



**Secretaria de Estado da Educação – SEED
Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**

**Professora PDE Titulada
Sandra Regina Cecilio**

ARTIGO FINAL

**Ensino de Língua Portuguesa via gêneros
discursivos: uma reflexão acerca do
gênero carta do leitor**

Abril / 2008

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VIA GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA REFLEXÃO ACERCA DO GÊNERO CARTA DO LEITOR

Sandra Regina Cecilio (PDE)¹

Resumo: Neste artigo fazemos uma discussão teórica sobre a abordagem de ensino de Língua Portuguesa orientada pelos gêneros discursivos como uma forma de síntese das discussões ocorridas no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) e apresentamos como contribuição pedagógica de possibilidade de trabalho gramatical contextualizado, análises de exemplares do gênero carta do leitor na revista de divulgação científica *Ciência Hoje das Crianças*. Abordamos nos textos os elementos constitutivos do gênero para verificar como são responsáveis pela produção de efeitos de sentido, de acordo com as condições de produção, o tema, a configuração textual e as marcas lingüísticas. Pelo estudo, evidenciamos que o ensino de língua materna viabilizado na proposta dos gêneros discursivos privilegia atividades de leitura, análise lingüística e produção de textos associadas às situações de enunciação e relacionadas às marcas lingüístico-enunciativas dos textos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Carta do leitor.

Abstract: In this paper we discuss an theoretical approach of Portuguese Language teaching guided by discursive genres as a form of synthesis the discussions in PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) and we presented analyses of reader's letter in the scientific divulgation magazine Ciência Hoje das Crianças as a pedagogic contribution of possibility the grammatical teaching. We approach in the texts the constitutive elements of the genre to verify how they are responsible for the sense production effects, in accordance with the production conditions, the theme, the textual configuration and the linguistic marks. We evidenced the maternal teaching language in the discursive genres proposal privileges reading activities, linguistic analysis and writings associated the enunciation situations and related to the linguistic enunciatives marks in the texts.

Keywords: Portuguese Language teaching. Discursive genres. Reader's letter.

Considerações Iniciais

Este artigo é requisito para cumprimento do Programa de Desenvolvimento Educacional (doravante PDE) realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). O programa é um projeto do Governo Roberto Requião, constituindo-se em uma política pública que estabelece o diálogo entre professores da Educação Superior e da Educação Básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas e buscando como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Nas discussões efetivadas nos cursos do PDE na área de Língua Portuguesa e também nos encontros de orientação, tanto com a orientadora²

¹ Professora PDE de Língua Portuguesa da rede pública estadual paranaense de ensino. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2004). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

² Professora orientadora PDE do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (1999). Doutoranda no

quanto com as co-orientandas, refletimos sobre o ensino de Língua Portuguesa e discutimos práticas pedagógicas que levem ao grande objetivo deste ensino que é o de ampliar a competência do aluno para o exercício da fala, da leitura e da escrita. Desse modo, neste artigo, propomo-nos a fazer uma discussão teórica acerca da abordagem de ensino de Língua Portuguesa, orientada pelos gêneros discursivos e expor análises de exemplares do gênero carta do leitor na revista de divulgação científica *Ciência Hoje das Crianças* (doravante CHC), abordando nos textos os elementos constitutivos do gênero para verificar como são responsáveis pela produção de efeitos de sentido, de acordo com as condições de produção, o tema, a configuração textual e as marcas lingüísticas.

1 Aportes Teóricos

1.1 O diagnóstico

As pesquisas na área dos estudos lingüísticos em muito têm contribuído para com o desenvolvimento do ensino da língua materna. Há mais de duas décadas, Geraldi (1999) já propunha o estudo do texto como unidade de ensino, que dentro da concepção interacionista de linguagem, é o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua. O autor preconiza o estudo do texto nas aulas de Língua Portuguesa, propondo que as atividades básicas de ensino – leitura, produção de textos e análise lingüística – sejam abordadas, sem artificialidade e de forma integrada.

Propostas de ensino como o *Currículo Básico para o Estado do Paraná* (1990), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, 1998, 1999), as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa* (2006) e resultados de pesquisas acadêmicas mostram que o ensino da Língua Portuguesa deve abranger fatores ligados às práticas da linguagem, numa abordagem discursivo textual e não ter como centro o ensino gramatical, desarticulado dos usos. Contudo, na prática parece não serem observadas grandes mudanças. Resultados de pesquisas como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a Prova Brasil, por exemplo, têm mostrado que os alunos brasileiros apresentam dificuldade de leitura na compreensão e interpretação de textos.

Embora tenha ocorrido um avanço teórico considerável nas pesquisas acerca do ensino da língua, com enfoque nas práticas discursivas, houve uma apropriação por grande parte dos professores, dos novos conceitos, sem que isso se refletisse na mudança efetiva de sua prática. (PARANÁ, 2006, p. 17).

Ainda, no intuito de explicitar este quadro e como integrante do projeto de pesquisa etnográfica *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema* (UEL, 2003-2007) destacamos o diagnóstico obtido em nossas investigações. O referido projeto envolveu docentes da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR - Londrina) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), alunos de graduação e pós-graduação e professores, com seus alunos de quarta e oitava séries do ensino fundamental (séries finais de cada ciclo) de escolas públicas e uma particular de três cidades paranaenses - Londrina, Maringá e Apucarana.

Ancorando-se no percurso metodológico de pesquisa em Lingüística Aplicada, o projeto procurou atender a demanda de instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de ensino gramatical, investindo na formação contínua do professor objetivando aprimorar sua formação via diagnóstico e intervenção, por meio de reflexão prática-teoria-prática.

Em um primeiro momento, investigou-se etnograficamente, em situação de sala de aula, o trabalho gramatical docente no ensino fundamental, suas relações com a leitura e a escrita no que tange às concepções de linguagem adotadas. De forma geral, apesar de se saber, pelo menos no plano teórico, da existência de três práticas interdependentes a serem trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa – leitura, análise lingüística, incluindo-se a gramática, e produção textual (GERALDI, 1999; PARANÁ, 2006) – o diagnóstico revelou que há uma desarticulação entre elas, uma vez que não se considera o texto como ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem e, ainda, que o tratamento didático gramatical em termos de categorizações, definições e prescrições continua presente nas salas de aula.

O que fazer diante destas lacunas no ensino de Língua Portuguesa comprovada por pesquisas?

Consideramos importante destacar que no interior do projeto de pesquisa etnográfica, acima referendado, desenvolvemos a Dissertação de Mestrado (CECILIO, 2004) na qual investigamos o ensino gramatical, observando, analisando e refletindo sobre as próprias práticas docentes para verificar se o

enfoque dado à gramática deixava de ser um fim em si mesmo e voltava para situações reais de comunicação, garantindo a percepção dos elementos que constroem os sentidos nos processos de recepção, de produção e de refacção dos textos. A pesquisa ainda teve como objetivo sugerir propostas de ação para o trabalho com a gramática contextualizada nas escolas, no intuito de subsidiar o ensino-aprendizagem de língua materna. Em vista de nossa análise sugerimos, ao final das reflexões, que um possível caminho a ser trilhado no ensino integrado de Língua Portuguesa fosse o trabalho focado nos gêneros discursivos, com os quais são privilegiados aspectos da ordem da enunciação, por considerarmos que este encaminhamento possa levar a possibilidades de ações pedagógicas mais eficientes que as diagnosticadas, visto que o desenvolvimento das capacidades discursivas pode se realizar de maneira mais satisfatória.

Além disso, por entendermos que o objetivo do ensino da língua materna seja ampliar a competência do aluno para o exercício da fala, da leitura e da escrita – ou seja, dar condições para que ele tenha o domínio de atividades verbais como ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados dentro da modalidade adequada e refletir sobre a própria linguagem – salientamos a necessidade de a instituição escolar possibilitar que o aluno aprenda a lidar com os diferentes modos de concretização que a linguagem apresenta.

Isso posto, concordamos com Brandão (2003) que:

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução (BRANDÃO, 2003, p. 18).

Nesse sentido, é essencial assinalar que os textos, socialmente produzidos, são de diversos gêneros, já que na sociedade há exemplares distintos de atividades sociais relacionadas à utilização da língua e uma diversidade de áreas de atividades humanas que operam com diferentes modos de produção e compreensão do texto/discurso. Além disso, as comunidades lingüísticas são heterogêneas e nelas se encontram variadas visões de mundo e usos da linguagem. Desse modo, na busca dos sentidos dos textos consideramos

importante verificar os efeitos de sentido que determinado texto produz, de acordo com sua constituição e condições de produção.

Assim, entendemos que os textos merecem ser estudados levando-se em conta as esferas de atividades nos quais são produzidos, juntamente com as relações dialógicas que se travam entre os enunciados, pois estes, conforme Bakhtin (1953/1997) são plenos de ecos de vozes que se cruzam em um processo contínuo de comunicação. Além disso, o sujeito faz escolhas de variedades lingüísticas, de palavras, de “entoação expressiva”, de acordo com seus objetivos, seu interlocutor, o suporte do texto, o gênero discursivo, sempre considerando as condições de produção do discurso e todo o contexto comunicativo.

Em vista do exposto, acreditamos na importância de a escola colaborar na (re)construção da situação de produção e recepção dos textos a fim de que possamos nos aproximar com maior êxito do objetivo de formar leitores/produtores de textos socialmente eficazes e críticos em favor da cidadania.

1.2 Concepções de Linguagem

Partindo-se da premissa de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma visão política” (GERALDI, 1999, p. 40), isto é, a toda prática de sala de aula subjazem conceitos teóricos de compreensão e interpretação da realidade, é possível identificar, basicamente, três concepções de linguagem que podem nortear o ensino de Língua Portuguesa. Em conseqüência, concluímos que por trás das práticas pedagógicas de todo professor – consciente ou inconscientemente – há prioridade de uma concepção de linguagem que quase sempre direciona seu trabalho e determina o fazer pedagógico, que acaba construindo a metodologia, os conteúdos de ensino, o enfoque que se dá a esses conteúdos e a forma de avaliação utilizada pelo docente.

Autores que se dedicam aos estudos da linguagem como Geraldi (1996, 1997a, 1997b, 1999), Travaglia (2000, 2003), Cardoso (1999), Perfeito (2003, 2005), entre outros, enfatizam a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e a postura educacional. Diante disso, nos propomos a discutir três concepções básicas de linguagem que podem nortear o ensino de Língua Portuguesa: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem

como instrumento de comunicação; c) linguagem como meio de interação entre os sujeitos.

Na primeira, a linguagem é vista como expressão do pensamento. De acordo com Cardoso (1999), o princípio segundo o qual a linguagem é a representação do pensamento sustentou toda a tradição gramatical que privilegiava as “partes do discurso”, desde os gregos, os latinos e dos estudos medievais.

Partindo da hipótese que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento, Port Royal nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. Ao mesmo tempo, essa gramática se fundamenta no cartesianismo filosófico do século XVII, ou seja, no que havia de mais moderno na época. Todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas ou as particulares (o francês, o alemão, etc.) são explicadas pelo princípio segundo o qual *a linguagem é a representação do pensamento*, princípio que vinha sustentando toda a tradição gramatical desde os gregos, passando para os latinos e os medievais. Essa tradição pode-se dizer lexicológica, porque sempre privilegiou as ‘partes do discurso’ (CARDOSO, 1999, p. 16, grifo da autora).

Essa concepção mostra uma visão bastante estreita da linguagem, uma vez que dá a entender que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A linguagem é então apenas a exteriorização do pensamento; o contexto da enunciação não é considerado e, tampouco, a pessoa para quem se fala. Está relacionada aos estudos tradicionais e, conseqüentemente, à gramática normativa. O ensino de língua pautado na concepção de linguagem que vê a língua como ato de criação individual e expressão do pensamento enfatiza a gramática teórico-normativa, privilegiando o domínio dos conceitos básicos e normativos da gramática, ou seja, o domínio da metalinguagem. A leitura é postulada como extração de sentidos fixados pelo autor ou por um leitor autorizado (livro didático, por exemplo); também é vista como um ato mecânico, no sentido de memorização e combinação de letras e sons.

A ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento foi dada por Saussure (1969) ao estabelecer a dicotomia *langue/parole*, elegendo a *langue* como objeto de estudo e propondo uma abordagem estrutural acerca da língua. A dicotomia saussureana acaba sendo analisada em termos de código-mensagem e o estudo da língua passa a ser concebido enquanto código virtual,

isolado do contexto enunciativo. Assim, a segunda concepção de linguagem - linguagem como meio e comunicação –relaciona-se à teoria da comunicação de Jakobson (1973), que amplia o modelo proposto por Karl Bühler, conforme a qual, para que haja efetiva comunicação, o código deve ser dominado por emissores e receptores.

Travaglia (2000) vê nessa concepção o estudo da língua como código virtual, que não considera os interlocutores e nem a situação de uso da linguagem. Esta maneira de se conceber a linguagem relaciona-se com as gramáticas estruturalistas e transformacionalistas e é recorrente nos manuais didáticos. Sob tal concepção de linguagem, Cardoso (1999, p. 18) compara a língua a um jogo composto “de peças (elementos constitutivos) e de regras. As peças são isoláveis, cada qual dotada de um sentido e articuladas segundo um código”. Ainda Perfeito (2005), enfatiza que esta concepção de linguagem serviu de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1970, no qual o estudo da língua ainda mostrou-se preso ao ensino gramatical. No entanto, lembra a autora que é nesta época que a leitura e a produção textual começam a ganhar relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

A terceira concepção de linguagem está ligada às teorias interacionistas, relacionadas à “Linguística da Enunciação”, que vê a língua em funcionamento transformada em discurso, entendido como manifestação interindividual da enunciação, fenômeno temporal da troca e do estabelecimento do diálogo.

A linguagem, na perspectiva da Linguística da Enunciação, deixa de ser vista apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. As formas da língua se oferecem aos falantes como virtualidades – que poderão ser colocadas em ação quando por eles agenciadas nos atos de enunciação, o que equivale a dizer que, sem esta, a língua é apenas uma possibilidade (CARDOSO, 1999, p. 21).

Mais do que possibilitar a mera transmissão da mensagem ou expressar pensamentos, sentimentos e emoções, a linguagem nesta concepção é vista como espaço de interação humana e se situa como “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1999, p. 41). À luz da terceira concepção, as relações que se constituem entre os interlocutores

no momento da enunciação são priorizadas, pois em uma situação concreta de interação, há compromissos entre os sujeitos, uma vez que, ao construir o seu discurso, o falante faz escolhas – de léxico, de estruturas, de variantes lingüísticas etc. – levando em conta o interlocutor, os objetivos pretendidos, o momento da produção e adequando as operações discursivas ao contexto e ao ouvinte/leitor. Nesse sentido, via linguagem, o falante realiza ações, age e atua sobre seu interlocutor, havendo a possibilidade de tornar “o possível necessário; o permitido, obrigatório; o inaceitável, aceitável” (GERALDI, 1997a, p. 29). Nessa perspectiva, a linguagem é um instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo.

Para Bakhtin/ Volochinov (1981) toda palavra comporta duas faces, porque procede de alguém e se dirige para outro alguém. Dessa forma, tanto a situação como os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Conforme o autor, a língua é processo criativo que se materializa pelas enunciações e a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico, já que as enunciações são efetivadas entre os falantes. Conseqüentemente, a categoria básica para a terceira concepção de linguagem é a interação.

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver locutor abstrato [...] (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1981, p. 112, grifo do autor).

Sob tal enfoque, entendemos que não basta somente dominar as leis de funcionamento da língua para que haja efetiva comunicação e interação lingüística entre os falantes. Assim, “estudar língua significa detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (ZANINI, 1999, p. 85). É um processo dinâmico em constante movimento e não um conjunto de regras prontas e invariáveis.

A terceira concepção de linguagem tem norteado os documentos oficiais de ensino mais recentes, baseados na visão interacionista da linguagem. No início da década de 90, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990) já preconizava esta tendência, os PCN (1997, 1998, 1999) também orientam nessa mesma perspectiva, e, atualmente as DCE do Estado do Paraná (2006) assumem a concepção de língua como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, considerando “o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem” (PARANÁ, 2006, p. 20).

Em suma, na concepção de linguagem como interação, o uso lingüístico é visto como um processo histórico e social. Ao adotarmos essa concepção como norte para o ensino de língua materna, a unidade básica de trabalho não é mais a palavra ou frases isoladas; a unidade básica de ensino deve ser o texto em sua dimensão discursiva, levando-se em conta suas múltiplas situações de interlocução e o considerando como resultado de uma atividade comunicativa efetiva.

1.3 O Ensino de Língua Portuguesa

Assumindo a concepção interacionista da linguagem, ao pensarmos o ensino de Língua Portuguesa, não podemos concebê-lo a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas, já que os sujeitos estão no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso.

Por esta razão, objetivando alcançar maior êxito no processo de ensino de língua, um caminho a ser trilhado é prática integrada com as atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, sem artificialidade. Geraldi (1999, p. 88) aponta que essas práticas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem têm dois objetivos interligados: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”.

Para que tal intuito seja alcançado, é relevante que, no ensino de língua, o centro do processo pedagógico esteja voltado para o trabalho com o texto. Este configura-se no interior dos gêneros do discurso que circulam socialmente e são usados em diferentes situações de comunicação. Desse modo, cada texto (dentro de cada gênero) exige diferentes conhecimentos e

capacidades, uma vez que são organizados e possuem elementos constitutivos específicos, pois são construídos em diferentes situações de produção.

Em conseqüência, recorreremos à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, nos quais as DCE do Estado do Paraná (2006) estão fundamentadas, para explicitar tal diversidade. Bakhtin (1997) denomina gêneros do discurso os enunciados, relativamente estáveis, advindos das diferentes esferas de atividades humanas que traduzem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas áreas por meio de seu conteúdo, seu estilo verbal e principalmente pela sua construção composicional.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e 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 indissolivelmente 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, grifo do autor).

Para Bakhtin (1997), os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser diferenciados em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estão relacionados às situações de comunicação verbal espontânea, estabelecendo “relação imediata com a realidade existente e com a realidade alheia” (BAKHTIN, 1997, p. 281), ao passo que os gêneros secundários voltam-se às circunstâncias de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas, relacionadas, sobretudo, à escrita. Entretanto, no processo de formação dos gêneros secundários, os gêneros primários são absorvidos e transmutados, adquirindo uma característica peculiar.

Evidenciamos que os gêneros não podem ser considerados estáticos, uma vez que vão sendo adaptados pelo falante (ou escritor) às situações sócio-comunicativas. Isso significa que são construídos de acordo com as condições de produção – quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, objetivos, modalidade de linguagem, veículo etc. –

associadas à vontade enunciativa do locutor e, ainda, não apresentam um formato fixo e imutável. Conforme Rojo (2005) são as relações sociais, institucionais e interpessoais dos parceiros da interlocução – o locutor e seu interlocutor, ou o horizonte/auditório social, a que a palavra se dirige – vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou do discurso. Desse modo, consideramos que estes fatores justificam a mobilidade dos gêneros discursivos nas práticas sociais.

Nesse contexto, a noção de gêneros incorpora elementos sócio-históricos, considerando a situação de produção dos discursos (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, objetivos, modalidade de linguagem, veículo etc.) e abrange o conteúdo temático, a forma composicional e as marcas lingüísticas. Por estes motivos, Barbosa (2000), assinala que a eleição dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa contempla o complexo processo de produção e compreensão de textos, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso. Ressalta que, via gêneros discursivos, o professor pode ter parâmetros mais claros acerca do que ensinar e avaliar, já que os gêneros nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente.

Barbosa (2000), ainda, enfatiza que via gêneros discursivos, o professor pode ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e avaliar, já que os gêneros nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente. Além disso, com esse tipo de abordagem, são enfatizadas as especificidades de cada gênero que traz em si conteúdos específicos de ensino a ele relacionado, fato que desvincula o trabalho com classificações genéricas e tipológicas como os gêneros escolares por excelência - narração, descrição e dissertação - muitas vezes definidas apenas pela estrutura (forma global dos textos) e função, ficando o texto como “pretexto” para um ensino de gramática normativa e textual³. Salieta resultados de pesquisas mostrando que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, referente à produção e recepção de textos e elenca motivos a favor da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa:

³ Noções oriundas da Lingüística Textual como super, macro e microestruturas, coesão e coerência, etc.

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso de linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos) (BARBOSA, 2000, p. 158).

Nas DCE (2006, p. 21) de Língua Portuguesa, encontramos a defesa do ensino de língua embasado nos conceitos de gêneros discursivos. O documento enfatiza que o gênero é uma prática social e “deve orientar a ação pedagógica com a língua privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente”. Aponta como um dos objetivos do ensino de língua Portuguesa “desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que consideram os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais além do contexto de produção/leitura” (PARANÁ, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva de ensino, postulamos a necessidade de que se priorizem os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada de acordo com os objetivos escolares, a necessidade e/ou o nível dos alunos. Barbosa (2000) também defende que cada gênero traz em si conteúdos específicos a ele relacionados e que os gêneros visam a atingir propósitos diferentes, refletindo/refratando suas sócio-histórias de constituição e desenvolvimento. Dessa forma, uma fábula, um conto de fadas, um romance policial, um romance de aventura, por exemplo, apesar de serem textos narrativos, são gêneros que possuem grandes diferenças entre si.

2 O Gênero Discursivo Carta do Leitor

A carta é um gênero discursivo que ao longo da história tem servido de meio de comunicação para diferentes fins – agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda, solicitação, reclamação etc. Para Bazerman (2006), este gênero foi criado para

mediar a distância entre dois indivíduos e está ligado às relações sociais. De acordo com Paiva (2004), a carta surgiu na Grécia antiga e foi utilizada para questões militares, administrativas e políticas expandindo-se para mensagens particulares e, aos poucos, para propósitos variados como religião, documentação, petição, manifestação, registro de histórias familiares etc.

Devido à dinamicidade dos gêneros discursivos em função das necessidades sócio-culturais de nossa sociedade, o gênero carta originou outros gêneros como a carta familiar, a carta íntima, a carta de amor, a carta circular, a carta propaganda, a carta aberta, a carta de solicitação, a carta de reclamação, a carta ao leitor, a carta do leitor, dentre outras.

Segundo o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (1996/2004), a carta do leitor pertence à ordem do argumentar, situando-se na esfera de comunicação (domínio social) de assuntos/temas controversos. No entanto, posteriormente veremos nas cartas em análise que neste suporte – a revista CHC – as cartas de leitor apresentam outros objetivos e, dessa forma, configura um gênero discursivo híbrido.

A carta do leitor é um gênero de texto que circula no contexto jornalístico, em seções específicas de revistas (semanais/mensais) e jornais. Sua estrutura básica, de acordo com Silva (1997, apud Bezerra, 2002) apresenta seção de contato, núcleo da carta e a seção de despedida. Acrescentamos aqui o título que se caracteriza como uma forma de sumarização do assunto exposto nas cartas.

Bezerra (2002) caracteriza a carta do leitor como um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário que não se conhecem, atendendo a diversos propósitos comunicativos como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar etc.

Para Costa (2005), é um termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais (ou revistas), pois os leitores escrevem reagindo, positiva ou negativamente, ao que leram; além de propiciar a interação entre leitor e jornal/revista, dando a estes uma idéia das expectativas daqueles em relação à linha editorial. Mas, a autora ressalta que a carta do leitor constitui, sobretudo, um dispositivo eficaz de divulgação de problemas nos quais muitas vezes, pessoas defendem-se de serviços mal prestados ameaçando denunciar seus responsáveis ao “escrever para os jornais”. Assim, a carta do leitor pode configurar-se com teor de queixa, crítica e/ou denúncia.

Às idéias de Costa (2005) acrescentamos que, dependendo do suporte, a carta do leitor apresenta outros teores como o estabelecimento de contato com outros leitores, via divulgação de clubes, troca de correspondência entre leitores etc. Fato observado nas cartas do leitor da revista CHC.

2.1 A Carta do Leitor na Revista CHC

Optamos pelas cartas do leitor veiculadas nesta revista em decorrência do seu público-alvo e também por ser um material adotado pelo MEC (Ministério da Educação) e distribuído trimestralmente para 107 mil escolas como recurso paradidático. Além disso, nossa opção se justifica pelo fato de observamos no conteúdo das cartas da seção que a revista incentiva a correspondência entre os leitores colaborando, desta forma, com o exercício autêntico da leitura e da produção de textos.

Entendendo linguagem como espaço de interação entre os sujeitos, consideramos relevante o trabalho pedagógico com cartas do leitor na escola quando relacionamos o ensino de leitura e produção textual, e conseqüentemente, o de análise lingüística, às práticas sociais que pode ocorrer quando associamos o estudo das cartas a notícias e reportagens publicadas nas revistas e jornais de onde provêm.

Esta revista é uma publicação do *Instituto Ciência Hoje*, organização social de interesse público sem fins lucrativos vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O instituto é responsável pelo projeto de divulgação científica da sociedade, através de uma série de publicações como a revista *Ciência Hoje*, publicada desde o ano de 1982, a revista CHC, desde 1986, e os livros da série *Ciência Hoje na Escola*, 1996. A partir do ano de 1997, o Instituto mantém um sítio de divulgação científica na Internet intitulado *Ciência Hoje On-line*

Nas últimas páginas da revista CHC há a seção “Cartas”. Nela os leitores (especificamente as crianças) escrevem cartas elogiando e opinando acerca das matérias da revista, solicitando reportagens, divulgando seu interesse em manter contato/ correspondência com outros leitores etc. Logo abaixo das cartas das crianças há sempre uma resposta escrita pelos editores da revista, conforme exemplos a seguir que serão o suporte de nossa análise:

Carta 1

REVISTA NOTA 1.000

Querida CHC! É a primeira vez que escrevo para dizer que essa revista é nota 1.000! Tenho 13 anos e estou cursando a 7ª série. Gostei muito da matéria “A linguagem dos códigos”, publicada na CHC 154. Gostaria que vocês publicassem uma matéria falando sobre correios e como organizar um diário. Seria muito divertido pesquisar os diários das adolescentes brasileiras. Quero pedir para toda a galera do Brasil que escreva para mim. Com carinho...

Danielli Araújo Monteiro. Rua Principal 170, Tutóia Velha, 65580-000, Tutóia/MA

Muito bem, Danielli, vamos anotar suas idéias. Quem sabe para as próximas edições? Abraços!

CHC, 170 – julho de 2006, p.29.

Carta 2

LEITORA ANSIOSA

Querida CHC, eu me chamo Ana Carolina e é um prazer escrever esta pequena carta. Fico ansiosa esperando a revista chegar para ler e ver se a minha carta foi publicada. Quando fico sem nada para fazer, vou ler bem rapidinho, pois me distraio bastante. O artigo que mais gostei foi “Cheirinho bom no ar”, publicado na CHC 153. Um abraço para todos da turma e parabéns pela linda revista. Tchau!

Ana Carolina Dias Batista. Contagem/MG.

Veja a sua carta publicada, Ana Carolina! A turma toda está retribuindo o abraço.

CHC, 162 – outubro de 2005, p.29.

Carta 3

PALEONTÓLOGO

Eu me apresento como um dos mais novos leitores. Minha amiga me deu uma assinatura de presente de Natal. O meu sonho é ser paleontólogo, já li várias matérias de vocês sobre o assunto. Se possível, gostaria que publicassem mais textos sobre dinossauros e também sobre os museus que existem no Brasil. Mando um abraço para o Rex, a Diná, o Zíper e para todo o pessoal da CHC.

Davi Felipe de Oliveira. São Paulo/SP

A CHC 128 traz uma matéria sobre a profissão de paleontólogo, Davi. Estude bastante. Quem sabe um dia você não escreve um artigo sobre paleontologia para a CHC! Abraços do Rex e de toda a turma!

CHC, 162 – outubro de 2005, p.29.

Carta 4

POR QUÊ?

Nós, alunos do terceiro ano da E.M. Prof. Amilton Suga Gallego, viemos por meio desta fazer uma pergunta à revista *Ciência Hoje das Crianças*. A CHC é ótima, traz bastante temas interessantes, ensina a proteger a natureza e os animais, então... Por que a revista desperdiça plástico – que leva um tempão para se decompor – embalando revista por revista, se a maioria das pessoas joga os saquinhos no lixo?

Bianca de Souza Mamed e mais 81 assinaturas.

Que bom saber que você e seus amigos, Bianca, usaram os conhecimentos que têm a respeito do meio ambiente para fazer uma crítica construtiva e, assim tentar evitar qualquer desperdício que possa prejudicar a natureza. A CHC agradece pelo alerta e informa que o uso de plástico para embalar cada edição da revista está sendo reavaliado.

CHC, 174 – novembro de 2006, p.29.

2.2 Análises das Cartas

As cartas publicadas abordam temas que remetem a edições anteriores da revista ou a solicitações de reportagens. Quase sempre na resposta dos editores há indicação de que o assunto em tela já foi publicado na revista, com a apresentação do número da publicação em que se deu a matéria (*A CHC 128 traz uma matéria sobre a profissão de paleontólogo, Davi.* - carta 3). Quando a sugestão ainda não foi uma matéria da revista há o comentário de que a sugestão do leitor poderá tornar-se reportagem em edições posteriores (*Muito bem, Danielli, vamos anotar suas idéias. Quem sabe para as próximas edições? Abraços!* - carta 1).

Os exemplos aqui selecionados mostram que a escrita da carta do leitor desta revista tem objetivo de correspondência e objetivo interacional, o que dá o “tom”, ou seja, o direcionamento da mensagem ao demonstrar práticas de uso de cartas para atenderem às necessidades pessoais de cada remetente como ver matérias publicadas (cartas 1, 3), ver seus endereços divulgados para correspondência com outros leitores (cartas 1, 2), criticar algo (carta 4) ou elogiar e opinar acerca da revista no intuito de estabelecer a interação entre leitor e editores. Neste último item, destacamos a menção feita aos mascotes – Rex, Diná e Zíper – na carta 3, também como uma maneira de interagir com a revista. Em virtude dessa característica, as cartas do leitor da revista CHC se assemelham à carta pessoal pelo grau de proximidade entre leitor e revista, como vimos nos exemplares aqui selecionados.

No que tange à interação, os editores da revista CHC não deixam a desejar, pois respondem as cartas publicadas no próprio espaço da seção. A resposta aparece logo abaixo da carta, em itálico, atendendo rapidamente ao pedido ou apenas como forma de manter a interação, fazendo com que um dos objetivos da escrita de cartas seja atingido: a correspondência. Isso acarreta o efeito de sentido de aproximação, de mostrar ao leitor que ele é importante e tem participação nas edições da revista.

Pelo lado dos leitores, estes - as crianças - podem se sentir valorizados vendo suas cartas publicadas e respondidas. Para a revista é também uma maneira de fazer com que a leitura se concretize a cada mês e assim mantém seu público leitor, além de atrair outros leitores. É importante destacar que, apesar de a revista ser adotada pelo MEC e ser distribuída gratuitamente para as escolas ela é também vendida em bancas e por assinaturas e isto pode acarretar em uma estratégia de *marketing* em prol da revista.

Uma das marcas lingüísticas que garantem a informalidade, a aproximação entre revista/leitor e a familiaridade com a carta pessoal é o uso do vocativo, verificado tanto nas respostas dos editores como nas cartas das crianças (*Muito bem, Danielli...* – carta 1; *Veja a sua carta publicada, Ana Carolina!* – carta 2; *A CHC 128 traz uma matéria sobre a profissão de paleontólogo, Davi* – carta 3; *Que bom saber que você e seus amigos, Bianca...* – carta 4). Nas respostas, o vocativo garante a aproximação com o leitor, uma vez que este pode se sentir valorizado ao ver sua carta publicada com seu nome escrito na revista pelos editores. Já nas cartas das crianças, o uso do vocativo garante o tom de informalidade, afetividade, além de ser parte do arranjo textual das cartas em geral (*Querida CHC...* – cartas 1 e 2).

A escolha de recursos de pontuação como as exclamações e as interrogações também marcam a informalidade e a aproximação nas cartas (*...essa revista é nota 1.000!* – carta 1; *Tchau!* – carta 5). Outro recurso lingüístico que denota informalidade é o uso de períodos curtos, simples e menos elaborados, os quais assinalam a linguagem espontânea das crianças. As respostas também são escritas apresentando construções menos elaboradas. Em algumas cartas o leitor faz uso do futuro do pretérito do indicativo garantindo ao discurso um tom de polidez (*gostaria que vocês publicassem uma matéria ... seria muito divertido ...* carta 1; *se possível, gostaria que...* – carta 3) que denota ao discurso a garantia de aproximação na abordagem ao outro. Estas marcas

lingüísticas comprovam a semelhança destas cartas do leitor com cartas pessoais, o que acarreta a este gênero, especificamente neste suporte, uma característica híbrida.

Todas as cartas são escritas em primeira pessoa. Assim, o remetente se assume como sujeito de seu discurso, como nas cartas pessoais. As marcas lingüísticas que caracterizam esse efeito são os pronomes pessoais e as desinências dos verbos, além das marcas enunciativas presentes na escolha lexical que denotam a subjetividade afetiva e avaliativa dos remetentes.

É comum o uso de processos intensificadores como o uso do advérbio de intensidade *muito*, *bastante* (*Gostei muito da matéria / Será muito divertido* – carta 1; *a CHC é ótima, traz bastante temas interessantes* – carta 4) e processos intensificadores como a prefixação e sufixação. Na carta 2, destacamos o uso da escolha lexical *rapidinho* com valor de advérbio de modo (*Quando fico sem nada para fazer, vou ler bem rapidinho, pois me distraio bastante.*). O uso do sufixo – *inho* aqui utilizado não passa a idéia de algo pequeno ou com menos valor, mas, ao contrário, valoriza a distração da leitora e o prazer da leitura que a revista lhe proporciona.

Ao realizarem-se elogios confirmados pelo uso de adjetivos e processos intensificadores, assinalamos que este pode ser entendido como uma forma de sedução do remetente da carta que pretende ver seu texto publicado na revista. Mesmo a carta que apresenta críticas faz o elogio anteriormente (carta 4). Diante disso, inferimos que esta atitude, possivelmente, seja uma estratégia por parte do remetente para a publicação das cartas. Estratégia esta que parece ter se sedimentado neste gênero discursivo da revista CHC.

Por outro lado, segundo Lima (2002), a revista, ao selecionar uma dentre as inúmeras cartas enviadas à redação, dar o título, cortar trechos, enfim, ao fazer a edição das cartas, de acordo com seus protocolos discursivos, se auto-referencia a partir da fala do leitor, criando para si uma imagem positiva.

Também Bezerra (2002) lembra que pelo motivo de espaço físico da seção ou por direcionamento argumentativo – em prol da revista/jornal –, as cartas podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas. Com efeito, estas ações editoriais configuram uma carta com co-autoria: o leitor, de quem partiu o texto original e o jornalista, que o reformulou. Assim, verificamos que o elogio constante nas cartas pode ser um direcionamento argumentativo em

prol da revista, já que são editadas pela redação. No espaço que, em tese, seria apenas para a fala do leitor, a revista consegue imprimir sua presença.

Destacamos a carta 4 por apresentar um tom mais formal. Seu objetivo é fazer críticas, via questionamentos, acerca do uso de sacos plásticos como embalagem das revistas. Notamos que nesta carta a afetividade fica mais distante; o texto segue um modelo formal, talvez pelo fato de ter sido escrito no coletivo da sala de aula, possivelmente, com auxílio do professor, situação que se manifesta na carta pelo uso do aposto e da expressão “por meio desta”, distanciando o locutor afetivamente do fato criticado. Mesmo com um tom mais formal, a carta é iniciada como as outras que tecem elogios à revista, mas muda o tom do discurso com o uso da palavra *então* seguida de reticências para depois fazer a crítica em forma de questionamento (*...A CHC é ótima, traz bastante temas interessantes, ensina a proteger a natureza e os animais, então... Por que a revista desperdiça plástico – que leva um tempão para se decompor – embalando revista por revista, se a maioria das pessoas joga os saquinhos no lixo?*).

Para esta carta a resposta dos editores ocupa um espaço maior. Primeiramente, a revista elogia o uso dos conhecimentos adquiridos acerca do meio ambiente – possivelmente por meio da revista – para se fazer uma crítica construtiva. Em seguida, como forma de preservação da imagem da revista, agradece o alerta e informa que a situação será reavaliada. O tom da resposta também é mais formal, diferente dos outros exemplares aqui analisados (*Que bom saber que você e seus amigos, Bianca, usaram os conhecimentos que têm a respeito do meio ambiente para fazer uma crítica construtiva e, assim tentar evitar qualquer desperdício que possa prejudicar a natureza. A CHC agradece pelo alerta e informa que o uso de plástico para embalar cada edição da revista está sendo reavaliado*). Assim, destacamos que esta carta, difere das demais aqui analisadas, por não apresentar as características da carta pessoal.

Ainda enfatizamos que muitas cartas do leitor e, especificamente nas cartas da revista CHC, há a atribuição de um título que praticamente é a sumarização do assunto da carta. O título não é parte do arranjo textual de cartas em geral, mas é uma especificidade no gênero carta do leitor. Por meio do título, os leitores visualizam rapidamente o assunto tratado nas cartas a até decidem se farão a leitura ou não.

Conforme dito anteriormente, de acordo com Dolz e Schneuwly (1996/2004), a carta do leitor pertence ao agrupamento de gêneros da ordem do argumentar, cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos controversos, visando as capacidades de sustentar, refutar e negociar posições. Contudo, no caso específico da carta do leitor na CHC, a nosso ver, a intenção da escrita das cartas pelos leitores parece ser a de interagir e manter correspondência com a revista e outros leitores e isso reforça a idéia de aproximação da carta do leitor com a carta pessoal, neste suporte, já destacado por nós.

No geral, vale salientar que a revista lança mão da operação de auto-referenciação, uma vez que a maioria das cartas publicadas na seção tecem elogios mostrando o quanto os leitores gostam das matérias, dos mascotes da revista (Rex, Diná e Zíper), bem como da leitura periódica.

Considerações Finais

Nosso intuito neste artigo foi fazer uma discussão teórica sobre o ensino de Língua Portuguesa como uma forma de síntese das discussões ocorridas no PDE e apresentar nossas análises como contribuição pedagógica de uma possibilidade de trabalho gramatical contextualizado a partir de realidades diagnosticadas em salas de aula. Acreditamos que o ensino de língua materna viabilizado na proposta dos gêneros discursivos privilegia atividades de leitura, análise lingüística e produção de textos associadas às situações de enunciação e relacionadas às marcas lingüístico-enunciativas dos textos.

Do mesmo modo, cremos que a melhoria na qualidade do ensino, em especial das escolas públicas, se dá pelo caminho da formação continuada de professores. O PDE, por ser um programa que propicia o afastamento do profissional da educação de suas atividades práticas para o estudo e a reflexão, é um grande passo na busca da qualidade em educação. Assim, entendemos que o processo de formação continuada de professores é um caminho em direção ao conhecimento porque somente a disponibilização de novas abordagens de ensino-aprendizagem sem que o professor esteja familiarizado com os pressupostos teóricos assumidos é uma medida insuficiente.

Referências

- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. De Maria E. Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (original de 1953).
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981 (original de 1929).
- BARBOSA J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000, p.149-184.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel, São Paulo: Cortez, 2. ed., 2006.
- BEZERRA, Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONISIO, A. P., MACHADO. A. R., BEZERRA, M. A (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 208-216.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. IN: CHIAPPINI, L. (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (volume 5 – Coleção aprender e ensinar com textos), p. 17-45.
- CARDOSO, S.B.C. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CECILIO, S. R. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- COSTA, S. D. da. **Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia**. In: Solettras – Revista do Departamento de Letras da UERJ – n 10, 2005, p.28-41. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.htm>>. Acesso em 13 abril 2007.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression orale et écrite. Elements de réflexions à propos d'une expérience romande**. Enjeux, nº 37/38, mars/juin, 1996.
- _____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, J. W.e CITELLI, B. (coords.). São Paulo: Cortez, 1997b, p. 17-24.
- INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. Disponível em: <<http://www.cienciahoje.uol.com.br.>> Acesso em: 21 fev 2007.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LIMA, R. L. A. de. **Vozes em cena: as disputas simbólicas de sentido no espaço público mediatizado**. In: Revista Brasileira de Estudos de Jornalismo – UFSC,

setembro, 2002. Disponível em: <http://www.estudosdejornalismo.ufsc.br/artigo2.htm>. Acesso em: 13 abril 2007.

PAIVA, V. L. M. O. e, E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004, p. 68-90.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná: Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação, SEED, Curitiba, 2006.

PERFEITO, A. M. **Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema**. Projeto de pesquisa. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas/UDEL, 2003.

_____. Análise lingüística e construção de sentidos. In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. F. *In: Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentidos*. Londrina: Editorial Mídia, 2006, p.7-16.

_____. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. IN: **Formação dos professores EAD 18**. v. 1. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-79.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. De A. Chelini; J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. In: Acta Scientiarum 21(1): 79-88, 1999.