



ESTUDO DE UM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO DISPOSITIVO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Isabela Catarina Soares Bartholomeu

Graduada em Letras, mestranda em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, bela_bh@yahoo.com.br

Resumo- A artigo aborda o processo de transposição didática dos gêneros textuais, em função do ensino de leitura e de produção escrita nas aulas de língua portuguesa. Sob a perspectiva de um Projeto Didático de Gênero, buscou-se analisar as oficinas elaboradas por um docente e em que medida elas contemplam os conteúdos ensináveis do gênero elencados pelo modelo didático, conceito desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004). Os dados evidenciam que as atividades criadas pelo professor priorizam o ensino da organização estrutural do gênero textual carta de reclamação. Os recursos linguísticos trabalhados em sala de aula foram tomados como objeto de reflexão em poucos momentos. Duas possíveis explicações às escolhas realizadas pelo docente seriam: (1) focar o ensino dos elementos linguísticos representaria um retorno às práticas tradicionais, (2) o professor teria dificuldade de reconhecer as características estilísticas do gênero e, principalmente, de saber como ensiná-las aos alunos, não abordando de forma produtiva esses aspectos nas aulas.

Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes.

INTRODUÇÃO

No intuito de pesquisar procedimentos didáticos para o ensino de leitura e de produção escrita nas aulas de língua portuguesa é que se realiza o presente trabalho, que tem como objeto de estudo o dispositivo de ensino *Projeto Didático de Gênero* (PDG). O conceito foi desenvolvido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e atualizado na prática de professores da rede pública de ensino, no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Orientada por uma visão interacionista de linguagem – em que os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre indivíduos que ocorrem as trocas de conhecimentos e de experiências – a proposta dos PDGs configura-se como uma metodologia que faz uma releitura de duas formas de trabalho: a *sequência didática*, entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.82) e *os projetos de letramento*, compreendidos como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita [...]” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Assim, segundo as idealizadoras do projeto Guimarães e Kersch (2014), um PDG pode ser definido como um conjunto de atividades organizadas com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo, que se dá a partir de demanda ou de temática trazida pelos alunos ou

pelo professor, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula.

Envolvendo um planejamento do professor e atividades pensadas a partir das características do gênero e das *capacidades de linguagem* dos alunos, concebidas como “aptidões requeridas ao aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 44), o PDG é uma proposta metodológica de didatização dos *gêneros*, caracterizados pelos referidos autores, metaforicamente, como “megainstrumentos”, para agir em situações de linguagem, uma vez que o gênero é ao mesmo tempo um instrumento para ensinar e para se comunicar. Assim, se todo agir linguageiro se configura em um texto pertencente a um determinado gênero, valida-se a importância do ensino através dos gêneros textuais.

O conceito de gênero tem base em Bakhtin, sendo retratado como *gêneros discursivos*, entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), elaborados por cada esfera de utilização da língua e definidos em três dimensões – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Outra noção, sem grandes diferenças conceituais, é a de *gêneros textuais* tidos como “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Nessa perspectiva textual, Bronckart (2012) aponta que o texto se organiza em três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Tendo em vista as características dos gêneros mencionadas, um importante recurso metodológico deve ser utilizado pelo professor de língua materna, no âmbito do ensino dos gêneros: o *modelo didático de gêneros* (MDG). Caracterizado como um procedimento analítico que visa a evidenciar o conhecimento implícito do gênero, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), o MDG é um mapeamento das dimensões ensináveis do gênero, com base nas quais, juntamente com o diagnóstico realizado para apurar as capacidades de linguagem dos alunos e constatar as necessidades de intervenção a serem realizadas, o professor pode elaborar as sequências didáticas. Nesse contexto, o presente estudo pretende analisar até que ponto as oficinas elaboradas pelo docente contemplam os "conteúdos ensináveis" do gênero elencados pelo MDG, sob a perspectiva de um Projeto Didático de Gênero "Carta de Reclamação".

METODOLOGIA

Segundo Yin (2011), o estudo de caso figura como uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com as etapas do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Devido à opção de se analisar o material produzido por um professor, a partir da identificação dos conteúdos ensináveis do gênero, tendo em vista o MDG "carta de reclamação", optou-se pelo método "estudo de caso", com enfoque qualitativo, para embasar essa pesquisa.

O contexto da seleção do corpus

O "caso" que será foco deste estudo refere-se a um PDG desenvolvido por um professor da rede pública do município de Novo Hamburgo (RS) que participou do projeto de pesquisa "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental" (FORMCOOP), aprovado dentro do Programa Observatório de Educação 2010 da Capes. As atividades estão distribuídas em seis oficinas, para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de trabalharem as capacidades de linguagem dos alunos, a fim de produzirem cartas de reclamação para melhorias da qualidade do recreio, através do dispositivo de ensino PDG.

Entendendo o Projeto Didático de Gênero (PDG)

O PDG configura-se como um dispositivo de ensino de leitura e de escrita em língua materna e foi desenvolvido pelos estudos realizados por Guimarães e Kersch (2012), da linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares do Programa de

Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. As atividades do PDG começam com a identificação de uma prática social pertinente aos interesses e às necessidades dos alunos, para então selecionar um gênero de texto mais adequado ao desenvolvimento do projeto. Uma vez escolhido o gênero, a partir de suas características, o professor procede à elaboração do modelo didático, a fim de se identificar as dimensões ensináveis do gênero em questão, nesse caso, a "carta de reclamação".

A apresentação da situação inicial é o momento em que os alunos se conscientizam da prática social envolvida e do gênero que emerge dela. A partir do que sabem sobre o gênero, os aprendizes escrevem uma produção inicial (PI), que servirá ao professor como um diagnóstico para a elaboração de oficinas, que venham a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. A leitura extensiva é outro elemento trabalhado no PDG, permeando todo o processo de ensino do gênero. Uma grade de correção deve ser criada em conjunto com os alunos e ao final das oficinas, espera-se que o aprendiz tenha o domínio do gênero estudado e realize uma produção final (PF), que passará por uma reescrita.

O modelo didático do gênero

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o modelo didático aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis, servindo como potencial para gerar as sequências didáticas. Os autores apresentam cinco componentes essenciais que um modelo didático deve ter: a definição geral do gênero, os parâmetros do contexto comunicativo, os conteúdos específicos, a estrutura global e as operações linguageiras e suas marcas linguísticas.

Dessa forma, é através do MDG que o professor sistematiza os elementos que parecem recorrentes nos gêneros, para enfim, elaborar atividades que oportunizem aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e a apropriação do gênero estudado.

Ao elaborar suas oficinas, o professor necessariamente faz escolhas quanto à seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Contudo, conforme aponta Leal (2012), essas decisões não podem resultar em uma simplificação do objeto de ensino. De acordo com a autora, o professor deve contemplar em suas atividades diferentes dimensões do gênero, tais como sua circulação social, sua temática, sua composição, seus elementos discursivos, textuais e linguísticos.

Sobre as características do gênero "carta de reclamação", trabalhado no PDG em análise, pode-se relacioná-lo ao domínio do argumentar, pois trata-se de um gênero com sequências

discursivas predominantemente argumentativas. Contudo, essa condição não impede que apareçam no texto partes narrativas ou descritivas por exemplo, uma vez que, para reclamar sobre algo, pode ser necessário relatar um fato ou ter que descrevê-lo.

Além desses aspectos, outros elementos também podem ser identificados como constituintes do gênero em questão, como a presença de interlocutores específicos, uma estrutura formal delineada (identificação do remetente e do destinatário, data e local, saudação, assinatura), linguagem mais formal e uso de mecanismos de textualização como os relacionados à conexão. Assim, a partir de todos esses componentes, o docente sistematiza as dimensões ensináveis do gênero, seja de forma implícita, internalizada, seja em forma de um MDG.

O modelo didático de gênero apresentado a seguir foi desenvolvido por pesquisadores e professores do projeto de pesquisa FORMCOOP.

Qual é o gênero "carta de reclamação"?
A carta de reclamação pertence ao domínio do argumentar e é utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. Por este motivo, quem reclama deve se utilizar de um discurso argumentativo: descrevendo de maneira clara o(s) problema(s), motivo(s) pelo qual pode ter ocorrido, as consequências se não for resolvido. A exposição dos fatos deve comprovar que o remetente é quem tem razão, o qual pode ainda, apontar as possíveis soluções para que haja entendimento entre as partes.
Qual é o contexto de circulação do gênero "carta de reclamação"?
• Função social A finalidade de uma carta de reclamação é buscar soluções para uma problemática instaurada. O interlocutor tenta convencer o receptor da mensagem a encontrar uma solução para o problema apontado na carta. • Interlocutores Locutor: trata-se de qualquer cidadão que se sinta lesado ou prejudicado com algo, na condição de consumidor ou usuário de algum serviço público ou privado. Interlocutor: esse texto dirige-se a um destinatário que pode resolver o problema apresentado. Geralmente esse destinatário é alguém com plenos poderes de resolver o problema apontado por quem enviou a carta. Exemplo: secretários de órgãos públicos, gerentes de empresas privadas, diretores de escolas, etc. • Temática(s) predominante(s) Geralmente, a temática varia de acordo com a origem da reclamação. Por exemplo, pode-se reclamar ao síndico de um prédio sobre o barulho excessivo de algum vizinho, fora do horário

permitido. À Prefeitura, pode-se reclamar sobre os buracos de uma rua. A uma empresa de telefonia, sobre o não funcionamento de um aparelho, entre outros. • Suporte de veiculação Esse gênero pode circular em qualquer instituição, no momento em que surge o problema. Assim, o suporte de veiculação pode ser via correio eletrônico, correio convencional ou contato pessoal.
Qual é a estrutura do gênero de "carta de reclamação"?
Em geral, apresenta a descrição, de maneira clara, do(s) problema(s) e de suas possíveis causas, assim como das consequências de sua não resolução. Essa exposição dos fatos pode, ainda, ser seguida de uma proposta de solução. É essencial, também, que a carta de reclamação tenha: identificação do remetente e do destinatário, data e local, saudação final, assinatura, documentos em anexo (caso necessário).
Quais os principais recursos linguísticos do gênero "carta de reclamação"?
• Linguagem da carta de reclamação A carta de reclamação utiliza uma linguagem mais formal. A clareza, a objetividade e a precisão representam elementos essenciais à qualidade do discurso. • Marcas linguísticas Geralmente, percebe-se a presença de pronomes de tratamento, conforme o destinatário da carta. Além disso, há o uso de conectores relacionados à causa e consequência, concessão, explicação, enumeração, entre outros, a serviço da argumentação. Emprego de orações subordinadas: Solicito que / Desejo que / Peço que... • Coesão verbal (modos verbais)? Os verbos são, na sua maioria, empregados no presente do modo indicativo, mas podem, com menos frequência, aparecer no imperativo. • Recursos extralinguísticos Nenhum recurso extralinguístico é utilizado, a princípio. Em alguns casos específicos, podem vir acompanhadas de imagens que comprovem o problema apresentado. • Pontuação recorrente no gênero carta de reclamação A pontuação, por ser concisa, adequa-se à objetividade do gênero. Assim, os sinais mais recorrentes são a vírgula e o ponto final. • Escolhas lexicais Ao utilizar uma linguagem formal e objetiva, as escolhas lexicais devem atender ao propósito de clareza do texto, além de levar em consideração o destinatário. Ou seja, o uso dos vocábulos depende da compreensão do leitor da carta, de acordo com o qual ainda são utilizados os pronomes de tratamento.

O Projeto Didático de Gênero "Carta de Reclamação", elaborado pelo professor.

1ª oficina - Explicar aos alunos que começaremos algumas aulas para desenvolver um projeto sobre a construção de textos argumentativos. Em seguida, entregar o artigo de opinião "Recreio organizado – alunos mais calmos", que fala sobre o recreio nas escolas. Debater. Mostrar os desenhos de recreios. Pedir que eles escrevam uma carta de reclamação do recreio para a direção da escola. Pedir que preencham o envelope da carta e coloquem a carta dentro. Recolher as cartas.
2ª oficina - Separar a turma em grupos. Levar cartas de reclamação, de leitor e de solicitação para que estabeleçam as diferenças e identifiquem a de reclamação. As cartas são enumeradas: (1) solicitação, (2) reclamação e (3) do leitor. A fim de que caracterizem e identifiquem as cartas, será requisitado aos grupos que respondam oralmente as perguntas, como: Quem é o remetente? Quem é o destinatário? Qual é o assunto da carta? Qual é a justificativa para a solicitação? Como a carta foi finalizada? Há alguma indicação de data e lugar? O que está sendo dito em cada parágrafo? Qual é a finalidade da carta? Enquanto os alunos respondem, o professor anotará a parte significativa das respostas no quadro. Ao final, perguntar aos alunos qual das cartas seria a de reclamação. Atividade lúdica: Entregar aos alunos, divididos em grupos, três envelopes e três cartas recortadas, que eles terão que remontar e definir qual é a carta de solicitação, qual é a de reclamação e qual é a carta do leitor. Além disso, terão que identificar o remetente e destinatário de cada carta, escrevendo no envelope. Cada acerto vale um ponto. Vence o grupo que mais acertar. Depois da dinâmica, elencar as partes da carta de reclamação e rever sua estrutura.
3ª oficina - Propor aos alunos que, em grupos, respondam de forma elaborada às seguintes questões: 1) Você precisa ir à casa de um colega e pede para sua mãe (responsável): Mãe preciso ir a casa do meu amigo porque..... 2) Você gostaria muito de ganhar um celular novo porque... 3) Você gostaria de sábado ir a jogar videogame e não fazer os temas porque... 4) Você quer ir jogar futebol no campeonato da cidade vizinha porque... 5) Sua amiga convidou para fofocar na casa dela hoje à noite, você precisa ir porque.... Depois que os grupos decidirem entre si as melhores respostas, lerão para os outros grupos.

As justificativas serão avaliadas uma a uma pelo grande grupo. Vence o grupo que conseguir ter o maior número de justificativas aceitas. Após esse momento, conversarei com os alunos sobre os porquês que usamos no nosso cotidiano e que sempre introduzem uma justificativa para aquilo que queremos. Na verdade, sempre estamos querendo convencer alguém de alguma coisa (isso é argumentação).
4ª oficina - Entregar três cartas de reclamação a cada dupla (ou a cada aluno, individualmente). Em seguida, entregar três tabelas com as partes da carta de reclamação para serem preenchidas. Os alunos devem preencher as tabelas colocando as partes separadas em cada tabela. Quando os alunos terminarem de preencher, solicitar a três duplas que leiam seus resultados para a classe, sendo que todos avaliam as respostas. Após essa atividade, construir com os alunos uma grade de avaliação, levando-os a elaborar a seguinte grade: local e data, destinatário, assunto, vocativo, descrição do fato, justificativa, encerramento, assinatura. Ao lado de cada elemento, um espaço para marcar, de acordo com o parecer do leitor: atende plenamente, atende, atende parcialmente, não atende.
5ª oficina - Levar alguns textos sobre o recreio e sua forma de influenciar no bom desenvolvimento da criança. Apresentar um vídeo (breve), mostrando um bom recreio. Pedir que os alunos, a partir dessas informações e do que aprenderam sobre a carta de reclamação, elaborem uma nova carta, observando a tabela que ajudaram a criar para a avaliação. Os textos serão revisados pelo professor e devolvidos para a reescrita.
6ª oficina - Reescrita – Devolver os textos revisados para a reescrita. Após esse movimento, os alunos receberão sua primeira produção de volta e poderão avaliá-la com a tabela. Depois receberão sua última produção farão a comparação e avaliarão pela tabela. Trocarão, então, a última produção com um colega que também avaliará. As tabelas com avaliação serão entregues para o professor. Em seguida, os alunos receberão os envelopes para colocarem o remetente e o destinatário e entregarem para a direção (pensar em talvez levá-los a uma agência dos correios para postar as cartas).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de situar as oficinas no quadro, relevou-se as contribuições implícitas que as atividades podem gerar ao aluno, e focou-se apenas na dimensão de ensino principal desenvolvida pela oficina. Por exemplo: ao ler um texto, o aluno trabalha implicitamente a pontuação.

Dessa forma, como critério de classificação no quadro de comparações abaixo, foi necessário

enfocar as principais dimensões trabalhadas nas oficinas, ou seja, o que o professor teve como objetivo principal, sem mencionar as outras dimensões implicitamente relacionadas ao conteúdo realizado em sala de aula.

O quadro abaixo apresenta três instâncias que foram dispostas lado a lado, para auxiliar na visualização da comparação. São elas: a perspectiva sociodiscursiva, as dimensões ensináveis do gênero e as oficinas elaboradas pelo docente.

Perspectiva Sociodiscursiva	Dimensões Ensináveis do Gênero	Oficinas
Situação de comunicação	Definição do gênero	2
	Função social	1,5
	Interlocutores	
	Temática predominante	
Organização Estrutural	Suporte de veiculação	2,4
	Local e data, destinatário, descrição do problema, saudação final, assinatura	
Recursos linguísticos	Marcas linguísticas	3
	Coesão Verbal	3
	Recursos extralinguísticos	
	Pontuação	
	Escolhas lexicais	

Para a primeira oficina, os alunos procedem à leitura de um artigo de opinião que aborda o recreio e a escola e debatem sobre o texto. Dessa forma, por estarem explorando o assunto “recreio na escola”, entende-se tal atividade de leitura como um tratamento do tema em questão (temática). Em seguida, é solicitado aos alunos que escrevam uma carta de reclamação à diretoria, expondo as suas insatisfações em relação ao recreio. Dois pontos são importantes de serem destacados: o tema surgiu da própria realidade dos alunos, e de acordo com o PDG, a produção inicial é feita sem que haja maiores esclarecimentos aos alunos sobre o gênero em foco.

Na segunda oficina, o professor distribui três tipos de cartas (reclamação, solicitação e do leitor) e, através de perguntas como “Quem é o

remetente?”, “Quem é o destinatário?”, os alunos realizam suas leituras, ativam seus conhecimentos de mundo, checam hipóteses e comparam informações ao identificar qual é a carta de reclamação. Com essa atividade, o professor trabalha a organização estrutural das cartas, uma vez que os alunos são levados a reconhecer elementos constituintes do gênero, como data e local, destinatário, assunto de natureza argumentativa, saudação final e assinatura.

Ainda na segunda oficina, o professor propõe uma dinâmica com a turma, sendo que os alunos devem montar três cartas distintas (solicitação, reclamação e do leitor) que estão recortadas dentro de envelopes. Após essa atividade, há uma revisão da carta de reclamação, para que identifiquem as partes desse gênero. Assim, o propósito dessa dinâmica segue os mesmos parâmetros da atividade anterior: visualização da organização estrutural da carta de reclamação e definição do gênero.

A terceira oficina envolve outra dinâmica, em grupos. Os alunos devem completar algumas orações, por exemplo, “Você gostaria muito de ganhar um celular novo porque...”. Ao preencher o complemento, os educandos mobilizam a capacidade de produzir argumentos, para fins de convencimento do outro. O professor discute a importância de saber argumentar nas diversas situações do cotidiano. Essa atividade trabalha com os conhecimentos relacionados às marcas linguísticas, como a construção de orações com o uso do conectivo “porque”, bem como, envolve as escolhas lexicais, uma vez que ao completar as orações que necessitam de justificativas, o aluno seleciona vocábulos que julga serem os mais adequados para elaborar uma boa explicação.

Entretanto, por se tratar de um gênero essencialmente argumentativo, as atividades que compreendem o ensino da argumentatividade poderiam ter sido mais exploradas, tanto no que se refere ao estudo de outros conectivos, quanto no que tange à diversificação dos exercícios em relação às escolhas lexicais, tão importantes para a construção de boas justificativas. Outro ponto que poderia ter sido mais bem trabalhado são as demais sequências que podem aparecer em uma carta de reclamação, como a descrição e a exposição. Mesmo se tratando de uma turma de 7º ano, esse enfoque sobre as sequências poderia ter sido contemplado nas aulas.

A quarta oficina trabalha, novamente, com a organização estrutural do gênero estudado, uma vez que as atividades programadas remetem à análise dos elementos estruturais, como data e local, destinatário, conteúdo e assinatura. A grade de avaliação tão pouco muda os conteúdos enfocados pela oficina, que permanecem em classificar a estrutura do gênero, que será avaliada por um colega e pelo professor. Contudo,

apesar do enfoque dos elementos a serem avaliados no gênero estarem sob uma perspectiva mais estrutural, o momento da construção da grade de avaliação configura-se como uma importante etapa do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno se conscientiza sobre o que é mais importante a ser aprendido daquele gênero.

A quinta oficina sugere a exibição de um vídeo e a leitura de textos que retratem o recreio e suas implicações para o desenvolvimento das crianças. A partir dessa atividade e das outras desenvolvidas, os alunos escrevem a produção final. Tal oficina contribui, sobretudo, para a construção da temática que os alunos terão que desenvolver ao escreverem suas cartas de reclamação. No entanto, observa-se que esses textos poderiam ter sido mais explorados, como por exemplo, com a realização de atividades de interpretação. As respostas poderiam ser entregues em língua escrita, pois constata-se através da análise das oficinas, além as produções efetivas das cartas, poucas tarefas em que os alunos de fato escrevem.

A sexta oficina trabalha com a reescrita das produções finais e com a avaliação dos textos. Este é um momento importante no processo de percepção da evolução na escrita, uma vez que o aprendiz é levado a comparar os seus textos e analisar se houve avanço de uma produção para outra. Ele reescreve a produção final e faz as adaptações que julgar necessárias. Além disso, é providenciado aos alunos que concluam a atividade e postem as cartas ao destinatário em questão, devolvendo assim, a carta de reclamação à sua prática social.

CONCLUSÃO

A partir da análise das atividades elaboradas pelo professor e da comparação dessas oficinas com o modelo didático de gênero, foi possível observar que o docente priorizou em suas atividades a organização estrutural do gênero. Os recursos linguísticos trabalhados em sala de aula foram tomados como objeto de reflexão em poucos momentos. O uso dos mecanismos textuais foi pouco explorado e elementos elencados pelo MDG como a linguagem, coesão verbal e pontuação não foram enfoque das oficinas.

Uma possível explicação de tal conduta é que o trabalho com os recursos linguísticos representaria um retorno às práticas tradicionais, visto que atualmente as reflexões sobre os aspectos sociodiscursivos têm sido foco das aulas que adotam os gêneros textuais como objeto de ensino. A dificuldade de reconhecer os aspectos linguísticos e de saber como ensiná-los aos alunos também é outra possibilidade de tais elementos

não terem sido explorados de forma produtiva nas práticas do professor.

Conclusões bem próximas às apresentadas no presente trabalho também foram constatadas pelos estudos de Leal (2012). Segundo a pesquisadora, as atividades elaboradas por duas professoras priorizaram os elementos sociodiscursivos do gênero carta do leitor, assim como enfocaram a dimensão composicional – termo similar à organização estrutural utilizado na presente pesquisa. Assim, como aponta a autora, entendemos que os professores ainda estão se apropriando do trabalho com os gêneros textuais, e consequentemente, adequando suas práticas ao ensino de leitura e de produção de textos escritos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Ed. EDUC, 2012.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Ed. Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Ed. Mercado das Letras, 2004.

GUIMARÃES, A.; KERSCH, D. **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Ed. Mercado das Letras.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Orgs) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

LEAL, T.; SILVA, E. Modelo didático de gênero: o que pode ser aprendido e ensinado no trabalho com cartas de leitores. **Atos de Pesquisa em Educação**. V. 7, n. 3, p. 782-810, 2012

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2008.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2001.