



O GÊNERO DISCURSIVO NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM A CARTA DO LEITOR

THE DISCURSIVE GENRES IN THE CLASSROOM: A EXPERIENCE WITH THE READER'S LETTER

1 Simone Silvia Bedin Coelho,

2 Terezinha da Conceição Costa-Hübes

RESUMO: Os gêneros discursivos, conforme proposto por Bakhtin (2003), foram reconhecidos pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa. Assumindo essa orientação, este artigo tem, como objetivo, apresentar uma experiência de leitura e escrita com o gênero *carta do leitor* na sala de aula, elaborada na perspectiva de desenvolver a capacidade linguístico-discursiva de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Toledo – PR. Os encaminhamentos didáticos pautaram-se na proposta de Sequência Didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo as adaptações feitas por Costa-Hübes (2008), na qual faz-se uma análise do gênero e seus elementos constituintes – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – de acordo com as orientações de Bakhtin/Volochinov (2004) e Bakhtin (2003). Trata-se, assim, de um estudo pautado nos escritos do Círculo de Bakhtin, conseqüentemente, na concepção sócio-histórica e dialógica de linguagem. Os procedimentos didáticos comprovaram que o trabalho com o gênero na sala de aula, dentro da perspectiva teórica adotada, contribui para a compreensão da leitura e da escrita no processo ensino e aprendizagem da linguagem como forma efetiva de interação verbal.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos, carta do leitor, leitura e escrita.

ABSTRACT: The discursive genres, as proposed by Bakhtin (2003), were recognized by the Curriculum Guidelines of Paraná (Paraná, 2008) as a tool for teaching of the Portuguese language. Assuming this guidance, this article has the objective to present a reading and writing experience with the genre reader's letter in the classroom, prepared in view of developing the linguistic-discursive ability to 8th graders of elementary school of a school public of Toledo City - PR. The didactic referrals were based on the proposal of Teaching Sequence, according Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), following the adjustments made by Costa Hübes (2008), which makes an analysis of gender and its constituent elements – content theme, style and

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de mestrado profissional – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Professora da Rede Pública do Estado do Paraná.

² Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de mestrado profissional – PROFLETRAS; Professora do Curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

compositional construction – according to the guidelines of Bakhtin / Voloshinov (2004) and Bakhtin (2003). It is thus a study guided the writings of Bakhtin Circle, consequently, in the socio-historical conception and dialogic language. The didactic procedures proved that the work on gender in the classroom, within the theoretical perspective adopted, contributes to the understanding of reading and writing in the teaching and learning process of language as an effective means of verbal interaction.

KEY WORDS: discursive genres, reader's letter, reading and writing.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 127), adotamos como referência a perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem e pautamo-nos nos estudos do Círculo de Bakhtin. Assim, compreendemos que “só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003, p.308); ou, como afirma Geraldi (2013), o texto deve ser tomado como “o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2013, p. 135).

Essa compreensão de ensino da Língua Portuguesa também é adotada no Estado do Paraná, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (doravante, DCE) (PARANÁ, 2008). O documento sustenta a proposta de ensino nos pressupostos bakhtinianos e compreende, então, o texto como discurso e, nesse âmbito, o “discurso enquanto prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63) é apontado como conteúdo estruturante da disciplina, por ser compreendido como prática para a investigação, associado às condições de produção dos enunciados, isto é, dos textos-enunciados³.

A partir dessa concepção de ensino de língua, desenvolvemos uma pesquisa⁴ que apresenta como tema os *gêneros discursivos e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental*. Dessa forma, partimos da premissa de que se trabalharmos a leitura e a escrita por meio de gêneros, os alunos terão melhores condições de compreender que a língua, em sua integridade viva, se manifesta por meio de diferentes processos de interação. E,

³ Neste texto e em nossa pesquisa assumimos os textos como enunciados porque entendemos, assim como Bakhtin (2003), que todo texto é a língua em sua integridade viva. Portanto, são enunciados concretos e únicos que emanam das diferentes situações de interação.

⁴ Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de mestrado profissional – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, intitulada “Práticas de leitura e de escrita com o gênero carta do leitor”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Esta pesquisa iniciou-se em agosto de 2012 e tem seu término previsto para junho de 2015.

nesse contexto, o texto-enunciado é o lugar que revela os gêneros em toda sua plenitude porque organiza-se em função dele.

Pensar a língua para a interação, e os gêneros como organização e promoção dessa interação, significa promover práticas que envolvam as manifestações da linguagem por meio de diferentes gêneros discursivos, de modo que a oralidade, a leitura e a escrita sejam tomadas como promotoras do domínio discursivo do aluno. O que importa é que o aluno passe a ocupar seu lugar de sujeito, marcando sua voz no contexto social em que vive e tornando-se membro ativo desse meio. Para isso, é importante e necessário que seja trabalhado, nas aulas de Língua Portuguesa, com diferentes gêneros, ampliando, assim, sua capacidade discursiva. Mas, como efetivamente garantir o desenvolvimento gradativo do aluno? O gênero *carta do leitor* pode contribuir com esse desenvolvimento? É possível explorar textos do gênero *carta do leitor*, de forma que promovam leituras críticas e ampliem suas capacidades discursivas por meio da escrita?

Na perspectiva de responder a esses questionamentos, a pesquisa tem como objetivo abordar o gênero discursivo *carta do leitor* como um instrumento de ensino da leitura e da escrita, por meio de uma proposta teórico-metodológica que busque atender à necessidade de aprimoramento da capacidade leitora e promover a interação desses estudantes.

Para atender ao proposto, elaboramos uma proposta de trabalho com o gênero *carta do leitor* direcionada a uma turma de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta proposta foi aplicada nos meses de outubro e novembro de 2014 e, desse procedimento didático, geramos os dados da pesquisa que, por se tratar de uma pesquisa-ação, nos permitirá olhar tanto para nossas ações como docentes, como para as reações e interações dos alunos com o conteúdo trabalhado. Para isso, gravamos as aulas em áudio, fizemos anotações em diário de campo e recolhemos amostras das atividades desenvolvidas pelos alunos. Por meio da análise desses dados, tentaremos responder às nossas perguntas de pesquisa.

Todavia, para este texto, em especial, faremos um recorte dos dados e focalizaremos especificamente o resultado de uma das produções realizada por um aluno após o desenvolvimento de atividades de reconhecimento do gênero por meio da leitura e da escrita.

O procedimento adotado para o trabalho com o gênero na sala de aula seguiram os encaminhamentos propostos pela Sequência Didática (SD), conforme orientações teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém seguimos as adaptações feitas por Costa-Hübes (2008). Essa opção metodológica se deu por entendermos que ela cria “condições para que os

alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação” (BAUMGÄRTNER e COSTA-HÜBES, 2009, p. 17), e por compreendermos, ainda, que as SD proporcionam um trabalho com atividades de aprendizagem e avaliação bem elaboradas, as quais ajudam o professor a alcançar a aprendizagem dos alunos, por meio das várias etapas desenvolvidas neste percurso.

Na perspectiva de atendermos ao proposto, este texto encontra-se assim organizado: primeiramente apresentamos uma breve reflexão teórica sobre os gêneros discursivos, enfatizando seus elementos constituintes e o gênero *carta do leitor* como proposta de ensino para a construção dos sentidos dos textos-enunciados; em seguida, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, recuperando a base teórica da SD; e, por fim, apresentamos a análise de um texto que foi produzido, após o trabalho com o gênero *carta do leitor*, e as considerações finais.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

Com o objetivo de realizar um breve percurso da teoria que embasa o objeto de estudo, trataremos, nesta seção, do gênero discursivo numa perspectiva bakhtiniana, estendendo essa reflexão para seus elementos constituintes: conteúdo temático ou tema, estilo e construção composicional.

A concepção da natureza social e do caráter dialógico e interacional da língua, que trata da linguagem ligada aos diversos campos da atividade humana, permite reconhecer que lidamos cotidianamente com uma diversidade de textos-enunciados que emanam das situações sociais de interação, os quais se configuram em um gênero discursivo.

Os gêneros discursivos representados por esses textos-enunciados se tomados, na escola, como referências para leitura e produção (oral e escrita), podem possibilitar a ampliação do domínio discursivo do sujeito, por revelarem amplas possibilidades discursivas, haja vista que “A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. [...], a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Tal riqueza e diversidade revelam sua heterogeneidade discursiva que contempla a função social e comunicativa de diferentes esferas da sociedade.

A compreensão de que dentro do processo de leitura e de produção escrita cada produção é única, uma vez que se constituem em textos-enunciados; e que a reprodução de um texto-

enunciado é um novo acontecimento na cadeia discursiva, requer o reconhecimento da atitude responsiva tanto por parte do sujeito-autor, quanto do sujeito-leitor que, ao interagir com o texto-enunciado, apresenta-lhe uma réplica, seja ela de concordância ou discordância, de dúvidas ou de afirmação, de estranhamento ou de reconhecimento etc. Esse entendimento requer que o trabalho com os gêneros na sala de aula se pautem em objetivos específicos para o desenvolvimento da linguagem, de maneira que possibilite o encontro dos alunos-sujeitos com as várias esferas sociais de produção e de circulação dos discursos, possibilitando a compreensão da constituição dos gêneros.

Bakhtin/Volochinov (2004), ao efetivarem os estudos sobre a linguagem na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*⁵, reconhecem sua natureza social e dialógica, e compreendem-na como viva e dinâmica, de modo que se constitui na interação: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato [...] mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123, grifos do autor).

Portanto, para estudar a língua é preciso considerar os textos-enunciados como lugares em que a linguagem verdadeiramente se efetiva. E, ao considerá-los, estamos tratando dos gêneros, pois todo texto-enunciado se molda/organiza em algum gênero. Assim, estamos diante de um princípio básico de ensino da linguagem, se a considerarmos dentro de uma perspectiva dialógica e interacional.

Temos ciência de que os estudos bakhtinianos não definiram nem uma metodologia de ensino, pois não era essa a preocupação desses estudiosos. Todavia, eles nos apresentaram uma ordem metodológica para estudos da língua, partindo do pressuposto de que “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123, grifos do autor). Sendo assim, segundo os autores, é preciso considerar, no estudo da língua, a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de ato e de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

⁵ Publicada pela primeira vez em 1929.

3. A partir daí, exames das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2004, p. 124).

Conforme essa ordem metodológica para estudo da língua, ao analisar o texto-enunciado, lugar onde a língua se revela em toda a sua integridade, devemos levar em consideração as “formas e os tipos de interação verbal” em condições sociais concretas de uso. Por “formas” de interação interpretamos as diferentes situações de uso da linguagem, materializadas nos gêneros discursivos que, por sua vez, configuram “os tipos de interação”, ou seja, o querer-dizer do autor. Esse querer-dizer nada mais é que o projeto discursivo de um sujeito que tendo uma necessidade de dizer, em função de um tema/conteúdo que mobiliza aquele dizer, recorre a um gênero que possibilita a interação com o interlocutor previsto (ou idealizado). Assim, esse projeto discursivo se alicerça em um tema inserido em uma determinada situação social e em um contexto sócio-histórico e ideológico. O tema de um texto-enunciado e, conseqüentemente, do gênero, então, está relacionado ao seu contexto de produção, isto é, às “condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Para recuperar essas condições de produção, ao ler um texto-enunciado, por exemplo, devemos proceder a alguns questionamentos como: quem produziu, para quem, por que, quando, para atender a que necessidade, recorrendo a qual gênero, partindo de que situação social, para circular em qual veículo, etc. Tais questionamentos permitem uma compreensão mais ampla por contemplarem aspectos que extrapolam o texto-enunciado, estendendo-o ao seu contexto de produção, isto é, ao extralinguístico.

O estudo das “distintas formas de enunciações”, o segundo item da ordem metodológica, consiste em verificar como as formas dos diferentes enunciados definem a construção composicional do gênero que, por sua vez, corresponde, segundo Acosta-Pereira (2012), à disposição, à orquestração e ao acabamento do texto/enunciado, levando em consideração os participantes da interação. Nas palavras de Costa-Hübes (2014), “embora esteja, de alguma forma, relacionada à estrutura formal do gênero, não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero organiza-se dentro de uma dimensão fluida e dinâmica” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). Assim, entendemos que a finalidade do gênero determina a forma como este será organizado, contribuindo para sua compreensão. Por isso, enfatizamos a importância do estudo da construção composicional, já que é evidente a sua contribuição para a organização dos textos-enunciados, conforme o gênero que os molda.

E por fim, o último passo da ordem metodológica aponta para a necessidade de estudar “as formas da língua na sua interpretação linguística habitual”, ou seja, o modo como a língua se

organiza em um texto-enunciado para cumprir a função comunicativa dentro processo de interação no qual se insere e como esses recursos estilísticos refletem no processo de evolução e constituição da língua. Partindo dessa compreensão, entendemos, assim como Bakhtin (2003), que “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Isso significa dizer que o estilo se revela no texto-enunciado, correspondendo tanto ao gênero que o define, como ao autor que o produziu. Assim, o estilo pode ser próprio de um gênero em específico, como pode apontar para um processo de autoria. Quando se trata da relação entre estilo e gênero, Bakhtin (2003) afirma que “no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilo de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 266). O estilo do gênero nos permite não só identificá-lo em relação a sua esfera de produção, como nos orienta na produção de outros textos-enunciados daquele gênero. Por outro lado, o estilo pode revelar a individualidade de um sujeito-autor, pois “todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Essa orientação é retomada, posteriormente, por Bakhtin (2003), no capítulo “Gêneros do discurso” que se confira como um apêndice da obra *Estética da Criação Verbal*⁶. Nele, o autor reafirma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu *conteúdo (temático)* e pelo *estilo de linguagem*, ou seja pela seleção dos recursos fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua *construção composicional* (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos nossos).

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são, portanto, os elementos constituintes dos gêneros e, segundo Bakhtin (2003), estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Partindo dessa compreensão, concordamos com Costa-Hübes (2014) quando afirma que “Estudar a língua a partir dos gêneros discursivos significa considerar, dentro dos estudos, essas propriedades, pois, caso contrário, estaríamos abstraíndo-os de seus elementos constituintes, o que esvaziaria qualquer propósito discursivo” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 26).

⁶ Obra cuja primeira edição foi publicada em 1979.

Embasadas nessa ordem metodológica é que, a seguir, apresentamos o gênero *carta do leitor* tomado como conteúdo de ensino em nossa pesquisa.

2.1 A Carta do Leitor

O gênero *carta do leitor* é um subgênero do gênero maior “carta”, segundo Bezerra (2010), devido a suas semelhanças na estrutura básica, mas com diferentes classificações. Quanto a sua perspectiva funcional-interativa, de acordo com a autora, “é um gênero que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominadas de *cartas*, *cartas à redação*, *cartas do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores [...]” (BEZERRA, 2010, p. 228), produzido em função da ausência/distanciamento físico entre locutor e interlocutor, com o propósito de atender a diversas situações comunicativas como: elogiar, concordar, discordar, solicitar, criticar, reclamar, informar sobre um texto-enunciado publicado em edição anterior. Portanto, seu conteúdo temático, ao abordar situações concretas das mais variadas esferas (educacional, econômica, religiosa, política, científica etc.), sempre está relacionado e dialoga com um problema atual que foi publicado pelo jornal ou revista (impressa ou online). Sendo assim, configura-se como forma de interação efetiva da língua, construída a partir do diálogo com outros textos-enunciados que o antecederam, assim como com aqueles que o procederão.

Ao discorrer sobre a carta do leitor, Fontanini (2002) explica que “são espaços destinados, em revistas ou jornais, aos leitores para que possam expressar pareceres pessoais, favoráveis ou não, sobre matérias publicadas” (FONTANINI, 2002, p. 227). Para isso, geralmente esse gênero organiza seu discurso dentro da ordem do argumentar, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), pois ao produzir seu texto-enunciado, o autor se posiciona, defende seu ponto de vista, argumenta em favor ou contra a uma reportagem publicada anteriormente, por exemplo. Por isso, entendemos que este gênero promove a interação por meio da escrita, mesmo que indiretamente, como uma atitude responsiva com o(s) autor(es) de outros textos: reportagem, artigo de opinião, editorial, publicados em edições anteriores da revista ou do jornal. Nesse processo de interação, os leitores tornam-se coautores, já que por meio da carta é possível refutar, negociar e tomar posições sobre o conteúdo temático abordado nos textos referências.

Ao discutir problemas sociais controversos, a *carta do leitor* serve como “termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais ou revistas, pois os autores escrevem reagindo, positiva ou negativamente ao que leram” (COSTA, 2005, p.28). Sua dinamicidade faz com que estejamos sempre “atualizados” em relação aos assuntos de circulação diária e,

consequentemente, tenhamos uma resposta rápida e objetiva sobre assuntos que afetam nosso cotidiano.

Quanto ao estilo de linguagem empregado nas *cartas do leitor*, ele pode variar de acordo com seu público leitor. Cecília e Ritter (2009) afirmam que as cartas publicadas da Revista Ciência Hoje Crianças, revista destinada ao público infantil, por exemplo, apresentam “construção de períodos curtos, simples e menos elaborados, os quais assinalam a linguagem espontânea das crianças, escolha lexical e avaliativa, linguagem informal e uso de vocativos” (CECILIO e RITTER, 2009, p. 2068). Essas marcas linguísticas enunciativas constituem um grau de informalidade que possibilita uma constante interação entre leitor e autor, por caracterizar um estilo mais descontraído e despojado que atende a um público em específico. Já em cartas publicadas pelas revistas, por exemplo, Veja, IstoÉ e Época, de grande circulação nacional e destinadas ao público adulto, sua produção exige dados formais, mesmo que preservados, os quais contribuem para a garantia da idoneidade desses meios de comunicação, como: assinatura, identificação, endereço, número de telefone e da identidade. Percebemos, ainda, nestas cartas a presença de pronomes de tratamento reveladores do grau de formalidade, a língua empregada na variedade culta, uma seleção vocabular mais cuidadosa e argumentos bem fundamentados, constituindo-se, assim, como marcas enunciativas para um estilo mais formal da língua. Logo, observamos as nuances na construção estilística dos enunciados a fim de estabelecer relações dialógicas com o campo do discurso, com o uso efetivo da palavra e com o próprio estilo do autor e do leitor desses meios de comunicação.

A produção e o envio de cartas para revistas ou jornais impressos não são garantias de publicação, pois antes passam por um processo de seleção e, em alguns casos, de edição; quem decide sua veiculação, ou não, é o editor e/ou responsável(is) pela seção ou veículo em questão o que “acaba por configurar-se como uma carta com co-autoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou” (BEZERRA, 2010, p. 228). Por ser um gênero de domínio público e dinâmico, que atende uma função social, e por fazer parte de uma seção específica, a *carta do leitor*, precisa atender ao chamamento do veículo de circulação e apresentar uma construção composicional específica do gênero como: referência ao texto que provocou sua resposta, do local, data, dados do remetente, saudações, despedidas e marcas de interlocução. Sua linguagem deve contribuir, de forma marcante, para a construção dos sentidos e para a identificação do propósito comunicativo. Todavia, nada garante que esse formato, com todos os seus elementos, serão preservados na publicação, já que todo texto-enunciado passa por uma



edição e “por razões de espaço físico da seção ou por direcionamento argumentativo (em prol da revista/jornal) podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas” (BEZERRA, 2010, p. 228). Para exemplificar essa readequação do texto-enunciado ao espaço de circulação, apresentamos uma carta⁷ enviada para a revista IstoÉ e a sua publicação:

Figura 01 – Carta ao leitor enviada para a revista IstoÉ

Foz do Iguaçu, 17 de agosto de 2014

Ao
Diretor de Redação
Revista IstoÉ

Senhor Diretor:

Da excelente matéria de capa de IstoÉ, "O legado de Eduardo campos" (IstoÉ 2334), seleciono uma frase dita por ele e que resume o que queremos para o nosso Brasil: "é fundamental a mudança de cultura. O estado existe para servir a sociedade, e não ser servido por ela". Estou cansado de pagar impostos escorchantes para manter um Estado corrupto e perdulário. Espero que Marina Silva dê continuidade ao projeto político que era encabeçado por Eduardo Campos e continue a defender os mesmos ideais que ele defendia. Não vamos desistir do Brasil, como ele deixou o seu testemunho. A sua morte não significará a morte de uma ideologia que está dentro de muitos brasileiros como eu.

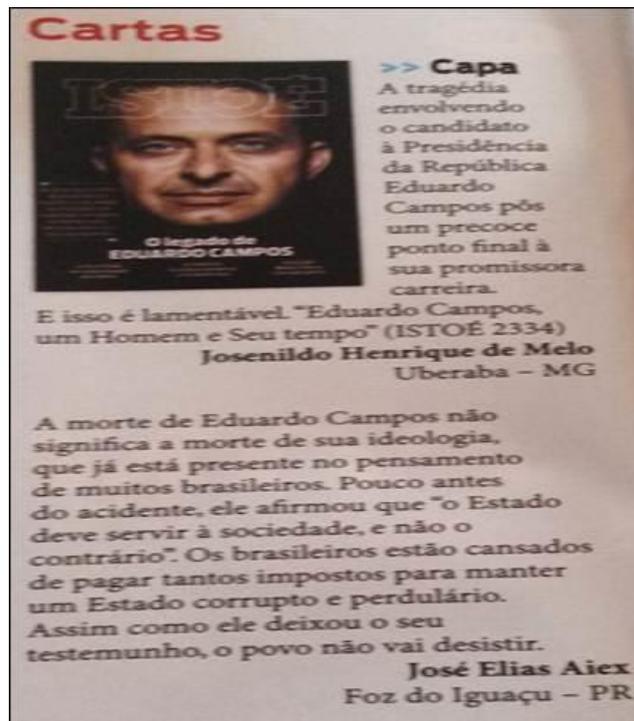
José Elias Aiex Neto CI XXXX SSP/PR Rua XXX Foz do Iguaçu/Pr Fone XXXXXXXX

Fonte: Cópia da carta cedida pelo próprio autor

Vejamos, agora, como essa mesma carta foi publicada pela revista IstoÉ nº 2335, de 27/08/2014, página 12:

Figura 2 – Carta do leitor publicada na revista IstoÉ

⁷ José Elias Aiex Neto, autor da carta, tem mais de quinhentas cartas publicadas em jornais e revistas de circulação nacional e escreve cartas há mais de 25 anos, de acordo com informações fornecidas pelo próprio autor à pesquisadora.



Fonte: revista IstoÉ, nº 2335, de 27/08/2014, p. 12

Verificamos que a edição da carta omite algumas passagens como “*Espero que Marina Silva dê continuidade ao projeto político que era encabeçado por Eduardo Campos e continue a defender os mesmos ideais que ele defendia*”. Essa omissão talvez possa ser justificada pelo fato de revelar um posicionamento político e ideológico do autor, e este veículo se diz presar pela “imparcialidade”. Outra modificação aparece em “*Não vamos desistir do Brasil, como ele deixou o seu testemunho*” para “*Assim como ele deixou o seu testemunho, o povo não vai desistir*” que mantém, aparentemente, o mesmo sentido, mas exime o posicionamento da revista (a revista pode até desistir, mas o povo não).

Como se trata de um leitor e escritor assíduo da revista IstoÉ, visto que possui mais de duzentas cartas publicadas nesta revista, seu estilo de linguagem identifica-se com os padrões estabelecidos pela revista, ou seja, apresenta uma linguagem culta; faz a retomada com argumentos que sustentam o seu posicionamento em relação à reportagem em questão; apresenta, em sua *carta*, a identificação do remetente com endereço, número de telefone e da cédula de identidade; emprega pronome de tratamento formal e períodos curtos. Por ser de grande circulação nacional, a revista IstoÉ presa para manter o *status* de um veículo que garante a imparcialidade e, por isso, retira e/ou modifica trechos que fazem referências a um determinado posicionamento político, como vimos acima, presa pela objetividade, pelo emprego linguagem culta e por argumentos que sustentem o posicionamento do autor e seleciona somente *cartas* para

publicação que tratam apenas de uma reportagem, ou seja, não publica *cartas* sobre temas que foram abordados em diferentes reportagens, artigos e/ou outras matérias já veiculadas.

Mas, mesmo assim, toda *carta* enviada passa por ajustes para se adequar às exigências da revista e ao espaço da seção destinada ao gênero. Mesmo com algumas modificações, após passar pelo processo de edição, o texto promove a interação entre os interlocutores e abre o diálogo para outros assuntos de interesse da sociedade como em “*Os brasileiros estão cansados de pagar tantos impostos para manter um Estado corrupto e perdulário*”.

Uma vez que compreendemos o gênero *carta do leitor* quanto ao seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, cumpre-nos, agora, apresentar como essa ordem de estudo da língua apresentada por Bakhtin/volochinov (2004) e Bakhtin (2003) se reconfigurou dentro de um procedimento didático.

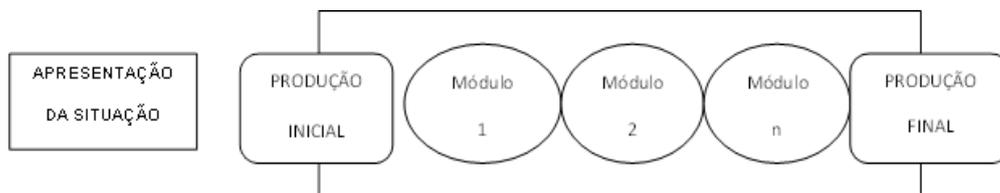
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A organização da proposta de ensino em sala de aula seguiu os encaminhamentos de uma Sequência Didática (SD) na qual nos baseamos ao organizar um trabalho com o gênero *carta do leitor*, envolvendo situações de leitura, análise linguística e escrita. Seguimos essa orientação porque entendemos, assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly, que ela “propõe uma maneira precisa de trabalhar com o gênero em sala de aula” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Podemos dizer que ao organizar uma SD estamos pensando em uma proposta de ensino e aprendizagem da língua de forma planejada, que perpassa pelas práticas da oralidade, da leitura e da escrita, com objetivos claros e bem definidos que se quer alcançar durante cada etapa do trabalho com o gênero selecionado.

A SD, segundo seus idealizadores genebrinos, nada mais é que um procedimento de ensino que apresenta “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nessa perspectiva, apresentam uma estrutura de base que pode orientar tal procedimento, sintetizada no seguinte esquema:

Figura 03 – Esquema da estrutura de base para SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Para o desenvolvimento dessa proposta, os autores apresentam os encaminhamentos das quatro etapas sugeridas:

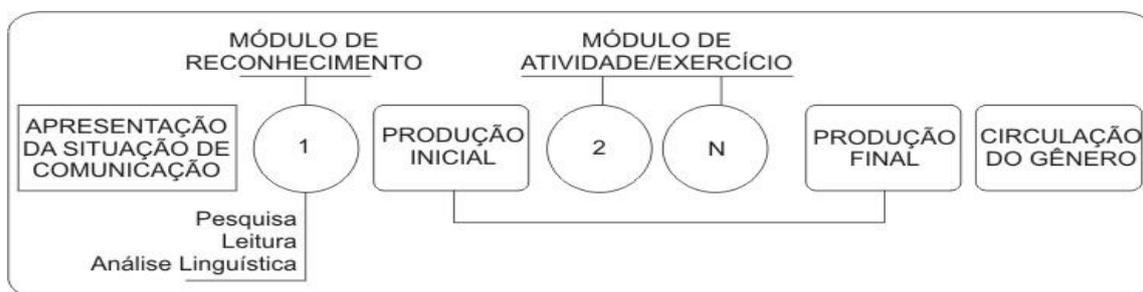
- a) *Apresentação da situação*: é o momento inicial do trabalho, quando o professor deve apresentar, de maneira detalhada e bem definida, como será desenvolvido o trabalho com o gênero selecionado, explicando a necessidade de interação que será estabelecida por meio da produção de um texto-enunciado daquele gênero. Nesta etapa, pretende-se responder as seguintes perguntas: por que escrever, isto é, qual a finalidade dessa produção? Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?
- b) A *produção inicial* é encaminhada logo em seguida à *apresentação da situação*, e trata-se de uma atividade que consiste em verificar o que é de domínio do aluno em relação ao gênero que está sendo trabalhado. A partir dessa *produção inicial* o professor faz um diagnóstico e planeja as próximas atividades que focarão as dificuldades apresentadas pelos alunos.
- c) Os *módulos* são atividades diversas organizadas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção. “Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 215) e podem ser tantos módulos quanto forem necessários para que se atinjam os objetivos propostos.
- d) A *produção final* é o momento em que o aluno pode pôr em prática o que aprendeu ao longo das atividades desenvolvidas nos módulos, além de permitir ao professor realizar uma avaliação de todo o processo.

Esta proposta é amplamente empregada em Genebra nas aulas de produção de texto. No Brasil, encontramos muitos adeptos, empregando-a conforme as orientações estabelecidas pelos

autores. Mas encontramos também adaptações dessa proposta, devido às diferenças da nossa realidade de ensino para aquela que é praticada na Suíça⁸.

Costa-Hübes (2008) reorganizou a proposta de SD, a partir dos autores de Genebra, inserindo, antes do módulo “produção inicial”, o módulo “*reconhecimento do gênero*” e, ao final, acrescentou o módulo “*circulação do gênero*”. Com isso, o esquema foi reconfigurado da seguinte forma:

Figura 04 – Esquema para a adaptação da SD para estudantes do 1º a 5º ano:



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Ao trabalharmos a disciplina de Língua Portuguesa aqui no Brasil abordamos todos os eixos: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Por isso, Costa-Hübes (2008), justifica a necessidade de contemplar, no trabalho com a SD, todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido, com a inclusão do módulo “*reconhecimento do gênero*”, antes da produção inicial, permite “desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente” (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014, p. 26).

Costa-Hübes (2008) entende que quando recorremos à leitura e à análise de textos já publicados, estamos propiciando, ao aluno, o contato com textos-enunciados do gênero, o que lhe possibilita reconhecer suas características e também sua funcionalidade. Esse estudo e reconhecimento pode garantir mais segurança antes da produção inicial. Por isso, esses textos-enunciados tornam-se “pontos de partida”, conforme Bakhtin (2003) e Geraldi (2013), para o estudo do gênero selecionado, pois, de acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014), produzir um

⁸ Neste país, há uma disciplina só para o trabalho com a leitura e a língua e outra que focaliza apenas a produção textual. A proposta de trabalho com SD elaborada pelos autores genebrinos é para a disciplina de Produção Textual.

determinado gênero sem conhecê-lo, pode ter consequências que extrapolam as condições de seu desenvolvimento na sala de aula.

Quanto à inclusão do módulo “*circulação do gênero*”, é uma maneira de garantir a efetivação real da linguagem e de promover a interação por meio dos textos-enunciados produzidos pelos alunos. Para isso, o texto produzido necessita circular para atender a uma situação inicial de comunicação. Logo, “a etapa inicial está interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua” (COSTA-HÜBES E SIMIONI, 2014, p. 27) e também por aproximar mais essa proposta dos pressupostos sociológicos de Bakhtin/Volochinov (2004) e Bakhtin (2003).

Foi pensando na concepção dialógica da linguagem e no reconhecimento do texto como enunciado e como prática discursiva, o qual se materializa a partir de um determinado gênero, que optamos por desenvolver nossa proposta de ensino orientada pela adaptação de Costa-Hübes (2008). A seguir, abordamos parte dessa proposta.

4 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE: O TEXTO COMO ATITUDE RESPONSIVA

Fizeram parte da aplicação da proposta de ensino com o gênero *carta do leitor* 32 alunos do 8º ano “A” do Ensino Fundamental, matutino, de um Colégio Estadual do município de Toledo - PR, entre os meses de outubro e novembro de 2014. Com esses alunos, desenvolvemos essa proposta de trabalho, na perspectiva de ampliar suas capacidades linguístico-discursivas, por meio de atividades de leitura e de produção escrita.

Inicialmente, ao procedermos à *apresentação da situação*, informamos aos alunos que a proposta fazia parte da pesquisa vinculada ao curso de mestrado, como já era de conhecimento desses alunos, uma vez que éramos professoras desta turma no ano de 2013, e que o trabalho fora elaborado com objetivo de fazer refletir sobre o gênero carta e, mais especificamente a *carta do leitor* para, posteriormente, produzirem um texto-enunciado do gênero, o qual, além de ser encaminhado à revista (ou jornal), seria postado em um blog criado para esse fim. Iniciamos perguntando sobre o hábito de escrever cartas nos dias hoje e seguimos com apresentação de alguns fragmentos de filmes que abordavam essa temática. Em seguida, questionamos se conheciam ou liam a seção das revistas destinadas ao espaço do leitor, ou se já haviam escrito cartas para algum jornal ou revista. Como foram unânimes em afirmar que não tinham conhecimento sobre o gênero, bem como não tinham o hábito de ler tais seções, passamos a falar

sobre a sua importância para manifestar o nosso posicionamento diante de um tema abordado em reportagens e artigos veiculados nestes meios de comunicação.

Depois disso, para se concretizar o *reconhecimento do gênero*, os alunos realizaram diversas atividades – *módulos* – que os incitaram a pesquisar outros textos-enunciados do gênero, a analisar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional desses textos-enunciados. Essas atividades foram essenciais para ampliar não só seus conhecimentos sobre o gênero, mas também suas capacidades de leitura. Todavia, como nosso foco, neste artigo, é falar da produção escrita, não vamos nos deter nas atividades trabalhadas neste módulo.

Depois desse processo de *reconhecimento do gênero*, os alunos foram provocados à *produção escrita* de um texto-enunciado do gênero *carta do leitor* como forma de efetivação concreta de interação por meio da língua, apresentada logo no início da SD. Após selecionarem uma reportagem em um jornal ou revista que disponibilizamos na sala de aula, a proposta de produção escrita consistiu em posicionarem sobre ela, escrevendo uma *carta do leitor* direcionada ao(s) editor(es) (e leitores) da revista ou jornal. Optamos pelas reportagens locais como forma de aproximação dos alunos da esfera social de onde partiu aquela produção escrita (no caso, a reportagem) e, assim, sentirem-se mais seguros para escrever sobre o tema selecionado.

A proposta de produção escrita, a partir da leitura das reportagens, foi sistematizada da seguinte forma:

Figura 5 – Proposta de produção escrita

A sua produção deverá atender à seguinte proposta:

1. Selecione um artigo ou uma reportagem para leitura e discussão sobre o tema abordado no texto;
2. Pensando na produção de um texto do gênero *carta do leitor*, defina se você vai criticar, elogiar, parabenizar, questionar, concordar, discordar, sugerir, etc., ou seja, qual será a finalidade de sua carta.
3. A carta deverá ser dirigida ao(s) editor(es) do jornal ou revista selecionada.
4. Após revisão, sua carta, além de ser enviado à revista ou jornal, será publicada no blog <http://pombocorreioescolar.blogspot.com.br/>, portanto seu interlocutor será toda a comunidade escolar e leitores do *blog*. Fique atento ao estilo de linguagem que será utilizada e cuide também com a estrutura composicional do gênero, assim como dos argumentos que sustentam o seu posicionamento, de modo a corresponder ao conteúdo temático do texto/enunciado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Depois de produzida a primeira versão da carta, os alunos foram orientados a revisarem seu texto-enunciado, relendo-o atentamente, para ajustá-lo às condições de produção nas quais estavam inseridos. Como forma de orientação para a revisão, repassamos a eles os procedimentos

sistematizados na figura abaixo na perspectiva de contribuir com esse processo de retorno ao texto-enunciado produzido inicialmente.

Figura 6 – Orientações para revisão dos textos

Questões	Sim	Não
Utilizei uma linguagem clara e objetiva, levando em consideração o meu interlocutor?		
Informei dados sobre a reportagem que gerou a carta, indicando quando e onde ela foi publicada?		
Identifiquei-me na carta, colocando a saudação, a despedida, a minha assinatura e meu endereço?		
As ideias estão expressas no corpo da carta de forma clara?		
Cuidei de pontuar e escrever ortograficamente, de acordo com a norma padrão da língua?		
Usei argumentos que sustentam o meu posicionamento frente ao tema?		

FONTE: Adaptado de Sequência Didática (Caderno Pedagógico 1) (AMOP, 2007, p. 159)

Uma vez produzidos e revisados os textos-enunciados, procederam à produção da versão final, a qual, além de ser remetida ao(s) editor(es) do jornal selecionado, também foi postada no blog <http://pombocorreioescolar.blogspot.com.br/> criado para esse fim de interação. Foram, então, 32 os textos produzidos, todavia, para este artigo, selecionamos apenas um deles para efetuarmos uma análise quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional assumidos pelo autor ao produzir seu texto/enunciado.

A carta selecionada, em específico, partiu da reportagem “Engenheiro de Itaipu desenvolve método inédito para facilitar detecção de câncer”⁹. Essa reportagem trata de uma pesquisa de mestrado de um engenheiro eletrônico que desenvolveu um aparelho para complementar o processo de preparação de pacientes para exames de colonoscopia. Ao injetar um líquido, sob condições específicas, no paciente, é possível remover todas as impurezas do intestino e facilitar a visualização e conseqüentemente a detecção precoce de tumor colorretal.

A partir da leitura dessa reportagem, um dos alunos (vamos denominá-lo ficticiamente com o nome de Guilherme) produziu a carta a seguir, transcrita na íntegra:

Figura 7 – Texto produzido pelo aluno

⁹ Esta reportagem foi veiculada em jornal impresso e *online* em 11/10/2014 e encontra-se disponível em <http://www.jornaldoeste.com.br/regiao/2014/10/engenheiro-de-itaipu-desenvolve-metodo-inedito-para-facilitar-deteccao-de-cancer/1210111/>, acessada em 26/02/2015.

Toledo, 27 de novembro de 2014

Estimado Moacir F. Júnior

Olá sou estudante do 8º A no colégio XXXXX, tenho 14 anos.

Li uma reportagem no Jornal Oeste do dia (11/10/2014) no qual apresenta o método para facilitar detecção de câncer colorretal, desenvolvido por você e sua equipe.

Quero parabenizar você e sua equipe por este trabalho que beneficiará a ciência e a humanidade, tendo em vista que pode-se detectar precocemente um possível câncer, doença que cada vez tem feito mais vítimas e que tem por objetivo a prevenção contra a doença.

Parabéns, continue que você e seu projeto vão longe, com futuro.

Atenciosamente Guilherme

Fonte: Dados da pesquisadora

Dentre os textos produzidos e analisados, percebemos que, na grande maioria deles, houve a compreensão da proposta por parte dos estudantes. Todavia, selecionamos este pelo fato de tratar-se de uma pesquisa científica que sensibilizou para a leitura e o comentário de um estudante de 8º ano, já que é um tema que desperta pouco interesse aos estudantes nesta faixa etária.

Ao olhar para o texto em análise, verificamos que o aluno atendeu à proposta de produção escrita porque selecionou uma reportagem e produziu uma *carta do leitor*, a partir de sua leitura, para interagir com o autor do projeto apresentado pela reportagem.

Quanto ao gênero solicitado – *carta do leitor* – e seus elementos constituintes: conteúdo temático, construção composicional e estilo, constatamos que:

- a) Quanto ao *conteúdo temático*, identificamos que o autor da carta faz uma retomada do contexto que envolve a finalidade de produção de seu texto-enunciado ao remeter-se ao “Jornal do Oeste”, bem como à data da publicação da reportagem “(11/10/2014)” e ao tema em “[...] *este trabalho que beneficiará a ciência e a humanidade, tendo em vista que pode-se detectar precocemente um possível câncer, doença que cada vez tem feito mais vítimas e que tem por objetivo a prevenção contra a doença* [...]”, permitindo, assim, a interação com enunciados que o antecederam e estabelecendo um compromisso dialógico de acordo com o contexto de

produção dos interlocutores. Nesse processo, constatamos também a interação do leitor com o tema ao identificá-lo e reconhecê-lo, pois mostra sua satisfação com os resultados do projeto do engenheiro em “*Quero parabenizar você e sua equipe por este trabalho que beneficiará a ciência e a humanidade*” e ainda deseja ao engenheiro e sua equipe sucesso no projeto, conforme constatamos em “*Parabéns, continue que você e seu projeto vão longe, com futuro*”. Ainda na passagem “*doença que cada vez tem feito mais vítimas*”, o aluno dialoga com outros enunciados que antecedem a própria reportagem, mas que de alguma forma estão incorporados aos seus conhecimentos prévios, demonstrando domínio sobre o conteúdo abordado.

- b) Ao analisar as “distintas formas de enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124), focamos nosso olhar para a construção composicional do gênero e as diferentes formas de textos-enunciados resultantes das situações de interações que os constituem. No texto-enunciado em análise, constatamos que o aluno tenta adequar-se ao gênero, uma vez que traz no corpo de seu texto elementos que fazem parte de uma *carta do leitor* como: local e data, vocativo, identifica-se, faz menção à reportagem publicada, ao veículo de circulação, e à data da circulação, apresenta despedida e assinatura. Além disso, há um processo de interlocução instaurado quando interage com o interlocutor (nesse caso, autor da reportagem), dizendo “você e sua equipe”. Constatamos que ainda há alguns pontos a serem alcançados para que a carta seja veiculada, mas reconhecemos o grande avanço neste processo de interação quanto ao atendimento aos elementos do gênero. O texto atende à finalidade do gênero proposto, que é a interação e o diálogo por meio da *carta do leitor*. Sua organização composicional contribui para a compreensão do gênero e de como a língua se realiza neste processo para cumprir sua função comunicativa.
- c) Quanto à utilização dos recursos linguísticos, ou o *estilo*, ou ainda, ao modo como a língua se organiza para cumprir a função comunicativa, destacamos a informalidade como forma de aproximação entre leitor e autor, como na saudação inicial “*Olá*” no início do texto-enunciado. O uso da 1ª pessoa indica o seu compromisso como enunciatador. Ao longo do texto-enunciado procura manter o diálogo com o autor do projeto por meio do pronome “*você*” destacando a sua importância para a ciência e a humanidade. Parabeniza-o, bem como toda a sua equipe. Incentiva-o a continuar por meio do uso do verbo no imperativo “*continue*”. Percebemos certa preocupação com a formalidade no vocativo “*estimado*” e na despedida “*Atenciosamente*”. Mesmo fugindo a algumas regras da formalidade da língua,

como pontuação e acentuação, constatamos que há um imenso esforço para atender à proposta de estabelecer relações dialógicas com o interlocutor, no caso o autor do projeto.

Todos os textos passaram pelo processo da reescrita, orientados, primeiramente, pelas questões apresentadas na figura 6 e, em seguida, por orientações específicas e individuais, de acordo com as necessidades de cada estudante: alguns por duas ou até três vezes. O texto em análise também passou pelo processo de revisão, mas como não houve alterações consideráveis da primeira para a segunda versão, apenas pequenos ajustes quanto à estrutura, achamos por bem apresentar somente a versão final.

Embora tenhamos apresentado neste texto apenas um procedimento de produção escrita, estendemos que o ensino de LP, quando organizado em torno do reconhecimento/estudo de um gênero discursivo, promovendo situações concretas de interação, além de estimular o envolvimento dos alunos, favorece a compreensão da língua que se concretiza em situações concretas de interação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos apresentar uma proposta de ensino com o gênero discursivo a *carta do leitor* como atitude ativa e responsiva diante de situação concreta da linguagem. O gênero foi trabalhado seguindo os encaminhamentos propostos pela SD, uma forma de organização pedagógica que auxilia, de fato, o trabalho em sala de aula.

Constamos que ao desenvolver um trabalho com o gênero discursivo *carta do leitor*, permitimos aos alunos compreenderem que a língua se manifesta por meio de diferentes processos de interação. Por meio da análise, pudemos verificar que a leitura da reportagem proporcionou o encontro do aluno-sujeito com outras esferas sociais, mais especificamente a jornalística e, indiretamente, a científica, relacionando-a com o cotidiano de muitas pessoas “doença que cada vez tem feito mais vítimas”. E ao produzir o seu texto-enunciado, o aluno demonstrou o domínio do conteúdo abordado, da estrutura composicional do gênero e procurou, por meio do estilo adotado, aproximar-se de seu interlocutor.

Portanto, podemos dizer que esta proposta teórico-metodológica é uma possibilidade para desenvolver o aprimoramento da capacidade leitora e escrita dos alunos, ao reconhecerem os textos-enunciados como lugar onde a linguagem verdadeiramente se efetiva, e os gêneros



discursivos como formas de enunciação concreta para a construção dos sentidos que emanam das mais diferentes esferas.

6 REFERÊNCIAS

AMOP. **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 1.

ACOSTA-PEREIRA. R. **Gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMGÄRTNER, C. T. e COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 2.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: **Gêneros textuais & ensino**. Org. DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. São Paulo, Parábola Editorial, 2010, p. 225-234.

CECÍLIO, S. R. ; RITTER, L. C. B. Leitura e Análise Linguística: cata do leitor na Revista *Ciência Hoje das Crianças*. In: **Anais do III CIELLI** – Colóquio De Estudos Linguísticos e Literários, Maringá, p. 2059-2069, 2009,

COSTA, S. G. da. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. **Solettras** – Revista do Departamento de Letras da UERJ- n 10, p. 28-41, 2005. Disponível <http://www.filologia.org.br/solettras/10/03.pdf>. Acesso em 26 jun 2014.

COSTA-HÜBES, T. da C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso**: e os desafios da contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 13-34.

_____; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP. Mercados das Letras, 2004, p. 74-102.

FONTANINI, I. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J. L. ; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2013.

ISTOÉ, revista semanal. São Paulo: Editora Três, ano 38, ed.2335- 27 AGO/2014.

MARCUSCHI, L. A. **A Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Revista Línguas & Letras**. v. 10, nº 18, 1º sem. p. 113-128, 2009.