

***O CARTEIRO CHEGOU:* uma proposta de seqüência didática para séries iniciais**

Cláudia Valéria Doná Hila¹⁷ (UEM- PG/UEL)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)

Resumo

O trabalho com a prática da leitura e os gêneros textuais na sala de aula ainda é cercado de muitas lacunas teórico-metodológicas, especialmente nas séries iniciais que, regra geral, ainda tende a gramaticalizar o gênero. Essas lacunas reforçam-se também na formação dos futuros pedagogos, cujos currículos carecem de bases epistemológicas para o trabalho com a leitura, na perspectiva interacionista. No que concerne de forma específica ao trabalho com os gêneros textuais para as aulas de leitura, a dificuldade inicial, quer do professor em exercício ou de seu aluno, já aparece no momento do reconhecimento do gênero. Exatamente por isso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de uma seqüência didática (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2008), voltada principalmente para o reconhecimento do contexto de produção de gêneros em sua maioria epistolares, a partir do livro *O carteiro chegou*, de Janet e Alan Ahlberg para séries iniciais. Nosso intuito é o de contribuir com materiais didáticos destinados a essa etapa e de auxiliar o processo de letramento do professor no local de trabalho (KLEIMAN, 2008). O referencial teórico ancora-se nos pressupostos do Interacionismo Social e do Interacionismo Sociodiscursivo, que postulam a necessidade de se compreender o agir do sujeito a partir de um contexto sócio-histórico específico.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros textuais. Seqüência didática. Formação do professor.

1. INTRODUÇÃO

Ninguém duvida da importância do exercício da leitura para o desenvolvimento crítico e psíquico do sujeito. Ninguém duvida, também, da necessidade de termos um ensino que desenvolva capacidades leitoras críticas em nossos alunos, que promova a sua inclusão em um mundo multissemiótico, que seja, por fim, promotor do exercício de cidadania, o que, sem dúvida, passa pela apropriação dos gêneros textuais, já que são eles os instrumentos para se para se criar um ambiente de letramento na escola e a sua apropriação é, como efeito, “*um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas*” (BRONCKART, 2003, p.103).

¹⁷ Professora Asssitente da Universidade Estadual de Maringá e participante do projeto “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq)

Todos esses desejos, por tantas vezes recorrentes nos trabalhos científicos e nos documentos oficiais esbarram, na sala de aula, com um trabalho, no âmbito da leitura e da escrita, que não vem gerando desenvolvimento nas crianças, haja vista os resultados de exames oficiais como a Provinha Brasil, que no final de 2005 revelou a superficialidade da formação leitura das crianças ou, ainda, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2004), que da mesma forma evidenciou o estado crítico da escola pública brasileira.

Considerando, então, não apenas os resultados oficiais, mas também os resultados obtidos em cursos de formação por nós ministrados¹⁸, temos percebido que uma das dificuldades iniciais quer dos professores ou de seus alunos é o de reconhecer o gênero no seu local de circulação. Entendemos que o reconhecimento do gênero, para depois a sua apropriação no âmbito da escrita/oralidade, o mais próximo possível do seu local de circulação, é o primeiro passo para a produção de aulas de leitura (e também da escrita), com vistas ao desenvolvimento da leitura crítica do aluno (HILA, 2009) e com vistas ao próprio letramento do professor para/no seu local de trabalho (KLEIMAN, 2008).

Essa apropriação é, sem dúvida, gradativa e, no âmbito da leitura, requer atividades iniciais para que ela aconteça, por meio de ferramentas de ensino, a exemplo do trabalho com seqüências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Dessa maneira, este trabalho, inserido no grupo de pesquisa “*Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*” (UEL/CNPq) tem como objetivo apresentar uma proposta de seqüência didática em torno do reconhecimento do contexto de produção de gêneros, em sua maioria epistolares, que circulam, por meio do suporte envelope, no livro *O carteiro chegou* de Janet e Alan Alberg (2007), com vistas a contribuir com a produção de materiais didáticos e com os estudos acerca da transposição didática da prática da leitura, no quadro teórico do ISD, para séries iniciais.

O artigo vem dividido em três partes: a) apresentação dos pressupostos teóricos em relação ao contexto de produção para auxiliar a prática da leitura, a partir do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); b) apresentação do instrumento SD; c) proposta de uma SD com objetivo de se reconhecer o contexto de produção de gêneros epistolares.

2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO: bases epistemológicas

¹⁸ Esses cursos inserem-se no contexto do projeto de pesquisa “Gêneros Textuais e Ferramentas Didáticas para o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa” (UEL), articulado à Rede Nacional de Formação Continuada (MEC/CEFORTEC/UEPG/UEL), produzindo materiais didáticos e ministrando formações continuadas de professores das séries iniciais, em várias regiões do Brasil.

O conceito acerca do *contexto de produção*, para as aulas de leitura/escrita, parte da premissa que a produção de sentidos é decorrente de um lado das particularidades constitutivas daquilo que cerca o texto ou o seu contexto e, de outro, das características do próprio texto (BAKHTIN, 1993, 2003; BRONCKART, 2003). São as primeiras que nos interessam particularmente para este artigo.

A questão do contexto social é uma idéia importante na obra bakhtiniana, posteriormene retomada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para entender essa expressão, retomamos a idéia de Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 16-17) sobre a natureza ideológica do signo:

Todo signo é ideológico (...) O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados (...) A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações da vida social. Para ele, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais de base refletem-se na ideologia.

Sendo o signo ideológico, ele refrata por meio da palavra a ideologia da vida social. Há, portanto, uma relação dialética entre a palavra e a situação social, que entendemos como o contexto. Da mesma forma, todo enunciado/texto/gênero, materializado numa dada situação de interação, carrega as marcas e as influências do próprio contexto, com suas marcas ideológicas próprias. Nesse sentido, os autores (*op. cit.*, p. 42) evidenciam a dimensão ideológica da linguagem, bem como o fato dela refratar as relações entre a infraestrutura de produção e estrutura sociopolítica: “As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica”. A estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo.

Na perspectiva do Interacionismo Social, o discurso, no sentido que nasce no meio dos indivíduos é, portanto, socialmente organizado, é ideológico, por isso não pode ser compreendido fora de seu contexto (BAKHTIN, 1992). O contexto (amplo e imediato) compreende a época, o meio social, o micromundo (família, amigos, conhecidos) e acaba por dar um tom à comunicação. Em outras palavras, a obra, estabelece um vínculo orgânico com a ideologia cotidiana na época. A situação de produção e os participantes dão forma à enunciação.

Além dos participantes diretos da interação que se inserem no contexto social mais imediato, outra categoria do contexto de produção, de origem bakhtiniana, é o intuito, o querer dizer do locutor (BAKHTIN, *op.cit.*). Esse querer dizer se realiza na escolha de um

gênero textual e é determinado tanto pela especificidade de uma dada esfera de comunicação (entendida como campos ideológicos, como a esfera da ciência, da religião, da educação, etc) como pelas escolhas temáticas e pelos parceiros da interação.

Essa situação específica de produção e recepção de um enunciado envolve um outro conceito bakhtiniano: *o de cronotopos*. Para Bakhtin (1993, p. 362) cada gênero está instaurado em uma determinado situação espacial e temporal que é única e irreptível (contexto sócio-histórico, esfera, suporte material), o que o leva a afirmar que “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta do cronotopos”.

Também o tratamento exaustivo do objeto de sentido – o tema, é parte constitutiva do enunciado. Bakhtin (2003) explica que o tema existe em função dos objetivos a se atingir, estando ele circunscrito dentro dos limites do intuito definido pelo autor. Nesse sentido, cada gênero textual carrega consigo um conjunto de temas dizíveis ou permitidos para uma dada situação. Por exemplo, o gênero cartão de aniversário traz como temas: felicitações, congratulações, não podendo, por exemplo, trazer temas como pêsames, reclamações, dentre outros.

No quadro teórico do Interacionismo Social, resumidamente, teríamos como elementos do contexto de produção:

ELEMENTOS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NO INTERACIONISMO SOCIAL
1. Parceiros da interação (locutor e destinatário)
2. Objetivo da interação, querer-dizer do locutor
3. A esfera onde ocorrerá a interação, que delimita o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais (contexto social mais amplo)
4. O tema
5. O gênero escolhido (e suas formas realizáveis)
6. O querer dizer ou o intuito discursivo
7. O tema e seu tratamento exaustivo

Quadro 1. *Condições de produção no Interacionismo Social* (HILA, 2007).

Já no quadro teórico do ISD, que toma como base as idéias de Bakhtin, o contexto de produção de um texto (oral ou escrito) é entendido como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto organizado” (BRONCKART, 2003, p.93). Esses parâmetros referem-se às representações que o agente/ pessoa encontra-se ao produzir um texto, em torno de três mundos, descritos por Habermas (1989):

(a) *mundo objetivo ou físico*: envolve o ato material da enunciação ou as representações físicas do momento ;

(b) *mundo social*: compreende as representações dos conhecimentos coletivos acumulados entre os membros de um grupo, suas normas, valores, regras, etc.;

(c) *mundo subjetivo*: compreende a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir, sua auto-representação e a imagem que faz do outro.

Essas representações constituem a base para Bronckart (*op. cit.*) estabelecer o contexto de produção de um texto e seus elementos, conforme ilustra o quadro abaixo:

MUNDOS REPRESENTADOS	ELEMENTOS DO CP
Mundo objetivo, físico ou material	(a) o lugar de produção: o local em que o texto é produzido; (b) o momento de produção: tempo em que o texto é produzido (oral ou escrito); (c) o emissor (ou locutor/produtor): a pessoa que fisicamente produz o texto; (d) o receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) o texto.
Mundo sociossubjetivo (inclui o social e o subjetivo)	(a) o lugar social: instituição ou esfera na qual o texto é produzido (Ciência, Educação, Religião, etc.); (b) a posição social do emissor (agora enunciador): papel social assumido pelo produtor do texto (de pai, de amigo, de professor, etc.); (c) a posição social do receptor (agora destinatário): papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (de criança, de colega, de patrão, etc.); (d) o objetivo: efeito que o locutor pretende produzir no destinatário

Quadro 2. *Mundos representados e os elementos do contexto de produção (Bronckart, 2003, p. 93-94).*

A partir desse quadro, e também dos estudos decorrentes do Interacionismo Social, de forma bastante didática, Saito e Nascimento (2005, p.14) categorizam os seguintes elementos constitutivos do contexto de produção:

- (a) *a esfera da comunicação*: cenário ou formação social na qual o texto se localiza (Mídia, Literatura, Família, Igreja, Escola, etc.);
- (b) *a identidade social dos interlocutores*: o lugar social de onde falam os parceiros da interação, isto é, o texto além de ter um emissor que é a pessoa que produz e um receptor a que recebe, também apresenta posições sociais por eles desempenhadas;
- (c) *a finalidade*: objetivo ou o intuito discurso da interação;
- (d) *a concepção do referente*: o conteúdo temático, o referente de que se fala;
- (e) *O suporte material*: as circunstâncias físicas em que o ato da interação se desenrola (livro didático, *out-door*, jornal-online, oral ou escrito);
- (f) *a relação interdiscursiva*: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam no texto (que vozes são essas? da dona de casa? do vendedor? do político? da criança?) que fala em certas passagens do discurso (das diferentes esferas), as vozes que emergem e se confrontam no texto.

O reconhecimento desses elementos, obviamente, deve ser adaptado, ao nível das crianças e às finalidades das atividades que integrarão as oficinas de leitura. O processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) requer que o professor mantenha as bases

teóricas pertinentes ao objeto, mas que realize mediações de forma a assegurar o entendimento desse objeto pela criança.

No caso específico do reconhecimento de um gênero, será essencial levar a criança a pensar sobre questões que envolvam: (a) quem escreve normalmente esse gênero; (b) para quem (quem lê normalmente); (c) quais os lugares sociais do emissor e do destinatário; (d) onde encontramos; (e) com que propósito se escreve; (f) por que o faz; (g) em que condições esse gênero circula na sociedade, etc. São essas questões diluídas nos elementos do contexto de produção que garantirão à criança reconhecer um gênero pelas suas propriedades comunicativas e não por definições dadas, de forma mecanicista, pelo professor.

Isso porque o reconhecimento e o domínio de um gênero textual não se dá pela sua forma linguística, ou, ainda, pela sua nomeação na sala de aula seguida da descrição de suas características estruturais expostas na lousa, mas se dá na medida em que auxiliamos os alunos a perceberem que os gêneros textuais se materializam em situações comunicativas específicas, que apresentam propósitos sócio-comunicativos regulares, definidos por composições funcionais, motivos, intenções, finalidades e estilos concretamente fixados por forças históricas e ideológicas .

Mas, o processo de internalização (VYGOTSKY, 1988) dependerá também de uma série de longos eventos que a criança vivenciará tanto na escola, como fora dela, de forma a modificar ou a ressignificar as suas representações sobre um determinado objeto, em especial as representações referentes ao mundo sociossubjetivo. Por isso mesmo, a ferramenta que aqui será exposta deve ser vista como um dos eventos na busca da construção dessas representações, que são fontes do desenvolvimento tanto do leitor como do produtor de textos.

3. O INSTRUMENTO SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas (SD), originariamente, foram introduzidas por pesquisadores do Grupo de Genebra (como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, dentre outros) nas instituições de ensino francesas, entre 1985 e 1986 (cf. BRONCKART, 2006). Machado e Cristóvão (2006) explicam que inicialmente não se tratavam de sequências didáticas voltadas para os gêneros especificamente, “mas, sim, de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimento” (p.3).

Foi somente na década de 90, no século passado, que essas ferramentas centram-se de forma mais específica no ensino de gêneros, inicialmente voltadas para a produção escrita e

posteriormente à produção de gêneros orais. Hoje, no entanto, conforme Nascimento (2007), as SD podem ter como objetivo tanto a apropriação de um determinado gênero com vistas a sua produção escrita/oral, ou, ainda, outros objetivos, como o desenvolvimento da leitura crítica de um ou vários gêneros, por exemplo.

Embora possam haver outras ferramentas e outras abordagens epistemológicas para o trabalho com os gêneros textuais, aqueles que se inscrevem no quadro teórico do ISD têm uma opção interessante em mãos, na medida em que essa vertente estabelece uma relação entre o conhecimento, o psiquismo e o desenvolvimento humano e, nesse sentido, essa ferramenta pode gerar novas atividades psíquicas importantes para o professor seja em formação inicial ou continuada (NASCIMENTO, 2009).

O interesse nessa ferramenta é normalmente justificado: (a) por permitir integrar as atividades de leitura, escrita e de conhecimento da língua; (b) por considerar tanto os conteúdos de ensino prescritos pelos documentos oficiais quanto os objetivos de aprendizagem dos alunos; (c) por contemplar a necessidade de se trabalhar atividades e suportes variados de exercícios; (d) por facilitar a construção de programas em continuidade uns com os outros; (e) por propiciar a motivação dos alunos, na medida em que traz diferentes objetivos que os da aula (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006).

As seqüências didáticas definem-se, então, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio-historicamente construída.

Além disso, em sua forma de trabalho com o gênero tal como foi concebida, A SD deve oportunizar o desenvolvimento dos três tipos de capacidades lingüísticas mobilizadas no momento da produção de um texto (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993) :

(a) *capacidades de ação*, ou seja, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção (representações do mundo físico, do estatuto social dos participantes, o lugar social onde se passa a interação) e a mobilização de conteúdos prototípicos do gênero.;

(b) *capacidades discursivas*, ou seja, o reconhecimento do plano textual de cada gênero, os tipos de discurso e as seqüências presentes;

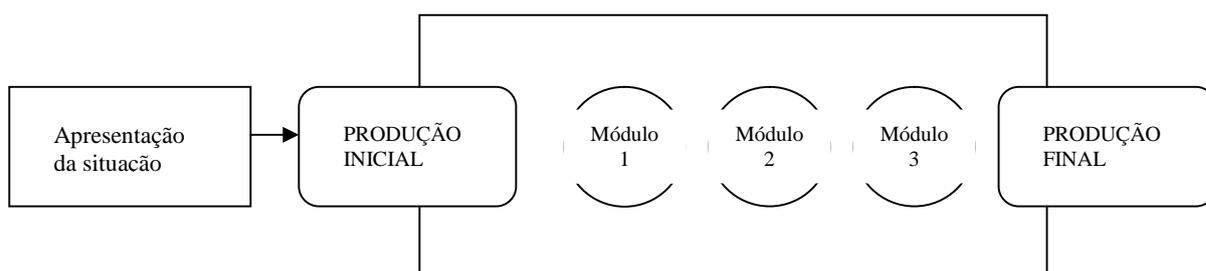
(C) *capacidades lingüístico-discursivas*, isto é, o reconhecimento e a utilização das unidades lingüístico-discursivas pertencentes e inerentes a cada gênero para a construção do significado global. Estas últimas envolvem o gerenciamento das operações de textualização, isto é, do estabelecimento da coesão verbal (tempos verbais) e nominal (referências anafóricas); o

gerenciamento das diferentes vozes presentes no texto e a expressão de modalizações; as construções dos períodos e os itens lexicais.

A elaboração dessa ferramenta requer que antes se faça um *modelo didático do gênero* (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 1998; 2004), o qual definirá os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo é, na verdade, uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos ensináveis, que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. No caso da proposta que apresentaremos, que envolverá mais de um gênero, esse estudo incluiria o olhar do professor sobre o contexto de produção dos diversos gêneros que perpassam a obra *O carteiro chegou*, a saber: carta de pedido de desculpas; panfleto de propaganda, cartão postal, carta comercial, carta de despejo, cartão de aniversário.

É importante ressaltar que a SD deve estar articulada a um projeto de comunicação claramente definido, que motive os alunos para o seu objetivo principal, que não precisa ser, como destacamos, necessariamente o de produzir textos escritos de um determinado gênero. Em relação a esse aspecto, aliás, Pereira e Graça (2007) chegam, inclusive, a defender a necessidade de seqüências que se voltem não apenas para um gênero em específico, mas também para um conjunto de gêneros reunidos segundo um determinado critério linguístico-discursivo. Portanto, foi nesse sentido que idealizamos a SD que será apresentada.

Terminada a etapa da elaboração do modelo didático, chega-se ao momento da elaboração da SD, a qual envolve, na sua concepção original, as seguintes atividades, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (*op.cit.*):



A *apresentação da situação* tem como finalidade explicitar o projeto a ser desenvolvido com a turma, de forma que os alunos construam uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. A *produção inicial* representa o momento em que o professor realiza um diagnóstico ou uma primeira produção oral/escrita do gênero com a finalidade de se observar aquilo que os alunos dominam ou não em relação àquele gênero. Seguem-se posteriormente *as oficinas* que têm justamente a função de trabalhar com os problemas observados na produção inicial dos alunos, dando-lhes instrumentos

necessários para superar tais obstáculos. Por fim, a *produção final* revela ao professor os ganhos, as capitalizações em torno daquilo que se ensinou durante as oficinas. Essa produção final precisa, todavia, respeitar as fases da escrita, ou seja, o planejamento, a revisão e a reescrita.

É importante destacarmos que esse esquema visa à apropriação e o desenvolvimento da produção oral/escrita de um gênero específico. Todavia, a proposta que apresentaremos a seguir tem outro objetivo: a de ser uma SD com vistas ao reconhecimento do contexto de produção de vários gêneros em específico, já que essa tem sido uma dificuldade recorrente tanto de professores como de alunos. Por isso mesmo mobilizamos para sua execução apenas a capacidade de ação, ficando as outras para uma outra SD que tenha como objetivo a apropriação de um único gênero presente no livro.

4. UMA PROPOSTA DE SD VOLTADA PARA O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE UM GRUPO DE GÊNEROS

O trabalho com a leitura, em especial, nas séries iniciais é bastante rico, no sentido da quantidade e variedade de produção editorial no mercado brasileiro e fora dele. São centenas de livros, trazendo diversos gêneros textuais, que todo ano chegam às livrarias e encantam professores e crianças.

Levando em conta que dentre os gêneros textuais mais trabalhados em séries iniciais estão os contos infantis tradicionais, e também o fato de o professor em sala de aula normalmente definir livros paradidáticos para o trabalho com a leitura, escolhemos como base para a elaboração de nossa SD o livro *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Ahlberg, publicado pela Companhia das Letrinhas, no ano de 2008, como elemento propulsor/motivador da própria SD.

O livro traz um interessante trabalho de intertextualidade inter-gêneros (MARCUSCHI, 2002) entre contos infantis e gêneros textuais epistolares (e sua maioria) atuais, o que permite uma variedade de atividades e de projetos para a sala de aula. Todavia, para o trabalho com a SD que apresentaremos seria então necessário que as crianças já tivessem lido os seguintes contos: *Cachinhos dourados e os três ursos*; *Branca de Neve e os sete anões*; *João e o pé de feijão*; *Cinderela*; *Chapeuzinho Vermelho*.

De forma geral, o livro contém diversos contos que trazem um carteiro como personagem principal e que realiza a sua tarefa entregando cartas para destinatários que são personagens das histórias dos contos infantis tradicionais. Assim, dentro do suporte envelope, são anexados a ele, no decorrer da história, vários gêneros textuais, com diferentes propósitos comunicativos, conforme se vê no quadro abaixo:

CARTA	REMETENTE	DESTINATÁRIO	OBJETIVO	GÊNERO TEXTUAL
Carta 1	Cachinhos dourados	Sr. e Sra. urso	-Pedido de desculpas por ter comido o mingua do ursinho	Carta de pedido de desculpas
Carta 2	Empório da Bruxaria	Bruxa malvada da floresta	-Venda de artigos para bruxas	Panfleto de propaganda
Carta 3	Joãozinho	Gigante	-Envio de notícias sobre a viagem de Joãozinho ao rio de Janeiro	Cartão postal
Carta 4	Públio Publicano Publicações	Cinderela	-Comunicado de publicação de um livro comemorativo pelo casamento de Cinderela e o Príncipe; - Envio do exemplar do livro comemorativo	- Carta de comunicação de publicação de livro - Conto de fadas
Carta 5	Adviges Adegas & Advagos Advogados	Lobo Mau	- Comunicado de despejo	- Carta de comunicado de despejo
Carta 6	Chapeuzinho Vermelho	Cachinhos Dourados	- Felicitação pelo aniversário	- Cartão de aniversário

Quadro 3. Elementos parciais do contexto de produção do livro *O carteiro chegou* (2007)

O quadro acima já evidencia alguns dos elementos do contexto de produção dos gêneros inseridos no livro. Por meio dele já é possível percebermos que o reconhecimento da intenção do produtor dos textos que vêm dentro dos envelopes é um dos elementos fundamentais para a própria identificação do gênero. Isso é possível porque inserimos esse texto no seu contexto de produção, o que seria muito diferente de um trabalho em sala de aula que apenas nominalizasse o gênero e desse a descrição de suas características para as crianças, sem antes passar por processo de leitura e análise dessas características em textos do gênero.

Reforçamos que mera definição de um conceito pela criança/aluno não significa a sua apropriação e nem tão pouco o seu emprego, pois não garante que o aluno dominou suas

propriedades internas, seus traços essenciais, o que faz com que se caia, no contexto escolar, em um ensino que valorize apenas memorização mecânica (DAVYDOV, 1982).

Para que a apropriação ocorra, operações mentais como a comparação, a generalização e a síntese, bastante características do pensamento empírico, precisam estar complementadas por outras como o estabelecimento de causas e efeitos, a exemplificação, a problematização que colocarão a criança diante do real funcionamento do objeto e não apenas daquilo que é mais aparente. Essas operações são, também, interessantes para que pensemos nos tipos de exercícios que utilizaremos na própria seqüência didática (embora não seja o nosso objetivo neste artigo), que deve, aliás, na sua composição diversificar os tipos de exercícios exatamente para oportunizar que diferentes operações mentais possam ser acionadas (DOLZ e SCNHEUWLY, 2004).

Dada a limitação deste artigo, optamos por apresentar apenas um quadro demonstrativo das oficinas de uma SD e dos objetivos de ensino para o reconhecimento do contexto de produção dos gêneros presentes no suporte envelope, no livro *O carteiro chegou*.

Ressaltamos mais uma vez, que embora essa SD não tenha como objetivo principal a atividade de produção escrita de um gênero, acabamos por inserir uma atividade de produção final como forma de garantir a manutenção da intertextualidade inter-gêneros presente no livro e, também, como forma de, posteriormente, o professor poder usar dessa produção para uma nova SD de um gênero específico. Além disso, fizemos adaptações necessárias da ferramenta tendo em vista o nosso objetivo, conforme exemplifica o quadro abaixo:

OFICINAS	OBJETIVO
<p>Oficina 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da situação e do projeto à classe: Ler diferentes cartas trazidas pelo carteiro para atualizar a leitura dos contos infantis tradicionais e produzir uma carta final para um dos personagens de histórias infantis tradicionais. - Roda de leitura: lembrando os contos tradicionais presentes nos livros 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Motivar os alunos em torno de um projeto de comunicação coletivo: leitura e produção de cartas. ⇒ Recordar com os alunos a sinopse dos contos infantis tradicionais. ⇒ Reunir as crianças em grupo para registrar as sinopses. - Dramatização para reconhecimento de algumas personagens de contos infantis.
<p>Oficina 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um pouquinho de história: o desenvolvimento dos meios de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Compreender o desenvolvimento dos meios de comunicação a partir da leitura crítica da reportagem <i>Recados do passado- veja como as pessoas trocavam</i>

	<i>mensagens</i> em diferentes épocas, publicada pela Revista Recreio (n° 420, 27/03/08)
Oficina 3 - Reconhecimento das condições de produção do gênero textual 1: carta de pedido de desculpas	⇒ Discutir por meio da leitura dos gêneros os elementos principais do contexto de produção por meio de um quadro comparativo entre eles. ⇒ Debater oralmente para identificar as opiniões dos alunos. ⇒ Escrever uma lista de constatação sobre o gênero.
Oficina 4 - Reconhecimento das condições de produção gênero textual 2: panfleto de propaganda	⇒ Analisar, por meio de uma aula de leitura, duas propagandas de um mesmo produto (pãezinhos de leite da Nutrela) voltadas a públicos distintos: a primeira a meninos e a segunda a meninas; ⇒ Refletir com as crianças, por meio do planejamento de uma aula de leitura (vide HILA 1999, para saber procedimentos de elaboração para uma aula crítica a partir de gêneros textuais) sobre: o poder da propaganda, a importância dos destinatários, os recursos visuais tendo em vista os destinatários. ⇒ Leitura crítica do panfleto do livro, destinado à bruxa malvada, reconhecendo seus elementos do contexto de produção.
Oficina 5 - Reconhecimento das condições de produção gênero textual 3 e 4 : cartão postal e cartão de aniversário	⇒ Praticar a escrita de um cartão de aniversário trazido pelo professor. ⇒ Ler um cartão postal trazido pelo professor . ⇒ Comparar os gêneros anteriores por meio de um quadro destacando-se os elementos do contexto de produção. ⇒ Escrever um registro com os alunos sobre as descobertas realizadas.
Oficina 6 - Reconhecimento das condições de produção dos gêneros textuais 4 e 5: carta de comunicação de publicação de livro e carta de comunicado de despejo	⇒Retomar os pontos aprendidos sobre a carta de pedido de desculpas. ⇒Ler as cartas presentes no livro. ⇒Praticar o reconhecimento do objetivo das cartas e de seus destinatários. ⇒ Escrever um registro diferenciando as três cartas trabalhadas.

Oficina 7 -A produção coletiva/grupo de uma carta para um personagem de um conto infantil trabalhado para dar continuidade ao livro	⇒Produzir uma nova carta (em grupos) a ser levada pelo carteiro para uma personagem conhecida de contos infantis, a fim de continuar o processo de intertextualidade inter-gêneros. ⇒ Realizar um debate oral sobre algumas possibilidades de gêneros e de situações para a carta. ⇒ Orientar o processo de planejamento. ⇒ Expor as cartas na sala.
---	---

Quadro 4. *Os objetivos e os conteúdos de uma SD para o reconhecimento do contexto de produção dos gêneros presentes no livro O carteiro chegou para séries iniciais.*

Dessa maneira, a SD acima, assumindo como propósito maior o trabalho com o reconhecimento do contexto de produção dos gêneros que integram o livro *O carteiro chegou*, representa uma maneira de, na sala de aula, o professor instituir, ainda que parcialmente (pois não abordamos outros aspectos do gêneros como a arquitetura interna dos textos e os mecanismos enunciativos e de modalização), um trabalho com a leitura em que o trabalho com o linguístico e o extralinguístico só são possíveis na medida em que consideramos o gênero como um enunciado concreto (BAKHTIN, 2003) e, por isso mesmo, abrimos possibilidade de oportunizar ao professor e aos seus alunos um pedagogia de leitura com vistas à uma formação cidadã.

**THE POSTMAN HAS ARRIVED:
A DIDACTIC SEQUENCE PROPOSAL FOR BEGINNERS**

ABSTRACT

Reading practices and textual genres development in the classroom still face both theoretical and methodological gaps, especially in initial school years when genres generally tend to be grammaticalized. These gaps are also observed in the prospective educators' undergraduate courses, whose curricula lack epistemological basis for the development of reading practices under an interactionist perspective. Regarding the development of textual genres for the reading classes in particular, the initial difficulty, being it the teacher's or his / her students', is already present during the genre recognition phase. Having this special point/issue in mind, the objective of the study is to present a didactic sequence plan (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), aiming mainly at the recognition of the production context of genres, mostly of the epistolary type. Janet and Alan Ahlberg's book *O carteiro chegou / The postman has arrived*, targeted on initial school years, will be the basis for the didactic sequence plan. The intention is to contribute with teaching materials for the recognition stage and help the teacher's literacy process in his/her workplace (KLEIMAN, 2008). The study is grounded on social

interactionism and sociodiscursive interactionism assumptions which postulate the need to understand a subject's actions taking into account a socio-historical context in particular.

KEYWORDS: Reading; Textual genres; Didactic sequence; Teacher education.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, J. e ALLAN. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de A. Bernardini *et. al.* São Paulo, Hucitec, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Brasília : MEC/SEF, 2004.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003

_____. Lês différentes facettes de l' interactionnisme sócio-discursif. **Caleidoscópio- Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, n.esp: International Congresso n Language and Interaction, 2006.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

DAVYDOV, V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Eucation, 1982.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris, EFS Éditeur, 1998.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____ (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.41-70, 2004.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.95-128, 2004.

DOLZ, J; PASQUIER, A.; BRONCKART- J-P . L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de linguistique appliquée**, 89, 1993, p.25-35

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos escolares**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2009, *no prelo*.

_____. As representações do contexto de produção da redação de vestibular. In: **Anais...** 4º. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, p.837-852.

_____. Ressignificando a aula de leitura. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos escolares**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2009, *no prelo*.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Revista Linguagem em (Dis)Curso**, volume 8, número 3, set/dez., 2008

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número 3. set/dez., 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2002.

NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: uma abordagem para o ensino de língua portuguesa**. Gêneros textuais, ferramentas didáticas e formação dos professores. Ponta Grossa: Ed. UEPG, CEFORTEC, 2007.

_____. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos escolares**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2009, *no prelo*

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.177-189, 2007.

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. Texto, discurso, gênero. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, p.11-41, 2005

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.