

---

## APROPRIAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Antônia Cláudia de Carvalho Rocha (Profletras/UESPI)  
*claudiaaccr@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho objetiva analisar como se dá a apropriação do gênero carta de leitor e os possíveis avanços a partir da intervenção didática por meio de sequências didáticas. Para isso, busca caracterizar o gênero Carta de Leitor, verificar o tratamento que o livro didático dá a esse gênero, assim como propor uma sequência didática centrada no gênero em estudo. O quadro teórico que fundamenta a pesquisa tem, dentre outros autores, Bakhtin (1997), Marcuschi (2010) e Bronckart (2003). Nos estudos sobre carta de leitor servirão de referência, dentre outras, as pesquisas de Bezerra (2010) e Alves Filho (2011) e como marco metodológico terá o uso de sequência didática a partir do modelo estrutural de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como resultado parcial da pesquisa, percebemos o avanço dos alunos após a aplicação da sequência no que se refere aos elementos prototípicos do gênero, observando inicialmente a seção de contato e a seção de despedida das cartas de leitor produzidas.

**Palavras-chave:** Carta de leitor. Livro didático. Sequência didática.

### 1 Introdução

Este artigo tem como tema de estudo o gênero carta de leitor e o trabalho com Sequência Didática. Para a construção desse trabalho tivemos como objetivo analisar as produções textuais dos alunos do 8º ano com o interesse voltado para a apropriação do gênero carta de leitor e os possíveis avanços com o uso de sequência didática; caracterizar o gênero carta de leitor, verificar o tratamento que o livro didático dá ao gênero e reconhecer a estrutura e os elementos composicionais da carta de leitor com destaque para a seção de contato e seção de despedida nos textos escritos pelos alunos na produção inicial e produção final da sequência.

A questão que motivou a pesquisa é o fato do trabalho em sala de aula com os gêneros textuais normalmente não ser feito de forma sistematizada. Outra questão é que o livro do 8º ano (Projeto Telaris-Língua Portuguesa, editora Ática), adotado pela escola, não traz o gênero carta de leitor dentre os gêneros abordados, considerando que há variação entre os autores, alguns trazem esse gênero no 7º ano e outros no 8º.

Então, observando também as diretrizes curriculares dos PCNs encontramos respaldo para o trabalho com o gênero carta de leitor no 8º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, dentre os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental, as cartas (formais e informais) são uma das possibilidades indicadas pelos Parâmetros.

Cabe ressaltar que diante do desenvolvimento da internet e das redes sociais como e-mail, facebook, mensagens eletrônicas, etc., as cartas em geral diminuiriam seu espaço de circulação, no entanto, é importante destacar que o acesso à internet por mais que se tenha popularizado ainda não é uma realidade palpável em muitas cidades do interior do país, seja por questões de rede que não chega com eficiência nos municípios e principalmente nas zonas rurais ou até mesmo de falta de acesso a aparelhos eletrônicos e dispositivos de acesso, concluindo assim que o uso dos gêneros epistolares como a carta de leitor ainda pode ser um meio de comunicação e expressão de pontos de vista dos cidadãos de muitos lugares do país.

Portanto, justifica-se a necessidade de trabalhar os gêneros textuais, em especial a carta de leitor, a partir de uma Sequência Didática (SD), pois esta ajuda o aluno a identificar e produzir o gênero mais facilmente e contribui no processo de leitura, escrita e argumentação.

## **2 Referencial Teórico**

Estudar gêneros textuais requer um conhecimento aprofundado sobre a língua e suas diversas possibilidades de realização e uso. Assim, buscaremos, por meio de alguns teóricos, as principais discussões em torno dos gêneros textuais, dando um destaque especial aos da esfera do argumentar e também às perspectivas relacionadas ao ensino da carta de leitor por meio do uso de uma Sequência Didática.

### **2.1 BASES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DE GÊNERO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO**

Inicialmente, deve-se fazer uma ressalva para a variação na nomenclatura quando se trata do estudo de gêneros, podendo ocorrer a expressão “gêneros do texto” ou “gêneros do discurso”, essas oscilações segundo Bronckart (2003) aparecem na própria obra de Bakhtin, um dos pioneiros no estudo de gênero. Portanto, a variação no uso de uma ou outra

expressão não altera o seu significado, neste trabalho o uso da expressão “gêneros textuais” será mais recorrente, dentre outros motivos, por considerarmos ser a mais usada pelos autores de livros didáticos de ensino fundamental e conseqüentemente a que mais utilizamos em sala de aula.

Dessa forma, em se tratando das bases que fundamentam o estudo dos gêneros, Bakhtin (1997) explica como os gêneros estão organizados de acordo com as esferas de circulação e chega a uma possível denominação do que seja gênero do discurso.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p.279).

Foi a partir dos estudos de Bakhtin (1997) que as pesquisas sobre gêneros não se restringiram mais só sobre os gêneros literários como era feito anteriormente. Nesse sentido, o referido autor ressalta também sobre a riqueza e variedade dos gêneros afirmando que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKHTIN, 1997, p..280).

Marcuschi (2010), numa perspectiva de abordagem cultural, destaca que os gêneros textuais surgem, situam e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, são de difícil definição formal, sendo inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Percebemos que a ideia de que há uma diversidade de gêneros textuais apontada por Bakhtin (1997) é também compartilhada por Marcuschi (2010), sendo que o último ressalta para a dificuldade de definição formal e destaca, diante da dinamicidade da língua, a possibilidade de variação entre as denominações assim como o possível desaparecimento de um gênero.

Pelo que sabemos, os gêneros textuais são produzidos mediante necessidades de comunicação nas diversas esferas sociais, assim, as condições de produção dos textos estão, segundo Bronckart (2003), associadas à situação de ação da linguagem que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual. Dessa forma, o autor destaca a importância do contexto de produção, definindo-o como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado” (Bronckart, 2003, p. 93).

Levando em consideração que a carta de leitor é um gênero que se insere no rol de gêneros com sequência argumentativa, abre-se espaço também para a discussão sobre argumentação e sequência argumentativa.

Partindo de uma visão histórica, Platin (2008) faz um resgate dos estudos de argumentação, tratando desde a deslegitimação até as novas invenções sobre o termo. Para esse autor, a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi completada no fim do século XIX, já nos anos de 1950 construiu-se um pensamento autônomo da argumentação, profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos, porém nos anos de 1970 as visões generalizadas da argumentação tomarão perspectivas bem diferentes.

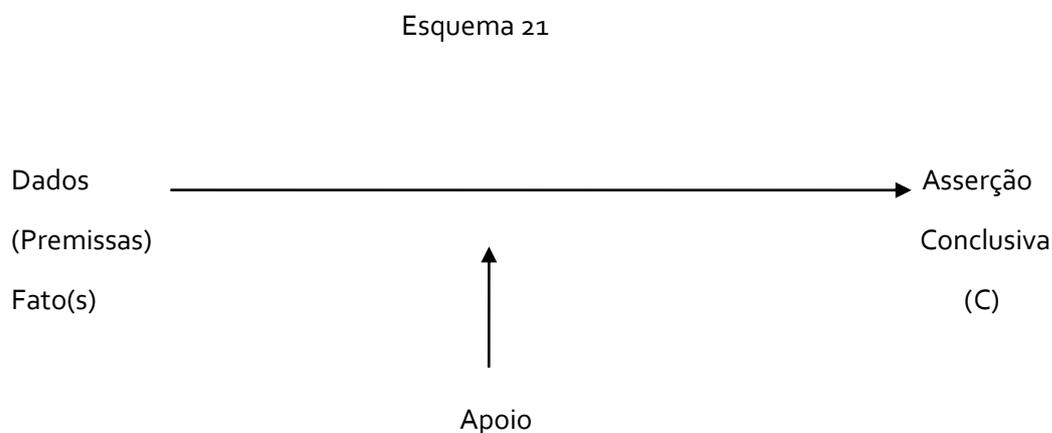
Nesse contexto, é importante ressaltar que argumentar é algo que discursivamente fazemos em nosso cotidiano, portanto, para fundamentar esse pensamento Koch (2011), que afirma que a interação por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade e como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor.

As marcas linguísticas da argumentação ou recursos utilizados para argumentar, constituem o que podemos chamar de sequências argumentativas. Cavalcante (2013, p. 67) define sequência argumentativa como “uma sequência que visa a defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”. Em definição semelhante a citada, Koch (2009, p. 72) explica:

As **sequências argumentativas *stricto sensu*** são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

Adam (2011) destaca que a tipologia da argumentação e por consequência a estrutura da sequência argumentativa é um tema que está em constante (re)construção e nessa perspectiva Adam (2011) apresenta um esquema simplificado a partir do modelo de Toulmin (1993) integrado por Van Dijk (1980, p. 119) que constitui o modelo de superestrutura do texto argumentativo. Segue o modelo com base em Adam (2011, p. 233):

**Figura 1. Modelo de superestrutura do texto argumentativo**



Conforme Adam (2011), essa estrutura de sequência argumentativa evidencia dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. "Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção (C)" (ADAM, 2011, p. 233).

Percebe-se, diante do exposto, que apesar da argumentação fazer parte do nosso cotidiano, o entendimento da mesma enquanto categoria de estudo na linguagem requer que entendamos além das expectativas do que se quer convencer, mais como convencer por meio da linguagem discursiva.

## 2.2 O GÊNERO CARTA DE LEITOR E O TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Diante da funcionalidade teórico-metodológica que os gêneros textuais têm, destaca-se a carta de leitor enquanto gênero da esfera jornalística relevante para o trabalho com a produção textual em sala de aula. A escolha pelo uso da carta de leitor na sala de aula é justificada por Bezerra (2010 p. 226) da seguinte forma:

[...] escolhemos o gênero textual carta de leitor, divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores, pois é de fácil acesso, demonstra um contato, por parte deles, com os fatos recentes da sociedade e está escrito em registro formal ou semiformal do português. Além disso, é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social.

Porém, para trabalhar a carta de leitor é preciso entender a relação que esse gênero estabelece com outros similares (carta). De acordo com estudos de Silva (1997) sobre cartas, de um modo geral existe uma diversidade de tipos de textos dentro do gênero carta (informação, notícia familiar, intimação, pedido etc.), mas que, apesar de estarem incluídos no mesmo gênero, podem ser considerados subgêneros do gênero carta. Dessa forma, a carta resposta, carta pessoal, carta pedido e carta do leitor são consideradas subgêneros desse gênero mais amplo.

Sobre a estrutura do gênero carta, Adam (2011) ressalta que apesar de existir uma inegável diversidade do gênero, a forma epistolar apresenta algumas constantes composicionais, de acordo com esse autor, podemos hesitar entre cinco ou três grandes

unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o objeto de discurso e a interrupção final do contato, ou conclusão. Os marcos inicial e final podem desdobrar-se em unidades peritextuais e em zonas fronteiriças de abertura e de fechamento.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alves Filho (2011, p.136-137) informa que “a carta de leitor segue, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas em geral, contendo três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida”. Porém, o referido autor ressalta que há algo de particular na carta de leitor que é o fato de não ser publicada no jornal ou revista da mesma forma como foi escrita pelo leitor, normalmente desaparece a seção de contato e figura apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação (cidade, e-mail, profissão), no lugar da seção de contato é comum haver o acréscimo de um título temático criado pelo editor, indicando que a carta de leitor tem não só a participação do leitor mais também do editor do jornal ou revista.

Em se tratando de gêneros textuais, não devemos preocupar-se somente com a estrutura composicional, mas também se vê a necessidade de conhecer a função social de cada gênero, desse modo, cabe destacar também os propósitos comunicativos da carta de leitor e retomando os estudos de Alves Filho (2011, p. 131-134) percebe-se que os principais propósitos estão relacionados **ao ponto de vista dos leitores e ao ponto de vista dos jornais e revistas**. Assim temos os seguintes:

→ **Do ponto de vista dos leitores**

- Recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do poder público;
- Participar mais ativamente do mundo em que vivemos através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade;
- Fiscalizar e criticar os próprios jornais, contribuindo para que outros leitores possam refletir sobre o papel da imprensa.

→ **Do ponto de vista dos jornais e revistas**

- Manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais;
- Estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores.

O trabalho em sala de aula com a produção de um gênero textual está aliado a uma série de atividades que requer domínio de leitura e escrita que vão além da escolha do tema e redação, isso explica o fato de muitas vezes o aluno ter dificuldade de escrever, pois nem sempre o professor faz um trabalho de preparação para a atividade de redação, assim Silva e Silva (2013, p. 82) em estudos sobre a produção escrita afirmam que:

[...] o processo de produção textual ainda não é assimilado de forma integral pelos alunos. Isso se deve a maneira como, muitas vezes, essa atividade é apresentada aos discentes: de forma assistemática, espontaneísta e improvisada.

Nesse contexto, a sequência didática é atualmente um dos métodos mais indicados pelos estudiosos para o trabalho com gêneros textuais e a atividade de produção de textos, o uso desse procedimento se explica pelo fato de ele possibilitar a compreensão de um gênero textual por meio do seu caráter modular.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) “uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme os autores, a sequência didática (SD) ajuda o aluno a entender melhor um gênero textual, possibilitando-o escrever e falar de forma mais adequada nas situações de comunicação. De acordo com os autores citados, a SD é composta pelas seguintes partes: **apresentação da situação inicial, produção inicial, os módulos e produção final.**

De acordo com Gonçalves (2011, p. 79) “a SD está a serviço de desenvolvimento de capacidades de adequação ao contexto de produção, ao discurso e ao componente linguístico”. Nesse sentido, acredita-se que o uso de uma SD como recurso teórico-metodológico ajuda não na compreensão e apropriação do gênero em todos os seus aspectos, ou seja, no conteúdo temático, estilo e construção composicional.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho utilizou-se como procedimento teórico-metodológico a aplicação de uma Sequência Didática no decorrer de 10 h/a no 8º ano “A”. A turma é composta de 20 (vinte) alunos e todos participaram das atividades da SD.

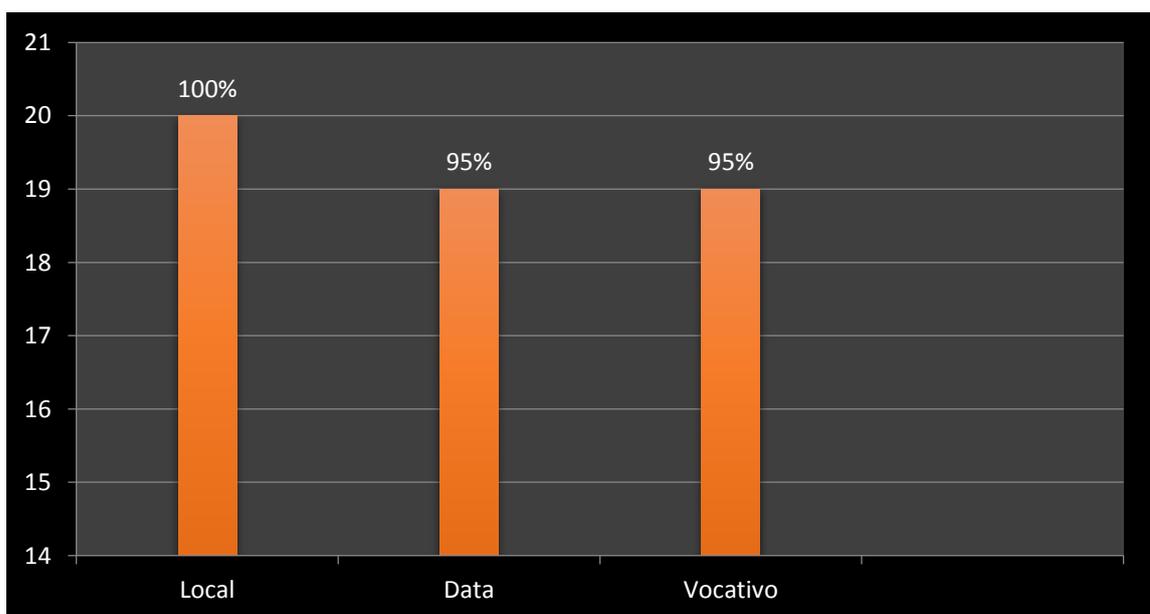
A Sequência Didática aplicada foi baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) onde a produção inicial e final tiveram como tema a **Redução da Maioridade Penal** sugerida a partir de uma matéria da Revista Carta na Escola, assunto bastante comum para a faixa etária deles (entre 13 e 15 anos) e já discutido em várias ocasiões na escola.

A produção inicial serviu de diagnóstico para o direcionamento dos módulos e juntamente com a produção final obtivemos dados para a análise proposta neste trabalho.

#### 4 Resultados Obtidos

Diante do que se propõe nesse trabalho, dentre os elementos prototípicos do gênero carta de leitor e levando em consideração as partes mencionadas por Alves Filho (2011) seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida que se assemelham aos elementos que compõem os gêneros epistolares em geral, apresentaremos a evolução no processo de apropriação do gênero levando em conta a composição da seção de contato (local, data e vocativo) e da seção de despedida (saudação final e identificação do autor /leitor)

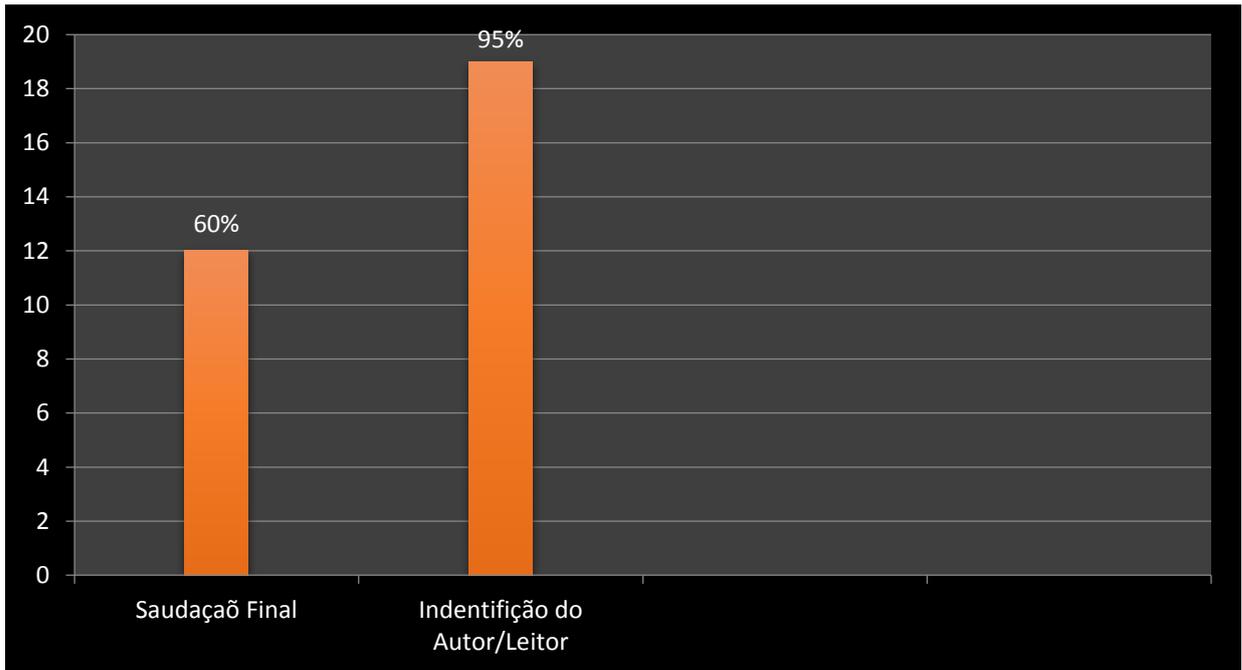
Gráfico 1: Produção Inicial - Seção de contato



Fonte: Dados da pesquisa realizada

Considerando os dados apresentados na produção inicial - seção de contato, percebe-se que 5% dos alunos não colocaram data e nem vocativo, demonstrando que nem todos os alunos dominavam esses elementos que são característicos do gênero carta de leitor.

Gráfico 2: Produção Inicial - Seção de despedida



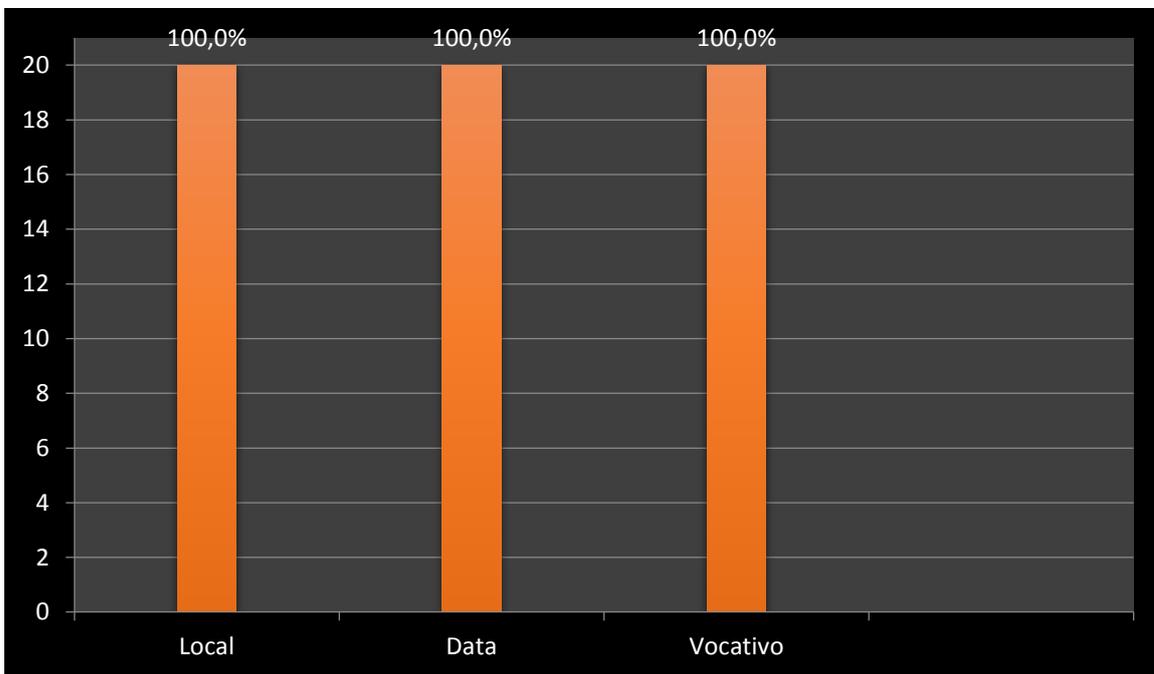
Fonte: Dados da pesquisa realizada

Na seção de despedida 40 % não colocaram a saudação final e 5% não se identificaram no texto produzido (carta de leitor). De acordo com o pensamento de Adam (2011) os marcos inicial e final podem desdobrar-se em unidades peritextuais e em zonas fronteiriças de abertura e de fechamento da carta, assim, compreende-se que a falta de elementos nessas zonas foge às características do gênero.

Após a produção inicial, buscou-se trabalhar nos módulos da sequência, dentre outros temas, os elementos que compunham a seção de contato e de despedida, assim, é possível observar que na produção final os alunos tiveram um melhor desempenho no que se refere ao domínio desses elementos.

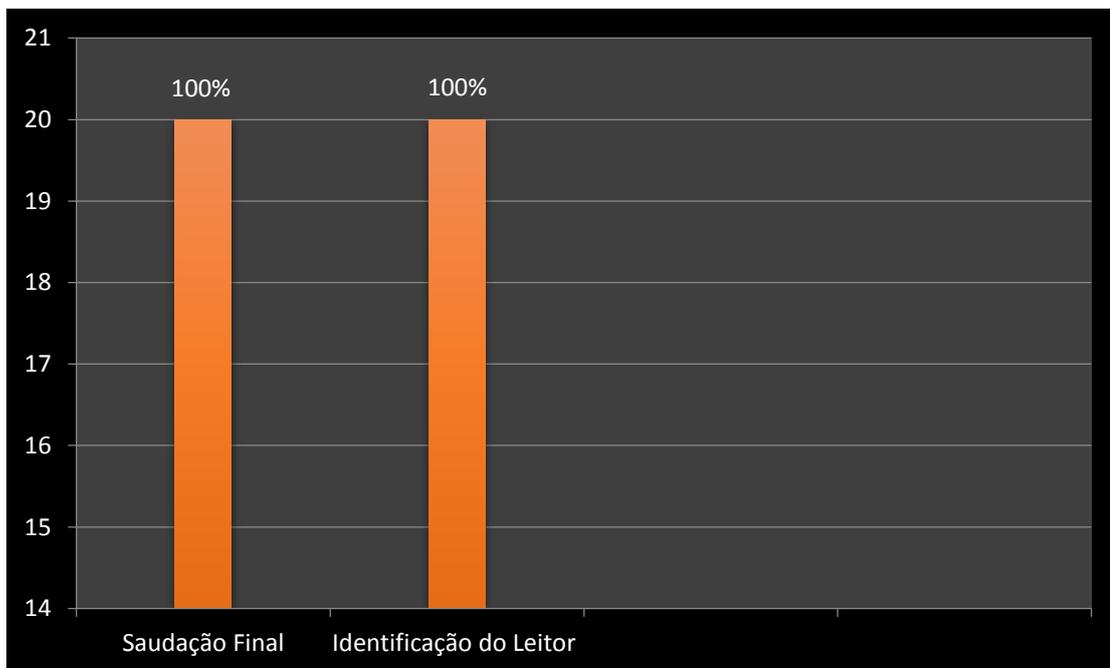
Em consonância ao pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) vimos que a sequência didática (SD) ajuda o aluno a entender melhor um gênero textual e possibilitando-o a escrever e falar de forma mais adequada nas situações de comunicação.

Gráfico 3: Produção Final - Seção de contato



Fonte: Dados da pesquisa realizada

Gráfico 4: Produção Final - Seção de despedida



Fonte: Dados da pesquisa realizada

Na produção final, observa-se que os alunos que participaram da atividade utilizaram todos os elementos que compunham a seção de contato e a de despedida, apropriando-se de algumas características básicas do gênero carta de leitor.

## 5 Considerações Finais

Ao limite desse trabalho, é importante destacar que diante dos objetivos propostos podemos concluir que é possível trabalhar os gêneros textuais além do livro didático, pois, como constatamos no início desse trabalho, nem sempre os livros trazem todos os gêneros indicados para a série ou apropriados para o nível de ensino.

Ressalta-se também o trabalho com a Sequência Didática (SD) como um dos métodos atuais e adequados para o ensino de gêneros textuais na escola e a sua contribuição na apropriação de um gênero, como constatamos premissas de que houve evolução nas produções de cartas de leitores realizadas pelos alunos.

Portanto, seja em posse do livro didático ou em colaboração com as propostas dele, o processo de ensino-aprendizagem da língua, utilizando-se dos gêneros textuais, requer constantes reflexões e busca cada vez mais métodos que extrapolem o livro ou que o complementem.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010,

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Tradução: Ana Raquel Machado; Péricles Cunha. – São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria. Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Organização.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PLATIN, Christian. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARTA NA ESCOLA, Revista. **Atualidades em sala de aula**. Editora Confiança. Outubro de 2013.