

O DIRECIONAMENTO DADO AO GÊNERO TEXTUAL CARTA DO LEITOR NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Anunciada Nery Rodrigues¹

RESUMO: *O livro didático tem sido objeto de inúmeras investigações de pesquisadores brasileiros enfocando vários aspectos a cerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. Recentemente, diversos estudiosos preocupados com o uso e a qualidade do livro didático, procuraram analisar questões que vão desde a seleção dos gêneros textuais até o tratamento que é dado a estes. Neste artigo, aderindo a essa tendência, apresentamos uma discussão a cerca dos gêneros discursivos baseada nas contribuições teóricas de Bakhtin e uma análise das atividades de produção do gênero carta do leitor em dois livros didáticos do Ensino Médio.*

PALAVRAS-CHAVE: *livro didático; gêneros textuais; carta do leitor.*

ABSTRACT: *The text book has been object of countless investigations of Brazilian researchers focusing several aspects the about of the process of teaching-learning of the Portuguese language in the school. Recently, several studios concerned with the use and the quality of the text book, they tried to analyze subjects that are going from the selection of the textual gender to the treatment that is given to these. In this article, sticking her/it that tendency, we presented a discussion the about of the discursive goods based on the theoretical contributions of Bakhtin and an analysis of the activities of production of the reader's gender letter in two text books of the Medium Teaching.*

KEYWORDS: *text book; textual gender; the reader's letter.*

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas foram e continuam sendo realizadas sobre os gêneros textuais/discursivos concentrando-se, em grande parte, na abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (1929/1953), que dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado.

Atualmente os programas escolares têm avançado em sua busca por trabalhar novos e diferentes gêneros textuais. Essa postura visa atender à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de fundamentar o ensino da língua materna nos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. Isso nos leva a crer que os alunos serão os maiores beneficiados, pois estudarão na sala de aula gêneros textuais com que lidam no seu cotidiano.

¹ Mestranda em Linguística, na área de concentração “Linguística e Ensino”, pela Universidade Federal da Paraíba/ UFPB e professora da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins/EAFA-TO.

Recentemente diversos pesquisadores (DIONÍSIO & BEZERRA, 2002; MARCUSCHI, 2002; ROJO & BATISTA, 2003) preocupados com o uso e a qualidade do livro didático buscaram analisar questões que vão desde a escolha dos gêneros textuais até o tratamento dado a estes. No entanto, ao manusearmos alguns livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, adotados por várias escolas públicas e privadas, percebemos que a apreensão do novo objeto de ensino ainda se encontra em processo e que há falhas na abordagem metodológica no material de apoio didático que precisam ser sanadas.

Neste trabalho, buscamos analisar em dois livros didáticos do Ensino Médio, as propostas de produção escrita do gênero textual carta do leitor. Objetivamos investigar, nessas atividades, qual o direcionamento dado ao trabalho com a produção desse gênero. Na trilha desse estudo, procuramos, inicialmente, mostrar como se apresenta a questão dos gêneros textuais, em seguida lançamos nosso olhar sobre os PCNs que trazem um discurso a cerca do ensino de Língua Portuguesa e, por fim, tratamos sobre o encaminhamento dado ao gênero textual carta do leitor em dois livros didáticos do Ensino Médio: “*Português: literatura, gramática, produção de texto*” de Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano e “*Português: língua e cultura*” de Carlos Alberto Faraco.

CONCEPÇÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Considerando que todos os textos se manifestam sempre num e noutro gênero textual/discursivo, um conhecimento maior do funcionamento dos gêneros é relevante tanto para a produção como para a compreensão do texto. De certa forma, é esta idéia básica que se encontra nos PCNs, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros orais ou escritos.

As discussões sobre gêneros do discurso tiveram início com as contribuições que Bakhtin (1992) fez sobre a linguagem. Para ele, a cada tipo de atividade humana que implica o uso da linguagem, utilizamos gênero do discurso:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência. (BAKHTIN, 1992: 282).

Essa natureza plástica, móvel, mutável, híbrida dos gêneros do discurso, impede que a classificação dos tipos relativamente estáveis de enunciados seja rígida, que se delimitem fronteiras precisas com base em propriedades puramente formais. Faraco (2003) traduz essa idéia da seguinte forma:

Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Desse modo, Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam). (FARACO, 2003: 113).

Na perspectiva bakhtiniana, qualquer utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos que fazem emergir vários tipos de gêneros que se estabilizam e evoluem no interior das esferas de atividades humanas. Para o autor, os diversos gêneros constituídos nas esferas sociais, determinados historicamente, são estruturados em torno de três características: Conteúdo temático (o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero); Construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e Estilo (a escolha dos recursos lingüísticos).

Assim, ao nos comunicarmos nas mais diferentes circunstâncias, estamos fazendo uso de inúmeros gêneros textuais que possuem características próprias. Pois como afirma Bakhtin (1992, p. 302) “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada enunciado, a comunicação verbal seria quase impossível.” É nesse sentido que se afirma que há tantos gêneros quanto há atividades humanas.

Para delimitar esse estudo, Bakhtin cria uma classificação dos gêneros, dividindo-os em primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que surgem de atividades comunicativas mais simples, que se formam nas condições de comunicação cotidiana, como a carta pessoal, o bilhete, uma conversa espontânea. Os gêneros secundários são aqueles que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, como o romance, o artigo científico, a reportagem jornalística, a dissertação escolar e outros. Entretanto, qualquer que seja a natureza dos gêneros, simples ou complexa, eles refletem o uso real e concreto da linguagem.

Os gêneros, segundo Marcuschi (2002), são definidos por sua função sócio-comunicativa, baseada em parâmetros pragmáticos e discursivos, visto

que sua sedimentação se dá através de práticas sociais desenvolvidas e testadas, para atingir propósitos comunicativos. Para o autor, os gêneros

“surtem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.” (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Segundo Biber (1988), os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma.

Dessa forma, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma maneira de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como observou Bronckart (1999:103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que quer dizer que os gêneros são instrumentos de que o indivíduo dispõe para atuar nos diferentes domínios da atividade humana e para legitimar a sua prática discursiva.

No ensino, e em particular na sala de aula, pode-se trabalhar com os mais diversos gêneros, levando os alunos a analisarem eventos lingüísticos, tanto escritos quanto orais, dando-lhes oportunidades de lidar com a língua em seus diferentes usos no dia a dia.

Schneuwly e Dolz (1997) entendem que, em primeiro lugar, para ensinar um gênero textual aos alunos, deve-se levá-los a dominar o gênero, para melhor conhecê-lo e compreendê-lo e assim produzi-lo na escola e fora dela. Em segundo lugar, é preciso desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que possam ser transferidas para outros gêneros.

Nesse sentido, o professor precisa ficar atento ao que acontece à sua volta, às suas experiências e às dos alunos, para dividir e aprender com eles sobre os gêneros que estão sendo utilizados na sociedade, sob os mais variados contextos. Portanto, cabe ao professor desenvolver atividades que promovam o conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, através de exercícios de análise e de reconhecimento das características comunicativas e formais de cada um, ressaltando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação.

Atualmente os professores dispõem do livro didático como apoio para a sua prática pedagógica e, na maioria desses livros constam propostas de atividades orientadas pela concepção de gênero textual. São vários gêneros presentes nos livros didáticos, como propagandas, histórias em quadrinhos, entrevistas, cartas, notícias, entre outros. No entanto, há lacunas nas propostas de atividades de produção que precisam ser revistas

pelo professor, principalmente no que diz respeito à exploração das características dos gêneros nos seus aspectos sociais de uso e nos aspectos lingüístico-formais dos textos que os representam.

Segundo Biasi-Rodrigues (2003), muitas vezes, as atividades apresentadas nos livros didáticos não exploram as condições de produção ou as instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, não exploram também os propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos entre os interlocutores.

Nesse sentido, para se produzir um texto escrito deve-se escolher um determinado gênero textual e que essa escolha seja feita em função de para quem se escreve, para quem se escreve, em que lugar e sobre qual suporte deverá circular o texto produzido.

A Orientação dos PCNs para o Ensino de Língua Portuguesa

A reorganização do ensino de língua portuguesa advém da exigência do mundo atual de que o indivíduo deve saber fazer uso da linguagem em diferentes contextos: nas situações informais como nas formais; na comunicação oral como na escrita; em textos do cotidiano como em textos literários; compreendendo o outro e fazendo-se compreender.

Para realizar esse propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) determinam, ao longo do seu texto, um novo objeto de estudo – os gêneros do discurso – para o ensino de Língua Portuguesa. Como podemos observar num trecho no qual essa orientação aparece: “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução...” (BRASIL, 1998: 21). Essa concepção de gêneros discursivos que subjaz às propostas para o ensino da língua materna nos PCNs é a mesma adotada por Bakhtin (1992) e é repisada no texto do documento, no item *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*.

Segundo Biasi-Rodrigues (1983), essa perspectiva teórica, que conduz a uma nova abordagem de tratamento de interações pela linguagem é adotada em substituição à sistemática tradicional, à clássica divisão conhecida e praticada na escola: narração, descrição e dissertação.

Considerando que os PCNs do Ensino Fundamental se orientam por uma perspectiva segundo a qual o ensino e aprendizagem devem levar o aluno à construção progressiva de saberes sobre os textos que circulam socialmente, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o apuro de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso envolve tanto o alargamento de saberes relativos à estrutura, ao funcionamento e à

circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os PCNs indicam essa necessidade e sugerem como eixos de estudo da língua o uso e a reflexão sobre o fato lingüístico. Essa sugestão desloca o enfoque dado ao estudo da gramática para o do texto, em atividades de escuta, de leitura, de produção e de análise de textos orais e escritos. Essa sugestão indicada pelos PCNs reflete uma tendência contemporânea em que a atuação social exige, sobretudo, a aplicabilidade do que se sabe, do que se ensina e do que se aprende.

O que os PCNs prevêm, portanto, é que a disciplina de Língua Portuguesa tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos (ações metalingüísticas), ora ações de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá (ações epilingüísticas), de acordo com o objetivo e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na capacidade de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores.

Dessa forma os PCNs propõem a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui atividades sistematizadas com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerando os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.

Levando-se em conta a história de interações e de letramento que o aluno traz para o Ensino Médio, construída em diversos domínios sociais de uso da linguagem, inclusive nas experiências de aprendizagem de escrita (produção e compreensão textuais) do Ensino Fundamental, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) destacam que o aluno, na disciplina Língua Portuguesa, deve:

- conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem, de modo que conheça, use e compreenda a multiplicidade de linguagens em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são

colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não;

- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Assim nessa análise, o olhar do aluno deverá ser orientado para compreender o funcionamento sócio-pragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana; as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal; os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido.

Dessa forma, a escola precisa atender às demandas das transformações de níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Para BIASI-RODRIGUES (1983), a proposta dos PCNs de fundamentar o ensino de Língua Portuguesa nos gêneros do discurso abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, enfatizando o *continuum* das práticas sócio-interacionais que se constituem na e pela linguagem. Segundo a autora, o que falta é:

...a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação. Sem isso, corre-se o risco de continuarmos incorrendo na artificialidade das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador. (BIASI-RODRIGUES, 1983, p. 56)

Como vimos anteriormente os PCNs sugerem, como metodologia para o ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que impliquem o *uso* da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos nos mais variados gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem a fim de que o aluno aperfeiçoe o *uso*. No entanto, ainda é uma realidade pouco comum, principalmente na escola pública, o professor conceber e trabalhar a Língua Portuguesa numa perspectiva enunciativo/discursiva, observando as necessidades de aprendizagem de seus alunos. O mais comum na escola, de acordo com Rojo (2000), é um profissional que estrutura seu trabalho a partir do livro

didático. E embora conste uma grande variedade de gêneros nos livros didáticos encabeçando as propostas de atividades, percebemos algumas lacunas na forma de abordagem metodológica.

O Tratamento Dado ao Gênero Textual Carta do Leitor no Livro Didático

A partir dos anos 70, os livros didáticos, procurando acompanhar a evolução nos estudos sobre a escrita, começaram a incluir textos de gêneros diversos e novas abordagens metodológicas para o ensino da escrita.

Assim, considerando a importância do livro didático como instrumento de trabalho do professor de língua portuguesa, passaremos a analisar qual o direcionamento dado ao trabalho com gênero carta do leitor em dois livros de Ensino Médio. Antes, porém faremos uma caracterização desse gênero.

Silva (1997) estudando sobre o gênero textual carta, observou que sua estrutura permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, notícias familiares e outros) o que a fez declarar que, embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em diferentes esferas, com funções comunicativas diversas. Dessa forma, temos carta pedido, carta resposta, carta pessoal, carta circular, carta do leitor e tantas outras conforme as intenções comunicativas. Esses tipos variados de cartas podem ser considerados como subgêneros do gênero maior “carta”, pois todos têm algo em comum – a estrutura fixa: a seção contato, o núcleo da carta e a seção de despedida (SILVA, 1988).

Segundo Souto Maior (2000), a função comunicativa, a forma e o suporte da carta se modificam e influenciam a evolução desse gênero, aumentando sua diversidade.

Entendemos que a carta do leitor é um instrumento comunicativo que circula em jornais e revistas, onde recebe diferentes nomeações (cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor ou simplesmente carta).

O objetivo de uma carta tem estreita relação com a intenção ou motivo que nos impulsiona a produzi-la.

Em relação à produção da carta do leitor como atividade de ensino-aprendizagem, Souto Maior (2006) diz que são os motivos, determinados nos enunciados das atividades, que levam o indivíduo a sentir a necessidade de escrever uma carta. Quando a produção da carta tem apenas objetivo escolar, ou seja, produzir para atender a solicitação do professor, temos uma atividade puramente escolar, pois não representa uma prática social de escrita.

Agora passaremos a tratar dos livros utilizados na realização dessa pesquisa: “*Português: língua e cultura*” de Carlos Alberto Faraco, volume único, 2003, Base Editora, (a partir de agora será referido como livro 1) e “*Português:*

literatura, gramática, produção de texto” de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, volume único, 2005, Editora Moderna, (designado de livro 2), ambos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM,2005).

Na apresentação do livro 1, o autor ressalta que precisamos repensar radicalmente a escola no todo e mais especificamente o Ensino Médio, que precisamos renovar nossas práticas de ensino e no caso da Língua Portuguesa, o desafio é procurarmos adequar o seu ensino às novas circunstâncias, levando em conta as propostas construídas nos últimos vinte anos.

De acordo com a avaliação crítica do PNLEN (2005), Os objetivos declarados na obra sustentam-se numa concepção de linguagem como interação verbal. Para isso, o livro se apóia em grande variedade e diversidade de gêneros discursivos, explorando tanto suas características formais como seus temas predominantes.

Consta também na síntese avaliativa desse livro que as atividades de produção de textos estão sempre relacionadas às discussões propostas pelos capítulos, o que garante, ao aluno, bons subsídios, tanto temáticos quanto de condições de produção: objetivos pré-definidos, definição do tipo de texto, do contexto social de circulação e, quando é o caso, do suporte.

Direcionamos agora nosso olhar para o tratamento dado ao gênero textual carta do leitor nesse livro didático. Mais especificamente, iremos analisar as condições que são dadas para que o aluno produza esse gênero textual.

Na sessão destinada à produção de texto, denominada de *Prática de escrita*, encontram-se na página 387 a seguinte proposta:

Nossa sugestão agora é que você selecione, em um jornal ou revista, uma matéria polêmica e envie uma carta à redação com sua opinião sobre ela. Não se esqueça de duas coisas;

a) A carta tem de ser enviada, como se diz, no calor da hora. Com a rapidez atual das comunicações, os jornais costumam publicar cartas apenas sobre matérias do dia anterior; e as revistas, sobre matérias da última semana.

b) Não deixe de verificar a seção de carta, porque eventualmente a sua poderá ser selecionada para publicação.

A proposta de produção textual transcrita acima se enquadra em uma prática social, pois considera as situações de uso real da língua, levando em conta o fato de que a produção de linguagem não acontece no vazio, mas na interação entre sujeitos situados socialmente.

Em relação às condições dadas para a realização da atividade, observamos que consta no livro pouca exploração das características do gênero, que serviriam de subsídios para o aluno na produção de sua carta.

As únicas orientações são que: as cartas devem ser curtas e concisas; que são textos de opinião e que algumas vezes, há uma breve resposta a uma carta... (réplica). Verificamos também a ausência de exemplo de carta do leitor no livro, o que pode ser preenchido com a sugestão para o aluno consultar algum jornal ou revista e dar uma olhada na seção de cartas.

Um aspecto digno de louvor é a orientação dada ao aluno para enviar sua carta a um jornal ou revista, sinalizando, portanto, para o fato de que ele terá um destinatário – os leitores do jornal ou revista – evidenciando que a produção textual se apresenta como uma atividade dialógica.

Pelo que observamos, depreendemos que essa proposta de produção corresponde, em parte, às expectativas de um ensino comprometido com a formação de um aluno produtor de textos reais, pois são dadas condições de uma produção interativa, em correspondência com as situações sócio-comunicativas da língua: apresenta uma finalidade (emitir uma opinião sobre uma matéria polêmica e atual), um destinatário (leitores da revista ou jornal) e um lugar social onde será publicado (revista ou jornal escolhido pelo aluno). No entanto, o livro deixa uma lacuna ao não explorar as características do gênero.

No livro 2 consta na sua apresentação que seu objetivo é contribuir para que o aluno se torne um leitor e produtor de textos crítico e consciente da importância da leitura e da produção de textos no exercício da cidadania.

A parte concernente à produção textual é considerada pela crítica avaliativa (PNLEM, 2005) como inovadora e atual por proporcionar aos alunos o contato com uma variedade de gêneros, desde textos do cotidiano (bilhete, convite, receita culinária) até textos mais elaborados (editorial, resenha crítica, notícia).

As atividades de produção de texto são conduzidas a partir da explicação sobre a organização e estrutura de um determinado tipo de texto, seguida de uma leitura de texto com questões de compreensão e interpretação. Depois, na seção *Produzindo*, encontra-se uma atividade prática de escrita do tipo de texto estudado.

Há duas propostas de produção de carta do leitor na seção *Produzindo* das páginas 414 e 415. Destacamos a proposta de nº 2 que traz como referência uma carta do leitor publicada na *Folha de S. Paulo* de 30/8/2000. Eis a proposta:

2- (Unicamp-SP) O texto abaixo foi publicado na seção “Cartas do leitor” da *Folha de S. Paulo* de 30/8/2000. Referida a um crime que teve repercussão na imprensa escrita e falada, esta carta dá uma notável demonstração de machismo e desprezo pelas mulheres.

“A recente morte violenta de uma jornalista choca a todos porque, nesse fato, o assassino foge ao perfil comum de tais tipos, mas certas situações que levam a isso estão aí, nos círculos milionários, meios

artísticos, esportivos e de poder. Tudo porque o homem não aprende. Há milênios, gosta de passar aos demais uma imagem de eterna juventude e virilidade, posando com fêmeas muito mais jovens. Fingem acreditar que elas estão por aí por amá-los. São poucas vezes atraídas pelo seu intelecto, e muitas pela fama, poder e dinheiro. A durabilidade de tais ligações, no geral, termina quando tal fêmea mostra também intelecto e capacidade de sobrevivência sem seu protetor. Duro, triste, real.” (Laércio Zanini, Garça, SP)

Imagine que o jornal Folha de S. Paulo tenha recebido, dias depois, uma carta de uma associação feminista indignada com a caracterização das mulheres feita pelo leitor Laércio Zanini. Escreva essa carta.

Avaliação: Troque seu texto com um(a) colega. Verifique se a carta dele(a) está concisa e objetiva e faça sugestões. Depois, reescreva seu texto, se necessário.

Em relação às condições dadas para a produção textual, há uma orientação para que o aluno se coloque numa situação imaginária e produza uma carta do leitor. Dessa forma, essa proposta não configura uma prática significativa, situada dentro das situações reais de uso da língua. É uma atividade que se limita à realização de uma tarefa escolar que tem como característica escrever para a escola.

Quanto às situações sócio-comunicativas, a proposta não apresenta uma finalidade que corresponda às situações sociais de produção de linguagem. Embora indique o destinatário (leitores da *Folha de S. Paulo*), a produção do aluno não se destina à publicação no jornal, pois o texto-referência é do ano 2000, não sendo possível, então, a publicação da carta do aluno. Percebemos, porém, que no item **Avaliação**, há uma sugestão para que o aluno troque seu texto com um colega, o que seria uma forma de publicação, apesar de restrita à sala de aula.

Um ponto positivo no livro é que consta no capítulo, um resumo-texto caracterizando esse gênero textual e vários exemplos de carta do leitor que dão subsídios para o aluno produzir a sua.

No geral, constatamos que essa proposta não constitui uma prática de escrita significativa para a aprendizagem do aluno. Que produzir nessas condições não explora o caráter interativo da linguagem, inviabilizando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para uma efetiva participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face às observações sobre as propostas de produção de textos escritos dos livros didáticos analisados, em particular, as propostas de produção do

gênero carta do leitor, constatamos que há algumas limitações no direcionamento dado a esse gênero, principalmente, nos aspectos sócio-comunicativos, pois ainda não absorveram completamente as abordagens teórico-práticas da literatura lingüística.

Em relação ao tratamento dado aos gêneros textuais no livro didático, fica a certeza de que há necessidade de mudanças substanciais na proposta de produção de texto. Que o gênero poderia ser trabalhado na escola de forma que se levasse em conta sua funcionalidade, sua aplicação útil fora do ambiente escolar, possibilitando, assim, situações de ensino que refletissem as circunstâncias reais da comunicação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.. (1953 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- . *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais na escola: um novo modismo? Revista *Perspectiva*, Florianópolis: Ed. da UFSC, v.1, n.1, p. 49-64, jan./jun./1983.
- . (2003). Tratamento dos gêneros textuais na escola. *Fascículo nº 8* publicado pela Universidade Aberta do Nordeste para a formação continuada de professores da rede pública. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003, p. 114-128.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRASIL.(1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- . (2006). Linguagens, códigos e suas tecnologias /Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- BRONCKART, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: EDUC.
- DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (2002). (Orgs.), *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FARACO, C. A. (2003). *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna,2002. p. 19-36.
- PNLEN (2005). Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Síntese avaliativa dos livros Português.

ROJO, R. H. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.

ROJO, R. H. & BATISTA, A. A. G. (2003). *Livro Didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. (Orgs.), Campinas, SP: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B. e Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004

SILVA, V. L. P.P. da. (1988) Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

---. (1997). *Variações tipológicas no gênero textual carta*. In: KOCH, I. V. e BARROS, K. S. M. (orgs.) *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, p. 118-124.

SOUTO MAIOR, A. C. (2000). Carta e suas variedades: uma constelação de gêneros? Trabalho apresentado no *VIII Encontro de Iniciação Científica da UFPB*, João Pessoa, 26 a 28 de setembro.

---(2006). Objetivo da Produção: uma condição para a escrita de carta em atividades propostas por livros didáticos. Trabalho apresentado na *XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos*, João Pessoa, 03 a 06 de setembro.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Mal. Cândido Rondon

REVISTA TRAMA

Versão eletrônica disponível na internet:
www.unioeste.br/saber