

A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Graciana Vieira de Azevedo¹

1. INTRODUÇÃO

O ensino de inglês instrumental demanda do professor a habilidade em selecionar leituras que motivem os alunos a se empenharem na construção de sentido dos textos apresentados em sala de aula. Com o conhecimento gramatical e lexical da língua limitados, os alunos demonstram se beneficiar mais das leituras quando se envolvem com o conteúdo, os temas dos textos e quando têm a possibilidade de usar a língua materna como promotora-auxiliar no processo de construção de sentido. Dessa forma, o aspecto lingüístico formal parece se tornar para os alunos um obstáculo mais fácil de transporem. Percebe-se também, que a atividade de leitura associada à produção de textos possibilita aos alunos a inserção de suas vozes na corrente de comunicação verbal favorecendo a disseminação e o desenvolvimento crítico do conhecimento em seu mundo social.

A orientação metodológica desta pesquisa que se propõe a observar como o ensino-aprendizagem do gênero textual carta do leitor em um contexto de sala de aula estruturado para orientar e dar suporte à instrução a qual tem em vista a compreensão e produção textual, pode promover o desenvolvimento intelectual dos aprendizes. É importante deixar claro que não se deve entender *estruturação de um contexto de sala de aula* como a criação de uma situação física, estática e exterior à linguagem, onde um texto pode ser simplesmente inserido para ser interpretado e produzido. Essa estruturação deve ser entendida como um conjunto de situações que emergem à medida em que ocorrem os processos interacionais e cognitivos que levam os interlocutores a ativarem seus “mundos mentais” para a compreensão e produção de textos. Esses “mundos mentais” são constituídos a partir dos diferentes tipos de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos ao longo das suas existências.

A opção por trabalhar com um gênero textual, no caso desse estudo, a carta do leitor, foi feita por se entender os gêneros como formas de conhecimento verbal que são reconhecíveis pelos participantes de determinadas comunidades discursivas onde se realizam ações sociais intersubjetivas.

Figurando-se a carta do leitor como um gênero institucionalizado que aparece em um contexto social estabelecido, busca-se, nesta investigação, orientar os alunos para a produção desse gênero a partir de algumas condições situacionais que os levem à percepção do contexto social onde a carta do leitor é produzida e difundida. Tenciona-se assim, levar os aprendizes a perceberem a linguagem não apenas como forma de conhecimento ou cognição, mas também como instrumento de ação social, de interação do indivíduo com o seu contexto social, seu mundo “real”.

¹ Mestre pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O *corpus* analisado é formado por 31 cartas do leitor sendo 11 delas retiradas da seção de cartas à redação das revistas *Time* e *Newsweek* e 20 produzidas por 10 alunos de Inglês Instrumental do Núcleo de Línguas e Culturas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse grupo compunha-se de alunos de diversas áreas que tinham como objetivo melhorar a prática de leitura de textos em inglês. A escolha recaiu sobre esse grupo pelas seguintes razões:

- 1^a – Considerou-se que o material que seria utilizado para a pesquisa (textos autênticos de revistas em inglês com temas atuais, o gênero textual carta do leitor etc.), interessaria a um grupo de adultos onde a leitura faz parte do seu dia a dia.
- 2^a – Devido à necessidade de desenvolverem a leitura em língua inglesa, os grupos de inglês instrumental normalmente compõem-se de alunos dispostos a lidarem com diferentes gêneros textuais.
- 3^a – Como consequência da vivência acadêmica da maioria, os componentes de grupos de inglês instrumental da UFPE são, em geral, leitores proficientes na língua materna, o que ajuda a leitura de textos autênticos que, por natureza, exige dos alunos uma maior maturidade para utilizarem meios que os levem à construção do sentido dos textos.

Os alunos tiveram aulas onde foram discutidos dois textos em inglês extraídos das revistas *Time* e da *Newsweek*, cujos temas eram meio-ambiente e alimentação. Nesses encontros foram também realizadas interações, produções de cartas do leitor e preenchimento de diários reflexivos e questionários.

Durante as aulas, trabalhou-se com duas línguas, a inglesa e a portuguesa. A opção por um enfoque bilíngüe ocorreu por acreditar-se que a aprendizagem de inglês instrumental associado à língua materna, atuaria em benefício da competência leitora dos alunos, em inglês. Assim, partindo da perspectiva de Cook (2003:2) que sugere uma relação interativa e dinâmica entre duas ou mais línguas, utilizou-se a língua portuguesa (com glossários, traduções, produções de cartas do leitor etc.) no ensino de inglês instrumental, como uma forma de estimular os alunos para a leitura de textos em inglês, através da percepção de seus efeitos positivos no seu cotidiano.

Algumas siglas serão adotadas na análise deste trabalho. As siglas CL1 corresponderão àquelas utilizadas para as cartas do leitor produzidas pelos alunos sobre o meio-ambiente, e CL2 para as cartas do leitor produzidas pelos alunos abordando o tema alimentação. Para os alunos, serão adotadas as siglas A1, A2, [...] A10. As siglas CL1A1, CL1A2, [...] CL1A10 e CL2A1, CL2A2, [...] CL2A10, serão utilizadas respectivamente para as CL1 e CL2 produzidas pelos alunos A1, A2, [...], A10. Por exemplo, CL1A1 corresponderá à carta do leitor 1 produzida pelo aluno 1 (A1) e assim sucessivamente.

Neste trabalho são feitas, inicialmente, algumas apreciações sobre tipos e gêneros textuais e prossegue-se com a exposição da proposta de Dolz & Schneuwly (1996) para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais na escola, destacando-se o gênero carta do leitor onde são apresentadas suas concepções e características principais. Em seguida, discutem-se alguns aspectos da argumentação apontando exemplos das estruturas argumentativas presentes em cartas do leitor retiradas das revistas *Time* e *Newsweek*². Encontram-se ainda nesse estudo, os três níveis de operação propostos por Dolz & Schneuwly para se trabalhar

² As cartas foram traduzidas da língua inglesa para a portuguesa pela pesquisadora.

em sala de aula o grupo de gêneros que argumentam e que foram direcionadas para o gênero carta do leitor a fim de atender os objetivos da pesquisa.

Finalmente será feita a apreciação das cartas do leitor produzidas pelos alunos bem como as respostas desses aprendizes aos diários reflexivos.

2. TIPOS DE TEXTOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Para que a produção e a utilização dos textos atendam às necessidades dos interlocutores em um contexto social são criadas “espécies” ou “modos de fazer” texto (Bronckart 1999:72). Espécies de texto denominam o conjunto de textos que possuem características comuns. A existência de diferentes tipos de textos levou à elaboração da noção de gênero textual ou gênero de discurso. Marcuschi (2002:22) destaca a importância de se distinguir a noção de tipo textual da de gênero textual. De acordo com esse autor, em geral, usa-se a expressão tipo textual para referir-se a categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Essas denominações, para alguns tipos de textos, se apóiam na observação do léxico, sintaxe, tempo verbal e relações lógicas que aparecem em sua composição. Portanto, um tipo textual define-se por seus traços lingüísticos dominantes. Por sua vez, a expressão gênero textual refere-se às realizações concretas dos textos inseridos no contexto diário dos indivíduos, apresentando características sócio-comunicativas que atendem às necessidades específicas de comunicação.

Bakhtin (2000) trata da questão de gêneros realizando estudos acerca da natureza dos enunciados, que são vistos como unidades lingüísticas concretas e reais da atividade comunicativa verbal intersubjetiva, estabelecida em contextos sociais reais. Para se entender melhor a visão de Bakhtin em relação aos gêneros, é importante salientar a noção de dialogismo presente na sua obra. Considerando que toda a linguagem é dialógica, ou seja, todo o enunciado é sempre de alguém para alguém, este teórico estabelece uma noção de gênero como um enunciado responsivo, o que corrobora com a visão de linguagem como atividade interativa e não como forma ou sistema.

De acordo com Bakhtin, apesar de cada enunciado ser único, cada uma das esferas das atividades humanas de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados que, para servirem ao propósito a que se destinam, precisam atender às condições particulares de cada uma dessas esferas. Bakhtin denomina esses tipos relativamente estáveis de enunciados de gêneros de discurso.

A utilização da língua na forma de gêneros textuais, em inúmeras esferas da atividade humana, aponta para a importância e a necessidade das pessoas se tornarem aptas a dominarem os gêneros mais presentes em suas vidas cotidianas. Diante deste fato, Dolz & Schneuwly (1996) propõem que o ensino da língua exponha os aprendizes, no ambiente escolar, a diferentes gêneros, com o objetivo de prepará-los para os textos tal qual são vistos nas situações diárias.

3. OS GÊNEROS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Dolz & Schneuwly (1996) reiteram a visão de Vygotsky (2000) de se considerar a existência de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a instrução: “Na gênese

social e instrumental de uma função superior como a linguagem, é fundamental que se considere a relação existente entre a aprendizagem – a saber, os mecanismos pelos quais os fatores externos modificam os comportamentos – e o desenvolvimento” (1996:51).

Dolz & Schneuwly propõem que a comunicação prática (oral ou escrita) pode e deve ser ensinada sistematicamente. Para isso, sugerem a elaboração de seqüências que instaurem um primeiro vínculo entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que auxiliam nesta tarefa. Como as práticas de linguagem se materializam nas formas de gêneros textuais, esses autores concluem que deve-se conduzir os alunos a se apropriarem dessas práticas: “O trabalho escolar no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem”. (op.cit.:57).

Com o propósito de facilitar o ensino dos gêneros textuais no meio escolar, Dolz & Schneuwly optaram por agrupamentos de gêneros, baseados em seus domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem³ dominantes. Os autores deixam claro que “os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático” (1996:64).

Dolz & Schneuwly inseriram o gênero carta do leitor no agrupamento onde a habilidade requerida pelo aprendiz para produzir este gênero é principalmente a de argumentar.

4. A CARTA DO LEITOR E A ARGUMENTAÇÃO

A carta do leitor, ou carta à redação, é um gênero cujos textos aparecem em seções específicas de jornais e revistas existentes em uma sociedade onde a imprensa escrita se estabeleceu como um difusor de informações. A carta do leitor é uma carta enviada à redação de um jornal ou uma revista, com a opinião do leitor sobre as matérias publicadas.

Ao reportarem-se, através das cartas, às matérias publicadas por um jornal ou revista, os leitores objetivam entre outras coisas, elogiar, criticar, compartilhar experiências e propor reflexões. Em outros termos, escrevem para concordar, discordar e/ou comentar o conteúdo dos artigos publicados. Muitas vezes escrevem também para fazer solicitações ou dar sugestões à revista ou ao jornal.

Observa-se a presença de seqüências argumentativas, expositivas, narrativas e descritivas nas cartas do leitor. Essas seqüências não aparecem isoladamente, nas cartas, e sim acompanhadas de outras, embora se constate uma incidência maior de seqüências argumentativas neste gênero.

O discurso argumentativo – onde o locutor procura convencer o seu interlocutor a compartilhar das suas opiniões, é segundo Perelman (2001:34) “um discurso

³ Por capacidade de linguagem, entende-se as habilidades necessárias ao aprendiz para a produção de um gênero, em uma situação interacional específica.

eminente dialógico”. Ainda de acordo com essa autora, saber argumentar é a atividade que não só permite ao indivíduo defender suas opiniões frente aos outros, como também perceber, em diferentes contextos, as mensagens que intencionam alterar o seu comportamento.

Em relação às superestruturas (esquemas textuais) presentes nos textos argumentativos, Perelman (2001) afirma que comumente se organizam da seguinte forma:

- introdução: identificação do tema ou problema e uma tomada de posição ou formulação de uma tese;
- desenvolvimento: apresentação dos argumentos que justificam a tese formulada;
- conclusão: término do texto com uma reafirmação da posição adotada .

Para uma melhor compreensão das afirmações teóricas feitas neste estudo, serão oferecidos exemplos de cartas do leitor retirados das revistas *Time* e *Newsweek* que foram utilizadas para a realização da pesquisa .

A carta seguinte exemplifica o tipo de organização canônica das estruturas argumentativas apontadas acima por Perelman (2001).

Carta em resposta ao artigo sobre alimentação da *Newsweek*:

Introdução:

“*SENDO JAPONÊS, ACHEI A nova versão da pirâmide⁴ intrigante*”.

Identificação do tema: a nova versão da pirâmide.

Tomada de posição: sendo japonês, achei a pirâmide intrigante.

Desenvolvimento:

“*Nossa dieta – como a maioria das dietas Asiáticas – tem sido há muito tempo baseada em arroz; não existe para nós uma forma de usar arroz frugalmente. Alguns cientistas dizem até mesmo que uma pessoa precisa manter-se fiel à sua alimentação tradicional para permanecer saudável*”.

Apresentação dos argumentos que justificam a tese formulada: a maioria das dietas asiáticas é baseada em arroz; os asiáticos comem muito arroz; cientistas afirmam que, para permanecerem saudáveis as pessoas devem manter-se fiéis à sua alimentação tradicional.

Conclusão:

“*A nova versão pode dar certo para os americanos, mas não tenho certeza que seria bom para todo mundo. Nós japoneses temos orgulho de nossa alta expectativa de vida e eu acredito que exemplo é melhor do que preceito.*”

Término com uma reafirmação da posição adotada: deve-se desconfiar da pirâmide (ela é intrigante). Muitas pessoas (os asiáticos) fazem exatamente o contrário do que ela recomenda e mesmo assim têm uma alta expectativa de vida, ou seja, a pirâmide deve ser boa apenas para os americanos.

⁴ A pirâmide ao qual o leitor se refere foi elaborada por cientistas como modelo de alimentação saudável. A sua nova versão recomenda o baixo consumo de arroz branco.

Entretanto, esta autora ressalta que a referida organização dos esquemas textuais, pode sofrer transformações, ou seja, o ponto de vista pode estar subentendido, a conclusão pode ficar implícita por estar suposta como evidência etc., como verifica-se na carta apresentada a seguir.

Carta em resposta ao artigo da *TIME* sobre o meio-ambiente:

“ESTAMOS INCONSCIENTEMENTE OBSERVANDO a destruição dos oceanos? Nós realmente nos importamos com isso? É fácil ver para onde estamos indo se olharmos para onde estivemos, mas nós como uma espécie compreendemos os danos que podemos causar? A antevisão mínima da nossa cultura atual, na qual ganhar dinheiro parece ser o único objetivo, é algo que podemos mudar?...”

Ponto de vista implícito, colocado através dos questionamentos feitos acima: nós somos passivos, não nos preocupamos com as questões ambientais. Apesar de ser fácil perceber os danos causados pela espécie humana ao meio ambiente, para o homem, o mais importante é ganhar dinheiro.

Outro aspecto interessante indicado por Perelman (2001) é que as estratégias utilizadas pelo argumentador com a intenção de modificar a opinião do outro, podem apelar para a razão ou sensibilidade. Com o apelo à razão, o argumentador constrói um discurso em que há o predomínio da “objetividade”, citando, por exemplo, opiniões de autoridades, especialistas no assunto, fontes minuciosas de informação etc. Apelando à sensibilidade, o autor do texto tenta persuadir o leitor/ouvinte com um discurso onde prevalece a “subjetividade” através de ironias, insinuações, advertências sobre desavenças e conseqüências indesejadas etc.

O emprego das estratégias que recorrem à razão ou à sensibilidade depende, tanto de quem produz o texto como a quem o texto se dirige. Por exemplo, a partir do exame do leitor/ouvinte do texto, o autor decidirá em que grau apelará para a razão e/ou emoção do receptor, quais os argumentos e vocabulário que utilizará para isso etc. Por outro lado, a escolha das estratégias pode incidir na imagem que o autor quer passar de si mesmo. Essa imagem pode ser, por exemplo, a de um indivíduo seguro de suas crenças e idéias ou a de uma pessoa modesta que assinala e valoriza a opinião dos outros.

5. DOLZ & SCHNEUWLY E OS TRÊS NÍVEIS DE OPERAÇÃO

Com o intuito de ajudar os alunos com os problemas relacionados à produção oral e escrita no domínio ‘argumentar’, Dolz & Schneuwly propuseram trabalhar com os alunos problemas de linguagem relacionados a três níveis de operação: representação do contexto social, estruturação discursiva do texto e escolha de unidades lingüísticas.

Tomando como base os quadros elaborados por Dolz & Schneuwly (op.cit.: 69-72) com os três níveis de operação onde constam exemplos de gêneros textuais que poderiam ser trabalhados dentro do agrupamento *argumentar*, foram montados os quadros 1, 2 e 3⁵ para o gênero carta do leitor destacando os objetivos considerados mais relevantes para a

⁵ Esses quadros são adaptações feitas pela autora dos quadros originais. Nos originais, aparecem os ciclos de ensino, outros gêneros (orais e escritos) e objetivos para os três níveis de operação de linguagem.

presente investigação. Esses quadros oferecem também para os três níveis de operação, alguns exemplos de trechos de cartas dos leitores das revistas *Newsweek* e *Time*.

Representação do contexto social	Exemplos
Opinar sobre matérias publicadas pela imprensa.	“ ‘Como salvar a terra’ foi <u>relevante</u> , <u>oportuno</u> e <u>interessante...</u> ” (C1, <i>Time</i>).
Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente.	“Sem dúvida, o acentuado consumo de <u>fast fatty foods</u> (‘3 Fs’) é o principal <u>perigo para a saúde...</u> O que resta para ser avaliado é que o consumo dos ‘três Fs’ é uma <u>estratégia da indústria alimentícia...</u> para promover a cultura do fast-food.” (C1, <i>Newsweek</i>)
Analisar as características do receptor do texto para adaptar-se às suas expectativas e conhecimento prévio..	“A <u>maioria de nós nunca aprenderá...</u> ” (C4, <i>Newsweek</i>)
Levar em conta um destinatário múltiplo.	“ <u>Vocês prestaram um serviço para os seus leitores...</u> ” (C1, <i>Newsweek</i>)
Discernir restrições institucionais da situação de argumentação.	“Sou um voluntário do <u>Corpo de Paz da Romênia</u> . A maioria dos americanos <u>perde peso facilmente aqui...</u> Nos Estados Unidos <u>nós vamos de carro para os enormes supermercados...</u> ” (C4, <i>Newsweek</i>).

Quadro 1: Representação do contexto social para o gênero carta do leitor.

Estruturação discursiva do texto	Exemplos
Escolher um plano de texto adaptado ao gênero trabalhado. Delimitar o objeto da discussão.	“A <u>nova dieta</u> parece complicada demais...” (C4, <i>Newsweek</i>).
Definir teses possíveis sobre a questão.	“... nós <u>somos animais</u> e conseqüentemente <u>geneticamente programados para o exercício</u> . Como <u>onívoros</u> , estamos <u>programados para incluir carne</u> em nossas dietas...” (C2, <i>Newsweek</i>).
Explorar os argumentos e as conseqüências das teses.	“Na Índia, por exemplo, apesar do <u>problema indiscutível de subnutrição</u> , o <u>ataque violento dos gigantes do fast food...</u> ” (C1, <i>Newsweek</i>).
Adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado.	“ <u>Sendo japonês</u> , achei a nova versão da <u>pirâmide intrigante</u> .” (C6, <i>Newsweek</i>).
Discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto.	“ <u>Seu artigo me faz lembrar das nossas férias...</u> ” (C5, <i>Newsweek</i>).

Quadro 2: Estruturação discursiva do texto para o gênero carta do leitor.

Escolha de unidades lingüísticas	Exemplos
Utilizar organizadores argumentativos marcando: concessão, refutação, oposição.	“ <u>Embora eu seja um cirurgião traumatologista</u> , os maiores riscos a longo prazo dos meus pacientes não são acidentes de carro ou quedas, <u>mas escolhas erradas</u> ...” (C3, Newsweek).
Utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos.	“Alguns cientistas <u>dizem</u> ...” (C6, Newsweek). “... <u>abarrotamos</u> nossos enormes refrigeradores...” (C4, Newsweek)
Reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos), em função da orientação argumentativa.	“ <u>Sem dúvida</u> , o acentuado...” (C1, Newsweek). “ <u> Talvez </u> o erro mais grave...” (C2, Time).
Distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas.	“ <u>Estamos inconscientemente observando a destruição dos oceanos? Nós realmente nos importamos com isso?</u> ” (C3, Time).
Identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, por outro lado etc.	“ <u>Se a pirâmide realmente aconselha</u> ... <u>não precisaríamos</u> ...” (C2, Newsweek).
Implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente.	“ <u>.eu</u> fiquei muito satisfeito...” (C3, Newsweek).
Utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos.	“ <u>Essa coisa de século verde</u> ...” (C5, Time)
Empregar vocabulário conotativo.	“ <u> Talvez sejam os carros e não os carboidratos que têm engordado os americanos de forma tão alarmante.</u> ” (C4, Newsweek).

Quadro 3: Escolha de unidades lingüísticas para o gênero carta do leitor.

Vale ressaltar que os quadros acima configuram-se apenas como um esforço para se definir algumas das operações envolvidas na produção da carta do leitor. Como bem afirmam Dolz & Schneuwly (1996:72) muito ainda precisa ser pensado em relação ao desenvolvimento das capacidades argumentativas porque os conhecimentos neste campo são pouco avançados.

6. APRECIÇÃO DAS CARTAS DO LEITOR PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Com base nos objetivos e nos três níveis de operação propostos por Dolz & Schneuwly para o domínio do discurso argumentativo, serão mostrados, a seguir, trechos das cartas produzidas pelos alunos. Os excertos dessas cartas se constituirão exemplos da materialização da estrutura argumentativa detectada nos textos dos aprendizes.

Os exemplos oferecidos para o 1º nível de operação (representação do contexto social), no quadro 4 seguinte, denotam as idéias e os valores das instituições sociais que foram incutidas nos alunos e explicitadas nas cartas produzidas por eles.

Representação do contexto social	Exemplos
Opinar sobre matérias publicadas pela imprensa.	“ <u>O tema tratado ... é muito relevante para a conscientização...</u> ” (CL2A2)
Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente.	“ <u>...ao se tratar sobre alimentação não se pode deixar de tocar nas questões relacionadas ao estilo de vida das pessoas e do correspondente valor ao ‘ato alimentar’ inerente à cultura de cada população</u> ”(CL2A9)
Analisar as características do receptor do texto para adaptar-se às suas expectativas e conhecimento prévio.	“ <u>Quem somos nós para salvar a terra? Somos uma mera composição dentre um mundo infinito...</u> ”(CL1A5)
Levar em conta um destinatário múltiplo.	“ <u>Esperemos que todos aqueles imbuídos de tarefas destrutivas leiam este artigo...</u> ”(CL1A7)
Discernir restrições institucionais da situação de argumentação.	“ <u>...dieta seguida pela maioria da população dos USA...</u> ” (CL2A4)

Quadro 4: Representação do contexto social realizada pelos alunos nas cartas do leitor em português.

Para a representação do contexto social, observa-se, nos exemplos, a ocorrência de modalizações (marcas dadas pelos autores a seus enunciados) manifestadas através:

- Verbos de atitude proposicional (*acho, achamos*)
- Advérbios atitudinais (*polemicamente*)
- Índices de avaliação (*muito relevante, bastante salutar, grande responsabilidade*)
- Adjetivos qualitativos (*interessante, atual, controverso, internacional*)
- Auxiliares modais (*devemos, precisamos*)
- Frases exclamativas e interrogativas (“*Não somos salvadores do mundo mas, pelo menos de nós!*”, “*Quem somos nós para salvar a terra?*”)

O recurso às modalizações possibilitam ao autor/produtor do texto indicar suas intenções, sentimentos e atitudes com relação ao seu discurso e que estão ligadas ao evento de produção do enunciado.

Em relação à estruturação discursiva do texto (2º nível de operação), os exemplos do quadro 5, a seguir, demonstram que os alunos têm conhecimento sobre os temas apresentados, ou seja, os temas fazem parte do seu mundo real. As idéias sobre as questões apareceram de forma articulada, “convidando” o leitor a aderir ao ponto de vista do autor.

Estruturação discursiva do texto	Exemplos
Escolher um plano de texto adaptado ao gênero trabalhado. Delimitar o objeto da discussão .	“... <u>matéria sobre os efeitos maléficos da ação do homem sobre o planeta terra...</u> ”(CL1A8)
Definir teses possíveis sobre a questão.	“...A ‘ <u>Dieta Perfeita</u> ’ é <u>comer de tudo um pouco, sem exageros...</u> ”(CL2A2).
Explorar os argumentos e as conseqüências das teses.	“... <u>Esta indução trouxe como efeito, o consumismo desregrado e conseqüentemente o enriquecimento...</u> ”(CL2A6).
Adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado .	“... <u>Achei muito importante o ponto de vista que foi abordado o qual coloca o leitor como o responsável pela sua existência...</u> ”(CL1A1)
Discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto.	“... <u>Avalio que os leitores, após o contato com a reportagem, tenham sido levados a refletir mais seriamente sobre o assunto...</u> ”(CL2A10)

Quadro 5: Estruturação discursiva do texto realizada pelos alunos nas cartas do leitor em português.

Finalmente, da leitura dos exemplos do quadro abaixo, que diz respeito à escolha das unidades lingüísticas (3º nível de operação), nota-se que os alunos/autores revelam um domínio das operações psicolingüísticas e das unidades lingüísticas para a produção do gênero carta do leitor.

Escolha de unidades lingüísticas	Exemplos
Utilizar organizadores argumentativos marcando: concessão, refutação, oposição.	“... <u>rica em calorias mas, em contrapartida, pouco saudável...</u> ”(CL2A4). “... <u>Não obstante, causam a obesidade...</u> ”(CL2A7)
Utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos.	“... <u>Sabe-se que comidas gordurosas...</u> ”(CL2A7) “... <u>Atualmente, comemos, mas nem sempre nos alimentamos...</u> ”(CL2A8)
Em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos verbais).	“ <u>Este artigo realmente me surpreendeu.</u> ” “ <u>Concordo plenamente com o exposto...</u> ”(CL1A8) “... <u>A saúde foi deixada de lado...</u> ”(CL2A1) “ <u>É preciso que haja a conscientização...</u> ”(CL2A2)
Distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas.	“... <u>Onde vamos parar? Precisamos urgente de uma campanha de reeducação SAUDÁVEL!...</u> ”(CL2A1) “... ‘ <u>Ninguém é de ferro</u> ’... <u>não há comida proibida!</u> ”(CL2A2)
Identificar o papel argumentativo de	“... <u>revela, por um lado, que as pesquisas</u>

certos conectivos: já que, se, por outro lado etc.	<i>científicas..., por outro, que as pessoas se entregam...</i> ”(CL2A6)
Implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente.	<i>“Passei a pensar como <u>nós</u> seres humanos...”</i> (CL1A5)
Utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos.	<i>“parabenizar a revista Time magazine pela excelente matéria...”</i> (CL1A9). <i>“...atentos para não sermos <u>lacaio</u>s dos interesses capitalistas...”</i> (CL2A4) <i>“...nós ‘<u>tolos mortais</u>’ embarcamos nesta...”</i> (CL2A5)
Empregar vocabulário conotativo.	<i>“...Nossa prepotência como seres humanos nos <u>cega</u>...”</i> (CL1A10) <i>“... a indústria nos <u>sufoca</u> de alimentos...”</i> (CL2A5)

Quadro 6: Escolha de unidades lingüísticas realizada pelos alunos nas cartas do leitor em português.

Ainda de acordo com o quadro 6, vê-se que, para a manutenção de um todo coerente, os alunos colocaram em funcionamento os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Assim, observa-se a ocorrência de mecanismos de conexão (*embora, mas, não obstante, no entanto, por um lado/por outro*); mecanismos de coesão verbal - utilizando formas de verbos de valor atemporal própria dos gêneros em que predomina o tipo argumentativo (*sabe-se, comemos, temos*); mecanismos enunciativos – constituídos de modalizadores (*realmente, plenamente*) e de vozes enunciativas (*gostei, passei*).

Da análise das cartas do leitor produzidas pelos alunos, percebe-se, de um modo geral, o predomínio do apelo à sensibilidade com a presença de ironias, insinuações e advertências. Além disso, nota-se que a imagem que os autores desejam construir de si mesmos é a de indivíduos que têm opiniões e crenças próprias e firmes acerca dos temas debatidos, como pode ser verificado nos exemplos abaixo:

“...A terra continuará no lugar, mas nós que entraremos em extinção...seremos exterminados por nós mesmos. Precisamos agir rápido...” (CL1A1)

“...as pessoas se entregam ao descaso ao se envolverem no marketing das propagandas...” (CL2A6)

Por meio dos exemplos retirados do *corpus* analisado, observa-se a explicitação da estrutura argumentativa no gênero carta do leitor. Os esquemas textuais mobilizados e organizados pelos autores/alunos, mostram claramente a ocorrência das estratégias e dos recursos lingüísticos apontados pelos teóricos para o discurso argumentativo.

7. DIÁRIO REFLEXIVO 1: INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO PARA O PROCESSAMENTO TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Excertos dos pronunciamentos dos alunos retirados do diário reflexivo 1, o qual consta de cinco questões, revelam a forte influência do conhecimento destacada por Ruddell & Unrau (1994.) para o processamento textual .

Na questão 1, onde os alunos mencionam as idéias que lhes ocorreram para escrever a carta do leitor 1 (CL1), verifica-se, através das respostas , que o conhecimento declarativo destes aprendizes sobre o meio ambiente, foi ativado não apenas a partir do conteúdo da matéria, como também das discussões em sala de aula e das experiências anteriores dos alunos.

Estão destacados, a seguir, fragmentos das declarações de alguns alunos para ilustrar o que foi afirmado.

“... parabenizar, o alerta que a revista está fazendo à população. Reforçar o ponto de vista do artigo.” (A1)

“...Como já havíamos comentado algumas coisas ..., na hora de escrever foi automático.” (A8)

“Toda matéria publicada sobre o meio ambiente sempre se resume na preocupação...” (A6)

A declaração do aluno A1, aparentemente denota uma referência ao conteúdo da matéria como fonte de suas idéias para escrever a CL1. Por sua vez, a declaração do aluno A8 parece indicar que foram os comentários (discussões) sobre o tema que geraram idéias para a produção da carta. Quanto ao que foi expressado pelo aluno A6 percebe-se que este remete às suas noções sobre o meio ambiente baseado em experiências anteriores.

A questão 3, que indaga sobre as habilidades e conhecimentos considerados relevantes para a produção de uma carta do leitor, está associada ao conhecimento procedural referido por Ruddell & Unrau para a compreensão e produção textual. Essa forma de conhecimento refere-se ao ‘saber’ quais as habilidades e as estratégias necessárias para a utilização do conhecimento.

Dos depoimentos dos alunos à questão 3 apreende-se que valorizam, para a aplicação do conhecimento as habilidades de:

- ler/compreender o texto
*“...é necessário uma **compreensão do texto...**” (A2)*
- entender/repassar o sentimento, saber se expressar
*“Facilidade de redação e bom senso, para **entender e repassar o sentimento. Saber se expressar**” (A1)*
- fazer uma carta sem muitos erros
*“...ter mais tempo para fazer uma **carta sem muitos erros.**” (A3)*
- ser objetivo
*“...**objetividade nas idéias...**”(A10).*

Com respeito à questão 5, pode-se observar a consciência dos alunos do propósito da carta do leitor e do contexto social onde este gênero textual está inserido. Esta percepção é

apontada por Ruddell & Unrau como uma forma conhecimento denominada condicional. Segundo ainda estes teóricos, é o conhecimento condicional que gera condições para a manifestação do conhecimento declarativo e procedural.

A seguir, alguns excertos ilustrativos do que foi observado na questão 5.

“...alertar toda a população ...” (A1)

“Enfatizar a importância e a responsabilidade de todos...” (A6)

No que concerne ao processo e aos sentimentos dos alunos quanto à produção da carta do leitor colocados na questão 2, observa-se que, à exceção de A3 e A4 - que se sentiram pouco confortáveis com o tempo que dispunham para escrever, de um modo geral, os alunos demonstraram sentimentos positivos em relação à atividade como se observa nos seguintes fragmentos das respostas destes aprendizes à referida questão:

“Senti-me reflexiva em pontos que ainda não tinha parado para analisar.” (A5)

“Fui contagiada pelo tema e me senti em plena luta...” (A8)

“Achei bom exercitar o direito de expressão.” (A9)

Em relação às dificuldades na escrita da CL1 (questão 4), o aluno A2 declarou como obstáculo, expressar o que pensa e os alunos A3, A4 e A6 revelaram a preocupação com o tempo destinado à produção desse gênero textual. À exceção dos alunos A1 e A8 que declararam respectivamente, ter tido pouca dificuldade na escrita da CL1 e não ter concluído a carta como desejava, os demais alunos (A5,A7,A9,A10) revelaram a ausência de dificuldades para escrever a CL1.

8. DIÁRIO REFLEXIVO 2: APRECIÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS PARA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para avaliação da experiência de ensino-aprendizagem realizada durante a pesquisa, serão comentadas as declarações dos alunos às 5 questões feitas no diário reflexivo 2, sobre a prática de sala de aula à qual se submeteram.

As declarações dos alunos à questão 1, evidenciam que as discussões e atividades sobre o gênero carta do leitor:

- constituíram-se uma oportunidade para aprender mais sobre o gênero
“Achei diferente, inusitado. Nunca havia escrito carta ao leitor. Achei por isso, uma forma interessante de trabalhar...” (A8)
- auxiliaram na compreensão dos textos
“As atividades em conjunto nos ajudam a lembrar que, um mesmo texto, leva a diferentes interpretações, ampliando a nossa capacidade de compreender um determinado tópico em ângulos diferentes...” (A7)
“Achei os dois temas abordados interessantes e atuais, o que motivou a participação da turma. O gênero “carta do leitor” foi uma boa maneira de levar as pessoas, individualmente, a expressarem de forma objetiva o que compreenderam e/ou absorveram do texto.” (A10)

- levaram a uma reflexão crítica
“...oportunidade de refletirmos e, conseqüentemente, opinarmos sobre questões tão relevantes no nosso cotidiano...” (A4)

A questão 2 tratou da utilidade das aulas, percebida pelos alunos, para a sua vida prática. Dos depoimentos dos alunos, observou-se que estes aprenderam:

- desenvolveram a sua percepção dos diferentes enfoques dos temas discutidos
“... este trabalho nos leva ao estudo da língua e principalmente à discussão dos diversos enfoques de um tema, enriquecedor exercício de desenvolvimento intelectual.” (A7)
- perceberam o valor do gênero carta do leitor no cotidiano
*“...o gênero ‘ **Carta dos leitores**’ é algo rico em questionamentos, acréscimo , **presente nas leituras diárias...**”* (A4)
- ampliaram o seu conhecimento da língua inglesa e dos temas
*“...forma de apreender o conteúdo dos textos e, através da escrita **fixar melhor essa compreensão**”* (A9)
*“ ...tanto em termos do **aprendizado do inglês** como também em relação aos dois **temas trabalhados...**”* (A10)
- aumentaram o seu interesse pelo aprendizado da língua inglesa
*“...dessa forma, o **aprendizado fica mais agradável**, pois discutimos sobre temas interessantes que faz **agregar o nosso interesse em aprender inglês.**”* (A5)

Na questão 3 os alunos discorreram sobre o que haviam aprendido nas aulas, estabelecendo uma comparação do conhecimento que tinham sobre o gênero carta do leitor antes e depois das atividades em sala de aula, como pode ser observado nestes relatos:

- “...observei que é interessante lermos e escrevermos este tipo de carta. Nas cartas observamos diferentes pontos de vista e embasamento para as idéias apresentadas....”* (A2)
“Hoje percebo como a carta do leitor abre as nossas mentes...” (A5)

As respostas dos alunos à questão 4 reforçou a importância dada por estes à leitura das cartas dos colegas e as das revistas para a percepção de novos pontos de vista e para uma melhor compreensão do tema:

- “...Através das cartas dos colegas podemos ter acesso a diferentes abordagens do assunto...”* (A2)
“...As cartas dos colegas, principalmente das revistas completaram o meu entendimento...” (A6)

Por fim, a questão 5 tratou da relevância atribuída pelos alunos às cartas, às discussões e às próprias reflexões para a sua aprendizagem.

Da declaração do aluno A2 desprende-se que este valorizou de forma equilibrada a produção das cartas, as discussões em sala de aula e as próprias reflexões para a sua aprendizagem. A seguir, o relato de A2 .

“As cartas, as discussões em sala de aula e minhas próprias reflexões, me ajudaram a entender melhor a problemática da preservação da natureza e a questão das dietas. São temas corriqueiros, mas que raramente entramos em detalhes para discutir, escutar outras opiniões e refletir sobre o assunto. Aprendi a dar mais atenção à seção de cartas dos leitores, pois ali vou ter acesso a vários pontos de vista e ter argumentos e melhor embasamento para sustentar a minha opinião.” (A2)

No diário reflexivo 2, evidenciam-se representações positivas construídas pelos alunos em relação à experiência que tiveram em sala de aula. Depreende-se das vozes dos alunos o quanto é importante que a instrução do professor crie um ambiente em sala de aula que propicie condições afetivas e cognitivas para que o aluno se sinta motivado para a leitura/produção textual acessando o seu conhecimento lingüístico e de mundo como forma de viabilizar o seu ‘diálogo’ com o texto, construindo um sentido para ele. É possível perceber, ainda, com os depoimentos dos alunos, que houve não apenas um ganho de diferentes formas de conhecimento como também mudanças motivacionais e de atitude em relação à leitura/produção da carta do leitor.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados da pesquisa, verificou-se que, embora a leitura de textos em inglês se constituísse um obstáculo para a construção de sentido uma vez que os alunos tinham um conhecimento limitado desse idioma, os temas e as atividades propostas levaram esses aprendizes a pensarem sobre os conteúdos dos trechos das reportagens em inglês escolhidas para esta investigação, associando-os ao seu cotidiano. Percebeu-se que o interesse demonstrado pelos assuntos tratados nas referidas reportagens e o apoio da língua materna por meio dos glossários e das traduções das cartas, motivaram os alunos a se empenharem em suas leituras. Isto facilitou o envolvimento destes aprendizes com a análise e a produção das cartas do leitor em português que se constituíram um meio para os alunos emitirem suas opiniões sobre os temas debatidos em sala de aula. Assim, os alunos se encontraram diante de uma situação comunicativa que demandou um posicionamento crítico em relação às matérias lidas, sentindo-se, no dizer freiriano, desafiados “a ler a palavra e o mundo”. Além do mais, com a produção, a leitura, a análise das cartas e a discussão das reportagens, os alunos tiveram a oportunidade não apenas de “ouvir” as vozes dos seus interlocutores como também de “levarem” as suas próprias vozes para esses percebendo semelhanças e/ou divergências de pontos de vista.

As atividades propostas possibilitaram ainda aos alunos: observarem como se organiza e se apresenta o gênero carta do leitor; entender mais claramente os temas abordados; perceberem o benefício lingüístico, tanto para a língua inglesa como para a portuguesa, das experiências de leitura e de produção textual convivenciadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- COOK, Vivian. Introduction: The Changing L1 in the User's Mind. In: COOK, Vivian (Ed.). **Effects of the Second Language on the First**. SLA3. Multilingual Matters. Great Britain: Cromwell Press Ltda., 2003. p.2-18.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux Revue Didactique du Français**, 37/38. p.48-74. 1996.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-46.
- PERELMAN, Flora. Textos argumentativos: su producción en el aula. **Lectura y vida**: revista latinoamericana de lectura, publicación de la Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: IRA, Año 22 n° 2, p.32-47.2001.
- RUDELL, Robert. B.; UNRAU, Norman J. Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, The Text and the Teacher. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, Martha R.; SINGER, Harry (Eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4th edition. Newark, Delaware: I.R.A,1994. p.997-1056.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.