

## MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA COM O GÊNERO CARTA DO LEITOR

Fábio Pessoa da SILVA\*

Universidade Federal da Paraíba

E-mail: professorfabiopessoa@hotmail.com

**Resumo:** O presente artigo tem como principal objetivo expor uma sequência didática sobre o gênero carta do leitor, a qual foi produzida em uma formação continuada para professores do ensino fundamental (1ª fase). As reflexões apresentadas sobre modelização didática de gêneros textuais e sobre ensino-aprendizagem com textos estão fundamentadas no quadro epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo – ISD, bem como em estudos sobre práticas de letramento voltadas para o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva sociointeracionista. Não obstante, além de registrar a sequência produzida em parceria com três professoras-cursistas participantes da formação continuada, trago uma síntese do relatório sobre a experiência vivenciada por essas professoras quando da aplicação dessa sequência em uma sala de aula do 5º ano do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Sequências didáticas; Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This article aims at exposing a sequence for teaching about the gender reader's letter. Such a sequence was produced in a continuous training for teachers of Elementary School (1<sup>st</sup> Grade). The presented reflections on teaching modeling of textual genres and on teaching-learning texts are grounded in the epistemological framework Sociodiscursive Interactionism - SDI, as well as in studies of literacy practices aimed at teaching reading and writing under a sociointeracionist perspective. Nevertheless, besides recording the sequence produced in partnership with three trainees in teaching who was taking part of the continuing education, I bring a synthesis report on the experience lived by these teachers in the application of this sequence in a classroom of 5<sup>th</sup> Grade of Elementary School.

**Keywords:** Textual genres; Sequences teaching; Teaching and learning.

### 1 Introdução

O ensino de língua tem sido influenciado historicamente por diferentes teorias cujas orientações têm servido de referência para a construção de modelos/paradigmas de ensino-aprendizagem, a exemplo do *Behaviorismo* e do *Construtivismo*. Além desses, nas últimas décadas, tem-se entendido as relações de ensino-aprendizagem como um processo interativo e de natureza sócio-histórica, pressupostos do *Interacionismo social* que tem norteado inúmeros

---

\* Doutorando em Linguística pela UFPB/PROLING. Mestre em Linguística pela mesma instituição (2008). Pesquisador-estudante do Grupo de Estudos Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq), e professor de língua portuguesa e linguística nas modalidades presencial e a distância.

estudos da e sobre a linguagem, em especial aqueles voltados para as práticas de letramento e para a formação de professores.

No Brasil, as propostas teórico-metodológicas acerca do ensino de língua materna em uma perspectiva interacionista ganharam maior visibilidade a partir de meados da década de 90 do século passado, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), doravante PCNLP. Uma grande contribuição para essa “virada epistemológica” foram as teses do Interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, importadas do chamado Grupo de Genebra, que passaram a representar junto às pesquisas brasileiras, principalmente na área da Linguística Aplicada (LA), uma alternativa teórico-metodológica bastante produtiva e passível de ser transposta para a realidade educacional do nosso país.

Todavia, não se tratou apenas de fazer uma importação de modelos previamente elaborados para o ensino do francês e transpô-los para o ensino de língua portuguesa; os pesquisadores brasileiros, a exemplo de Machado, Rojo, Magalhães, Matencio, entre outros (Cf. MACHADO, 2009), propuseram, desde então, uma apropriação desse aporte teórico e, mediante isso, se pensar alternativas de ampliação de seus direcionamentos e de suas aplicabilidades, agora já voltados especificamente para a realidade educacional brasileira.

É justamente nessa busca pela ampliação dos mecanismos de atuação pedagógica à luz de uma epistemologia sociointeracionista e pela melhoria das ações didáticas no ensino de língua portuguesa que ora apresento esta proposta de reflexão acerca do trabalho com as sequências didáticas, doravante SD/SDs, as quais passaram a configurar uma estratégia metodológica diferenciada para a atuação docente no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais (orais e escritos) na escola (Cf. DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim, o presente artigo faz uma breve exposição sobre a modelização didática de gêneros textuais enquanto ferramenta para o professor planejar o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula por meio da construção de SDs. Além disso, apresento uma experiência metodológica vivenciada/construída em um curso de formação continuada com uma turma de professoras do ensino fundamental (1ª fase) da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, ocorrida entre os meses de outubro a dezembro de 2011, na cidade de João Pessoa-PB.

Durante os encontros, pude, em conjunto com as cursistas<sup>1</sup>, dialogar sobre questões teóricas e aplicadas relativas ao ensino de produção de texto, bem como tive a oportunidade de construir modelos didáticos para se trabalhar gêneros (orais e escritos) na aula de língua materna. O objetivo principal deste texto é, portanto, expor a SD desenvolvida e aplicada em parceria com três professoras-cursistas participantes da formação continuada, utilizando como objeto de estudo/ensino o gênero textual *carta do leitor*.

O esteio teórico que norteia as reflexões deste trabalho são os postulados do ISD, Bronckart (1999; 2006; 2008), bem como as contribuições de pesquisas de cunho sociointeracionista que tratam do ensino-aprendizagem com textos e de práticas de letramento, Schneuwly e Dolz (2004), Lopes-Rossi (2006), Bezerra (2002), Rojo (2001), Machado e Cristovão (2009), dentre outros.

A apresentação das partes que compõem este artigo está organizada da seguinte forma: primeiramente, comento sobre as sequências didáticas, sua caracterização e o que representam em relação à prática pedagógica do professor de língua materna. Em seguida, exponho sobre o contexto em que se deu a experiência da formação continuada de professores e sobre o gênero textual *carta do leitor*. Logo depois, descrevo a SD produzida sobre esse gênero e faço um breve relato da experiência vivida pela três professoras-cursistas quando da aplicação em sala

---

<sup>1</sup> Vale destacar que a turma era composta majoritariamente por docentes do sexo feminino; havia apenas um professor dentre elas.

de aula dessa SD. Por fim, teço as considerações finais e as possíveis contribuições do trabalho desenvolvido.

## 2 Sequências didáticas: alternativas para o *saber-fazer* do professor

Com o surgimento dos estudos sobre gêneros textuais e a emergência de trazê-los como ferramenta de linguagem a ser contemplada na sala de aula (Cf. PCNLP, 2008), muitos professores passaram a se perguntar sobre as ações concretas e possíveis de se utilizar os gêneros como objeto de estudo/ensino na escola. Em decorrência disso, os pesquisadores interessados no assunto começaram a desenvolver estudos sobre modelos de transposição didática de gêneros a fim de nortear o efetivo trabalho do professor em sala de aula. Desde então, muitas obras foram organizadas e publicadas, apresentando resultados de investigações, em diferentes contextos do país, sobre o ensino com gêneros, em perspectivas teóricas diversas, como em Dionisio, Machado e Bezerra (2002); Karwoski et al (2006); Gonçalves e Bazarim (2009); Gonçalves e Pinheiro (2011), Pereira (2012), só para citar algumas.

Dentre as alternativas metodológicas sugeridas, o trabalho com as SDs é algo que tem se tornado frequente e se mostrado bastante produtivo para o ensino com textos, orais e escritos, na aula de língua materna<sup>2</sup>.

Tudo começou com a tradução para o português da obra de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), em que os autores sugerem uma fundamentação teórica e metodológica para a aplicação didática da teoria dos gêneros textuais, em específico as contribuições da proposta do ISD para o ensino de língua. Essa publicação teve um impacto muito positivo nos trabalhos em Linguística Aplicada no Brasil e contribuiu para tornar mais acessíveis as teses desenvolvidas pelos pesquisadores da equipe de Didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra cujos pressupostos foram e estão sendo assimilados por inúmeras Orientações Curriculares de estados e municípios brasileiros (Cf. MACHADO, 2009).

### 2.1 Afinal, o que são sequências didáticas?

Para os autores Schneuwly e Dolz, as SDs são uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (2004, p. 51). Ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (op.cit., p. 97). Nesse sentido, elas devem emergir a partir do diagnóstico de possíveis deficiências por parte dos estudantes em produzir determinado gênero textual, por lhes faltar minimamente o domínio das capacidades de linguagem necessárias a tal produção linguageira.

Essas capacidades de linguagem dizem respeito às habilidades requeridas pelo agente-produtor quando da elaboração de quaisquer gêneros textuais, orais ou escritos, em determinada interação social. Elas correspondem à *capacidade de ação* (considerar os aspectos contextuais e do referente); à *capacidade discursiva* (acionar modelos discursivos) e à *capacidade linguístico-discursiva* (dominar o conhecimento dos itens linguísticos e das operações psicolinguísticas).

---

<sup>2</sup> Se for feito um levantamento mais detalhado, veremos que, nos últimos sete anos, os livros didáticos destinados à educação básica têm privilegiado o trabalho com as sequências didáticas para o ensino, sobretudo, dos gêneros textuais nas aulas de língua.

Assim, partindo do entendimento de que as novas aprendizagens devem se alicerçar nos conhecimentos já existentes, a definição dos objetivos de uma SD deve corresponder e “adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 53). A relevância desse entendimento decorre da ideia de que os aprendizes devem ser confrontados aos modelos textuais construídos historicamente a fim de possibilitar-lhes sua apropriação, por meio de etapas sistematizadas em que os elementos constitutivos dos textos vão sendo desvendados, apreendidos e reconstruídos cumulativamente. Segundo Schneuwly e Dolz (op.cit., p. 51), “essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática”.

Nesse mesmo texto, os autores supracitados elencaram algumas estratégias que visam ao desenvolvimento progressivo pelo aprendiz de algum modelo textual, a partir de suas capacidades iniciais para dominar/produzir um determinado gênero. Sintetizo, a seguir, quais seriam essas estratégias (Cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004):

- Fazer uma seleção/adaptação do gênero e das situações comunicativas que correspondam às capacidades de linguagem apresentadas pelos aprendizes;
- Facilitar a apreciação do gênero pelos aprendizes, antecipando informações e etapas que extrapolem as capacidades iniciais dos estudantes;
- Estabelecer claramente os objetivos a serem alcançados e o caminho a ser percorrido para se chegar a eles;
- Intervir de maneira produtiva sem perder de vista a relevância de o próprio aluno construir o que está sendo apreendido;
- Oportunizar momentos de ação colaborativa entre os aprendizes, em uma dinâmica cuja finalidade é a troca de saberes entre os pares;
- Proceder a uma avaliação daquilo que foi produzido, tendo em vista o nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes até então acionadas.

Essa compreensão metodológica deve ser levada em consideração pelo professor, haja vista o trabalho com as SDs está direcionado ao aprimoramento da competência comunicativa dos aprendizes, o que significa dizer que o objeto de estudo a ser contemplado em uma SD é um novo conhecimento a ser adquirido pelo aluno/a e, por isso, a relevância de um trabalho sistemático, modular e planejado. Para Schneuwly e Dolz (op. cit., p. 97/98, grifo nosso):

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. **O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados.** As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Conforme já explicitado, desenvolver um modelo didático para se trabalhar gênero textual por meio de SDs é algo que requer planejamento e conhecimento teórico-metodológico por parte do professor. Entretanto, a importância desse planejamento, segundo Rojo (2001) tem sido esquecida por muitos professores, seja por que não veem o ato de planejar como uma prioridade/necessidade ou por que não lhes são concedidas as condições mínimas para executá-lo, nisso se inclui a pouca atenção dada, inclusive pelos linguistas, “aos aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar” (ROJO, op.cit., p. 316). Ainda de acordo com essa autora, as experiências com formação docente têm

mostrado que “no processo de aprendizagem do professor, um dos pontos de estrangulamento é o momento da modelização didática, ao qual a tradição cristalizada das práticas didáticas impõem sérios obstáculos”.

Em vista disso e para cumprir os propósitos de didatização almejados, exporei um quadro-resumo para esclarecer sobre qual seria a estrutura básica de uma SD e suas especificidades. Para tanto, retomo, como muitos já o fizeram, o esquema proposto por Schneuwly e Dolz (op.cit.), situando cada uma das partes que constituem a formatação de uma sequência.

<b>ETAPAS DE UMA SD</b>	<b>ESPECIFICAÇÕES</b>
<b>Apresentação da situação comunicativa</b>	Nesta fase inicial, é apresentada de maneira detalhada a ação de linguagem que os aprendizes deverão realizar, tendo em vista os parâmetros das condições de produção em que se encontram. Desse modo, eles poderão construir uma representação da situação comunicativa e da atividade que executarão. Faz parte também desta etapa uma problematização acerca do gênero a ser produzido, discutindo junto aos alunos/as determinadas marcas que caracterizam tal modelo textual, tanto do ponto de vista enunciativo/discursivo quanto linguístico.
<b>Produção inicial do gênero</b>	A primeira produção ou primeira versão do texto é o momento em que os aprendizes vão pôr em prática as capacidades de linguagem que já dominam. Imagina-se que cada aluno já consegue minimamente seguir as instruções dadas pelo professor, porém é preciso atenção àquilo que eles não conseguirem efetivar, pois isto será justamente o ponto de partida para as intervenções posteriores. Essa postura implica uma avaliação formativa cuja orientação serve para o professor agir na zona de desenvolvimento proximal e motivar o aluno a seguir em frente no processo.
<b>Módulos didáticos</b>	Essa etapa é determinante, pois nela são trabalhados, modularmente, os problemas que apareceram na produção inicial dos alunos/as, a partir de instruções sugeridas pelo professor. O planejamento de cada módulo, os instrumentos a serem utilizados, bem como sua quantidade serão pensados a partir do desempenho dos aprendizes na primeira versão do texto. A depender do gênero, o professor até poderá antecipar o planejamento de algum desses módulos, mas a real necessidade só se apresentará posterior à avaliação das produções iniciais. Logo, é importante perceber que a sequência, como o próprio nome sugere, deve obedecer a um ordenamento em que as etapas devem ser atendidas/obedecidas sistematicamente.
<b>Produção final do gênero</b>	A última etapa é aquela da produção final em que os alunos/as vão concretizar tudo o que aprenderam durante a aplicação da SD. Nesse momento, o professor terá a oportunidade de avaliar, também do ponto de vista somativo, o desempenho dos aprendizes. O texto que resultou do trabalho didático em sala de aula com um determinado gênero, oral ou escrito, deve figurar como uma experiência inicial, podendo ser repetida posteriormente a fim de aperfeiçoar cada vez mais as habilidades de escrita do aluno/a nos mais variados modelos textuais.

Esse quadro-resumo expõe, de modo bastante esclarecedor, de que maneira deve ser pensada uma SD, partindo-se das orientações sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004). Não se trata necessariamente de uma receita pronta, mas apenas de um encaminhamento que poderá servir ao professor em sua atuação pedagógica na aula de produção textual.

Não obstante, conforme ficou dito no início do artigo, passarei a expor sobre a experiência vivenciada em um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental (1ª fase). Na ocasião, atuei como professor-ministrante e pude desenvolver, em parceria com as professoras-cursistas, a proposta que passo a subescrever a partir de agora.

### **3 Produção de sequências didáticas por professores em formação continuada: uma alternativa metodológica com o gênero carta do leitor**

Para situar a experiência a ser descrita, convém alguns esclarecimentos. Conforme antecipei na introdução deste texto, a formação continuada a que me refiro ocorreu nos últimos três meses do ano de 2011, na cidade de João Pessoa e faz parte de um programa de capacitação para professores da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)<sup>3</sup>. Nela tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de professoras-alfabetizadoras, em sua maioria pedagogas, dentre as quais muitas traziam longos anos de experiência docente.

Na ocasião, tivemos momentos de exposições orais acerca do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e sugeri, dentre as possibilidades metodológicas disponíveis, o trabalho com as SDs. As cursistas acataram a sugestão e juntos desenvolvemos algumas oficinas para pensar a elaboração de sequências didáticas a serem aplicadas em suas salas de aula.

O modo de execução das atividades presenciais desse curso de formação continuada foi muito produtivo, pois os encontros ocorriam sempre aos sábados, e as cursistas tinham o espaço da semana para desenvolverem as propostas didáticas que por ventura viessem a ser sugeridas pelo professor-ministrante.

Porém, antes de expor a sequência produzida nas oficinas, é preciso fazer algumas notações sobre o gênero textual carta do leitor, o objeto de estudo/ensino contemplado na SD em questão.

#### **3.1 O gênero textual carta do leitor**

O gênero carta do leitor é um texto de natureza dissertativo-argumentativa que atua no domínio discursivo dos chamados gêneros jornalísticos e tem como principal função sociocomunicativa registrar linguisticamente a ação de linguagem de um determinado agente-produtor acerca de alguma publicação veiculada em revistas e jornais de circulação impressa. Segundo Bezerra (2002, p. 210, grifo meu):

A carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de cartas, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor, reservada à correspondência dos leitores. Ou seja, **é um texto utilizado em situação de ausência de contato**

---

<sup>3</sup> A minha atuação como professor-ministrante deve-se justamente ao fato de que, nesse período, exercia a função de professor substituto de língua portuguesa nessa instituição de ensino superior.

**imediatamente entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros.**

Esse gênero, pelo fato de apresentar uma predominância de sequências textuais dissertativas, tende a exigir capacidades de linguagem que muitas vezes os aprendizes não conseguem desenvolver sem o auxílio do professor. Outro aspecto importante é que se trata de um modelo textual de circulação específica (revistas e/ou jornais), o que o torna menos comum nas práticas linguageiras cotidianas de muitos indivíduos. Isto é, apesar de ser um gênero de domínio público, “de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura” (BEZERRA, op.cit., p. 210), não pode ser considerado de ampla produção, pois grande parte da população ainda não consegue ter acesso a revistas e jornais.

Do ponto de vista formal, a carta do leitor apresenta uma estrutura fixa, com poucas variações, a saber: local e data; vocativo; corpo do texto; despedida e assinatura (Cf. KÖCHE, BOFF e MARINELLO, 2010).

Além disso, no que diz respeito aos aspectos linguístico-discursivos, geralmente é empregada uma linguagem com sintaxe simples e com escolhas vocabulares comuns. Isto, porém, não é regra, depende muito de quem seja o agente-produtor e a que revista ou jornal ele se dirige. Neste caso, os parâmetros das condições de produção são o que vão determinar, em tese, a configuração final dada ao texto.

Não podemos deixar de mencionar que a carta do leitor tem, a princípio, um primeiro destinatário/leitor potencial, a equipe da revista ou jornal. Caso seja selecionada, muitas vezes censurada em algumas de suas partes, é que chegará ao conhecimento do público leitor daquela publicação. Esse fato também contribui para a caracterização sociocomunicativa do gênero e precisa, necessariamente, ser considerado por quem dele se utiliza, seja para a leitura ou para a produção escrita.

Portanto, em virtude dessas peculiaridades, o conhecimento prévio, primeiramente pelo professor e em seguida pelos alunos/as, sobre o gênero textual a ser produzido, é um dos responsáveis pelo sucesso de uma SD. Por isso, é imprescindível a pesquisa e o planejamento como meios de se introduzir um trabalho produtivo com as SDs em sala de aula.

### **3.2 A SD produzida em conjunto com as professoras-alfabetizadoras**

Conforme já adiantei, durante a formação continuada em questão, no módulo relacionado à *Linguagem e suas tecnologias*, pude trabalhar algumas oficinas de leitura e produção de texto com as cursistas. A turma era composta por uma média de 45 docentes, quase todas pedagogas, algumas com especializações na área. Outro fator a ser considerado é a vasta experiência no magistério, alguns com mais de 25 anos de docência.

Meu objetivo ao direcionar um trabalho voltado para as oficinas era justamente apresentar uma proposta teórica e metodológica passível de ser transposta pelas cursistas em sua realidade de sala de aula. Aliás, este foi um dos objetivos gerais da proposta curricular que orientou o meu planejamento enquanto professor-ministrante.

Entretanto, no espaço deste artigo, não daria para registrar muitas das experiências que vivenciei ao longo dessa formação, por isso selecionei a proposta de SD sobre o gênero carta do leitor, entendendo ser mais uma contribuição metodológica para a transposição didática de gêneros textuais escritos.

Essa proposta foi produzida em conjunto com três professoras do ensino fundamental atuantes em uma escola estadual da cidade de João Pessoa-PB e destinava-se à aula de produção de texto em uma turma do 5º ano.

Além da SD produzida, registrarei alguns resultados da experiência vivenciada pelas professoras quando da aplicação da sequência didática em sala de aula. Esse registro só foi possível porque as cursistas, ao final de cada experiência, faziam um breve relatório descrevendo e avaliando como se deu o trabalho em sua sala de aula. Esses relatórios eram entregues ao professor-ministrante para um acompanhamento do curso e da produtividade das docentes participantes da formação<sup>4</sup>.

### 3.2.1 Uma proposta de SD para trabalhar o gênero carta do leitor em turmas de 5º ano do ensino fundamental

As orientações teórico-metodológicas gerais para a estruturação desta sequência, conforme já mencionei, foram as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004). Além disso, consulte algumas releituras de sua obra, como em Lopes-Rossi (2006) e Machado e Cristovão (2009) acerca da construção de modelos didáticos de gêneros.

A partir disso, organizei, em conformidade com as cursista, a proposta de SD em dois grandes *módulos de atividades*: um correspondente ao plano das *competências macrotextuais*, e outro correspondente ao plano das *competências microtextuais*. Vejamos:

MÓDULO MACROTEXTUAL	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES NESSE MÓDULO
Apresentação da situação comunicativa, contextualizando a ação de linguagem a partir dos elementos macrotextuais do gênero carta do leitor (aspectos discursivos, enunciativos e pragmáticos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os aprendizes a fazer leituras do gênero em questão para compreender a sua função sociocomunicativa;</li> <li>• Comentar sobre os aspectos enunciativos do texto: quem escreve, seu (s) destinatário (s), qual a intenção ao fazê-lo;</li> <li>• Discutir sobre o suporte onde é veiculado o gênero e de que maneira isso caracteriza a sua forma composicional;</li> <li>• Interpretar as vozes que enunciam no texto, instigando uma leitura crítica pelos alunos/as;</li> <li>• Refletir sobre o gênero em suas diferentes representações: a do agente-produtor (que escreve a carta) e a do destinatário/revista ou jornal (que recebe e avalia a ação comunicativa);</li> <li>• Proporcionar uma apreensão do formato macroestrutural do gênero carta do leitor, de tal modo que os aprendizes possam, na etapa seguinte, produzir um novo exemplar.</li> </ul>

<sup>4</sup> Nessa formação continuada, de uma carga-horária total de 180 horas, 120 eram destinadas às atividades semipresenciais. Por isso a necessidade/recomendação desse acompanhamento das produções extraclasse das cursistas.



Neste módulo, no tocante à aplicação da SD, as professoras deveriam seguir algumas recomendações previamente estabelecidas:

1. Levar revistas e jornais para a sala de aula ou conduzir os alunos/as até a sala de leitura ou até a biblioteca da escola para terem acesso ao material;
2. Realizar momentos de leitura (quantos julgarem necessários) confrontando as reportagens publicadas com as respectivas cartas do leitor produzidas a partir dessas publicações;
3. Instigar os aprendizes a uma pesquisa sobre o gênero em questão, tentando explicitar em que momento histórico as publicações jornalísticas impressas passaram a disponibilizar esse *feedback* entre quem produz as repostagens e o seu público leitor;
4. Solicitar aos alunos/as que lessem e selecionassem uma reportagem que lhes chamou a atenção e para qual gostariam de produzir uma carta do leitor.

Esse módulo das competências macrotextuais é o momento de apresentação das características gerais do gênero é, portanto, fundamental na SD, tendo em vista que os alunos do 5º ano, neste caso, desconhecem essa modalidade textual, ou já ouviram falar dela, mas de maneira superficial.

Assim, as atividades decorrentes dos objetivos do primeiro módulo devem ser pensadas para este fim, conforme nos esclarece Lopes-Rossi (2006, p. 78, grifo meu):

A organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos **para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito.**

Um dos grandes problemas relacionados à aula de produção textual diz respeito justamente à falta de um planejamento, pelo professor, de momentos de (re)conhecimento do gênero textual pelos alunos/as, e isso acaba provocando uma falta de referência em relação aos constituintes composicionais do gênero em questão, o qual será retomado pelos estudantes no momento da produção escrita. Tenho atribuído essa incoerência metodológica ao fato de muitos professores não estabelecerem claramente os objetivos para a aula de produção de texto que pretendem conduzir (Cf. SILVA, 2012).

Após todo esse momento dedicado à discussão dos aspectos macrotextuais, passamos para a outra etapa da sequência em que os alunos/as são convidados/as a escrever uma primeira versão do gênero carta do leitor, com base na reportagem previamente lida e selecionada por eles/as no módulo anterior. Essa tarefa pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos, vai depender do contexto real da sala de aula.

Não obstante, é preciso que o professor verifique se os alunos efetivamente leram uma determinada matéria de revista ou jornal, pois esta é uma condição necessária para que a ação de linguagem, mesmo em contexto de escolarização do gênero, se aproxime o máximo possível daquela realizada socialmente. A posição enunciativa assumida pelo aluno (agente-produtor) enquanto leitor da reportagem, nesse caso, é extremamente necessária para que ele se sinta participante de uma prática de letramento significativa, tal qual ocorre fora da sala de aula.

O papel do professor, nesse caso, é o de promover essa prática letrada sem maiores intervenções, no sentido de evitar a antecipação de possíveis sugestões e/ou retificações. O momento da mediação do professor será justamente a etapa seguinte, da qual tratarei a seguir.

MÓDULO MICROTETUAL	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES NESSE MÓDULO
<p>Discussões sobre a primeira versão do gênero produzido pelos alunos/as, a partir de uma avaliação formativa do professor<sup>5</sup>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar as principais dificuldades encontradas pelos aprendizes no tocante aos mecanismos de textualização;</li> <li>• Observar o emprego da linguagem utilizada pelos aprendizes, se houve uma adequação à proposta temática do texto e ao nível do registro;</li> <li>• Se constatada a necessidade, promover exposições sobre o emprego da ortografia e das regras de concordância verbal e nominal;</li> <li>• Rediscutir o emprego dos elementos estruturais que caracterizam o gênero carta, como o vocativo, o remetente e a assinatura, por exemplo;</li> <li>• Refletir sobre as escolhas lexicais, se estão em conformidade com a proposta da revista ou jornal a que se endereça a carta do leitor;</li> <li>• Permitir a troca de textos entre os alunos/as a fim de estabelecer uma interação entre os membros da turma, e uma ajuda mútua<sup>6</sup>;</li> <li>• Discutir o emprego dos sinais de pontuação, em que medida eles contribuem para a clareza na construção dos períodos e para a organização morfosintática do texto;</li> <li>• Elaborar exercícios de análise linguística para que os aprendizes reflitam sobre o emprego de elementos conectores e anafóricos;</li> <li>• Valorizar o que já deu certo na produção inicial em relação aos aspectos macro e microtextuais e motivar a prática da reescrita como etapa importante na elaboração de um texto.</li> </ul>

Neste último módulo, as professoras foram orientadas a retomar as questões gramaticais utilizando exercícios de reflexão e análise linguística e de reescrita de textos, a

<sup>5</sup> De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a avaliação formativa é aquela em que o professor diagnostica as capacidades que os aprendizes já dominam e, a partir delas, amplia as possibilidades de sua atuação docente, trabalhando em cima das dificuldades percebidas durante o processo. Desse modo, pode-se aferir sobre os pontos fortes e os pontos fracos e as possíveis ações de intervenção pelo professor.

<sup>6</sup> Essa troca não tem como objetivo, *a priori*, a correção do texto, mas uma leitura colaborativa entre os pares, partindo do pressuposto de que, mesmo estando em séries iguais, o nível de conhecimento real dos aprendizes é diferenciado.

fim de conscientizar os aprendizes sobre a necessária relação entre forma e conteúdo, ou seja, não basta apenas ter o que dizer, é preciso saber como fazê-lo, de modo a atingir o objetivo da comunicação.

Em função disso, após todo esse trabalho envolvendo as atividades dos módulos didáticos, incluindo a produção pelos alunos/as de uma versão preliminar do gênero, chega-se ao momento de eles escreverem a versão final de seu texto (carta do leitor), de acordo com os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores da SD.

Essa versão final do gênero, por sua vez, deve possibilitar algumas ações pedagógicas, dentre as quais:

- Permitir ao professor uma avaliação quantitativa, de modo que os alunos/as percebam seus reais avanços na produção escrita do gênero trabalhado bem como em que aspectos do texto deverão melhorar<sup>7</sup>;
- Propiciar uma divulgação ao público das produções finais<sup>8</sup>, uma vez que a escolarização dos gêneros textuais nem sempre permite aos aprendizes vislumbrar um destino mais amplo para seus textos, a não ser a leitura privilegiada do professor;
- Conscientizar os aprendizes da relevância de se aprimorar as capacidades de linguagem, despertando-lhes um sentimento de satisfação pessoal e de emoção por terem apreendido algo que amplia sua competência comunicativa e seu conhecimento de mundo.

### 3.2.2 *Síntese do relato das professoras sobre a aplicação da sequência didática*

A proposta de sequência supracitada gerou a produção de um relatório pelas professoras envolvidas, onde puderam registrar a experiência vivenciada durante o desenvolvimento dos módulos didáticos, como também as conclusões a que chegaram.

Antes, porém, de apresentar a síntese desse relatório, é preciso esclarecer que as cursistas decidiram trabalhar em conjunto para a aplicação dessa SD na escola. Isto ocorreu da seguinte forma: elas trabalhavam na mesma instituição de ensino, porém em séries diferentes. A docente que ministrava aulas no 5º ano atuava no período vespertino, e as outras duas (professoras do 3º ano) no período matutino. As atividades se deram na turma do período vespertino, logo a professora titular recebia o apoio das outras duas colegas do horário oposto<sup>9</sup>. Isso justifica a produção de apenas um relatório, o qual reúne as impressões em conjunto das três professoras.

Assim, sobre as atividades do módulo macrotextual da SD elas destacaram:

- O estranhamento inicial dos alunos/as por não conhecerem o gênero a ser estudado;
- A reação positiva da turma ao receberem a visita das outras duas professoras;
- A maneira como as atividades eram conduzidas também foi vista como novidade pelos aprendizes;
- O envolvimento dos alunos na pesquisa por reportagens em revistas e jornais, principalmente pelas notícias locais;

---

<sup>7</sup> Vale uma ressalva sobre a complexidade que subjaz ao ato de escrever, o que torna qualquer versão de um texto escrito sempre suscetível a melhorias e redefinições.

<sup>8</sup> Essa divulgação poderá ser feita por meio de mostras culturais na escola, murais para publicações escolares, produção de um *book* de circulação impressa ou virtual para registrar e compartilhar essas produções finais.

<sup>9</sup> A professora que atuava no 5º ano tem formação em Pedagogia e 10 anos de experiência docente. As demais, uma tem o curso normal e 15 anos de experiência docente e a outra também é licenciada em Pedagogia e cursa pós-graduação em nível de especialização.

- A troca de conhecimentos ocorrida nos momentos de leitura compartilhada, em que os alunos/as eram instigados (as) a discutir sobre o conteúdo das repostagens e acabavam fazendo interpretações mediante seu conhecimento prévio e associando aos fatos de sua realidade imediata;
- A desmotivação de alguns pela leitura de textos mais longos e com menos recursos imagéticos;
- A dificuldade de eles/as interpretarem textos de natureza argumentativa e expositiva, em função de estarem mais habituados à leitura de histórias (narrações);
- O desejo de escreverem cartas uns para os outros, privilegiando um instrumento de interação sociocomunicativa cada vez menos utilizado na contemporaneidade;
- A forte representação do livro didático para os aprendizes, a ponto de eles questionarem o porquê de não estarem lendo os textos contidos nesse material didático;
- A falta de hábito pelos alunos/as da prática da leitura silenciosa, reflexo de uma didática que entendia a exposição oral do texto como sendo a única maneira legítima de ser ler.

Já sobre as atividades do módulo microtextual, incluindo a produção da versão preliminar do gênero, as cursistas relataram:

- A razoável compreensão dos alunos/as sobre a forma composicional do gênero carta do leitor, bem como sobre sua função sociocomunicativa, diferenciando-o de outros modelos de carta;
- A participação de todos na produção escrita da primeira versão do texto;
- A dificuldade de alguns aprendizes em conseguir argumentar textualmente a sua opinião acerca da reportagem motivadora, a ponto de eles/as sentirem a necessidade de expressar oralmente para as professoras aquilo que não conseguiram transpor para o papel;
- A deficiência dos alunos/as em relação às questões gramaticais, principalmente as de cunho ortográfico e de pontuação;
- A experiência positiva relacionada à troca dos textos entre os alunos/as, em virtude de a turma ser quantitativamente pequena e isso ter contribuído para a realização dessa interação colaborativa entre eles/as;
- O resultado satisfatório dos exercícios de reflexão linguística, pois os aprendizes trabalharam algumas das questões gramaticais a partir do texto preliminar que produziram na SD;
- Os momentos de reescrita de textos como sendo fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem pelos alunos/as daquilo que estava sendo objeto de estudo nas aulas.

Não obstante, sobre as conclusões a que chegaram após o desenvolvimento da sequência e a sua culminância com a produção final, as professoras destacaram aspectos que julgaram negativos e positivos:

1. Dos aspectos negativos:

- A não viabilidade de se trabalhar em forma de SD todas as atividades de leitura e produção de texto na escola, em virtude da intensiva jornada de trabalho do professor, o que compromete seu tempo para planejamento didático;
- A escassez de material impresso, do tipo revistas e jornais, disponibilizado na escola para a execução de atividades com os gêneros textuais em seus suportes originais;

- O apoio restrito da equipe pedagógica da escola no tocante às atividades que mobilizaram recursos extraclasse;
  - O descompromisso de alguns pais de alunos/as que não se preocupam em formar parceria com o professor, facilitando a concretização das atividades propostas pela escola.
2. Dos aspectos positivos:
- A participação e o interesse efetivos de todos os alunos da turma nas atividades referentes à sequência;
  - A produção final como representativa de uma apropriação do gênero pelos aprendizes, de modo que eles se mostraram aptos a produzir outros exemplares para aprimorar cada vez mais a sua escrita do gênero carta do leitor;
  - O trabalho em conjunto realizado pelas três professoras envolvidas na SD, o qual exemplifica a viabilidade de uma ação coletiva em favor da transposição didática de gêneros;
  - A aprendizagem oriunda da experiência vivida pelas docentes e pelos aprendizes cujos frutos contribuirão para a produção de outras sequências;
  - A culminância do trabalho com a publicação em forma de mural das produções escritas dos alunos/as, momento de consolidação dos resultados da SD junto à comunidade escolar.

#### **4 Considerações finais**

A proposta de modelização didática descrita neste artigo representa para mim, enquanto professor-ministrante da formação continuada, uma concretização das discussões conduzidas durante o curso. Mais do que isso, é a percepção das contribuições dos trabalhos dos pesquisadores sobre o ensino-aprendizagem de língua, em especial na área do letramento e gêneros textuais, sendo utilizadas de fato pelo professor em sua realidade de sala de aula.

Para as cursistas que aplicaram a SD, de acordo com os seus relatos, a experiência foi muito positiva e produtiva. Apoiadas em uma fundamentação teórica e metodológica, colhida através das leituras oportunizadas no curso de formação, essas professoras produziram, em conjunto com o ministrante, uma proposta didática possível de ser transposta para a prática escolar. Isso é, de fato, um dado relevante, pois nem tudo que discutimos na academia ou que é trazido pelos livros didáticos apresenta concretamente uma aplicabilidade ou são viáveis de realização em diferentes contextos.

Os aspectos negativos apontados pelas professoras são de âmbito mais geral e não desqualificam o trabalho que desenvolvemos, uma vez que eles ainda são bastante comuns em outras atividades do processo de ensino-aprendizagem, não especificamente só em relação ao trabalho com as sequências didáticas.

Ficam registrados, portanto, a proposta metodológica produzida e o breve relato de sua aplicação em sala de aula como forma de demonstrar a eficácia necessária a qualquer projeto de formação continuada como também a divulgação de experiências bem sucedidas no âmbito da Linguística Aplicada e dos trabalhos ancorados no quadro epistemológico do Interacionismo sociodiscursivo.

Acredito que o grande desafio de um projeto de formação continuada de professores ainda seja conseguir produtivamente conscientizar os docentes para uma mudança paradigmática sobre o ensino de língua cujas orientações já estão sendo discutidas, no Brasil, há mais de 20 anos. Digo conscientizar, porque não basta apenas ter acesso ao “novo”, é preciso introduzir essa novidade no meio social/profissional do qual participamos. Imagino, portanto, estar dando uma contribuição para essa ação consciente do professor de língua.

## 5 Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GONÇALVES, Adair V. e BAZARIM, Milena. (Orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco*. São Paulo: Claraluz Editora, 2009.

GONÇALVES, Adair V., PINHEIRO, Alexandra S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KÖCHE, Vanilda S., BOFF, Odete Maria B., MARINELLO, Adiane F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Textos de Anna Rachel machado e colaboradores; Lília S. Abreu-Tardelli e Vera L. Cristovão (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_ e CRISTOVÃO, Vera L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Textos de Anna Rachel machado e colaboradores; Lília S. Abreu-Tardelli e Vera L. Cristovão (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PEREIRA, Regina Celi M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 17).

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_ e NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Fábio P. da. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo. In: PEREIRA, Regina Celi M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 17).