

Procedimentos de Produção e Recepção do Gênero Carta

Procedures of Production and Reception of the Genre Letter

Guilherme Primo de Mendonça¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo: No sentido de contribuímos com as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no ambiente escolar de educação básica, nossa pesquisa se concentra nas propostas dos processos de produção e recepção do gênero carta inscritas em dois livros didáticos de Língua Portuguesa. Entendemos a necessidade de abordar tal gênero, uma vez que é a base para que o *e-mail*, a petição, carta do leitor entre outros gêneros surjam. Para tanto, consideramos pesquisas que são referências no que diz respeito ao gênero e ao material didático em questão. Lançamos mão, dessa forma, dos estudos de Bunzen (2000; 2001) e Rojo e Batista (2003), a fim de discutirmos o livro didático e Bazerman (2006), autor que propõe um olhar histórico a respeito dos gêneros e um recorte especial para tratar da carta. Os referenciais citados contribuem para que embasemos a análise dos objetos escolhidos, objetivo principal de nosso estudo. Os caminhos percorridos nos levaram a considerar que os livros didáticos, ao proporem os usos da carta como meio de contato entre estudantes e sujeitos distantes de seus contextos, proporcionam o desenvolvimento daqueles quanto às atitudes comunicacionais tomadas em sociedade.

Palavras-chave: Educação básica; Gênero carta; Livro didático.

Abstract: In order to contribute with teaching and learning practices developed in the school environment of basic education, our research focuses in proposals of the production and reception processes of the genre letter inscribed in two Portuguese Language textbooks. We understand the need to address such genre, since it is the basis for that the e-mail, the petition, letter from reader among other genres shows up. To this end, we consider researches that are references with regard to gender and of the teaching material in question. We launched hand, thus, of studies of Bunzen (2000; 2001) and Rojo and Batista (2003), in order to discuss the textbook and Bazerman (2006), author who proposes a historical look about the genres and a special clipping for the letter. The references cited contributes to we substantiate the analysis of the selected objects, the main objective of our study. The paths traversed led us to consider that the textbooks, by proposing the use of the Charter as a means of contact between students and distant person of their contexts, provide the development of those about the communicational attitudes taken in society.

Key-words: Basic education; Genre letter; Textbook.

Submetido em 30 de junho de 2017

Aprovado em 25 de setembro de 2017

¹ Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pelo PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina; graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* guiprimo@hotmail.com.

Introdução

Os estudos voltados aos gêneros² nos apresentam um quadro que comprovam o fato de estarmos lidando com objetos que se modificam ao longo das relações por essas estabelecidas. Daí o motivo de inserimos nossa proposta num curso de pesquisas acadêmicas que buscam acompanhar os processos de transformações pelos quais passam os gêneros. Contudo, ao nos propormos um olhar sobre eles, precisamos, diante das irrupções das particularidades de um sobre o outro, concentrar-nos em apenas um deles.

Com o propósito de compreendermos as sugestões dos autores de livros didáticos quanto ao ensino e aprendizagem do gênero carta, analisamos suas unidades dedicadas à produção e recepção das cartas, a fim de respondermos à seguinte questão: os aspectos didáticos inscritos no livro didático, no que tange ao gênero a ser estudado, contribuem para o desenvolvimento dos estudantes de educação básica frente aos seus contextos? Conjecturamos que com a resposta encontrada, possamos auxiliar o desenvolvimento a partir da Língua Portuguesa.

De modo que a nossa proposta contempla dois materiais didático-pedagógicos, bem como a noção de gênero, priorizamos estudos que dialogam quando aproximados. No que diz respeito aos olhares lançados sobre o livro didático de Língua Portuguesa — em alguns momentos referenciado aqui como LDP, utilizamos as pesquisas realizadas por Bunzen (2000; 2001) e Rojo e Batista (2003). À luz da obra de Bazerman (2006), apresentamos alguns aspectos sobre a visão de gênero com a qual compactuamos, somada ao fato de que influenciará nas proposições pontuais a respeito do gênero que abordamos.

Os tópicos iniciais, nos quais apresentamos breves apontamentos a respeito dos autores citados acima, surgem de maneira a contribuir para o objetivo principal de nosso trabalho. Assim, primeiramente propomos um olhar geral do livro didático no contexto brasileiro, que é seguido das discussões em torno dos gêneros. No terceiro momento, por sua vez, realizamos as análises dos materiais escolhidos. Optamos, para tanto, por uma pesquisa qualitativa, de caráter descritiva-documental (FONSECA, 2002).

² Tal olhar é contemplado numa visão da sociorretórica, conforme aponta Bazerman (2006).

1 Olhares sobre o livro didático de Língua Portuguesa

Situando-nos num cenário distinto do encontrado nos anos de 1980, conforme atestam Rojo e Batista (2003, p.45), o estudo ao qual nos lançamos leva-nos a observarmos as novas perspectivas adotadas quanto ao gênero carta. Em outras palavras, passamos a considerar o caráter didático do material, “[...] a relevância social dos conteúdos de ensino e sua dependência contextual, em detrimento [...] das necessidades propriamente escolares e do caráter sistemático do processo de ensino-aprendizagem” (ROJO; BATISTA, 2003, p.45).

Ainda de acordo com os autores, o quadro observado anteriormente ao processo de redemocratização do país começa a se dissipar

[...] seja em razão da reorganização dos discursos e práticas pedagógicas [...], seja em razão da consolidação alcançada pela pesquisa educacional e pelo surgimento de fóruns e grupos voltados para o estudo e investigação do ensino de diferentes disciplinas. O livro didático, sob essas condições, vem encontrando um renovado interesse por parte da pesquisa universitária. (ROJO; BATISTA, 2003, p.45).

Afinada a essa visão, temos a de que o livro didático ainda se encontra, caso o consideremos enquanto uma enciclopédia, na qual abarca não apenas conceitos, mas também uma grande quantidade de fragmentos de obras literárias, como

um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto possibilidades com base nas quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 30).

O posicionamento dos autores é realçado por Bunzen (2000; 2001) no momento em que assevera que os docentes que o utilizam são dependentes do que é ofertado pelo material pedagógico. Tal panorama, em muitos dos casos, suprime as formações pelas quais passaram ao longo do período acadêmico e profissional. Ou seja, os editores dos materiais preparam os conteúdos e os professores tão somente os reproduzem, a ponto de o LDP ser “um elemento tão presente na sala de aula quanto o próprio professor” (BUNZEN, 2000, p.42) e os estudantes, acrescentamos.

Sob tais perspectivas, direcionamos nossa análise a fim de observarmos a relação que os autores das obras didáticas mantêm, por meio de suas propostas, com os contextos nos quais encontramos inseridos os alunos. Ou seja, trata-se de visualizarmos

a valorização de um posicionamento que se dá de maneira discursiva nos campos sociais, promovida pela escrita e leitura. Contemplamos, enfim, uma visão de gêneros sociorretórica compreendendo-os enquanto, ainda que tipificados, passíveis de mudanças quando em contato com outros. Quanto a essa temática, no entanto, cabe ampliá-la nos detendo nos estudos de Bazerman (2006).

2 Visão de gêneros

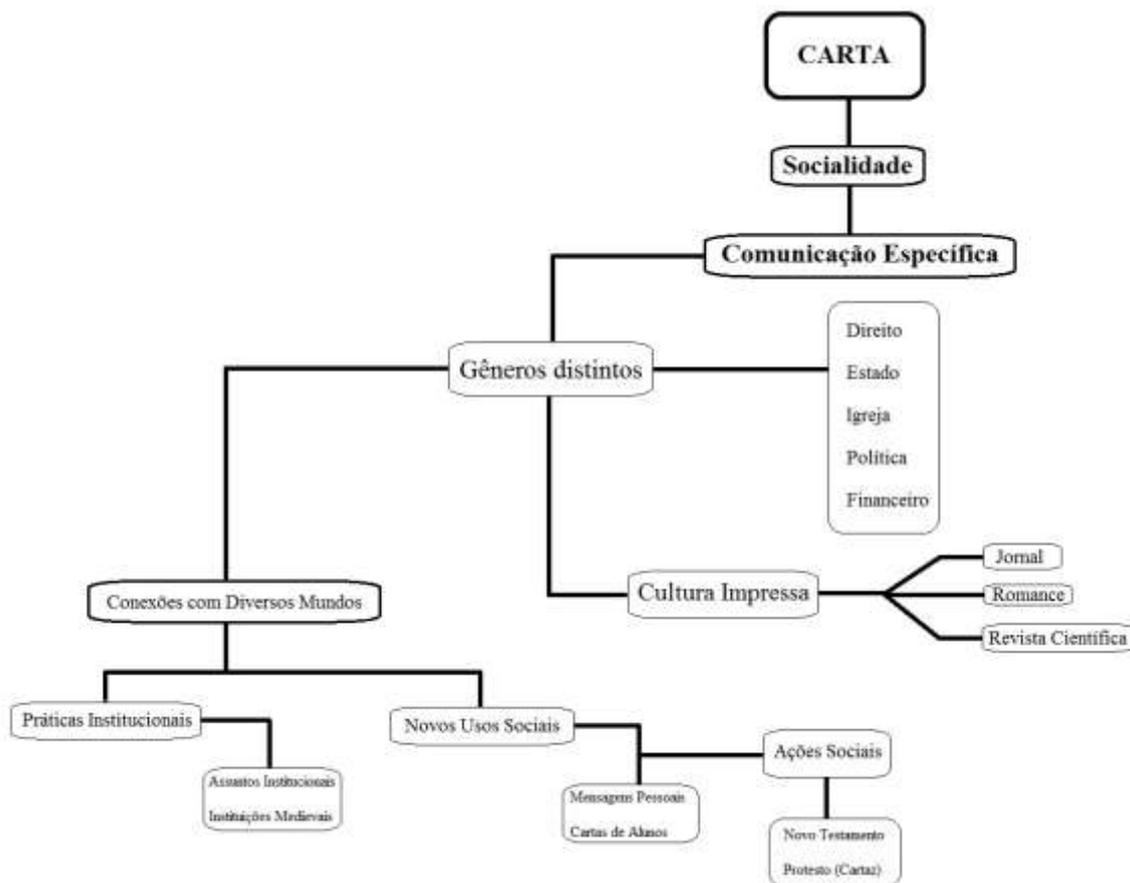
Ao nos posicionarmos frente às práticas dos estudantes e dos que ditam os conhecimentos veiculados nas instituições de ensino, devemos considerar os usos, mesmo que não conhecendo todos, das ferramentas tecno-digitais baseadas em textos. Isto é: aplicativos para conversação, espaços para comentários *online*, publicações em redes sociais — *posts* —, entre outros. Por esse contexto que parece se desenhar de maneira contínua, o engajamento dos envolvidos nas práticas educacionais — sobretudo os personagens da educação básica — faz-se fundamental.

No emaranhado das necessárias adaptações a serem seguidas, surge, como não menos importante, o entendimento sobre os gêneros. De acordo com Bazerman (2006), ainda que tipificados, esses são dinâmicos, mas de certa forma organizados. Tal organização decorre dos papéis assumidos pelos sujeitos que deles fazem uso em situações típicas. Para o autor, a escola que se propõe a utilizá-los com o interesse no desenvolvimento das trocas comunicacionais realizadas pelos estudantes, contemplará exercícios que refletirão, inclusive, nas atividades profissionais.

Incidindo sobre seus estudos a perspectiva sócio retórica, o autor ainda sugere uma definição de gêneros que não contemple tão apenas os aspectos textuais. Em outras palavras, ao ceder espaço aos sujeitos enquanto produtores e receptores dos efeitos de sentidos, passamos a visualizar o gênero tão (in)constante quanto às estruturas que predominam na sociedade, em conformidade com os aspectos sócio históricos que nos cercam em nossas práticas cotidianas.

Numa abordagem que se volta ao gênero carta, elaboramos um esquema a partir das proposições do autor. A imagem representa uma reflexão de acordo com a leitura que fizemos do capítulo quatro “Cartas e a base social de gêneros diferenciados”, que se encontra na obra *Gêneros textuais, tipificação e interação* (BAZERMAN, 2006). Nele podemos perceber o caráter propagador do que seria o gênero primário e visualizarmos

a sua relação com as alterações sofridas ao longo dos tempos, logo que propagam a dispersão de novos gêneros.



Esquema 1 - Exemplos de gêneros a partir do gênero carta.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao propormos um recorte no livro didático e nos determos em tal gênero, consideramos, inclusive, um questionamento a respeito dos laços que unem os momentos turbulentos pelos quais passam as instituições, os indivíduos e os usos das cartas. Caberia respondermos, noutro estudo, à seguinte indagação: com os diversos gêneros desenvolvidos ao longo dos anos, sobretudo pelos avanços das tecnologias digitais, o que sustenta as cartas como meio de publicação de informações relevantes?³ De outra forma colocada, seria tema de tal pesquisa apreendermos o motivo pelo qual elas emergem quando nos deparamos frente às situações problemáticas.

Embora não propomos aqui uma possível resposta, mas como um dos reflexos que aquela nos incita, nosso estudo retoma a pesquisa de Bazerman (2006) no sentido de que confirmamos os rumos dos gêneros, quando o autor indica que esses se direcionam por novos caminhos (BAZERMAN, 2006, p.83). Em seu livro, aponta ainda

³ A resposta para esse questionamento poderia partir das aproximações entre o gênero e os sujeitos apenados, as causas reveladas pelas cartas deixadas pelos suicidas, assim como as que emergem no atual cenário político brasileiro.

que a carta “[...] parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver — tornando novos usos socialmente inteligíveis [...]”.

Por fim, consideramos fundamental a noção de gênero pela qual analisaremos os objetos, uma vez que a encontramos aproximada das perspectivas visualizadas nos livros didáticos, pois

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO; BATISTA, 2003, p.121).

Dessa forma, “os estudos dos gêneros são necessários exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não-familiares que são importantes para nós e para nossos alunos.” (BAZERMAN, 2006, p. 36-37). Acrescentamos: tão importante quanto, são os que tentam explorar os modos como as instituições os ensinam.

3 Análise dos livros

Uma vez que delimitamos o aporte teórico com o intuito de aproximar a visão do LDP e a noção de gêneros, no momento seguinte nos dedicamos a responder ao questionamento proposto na introdução deste estudo. No entanto, ressaltamos que, objetivamente, não procuramos comparar os dois livros, ainda que sublinhemos breves proposições do tipo. Seguimos, pois, com a análise referente aos procedimentos de escrita e de leitura dos textos principais de cada unidade dos materiais.

3.1 Livro didático *Jornadas.port*

O primeiro livro didático a ser investigado nos remete à segunda edição do ano de 2012, intitulado *Jornadas.port*; destinado ao 6º ano do ensino fundamental II e distribuído pelo Governo do Estado do Paraná tem como indicação o uso ao longo dos anos letivos de 2014, 2015 e 2016. Tal ferramenta pedagógica, de acordo com as autoras Dileta Delmanto e Laiz B. Carvalho, pretende proporcionar o entendimento do mundo, a

possibilidade da realização de novas descobertas e reflexões por meio da paixão revelada pela leitura.

A organização do material é feita em oito unidades, cada qual harmonizada a uma "finalidade específica", como é descrito em sua apresentação. A proposta das autoras é que as unidades tratem de diferentes gêneros textuais como: diário/blogue; história em quadrinhos; carta do leitor/carta de resposta ao leitor; conto popular; fábula; relato de viagem; poema/poema visual e verbete de enciclopédia/verbo poético. Contudo, por conta de nosso objetivo, dedicamo-nos à unidade 3, “Com a palavra, o leitor” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 82).

A introdução desse terceiro momento é realizada pela seção “Antes de ler”, no qual nos deparamos com exercícios por meio dos quais é possível que o professor descubra a relação dos estudantes com o gênero em discussão. Para que ocorra tal verificação, os alunos são questionados sobre a prática real de produção de uma carta ou de um *e-mail*, as particularidades que distanciam os dois gêneros, assim como quais os objetivos que cercam sua elaboração. Por consequência desse primeiro contato, fica-nos clara a proximidade que as autoras pretendem estabelecer entre a carta e o *e-mail*⁴.

Abaixo da seção “Antes de ler”, os alunos se deparam com nove exemplos que demonstram as opiniões de leitores, divididas em *e-mails* e cartas⁵. Ressaltamos que todas elas são apresentadas a partir de uma situação real de uso, na qual os sujeitos deveriam opinar a respeito de determinada notícia veiculada numa revista de curiosidades. Esse momento do livro se dedica a um dos objetivos descritos em destaque⁶ no material fornecido ao professor, que é o de “[...] recepção de um texto do gênero carta do leitor.”.

No que diz respeito ao primeiro tópico de exploração do texto, “Nas linhas do texto” (2012, p.84), ao proporem o estudo do texto, as autoras aplicam apenas um dos seis exercícios à exploração das particularidades do gênero carta do leitor. Na atividade pede-se ao estudante a verificação e sua opinião em relação à identificação que o leva a reconhecer o remetente. As demais atividades, por sua vez, são voltadas às leituras de

⁴ De acordo com Marcuschi (2004), o gênero *e-mail* deriva de outros já existentes, como a carta pessoal, o bilhete e o correio; dessa forma, assume o seu caráter emergente. Segundo ainda o autor, a aproximação entre os gêneros decorre da inserção de certos elementos como: endereços do remetente e do receptor, saudação, texto e assinatura.

⁵ Exemplos apresentados pelas autoras em forma de imagens, com a publicação da fonte de onde foram retirados.

⁶ “**Habilidade em foco:** reconstruir as condições de produção e recepção do gênero carta do leitor.” (2012, p.82, destaques das autoras).

detalhes superficiais verificados nos exemplos, de maneira que justifica, portanto, o título do tópico.

Ao nos determos no ponto que se dedica a “localizar itens de informação pressuposta ou implícita, com base na compreensão global do texto” (2012, p.85), sublinhamos, das seis atividades que o compõem⁷, tão somente duas. Em ambas são esperadas respostas direcionadas ao conceito de jornalismo adotado pela revista em questão. Noutras palavras, os exercícios propõem que os alunos se posicionem visando ao debate dos processos de seleção das cartas e dos *e-mails* apresentados, como podemos conferir no excerto a seguir:

2. Que tipo de informação aparece no final de cada carta ou e-mail, ao lado do desenho de um envelope? Por que essas informações são publicadas? [**Possível resposta visualizada apenas pelo docente:**] O nome de quem escreveu, a cidade e o estado de onde escreve, se o texto foi enviado por *e-mail* ou a partir da comunidade da revista *Mundo Estranho* no *Orkut*. Foram publicadas para identificar o autor da carta ou do *e-mail*. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 84, destaques e acréscimos nossos).

Numa visão geral sobre os dois tópicos até então analisados, identificamos: o modo como os estudantes podem estabelecer um contato real com o jornalista, a configuração da carta e do *e-mail*, bem como as supostas intenções de se postular a comunicação entre estudante-leitor e jornal. Tais aspectos, no entanto, são acentuados noutra etapa: “Como o texto se organiza” (2012, p.87). Nessa, os alunos são levados a compreenderem a forma de elaboração (consoante ao meio utilizado), o momento em que se deve reproduzi-la, além da breve exploração dos recursos argumentativos.

2. Observe o boxe “Mensagens recebidas”.

a) Quantas mensagens a revista recebeu e quantas publicou? [**Possível resposta visualizada apenas pelo docente:**] Recebeu 2503, publicou nove.

b) Há uma enorme diferença entre esses números. Em sua opinião, por que isso acontece? [**Possível resposta visualizada apenas pelo docente:**] Professor: Espere-se que os alunos compreendam que, devido à limitação de espaço, a revista seleciona apenas algumas mensagens para publicação. Há também a exclusão das cartas que contenham conteúdo ou linguagem inadequados para o público leitor.

4. Dentre todas as cartas do leitor publicadas, identifique as que elogiam as matérias publicas e as que fazem críticas ou demonstram que a matéria não agradou ao leitor.

b) Você viu que, das 2503 mensagens recebidas, apenas 9 foram publicadas. Em sua opinião, por que a revista escolheu publicar exatamente essas? [**Possível resposta visualizada apenas pelo docente:**] Resposta pessoal. Professor: Incentive os alunos a levantarem hipóteses. Pode-se supor que a revista selecione mais cartas com elogios do que com críticas. Provavelmente também se procura selecionar cartas que

⁷ “Nas entrelinhas do texto” (2012, p.85).

sejam representativas da opinião dos leitores em geral. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.85, destaques e acréscimos nossos)

Ao enfatizarem a habilidade argumentativa, as autoras, de certa forma, antecipam o tópico destinado aos “Recursos linguísticos” (2012, p. 88). As atividades nesse são elaboradas com intenções discursivas, priorizando, para tanto, a identificação de qual pessoa gramatical utilizamos na produção de nossos textos, o nível de linguagem, como também a referente aos núcleos que remontam à construção da opinião.

Quanto à etapa que explora o caráter contextual do gênero, ou a qual deveria, deparamo-nos com uma proposta que se concentra numa prática distante do que exploramos até o momento. O item “Do texto para o cotidiano” é voltado a uma atividade em grupo na qual os estudantes devem discutir dados assuntos. Contudo, ainda que essa se aproxime do objetivo de publicação de uma carta do leitor⁸, o exercício oral sugerido corrobora uma forma comunicacional que não se assemelha aos exemplos expostos na introdução da unidade.

A elaboração de um texto com as particularidades dos gêneros carta e *e-mail*, no entanto, aparece distanciada da “Leitura 1 – Carta do leitor” (2012, p.82), vindo à tona apenas na “Leitura 2 – Carta de resposta ao leitor” (2012, p.98). Na parte de “Produção escrita”, anteriormente ao início da produção, as autoras indicam atividades de compreensão de determinado texto, focando em suas partes, no conteúdo e no objetivo do autor.

Nossa crítica para esse momento recai sobre o fato de que, ao indicarem a escrita de uma carta, as autoras incorrem no erro de não considerarem o tempo de produção dos textos exemplares — dos quais somente um deve ser escolhido. Ou seja, a sugestão de que os estudantes tomem como opção textos do ano de 2009⁹, em razão do consumo do livro ser realizado a partir do ano letivo de 2014, possivelmente invalidará o esforço despendido pelos produtores da carta. Atentamos para tal fato, uma vez que devido às constantes informações veiculadas, os meios de notícia, como o jornal impresso e o *online*, estabelecem determinadas regras para o envio da opinião do leitor¹⁰.

⁸ Consideramos que essa aproximação se dá pelo fato de os alunos terem que emitir suas opiniões.

⁹ Quanto à opção queremos dizer possibilidade de diálogo.

¹⁰ No jornal impresso, a carta do leitor é veiculada somente se relacionada ao tema do dia anterior; por sua vez, o *online*, como determinados veículos, restringe a meses — menos de um ano — a participação interativa do público como comentador.

3.2 Livro didático *Viva Português*

O segundo livro que analisamos faz parte da coleção *Viva Português* (2010), elaborada por Campos, Cardoso e Andrade e adota como proposta o ensino da Língua Portuguesa por meio de diferentes gêneros textuais e literários. De forma a contemplar os contextos nos quais se encontram inseridos os estudantes do ensino médio, as autoras realizaram sua organização a partir de uma sequência didática. Segundo a apresentação da obra disponível no site da editora¹¹, o trabalho com os gêneros textuais é realizado por meio de hipóteses e compreensão do tema central referente ao texto lido.

Embora a coleção seja composta por três volumes, nossa pesquisa abarca apenas o terceiro, no qual se encontra o gênero em discussão. Intitulada “Outra voz: a voz do outro” (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2010, p. 132), a unidade três propõe o estudo ligado aos dois textos principais, ambos seguidos pelos tópicos: “Interpretação de texto”, “Conhecimentos linguísticos”, “Produção de texto” e “O mundo da oralidade”. Entretanto, consoantes ao nosso objetivo, excluiríamos da análise as partes “Conhecimentos linguísticos” e “O mundo da oralidade”.

Com o título de “A carta argumentativa”, a proposta do livro *Viva Português* se assemelha à adotada por Delmanto e Carvalho em *Jornadas.port* no que tange à opção de trabalhar o gênero carta, não sob um olhar tradicional, mas próximo ao apresentado por Bazerman (2006). Ou seja: visualizando os paralelos existentes entre os objetivos da carta junto de situações comunicativas realizadas a partir dos gêneros abaixo-assinado, *e-mail*, da carta do leitor, carta aberta, como também do manifesto.

De acordo com as autoras,

Endereçar cartas a alguém é uma tradição. Todavia as “cartas” que estudamos neste capítulo não são fechadas em envelopes, não contêm endereços e muito menos recebem selos. Essas cartas, aqui chamadas de argumentativas por causa das sequências textuais predominantes, são publicadas em jornais, revistas ou na internet.

Existem, como já vimos, diversos modelos de cartas e todos eles se organizam conforme as características que apresentam e o espaço em que circulam. Contudo, mesmo com características peculiares a cada tipo ou meio de circulação, a estrutura desses textos costuma ser construída pelo título, pelo corpo do texto (com a apresentação do problema logo no início) e pela assinatura. (CAMPOS, CARDOSO; ANDRADE, 2010, p. 148).

Diferentemente do que se alvitram as autoras do primeiro livro analisado, nesse segundo LDP a unidade traz em sua introdução, intitulada “Para começar” (2010, p.

¹¹ <<http://sites.aticascipione.com.br/vivaportugues/em/leitura.aspx>>. Acesso em: 31 maio 2017.

134), uma canção que se assemelha à estrutura de um abaixo-assinado, o qual contém traços do gênero carta. Tal mistura oferece aos estudantes uma visão a respeito da produção de determinado gênero, que aflora a criatividade nos momentos em que os sujeitos necessitam estabelecerem um diálogo.

A exploração do texto neste LDP se reduz a oito exercícios, nos quais os estudantes podem verificar as formas argumentativas utilizadas pelo autor do texto. No tópico “Interpretação de texto” (2010, p.138), encontramos atividades voltadas à compreensão do texto; nelas, é preconizado aos estudantes o contato com a pessoa gramatical utilizada, as figuras de linguagem, os recursos — porcentagens, exemplos. Ainda são visualizados: quadros que se relacionam aos estudos que podem ser realizados em outras disciplinas escolares, como a Geografia e a Biologia; além de um segundo que expõe as habilidades leitoras desenvolvidas ao longo da prática.

Ressaltamos que os momentos de elaboração de textos em aulas tradicionais de Língua Portuguesa, sob quaisquer nomenclaturas que possamos utilizar, são criticados veementemente pela não oferta de atividades sociorretóricas. Isto é, almejando apenas ao aferimento de notas, compreendendo as produções dos estudantes como trabalhos escolares tão somente, os professores que se inserem neste quadro deslocam o direito do alunado de se engajar em assuntos que necessitam da participação comunitária.

Diferentemente, no entanto, destacamos o fato de as autoras do LDP apresentarem às personagens que elaboraram as práticas envolvendo o gênero carta não apenas a possibilidade de usarem daquilo que refletiram, mas também de observarem os resultados. Tais resultados estão ligados, por exemplo, ao espaço cedido aos que, primeiramente, eram considerados destinatários e que, posteriormente à comunicação realizada posicionam-se como autores. À luz desse caminho, os alunos se deparariam com a oportunidade de um contato direto com os sujeitos que se encontram distantes es são, muitas vezes, desconhecidos por eles.

A segunda leitura (2010, p. 140), logo o tópico que o segue, “Interpretação de texto” (2010, p. 141), por seu turno, aborda de maneira mais desfocada o gênero e se concentra na interpretação do texto. Entretanto, por anteceder a parte destinada aos “Conhecimentos linguísticos” (2010, p. 143), é apresentado um quadro que nos remete aos marcadores da pessoa gramatical enquanto recurso argumentativo. Dessa forma, como não houve noutro momento, encaramos aquele como uma forma didática de ensinar aos alunos certas técnicas argumentativas.

Ao percorrermos o livro, deparamo-nos com a parte em que é exigido dos estudantes não mais o exercício de recepção, mas o de produção textual. Entretanto, anteriormente à tarefa, é exposta em tópicos os temas das diversas cartas, sob o pressuposto de que os gêneros carta são intitulados¹² como tal, pois “apresentam temas comuns a um grupo” (2010, p.148). A exposição das peculiaridades de cada carta e dos recursos linguísticos que marcam o gênero contribuem para a reiteração do que foi estudado pela interpretação do texto.

A atividade exigida pelas autoras do LDP se distancia da proposta que observamos em *Jornadas.port*, visto que a emissão da opinião do aluno condiz com o texto veiculado anos antes da produção da carta. Nele, observamos alguns aspectos problemáticos que envolvem a sua circulação: o primeiro está relacionado a uma revista à qual, possivelmente, somente os alunos acessarão¹³; o segundo se deve a não proposição de um diálogo com os sujeitos que se encontram distantes e são produtores dos textos que geraram a opinião.

Considerações finais

De modo que apontamos como sendo nosso objetivo pelas análises realizadas responder à questão proposta na introdução deste estudo, os caminhos pelos quais percorremos nos ofereceram suporte para tal ação. Destarte, pois, ao nos depararmos com a organização dos LDP, ficou nítido que esses visam às relações sociais a serem estabelecidas entre os sujeitos-estudantes e com quem pretendem dialogar. Em outras palavras, por sugerirem uma visão do gênero carta em associação com outros que dele derivaram, os personagens da educação básica se deparam, portanto, com diversas práticas de letramento e formas de inserção social.

A proposta de uso da carta sob outro viés, que não o da interação particular, de um sujeito para outro, acarreta o desenvolvimento de ações relacionadas aos contextos com os quais os estudantes se deparam em suas atividades. Dessa forma, ao relacionarem a ideia de que o gênero é um dos meios que possuem para questionarem determinadas instituições e pessoas, as quais contribuem para os espaços pelos quais

¹² O fato de o substantivo gênero se encontrar no plural decorre, como os próprios livros didáticos nos apresentam, de eles serem vários.

¹³ Projeto de divulgação dos textos por meio de uma revista a ser publicada ao final do ano letivo. Segundo as autoras, o objetivo é a propagação do texto para a comunidade escolar.

percorrem, o livro didático oferece aos professores e estudantes um possível suporte para o desenvolvimento das ações em sociedade.

Referências

BUNZEN, C. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. In: *Ao pé da letra*, Revista dos alunos de Graduação em Letras, 2000. Vol. 2. UFPE.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao pé da letra*, Vol. 3. N. 1. p. 35-46, 2001.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Tradução de: Textual genres, typification and interaction.

CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português*, Ensino Médio. Vol. 3. Londrina: Ática, 2010.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Jornadas.port* - Língua Portuguesa, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

ROJO, R.; BATISTA, A. G. (ORG.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.