu adoro animais.

adeus e até logo

K. A. S. M

(10 anos)

Três Lagoas, 21 de Maio de 2014

Bom dia, Jean Sagira!

Eu vi e li a reportagem "Coos Quase Desconhecidos" com olhar curioso sobre a biodiversidade, publicada em abril de 2014, na revista Terra da Gente e gostei muito.

Sua reportagem é muito boa, porque tem a intenção de despertar a importância dos animais e da natureza para a biodiversidade.

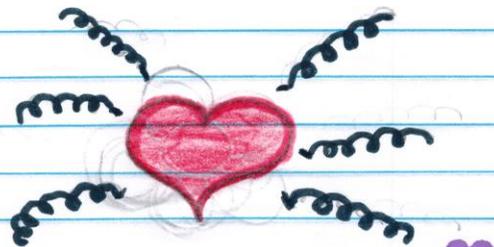
Nunca tinha visto uma reportagem sobre Frangos-d'água. É muito interessante. Suas expressões são muito boas e servem como um exemplo para a família humana.

Grata!

J.L.S

(10 anos)

Escola: Municipal Professor Odeir Antonio da Silva



Três Lagoas, 28 de maio de 2014.

Olá Sr. Ivan Szajma!

Eu li e gostei da reportagem Quase desconhecidos um olhar curioso sobre a realidade dos índios publicada na revista Serra da gente em abril de 2014 ANO 10. Eu gostei muito dos Frangos d'água e eu acho que você deveria falar um pouco mais sobre eles.

Eu queria saber onde eles moram e que eles comem, sobre a vida deles.

Eu não sabia que eles existiam e achei eles lindos gostei da parte que fala que o irmão mais novo.

Você foi uma pessoa inteligente com a sua revista,

Com carinho...

De Liessa



Itaó Saguar, 21 de maio de 2014

Ola Sr.ª Izabela

Eu li a reportagem sobre a desnutrição
Um olhar crítico sobre a biodiversidade
publicada na revista Terra da Gente abril
de 2014.

Eu li a revista Terra da Gente e a
reportagem.

Eu nunca tinha lido sobre essa ave
e aprendi bastante sobre o frango d'água.

Eu adorei essa revista e a reportagem

Eu amo essa revista, por que eu adorei
sobre que as famílias das aves não
cuidam das mães. Os filhos se preocupam com os
mães ~~mas~~ não. Izabela Saguar, você tem que
fazer mais reportagens pra eu ler, por que
eu amo os animais

Carinhosamente

J. K. D. e

77 anos

Escola Municipal Udeir Antonio da Silva

Três Lagoas, 21 de maio de 2014.

profe Neusa

Aluno: Luiz Guilherme Mendes dos Santos.

Três Lagoas, 28 de maio de 2014

Querido Iram Lazima,

Gostei muito da sua reportagem "Quase Desconhecido um olhar curioso sobre a biodiversidade" publicada na revista terra da gente, abril de 2014.

Fiquei super legal a parte dos irmãos mais velhos que ajudam a cuidar dos irmãos mais novos.

Eu queria saber como eles se reproduzem, se eles estão em extinção, que eles comem.

A parte que você fala (vida de adolescente é dura!) foi super hilária

Parabéns pela sua reportagem

Com carinho...

L.G.S. Guilherme Mendes
dos Santos

Tres Lagos, 21 de mayo de 2019

Querido Juan

Te elegí bastante por tus reportajes,
fue el máximo el texto sobre animales, principalmente
los aves.

En te pido por escribir un libro sobre
Tres Lagos, me lo pido

Bijos tuos Tere

L.L.D.O

(10 años)

