

A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional

The acquisition of metageneric competence in the writing of a reader's letter: a case study in the teaching context of Brazilian Portuguese as Additional Language

Rodrigo Albuquerque¹, Pedro Henrique Silva Araújo²

Universidade de Brasília, Brasil.

RESUMO

Neste artigo, objetivamos analisar como uma estudante de português brasileiro como língua adicional, a partir da imersão nas cenas genérica e referencial da carta de leitor, amplia sua competência metagenérica no gênero em questão. Para tanto, propusemos, no âmbito teórico, uma articulação entre a teoria de gêneros e as noções de competência metagenérica, de cena genérica e de cena referencial; e, no âmbito metodológico, um curso de português brasileiro como língua adicional fundamentado no modelo de sequências didáticas (DOLZ *et al.*, 2004). Em suma, os resultados revelaram que, ao final do curso, cujo foco foi a leitura e a produção de textos jornalísticos, nossa colaboradora demonstrou ampliação de sua competência metagenérica.

PALAVRAS-CHAVE:

Competência metagenérica. Carta de leitor. Português brasileiro como língua adicional.

ABSTRACT

In this article, we aim to analyze how a student of Brazilian Portuguese as additional language, from the immersion in the generic and referential scenes of the reader's letter, expands her metageneric competence in the genre in question. For that, we proposed, in the theoretical scope, an articulation between the theory of genres and the notions of metageneric competence, generic scene and referential scene; and, in the methodological scope, a course in Brazilian Portuguese as additional language based on the didactic sequences model (DOLZ *et al.*, 2004). In short, the results revealed that, at the end of the course, which focused on reading and producing journalistic texts, our collaborator showed an increase in her metageneric competence.

KEYWORDS:

Metageneric competence. Reader's letter. Brazilian Portuguese as additional language.

Recebido em: 24/08/2021

Aceito em: 12/01/2022

¹ rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-5279-4311>

² pedrohsaraujo.unb@gmail.com <http://orcid.org/0000-0001-9470-791X>

1. Considerações iniciais

O contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional, em nossa concepção, convoca um olhar cada vez mais focalizado para o texto (oral e escrito) como unidade de sentido e como centro das ações pedagógicas. Na esteira desse pensamento, propostas de leitura e de escrita de cartas de leitor, consoante a nossa proposta, favorecem a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autores, de fato, de seus textos, tornando-se, gradativamente, “mais empoderados linguisticamente [ao lançarem mão de] argumentos que enalteçam a sua tese/o seu ponto de vista” (ALMEIDA; CAVALCANTI, 2019, p. 169). A carta de leitor, assegura Bezerra (2010, p. 226), possibilita o contato com fatos recentes da sociedade, com registros linguísticos formais e semiformais, e com forma concreta/social de uso da leitura e da escrita. No cenário pedagógico, os aprendizes trazem para a sala de aula seus conhecimentos de mundo e, assim como destaca Bazerman (1997, p. 19), “seus próprios mapas de lugares e de desejos comunicativos que lhe são familiares”, beneficiando-se, por conseguinte, da experiência do professor. Este, já familiarizado com determinados gêneros pertencentes ao seu universo sociocultural, medeia a “aquisição de modelos genéricos preexistentes” (BRONCKART, 2005, p. 251).

Em uma perspectiva intercultural, há, potencialmente, desalinhamentos genéricos decorrentes de diferentes convenções socioculturais. Günthner (1991, p. 400), nesse sentido, salienta que “a escolha de um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequada numa situação cultural diferente”. Prossegue a autora (1991, p. 400) ilustrando que comerciantes chineses, diferentemente de comerciantes alemães, consideram inapropriado contar piadas em uma negociação comercial. Atribuímos importância a estudos dessa natureza, em virtude da potencial dissintonia entre culturas no que tange ao funcionamento dos gêneros. Neuner (2012, p. 26) adverte que “a educação intercultural deve proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver competências que são pré-requisitos de abordagens para os vários estágios etnorrelativos³”. Assim, enxergar convenções genéricas do outro com “os nossos próprios óculos socioculturais”

³ Para nós, o termo *etnorelativo*, em oposição a *etnocentrismo*, se relaciona fortemente a uma educação intercultural, por ser imprescindível a valorização de todas as culturas, inclusive a própria, deixando, portanto, de julgar as convenções socioculturais alheias e de criar estereótipos relativos a estas.

(NEUNER, 2012, p. 26), sem, entretanto, desconsiderar as nossas convenções, parece-nos uma meta razoável para um ensino de português brasileiro como língua adicional, de fato, democrático, intercultural e inscrito em uma concepção de gêneros textuais.

Diante dessas motivações pedagógicas, (sócio)linguísticas, textuais e interculturais, almejamos, com este trabalho, analisar como uma estudante de português brasileiro como língua adicional amplia, a partir da imersão nas cenas genérica e referencial da carta de leitor, sua competência metagenérica (instanciada em demandas socioculturais, sociointeracionistas, sociocognitivas e pragmáticas) no gênero em questão.

Para tanto, reuniremos, em um primeiro momento, duas seções teóricas interligadas: a primeira articulará uma noção de gênero composta por três afiliações teóricas afins (uma vertente sócio-histórica e dialógica; outra, pragmática, cultural e sociocognitiva; e a última, sociointeracionista) à carta de leitor, ao passo que a segunda discutirá a configuração da cena referencial na construção da cena genérica da carta de leitor, com vistas a ampliação da competência metagenérica para o gênero em questão. Em um segundo momento, traremos as reflexões e as ações metodológicas concernentes à nossa experiência de campo. No terceiro momento, analisaremos, à luz das orientações teórico-metodológicas, duas versões de textos (uma produção inicial e uma produção final), produzidas por uma aprendiz falante de espanhol como língua materna.

2. Carta de leitor: incursões na noção de gênero

A noção de gêneros adotada nesta pesquisa conjuga as perspectivas sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, 2010 [1992]); pragmática, sociocultural e sociocognitiva (MILLER, 1984, 1994; BAZERMAN, 1988, 1997, 2014 [2004]; BAZERMAN; PRIOR, 2005); e sociointeracionista (BRONCKART, 1987, 2003 [1996], 2007 [1999], 2005, 2006), a fim de aplicar as contribuições dessa composição teórica ao gênero carta de leitor (MELO, 1999; COSTA, 2005; UEDA, 2006; ANDRADE, 2010; BEZERRA, 2010; NUNES, 2017, 2018, 2019; ALMEIDA; CAVALCANTI, 2019). Além das premissas bakhtinianas, a serem, na sequência, apresentadas, antecipamos que nossa afiliação teórica vincula-se, igualmente, a uma concepção de gênero que se manifesta por meio de formas específicas de semiotização (BRONCKART, 2007 [1999]), emergentes de quadros de atividade social (MACHADO, 2005), funcionando, concomitantemente, como “construto social que regulariza a comunicação, a interação e as relações” (BAZERMAN, 1988, p. 62); fenômeno de

reconhecimento psicossocial (BAZERMAN, 2014 [2004]); forma cultural e cognitiva de ação social (MILLER, 1984); artefato cultural (MILLER, 1984, 1994); e, especialmente, mediadora de atividades sociais, por meio de artefatos mediadores (BAZERMAN; PRIOR, 2005). Em suma, os gêneros se constituem como “formas de vida, modos de ser, [...] *frames* para a ação social” (BAZERMAN, 1997, p. 19). Interessa-nos, portanto, esclarecer que a nossa concepção de gêneros, dada a complexidade dessa noção, congrega perspectivas sócio(inter)acionais, sociocognitivas e pragmáticas. Assumimos que esse *cluster* teórico é altamente salutar, à proporção que, por sua sintonia epistêmica, favorece uma visão mais holística para o construto, considerando, sobretudo, as ações sócio/interculturais de sujeitos estratégicos que, imersos em situações que convocam determinados gêneros, negociam sentidos com seus interlocutores.

Concordamos integralmente com Motta-Roth (2008, p. 368) que, ao propiciar uma intertextualidade com autores de escolas distintas, seu caráter mestiço “é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem”. Esse hibridismo conflui para dois pontos: gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; e essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo (MOTTA-ROTH, 2008, p. 350). Ressaltamos, ainda, que a noção bakhtiniana de enunciado vai ao encontro das demais vertentes teóricas adotadas neste estudo, ao fazer referência a uma “tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Sustentamos, à luz de Bazerman e Prior (2005, p. 24), que abordagens socioculturais (como a nossa) prestam particular atenção na adequação do uso de ferramentas congruentes com as práticas genéricas situadas.

Antes de tudo, partimos das contribuições de Bakhtin (2010 [1992]), por ser, no mínimo, “uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008a, p. 152). Os gêneros textuais são forma-padrão relativamente estáveis, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo, conseqüentes de atividades humanas inscritas em dado universo sociocultural (BAKHTIN, 2010 [1992]). O fator estabilidade, assevera Antunes (2017, p. 133), é decorrente “do fato de [os gêneros] serem resultado de ações convencionais, tipificadas, recorrentes”, não se definindo, porém, como salienta Marcuschi (2010, 2011), por características linguísticas e estruturais, mas por atributos sociodiscursivos (comunicativos, interativos, cognitivos, multimodais e institucionais). Sintetiza Faraco (2009) que gêneros e atividades

humanas são mutuamente constitutivos, de modo que os enunciados (relativamente estáveis) são elaborados a partir das ações humanas, que se vinculam à interação.

No que concerne ao pressuposto bakhtiniano, a *forma-padrão*, o *plano composicional* e o *conteúdo temático* estão mais relacionados a um componente objetivo (e estático) do construto, ao passo que a *relativa estabilidade* e o *estilo*, a um componente subjetivo (e dinâmico), de forma a representar, respectivamente, o que seria cognitivamente previsível e cognitivamente possível na composição do gênero (ALBUQUERQUE, 2017, p. 172). Frisamos que o construto deve ser considerado integralmente, porém a tônica deve ser dada aos componentes subjetivos (dinâmicos), que, por sua vez, são guiados (e não prescritos) pelos componentes objetivos (estáticos). Bazerman (1988, p. 62-63) ilustra bem essa necessidade, ao trazer um interessante paralelo: assim como um quarteto de Beethoven não deveria ser obscurecido pela partitura, as propriedades formais não devem ocultar o significado social e a dinâmica dos gêneros. A esse respeito, vale registrar que estes, historicamente, foram concebidos “muito mais na perspectiva dos produtos do que na dos processos”, o que resultaria em maior focalização nas propriedades formais, com “forte propensão reificadora e, por consequência, normativa” (FARACO, 2009, p. 123). Fiorin (2016, p. 70), nesse sentido, adverte que o acento do postulado bakhtiniano deve incidir sobre o termo *relativamente*, desfazendo, desse modo, o caráter injuntivo e normativo atribuído à noção de gêneros, devido à historicidade destes, à imprecisão das fronteiras entre eles e ao abandono de um estilo objetivo-neutro.

Graças a esses componentes dinâmicos é que podemos afirmar que os gêneros textuais não são concebidos como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), o que implica concluir que eles são heterogêneos, maleáveis, dinâmicos, plásticos, situacionais, históricos, fluidos e negociáveis (BAZERMAN; PRIOR, 2005; MARCUSCHI, 2010, 2011; ALBUQUERQUE, 2017), e, ainda, uma categoria fluida multidimensional (BAZERMAN, 1988; BAZERMAN; PRIOR, 2005), cujo significado só se estabelece pelas atividades interpretativas e construtivas (BAZERMAN, 1988). Ações pedagógicas que busquem privilegiar tão somente características fixas dos gêneros atuam apenas, na análise de Bazerman (1988, p. 319), na propositura de uma estabilidade temporária.

A manifestação estilística e a relativa estabilidade conferem, desse modo, um estatuto de diversidade na constituição do gênero, em função tanto das marcas autorais de um sujeito enunciativo que, em ajuste às demandas socioculturais, imprime sua idiossincrasia à produção,

quanto das variações sócio-históricas pelas quais os gêneros podem passar. Brait (2012, p. 98) lembra que a singularidade, presente no conceito de estilo em Bakhtin, “estará necessariamente em diálogo com o coletivo”, deixando de figurar como atributo exclusivamente do sujeito, devido à sua força dialógica (decorrente das ações do locutor e do interlocutor). Ao se inserir em dado gênero, esse sujeito, destaca Koch (2015 [2002]), deverá “adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos”.

Assumimos que os gêneros são, conforme Miller (1984, p. 159), ações retóricas tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes. A retórica, segundo Bazerman (1988, p. 6), se dedica a estudar o modo como as pessoas usam a linguagem e outros símbolos, com vistas a realizar atividades humanas. A situação retórica, por sua vez, consiste em uma exigência (real ou potencial) proveniente de um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações, que abarca, para tanto, três características: exigência, audiência e restrições (BITZER, 1968, p. 6). Tal situação, de acordo com Miller (1984, p. 156), não é gerada pelas instâncias materiais ou subjetivas, mas por um processo interpretativo, negociado intersubjetivamente; ao passo que a tipificação, segundo salientam Bazerman e Prior (2005, p. 17), “refere-se às classificações sociais e intersubjetivas do complexo mundo da vida”. Em outras palavras, dada ação retórica tipificada emerge de determinada situação retórica (instanciada intersubjetivamente), o que nos possibilita produzir e reconhecer, por exemplo, poemas, cartas de leitor, seminários em universidade *etc.* É por meio dos atos de fala, sugere Bazerman (2014 [2004]), que sinalizamos modos típicos de agir e, mais ainda, damos forma às atividades sociais nas quais nos inscrevemos, o que significa constatar que “os gêneros emergem dos processos sociais” (BAZERMAN, 2014 [2004], p. 373). Adentrando no gênero deste trabalho, exemplificamos a ação retórica tipificada de sugerir na carta de leitor, derivada de uma situação retórica (exigência) recorrente de processos sociais convencionados no gênero carta de leitor (o desejo real de sugerir algo aos leitores).

Dez anos depois, Miller (1994) retoma uma discussão lançada em seu artigo anterior que associa os gêneros a “uma representação de raciocínio e de propósitos característicos da cultura” (MILLER, 1984, p. 164-165), caracterizando-os, desse modo, como artefatos culturais. Ao exemplificar o conceito, Miller (1994, p. 69) observa que sabemos muito sobre a cultura grega antiga devido aos padrões recorrentes na cerâmica, na escultura, na arquitetura e nas narrativas, que funcionam, portanto, como artefatos culturais. Logo, os sujeitos, afiliados a dado universo cultural, afiliam-se, igualmente, a gêneros textuais, o que pressupõe atuar como intérpretes das

ações humanas (das próprias ações e das ações dos pares), realizando, para tanto, inferências a partir de determinados artefatos, e, por conseguinte, reconhecendo padrões (recorrentes) significativos e inter-relacionados (MILLER, 1994, p. 69-70). Os gêneros não são, nessa perspectiva, “entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas [...] artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Nas atividades cotidianas, Bronckart (2003 [1996], p. 54) assume que os sujeitos, pertencentes a dada comunidade linguística, inevitavelmente, terão acesso a um universo de gêneros que ativará nos leitores “certo conhecimento intuitivo de suas regras e propriedades específicas”, adaptando-se a eventuais modificações pelas quais tais gêneros possam sofrer. Ao propor um modelo voltado para o ensino de línguas, Bronckart (1987, p. 674-675) elenca quatro níveis de funcionamento do gênero, os quais, em nossa visão, se ancoram à experiência do estudante com dado gênero textual: representação dos parâmetros contextuais (capacidades cognitivas gerais relativas a conteúdos referenciais); evocação social (representações cognitivas oriundas da relação entre língua e interação); textualização (organização material das representações cognitivas sociais por meio de estratégias discursivas e textuais); e ‘superfície’ dos *corpus* verbais (combinação de recursos linguísticos e psicológicos – forma/função). Adicionalmente, o projeto bronckartiano prevê, dentro do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, três níveis de análise que dizem respeito: às dimensões da vida social; aos processos de mediação formativa e aos efeitos das mediações formativas sob os sujeitos (BRONCKART, 2006, p. 128-129).

Para finalizarmos a discussão acerca da noção de gêneros, destacamos que estes “nos permitem criar relações tipificadas entre enunciados, à medida que organizamos e realizamos formas complexas de interação social” (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 83). Sua tipicidade, garante Antunes (2009, p. 55), é oriunda de situações socioculturalmente construídas em que os textos se efetivam. Eles, “portanto, estruturam, organizam, enquadram e regulam as ações e interações sociais” (CARVALHO, 2005, p. 149), tipificam situações retóricas, trazem à tona capacidades cognitivas, psicológicas e linguísticas, e articulam interlocutores socioculturalmente competentes para a cena genérica (conceito a ser tratado na próxima seção).

Em decorrência da especificidade de seu amplo campo de atividade (propaganda, negócios, correspondência pessoal), a carta de leitor pode ser considerada um subgênero do

gênero carta (SILVA, 1997)⁴, situando-se em um nível de relativa atemporalidade (NUNES, 2017, p. 175), posto que, apesar de se vincular a dada matéria jornalística, não é dependente do contexto imediato desta. Seu campo de atividade, nesse sentido, se instancia na avaliação de matérias jornalísticas veiculadas pela mídia. Por ser “de caráter público, eminentemente aberto” (MELO, 1999, p. 23), ela favorece o estabelecimento de um canal aberto, que propicia o contato tanto entre mídia e leitores quanto entre leitores diversos, ao tornar pública a voz do leitor no exercício de sua cidadania (NUNES, 2018, 2019), funcionando, assim, como um artefato cultural (MILLER, 1994), à proporção que se torna uma representação de propósitos característicos de uma cultura. Costa (2005, p. 28) compara tais cartas a um termômetro “que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais, pois os leitores escrevem reagindo, positiva ou negativamente, ao que leram”. Esses leitores, destaca Melo (1999, p. 23), integram um público-alvo bastante heterogêneo e indeterminado, colaborando, ainda mais, para uma concepção genérica fluida, maleável e dinâmica.

Frisamos, assim, que o caráter avaliativo parece permear o gênero em questão, requerendo, por conseguinte, a mobilização de uma sequência textual expositivo-argumentativa. Ampliamos, entretanto, que o gênero, por sua heterogeneidade tipológica, se volta para apresentar informações (exposição), sustentar opiniões (argumentação) e fazer solicitações (injunção) (ALBUQUERQUE; MAROTO, 2018, p. 120). Bazerman e Prior (2005, p. 19) admitem que os gêneros não só transmitem significados reconhecíveis, mas também realizam atos reconhecíveis (decorrentes não só da heterogeneidade tipológica, mas também das demandas genéricas). O gênero, assim, possibilita reclamar, criticar (MELO, 1999; COSTA, 2005; ANDRADE, 2010; BEZERRA, 2010; NUNES, 2018), denunciar (MELO, 1999; COSTA, 2005), solicitar informação, elogiar, agradecer (MELO, 1999; ANDRADE, 2010; BEZERRA, 2010; NUNES, 2018), responder problemas (MELO, 1999; NUNES, 2018), protestar, lamentar, pedir, corrigir, congratular, apoiar (MELO, 1999; NUNES, 2018), manifestar opinião (ANDRADE, 2010; BEZERRA, 2010), sugerir e alertar (NUNES, 2018). Todas elas são ações retóricas tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes (MILLER, 1984, p. 159), emergentes de processos sociais (BAZERMAN, 2014 [2004], p. 373).

Ressaltamos, ainda, que a carta de leitor constitui gênero heterogêneo e versátil, por abarcar intenções discursivas diversificadas e por se aproximar de uma conversa por escrito

⁴ Concordamos com essa relação (gênero-subgênero), embora façamos referência, em nosso trabalho, à carta de leitor como gênero.

(NUNES, 2019, p. 115). Esse caráter se acentua, assim como já expusemos, com a diversidade de público-alvo, de sequências textuais (heterogeneidade tipológica) e de ações textuais (decorrentes das intenções discursivas também diversas). Igualmente híbrida é a carta de leitor no que diz respeito à mesclagem no eixo fala-escrita, na medida em que se materializa em um meio gráfico, porém possui uma concepção entre o oral e o escrito (reúne, de modo contínuo, propriedades típicas da fala e da escrita), com base em Marcuschi (2008a), distanciando-se de uma concepção prototipicamente oral e escrita, como se dá, respectivamente, na conversa espontânea e no artigo científico (MARCUSCHI, 2008a, p. 197).

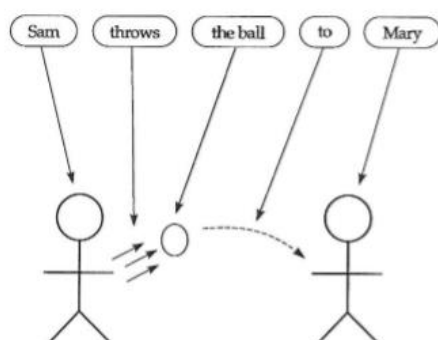
No que tange à relação intersubjetiva, salientamos que a interação dos sujeitos convocados pelo gênero (autor da carta, responsáveis pela seção de cartas e leitores) sinaliza, por meio de marcas linguístico-discursivas e de contextos sócio-históricos de produção, concepção/visão de mundo, referências socioculturais, ansiedades, preconceitos (UEDA, 2006, p. 43). Tais sujeitos negociam reciprocamente os sentidos a serem construídos no gênero, inspirando-se em modelos culturais (de cartas de leitor) preexistentes (tanto no seu universo cultural quanto no universo da cultura alvo). Ratificamos, por fim, que instituir o texto (e seu respectivo gênero) como ação central no ensino de português brasileiro como língua adicional trata-se de privilegiar uma língua concreta, gerenciada por usuários cognitivos, pragmáticos, interacionais, culturais e, em suma, reais.

3. Carta de leitor: aquisição da competência metagenérica

Nesta seção, proporemos uma integração de três conceitos (cena referencial, cena genérica e competência metagenérica) e, posteriormente, faremos uma projeção dessa tríade conceitual à nossa concepção de gêneros já tratada na seção anterior. Em síntese, concebemos que a competência metagenérica (KOCH *et al.*, 2003; KOCH, 2015 [2004]; KOCH *et al.*, 2007; KOCH; ELIAS, 2008, 2012) se desenvolve por meio da projeção do sujeito em dada cena referencial (TOMASELLO, 1999), que é, por sua vez, acionada pela própria cena genérica (ANTUNES, 2016). Para compreendermos a cena referencial (nosso primeiro conceito), proposta por Tomasello (1999), devemos ter acesso ao que o autor denomina de símbolos linguísticos. Para ele (1999, p. 11), são artefatos simbólicos pelos quais os sujeitos, para fins de comunicação interpessoal, “categoriza(m) e interpreta(m) o mundo”. Conforme Tomasello (1999, p. 99), a cena referencial, simbolizada na linguagem, envolve intencionalidade. A ilustração a seguir, como avalia Tomasello

(1999, p. 148), traz uma representação bastante simplificada da proposta.

Figura 1 - Representação simplificada da cena referencial (TOMASELLO, 1999, p. 148).



Os processos de referenciação, assim como advertem Mondada e Dubois (1995, p. 276), não se relacionam com um sujeito cognitivo abstrato, racional, individual e ideal, mas são decorrentes de uma construção de objetos cognitivos e discursivos instanciados em uma relação intersubjetiva. Tais processos, prosseguem as autoras (1995, p. 273), não são preexistentes, mas contêm uma instabilidade constitutiva, a ser negociada no curso da interação. Em alusão à metáfora de Marcuschi (2007, p. 144), “a mente humana não é um museu de categorias para mobiliar o mundo”, mas um sistema criativo e intersubjetivo. Resgatando Tomasello (1999), os artefatos simbólicos são, em essência, intersubjetivos, “no sentido de que é algo que o usuário produz, entende e entende que outros entendem”; e perspectivados, na adoção de “diferentes perspectivas sobre a mesma coisa para propósitos comunicativos diversos” (TOMASELLO, 1999, p. 123). “Assentar” a cena referencial, portanto, inclui “escolher meios simbólicos congruentes com o contexto comunicativo em questão, englobando o conhecimento, expectativas e perspectiva de seu interlocutor” e “analisar o mundo em eventos ou estados e seus participantes com papéis definidos quando se comunicam linguisticamente entre si” (TOMASELLO, 1999, p. 153). Sob esse prisma, Morato *et al.* (2012, p. 712) ratificam que, entre outros elementos, a intersubjetividade e a perspectivação, na abordagem sociocognitiva, integram a construção referencial.

Antunes (2016, p. 15) chama a atenção para a necessidade de a escola proporcionar espaço para o desenvolvimento de competências para a adequação contextual, por meio de atividades contextualizadas, “inserida(s) numa determinada prática social, em uma cena genérica⁵ (ANTUNES, 2016). Em minha leitura às breves palavras de Antunes (2016), penso que a cena

⁵ A autora (2016) se inspirou na nomenclatura utilizada por Maingueneau (2001).

genérica, como nosso segundo conceito, faz alusão ao enquadre que os gêneros possibilitam aos participantes inscritos, com base, evidentemente, nas práticas sociais que os próprios gêneros evocam.

Em retomada a Antunes (2016), fica claro perceber que o conceito guarda, portanto, relações inegáveis com os termos contexto⁶, prática social e gênero textual, e, em nossa proposta, com a cena referencial. As ferramentas de linguagem (ou, nos termos de Bronckart (2007 [1999]), as formas de semiotização) produzem tipos de enunciados relativamente estáveis, altamente vinculados a dada prática social, que se inscrevem em contexto específico. Na verdade, há uma relação dialética entre os termos, haja vista que, em nossa visão, os gêneros e suas respectivas práticas sociais evocam contexto e são evocados por estes. A cena genérica, dessa forma, evoca determinada cena referencial (TOMASELLO, 1999), dado que aquela, igualmente, convoca sujeitos perspectivados em interação. Isto é, a imersão dos sujeitos em dada cena genérica favorecerá uma construção referencial específica.

Antes de adentrarmos no conceito de competência metagenérica, consideramos salutar um posicionamento epistêmico quanto à noção de competências (no plural) em linguagem. Somos partidários de uma perspectiva que transcende a dotação mental chomskiana, mas se instancia na relação dialógica interioridade/exterioridade (de ordem sociocognitiva), o que significa que a competência se associa, inegavelmente, a práticas socioculturais decorrentes da interação, não sendo vista, portanto, como uma faculdade (MORATO; BENTES, 2002; MORATO, 2008). Em consonância com o nosso enquadramento teórico-metodológico, a aquisição de competências em linguagem se dá de modo processual, e não como um produto inato.

Notam Koch e Elias (2008, p. 105-106) que a noção de competência metagenérica, nosso terceiro conceito, está implícita no ponto de vista de Bakhtin (2010 [1992], p. 282-283), ao considerar que,

até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre, nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional [...]. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-

⁶ Sobre a noção de contexto, alinhamo-nos a duas perspectivas integradas: uma antropológica e outra sociocognitiva. Para a primeira delas, o contexto é acionado pela interpretação dos interagentes em quatro dimensões: cenário, ações dos participantes, linguagem evocando contexto e conhecimentos prévios necessários para o acionamento do contexto (GOODWIN; DURANTI, 1997, p. 7-9). A segunda, por sua vez, o compreende como modelo mental que coaduna um construto subjetivo e um construto objetivo (VAN DIJK, 2012).

los pela primeira vez no processo do discurso, [...] a comunicação discursiva seria quase impossível.

O conceito parece surgir, explicitamente, em Koch *et al.* (2003), revisitado em Koch (2015 [2004]), Koch *et al.* (2007), e Koch e Elias (2008, 2012). De modo geral, a competência metagenérica se refere ao “conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 54). Ao ser competente em dado gênero, os sujeitos demonstram reconhecer seus dispositivos característicos (KOCH *et al.*, 2003), identificar as práticas oriundas deles, diferenciar gêneros entre si (KOCH; ELIAS, 2012), estabelecer “relações com outros gêneros e/ou outras práticas sociais que colaborem para a reapropriação dos sentidos produzidos pelo/no gênero por parte dos interlocutores”, reelaborar “conteúdos simbólicos produzidos em um contexto bem distante do contexto de recepção” (KOCH *et al.*, 2003, p. 277-278), recorrer a esses gêneros em contextos de adequação (KOCH *et al.*, 2007, p. 63), compreender suas instabilidades e adaptar suas formas a novas situações (OLIVEIRA, 2013, p. 18). O amadurecimento de tal competência se dá por meio do contato permanente com os gêneros (e suas práticas sociais) (KOCH, 2015 [2004]), propiciado pelas experiências de leitura, de compreensão e de produção de textos (escritos e orais), igualmente vinculadas às nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2012, p. 56), de forma que o sujeito (competente) demonstra “um tipo de inscrição ativa no domínio discursivo específico (KOCH *et al.*, 2003, p. 277).

Assim como Bakhtin (2010 [1992]), Marcuschi (2010, p. 36) trata indiretamente do conceito, ao exemplificar o caso da contação de piadas fora de lugar como “inadequação ou violação de normas sociais relativas aos gêneros textuais”. O exemplo ilustra bem o processo de aquisição de competência metagenérica. Na medida em que vamos participando de determinados gêneros, vamos percebendo que práticas sociais são esperadas (e quais não são). Em nossa cultura, sujeitos competentes, em geral, contam piadas em rodas de amigos, mas não fazem o mesmo, de modo declarado (ao menos), em um funeral. Acrescentamos, ainda, que tal competência se relaciona com ajustes atinentes à natureza da informação, ao nível de linguagem, ao tipo de situação, à relação entre os participantes e à natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

O ponto de encontro entre os três conceitos se ancora, primeiramente, a uma concepção dialógica, sociointeracionista, pragmática, sociocognitiva e sociocultural de gêneros, por assumir, em síntese, que a inserção dos interagentes na cena genérica propiciará, gradativamente, a sensibilização para o contexto e para as práticas sociais, bem como a ampliação da competência

metagenérica, favorecendo, portanto, a percepção das cenas referenciais que se perspectivam e que promovem uma negociação de sentidos intersubjetivamente. Em segundo lugar, ser competente (na leitura e na escrita de dado gênero) significa perceber a sintonia entre o ato de fala concreto e suas configurações referenciais e genéricas, tornando-se, sucessivamente, mais sensível para tal sintonia e, por conseguinte, apropriando-se mais das práticas socioculturais.

Um terceiro aspecto é que a competência metagenérica, especialmente (mas não apenas) no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional, se amplia na medida em que o professor medeia, no sentido estritamente vygotskiano, a relação do estudante com os gêneros da cultura alvo no que diz respeito (1) à relativa estabilidade inerente aos gêneros textuais; (2) à construção de sentidos frente aos artefatos culturais, às situações retóricas recorrentes e às ações retóricas tipificadas; (3) aos propósitos característicos da cultura; e (4) ao uso de formas específicas de semiotização. Nesse sentido, concordamos com Tomasello (1999, p. v) que “cada ser humano só é capaz de criar artefatos culturalmente significativos se receber, de outros seres humanos e de instituições sociais, um montante significativo de assistência”.

Esse processo de mediação se dá com a atuação de um sujeito mais experiente (podendo ser, inclusive, o professor) na zona de desenvolvimento proximal⁷. A mediação promovida por esta, de igual modo, favorece a ampliação das funções psíquicas superiores, por meio da experiência intercultural do aprendiz (função interpsicológica) e da sua sucessiva internalização (função intrapsicológica), que se “origina fora do indivíduo e é dirigido pela linguagem como o mais poderoso dos sistemas semióticos” (LANTOLF; APPEL, 1994, p. 9). Esse processo, segundo Marinho-Araújo (2016), possibilita ao ser humano recriar o mundo social em um nível simbólico, o que, portanto, inclui as línguas e, conseqüentemente, os gêneros textuais.

A imersão na cena genérica ocorre, de fato, quando estamos em contato com determinado gênero, disponível socialmente nos textos empíricos. Na medida em que tal gênero é vivenciado pelo sujeito, ele é interiorizado (enquadrado sociocognitivamente). Esse processo de internalização dos conhecimentos (do nível interpsicológico ao nível intrapsicológico) não é restrito às crianças. Compreendemos, por essa linha de pensamento, que os primeiros contatos do estudante de língua adicional com o gênero proporciona uma experiência em nível interpsicológico, em alusão às considerações vygotskianas, à proporção que tal sujeito vivencia o funcionamento do gênero em suas práticas de linguagem, para, a *posteriori*, internalizar tal

⁷ Compreende a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento do aprendiz para a solução de dado problema) e o nível de desenvolvimento potencial (conhecimento a ser alcançado pelo aprendiz, com vistas a resolver, sob a orientação de alguém mais capaz, dado problema) (VYGOTSKY, 1978, 2007).

vivência, em nível intrapsicológico, tornando possível, gradualmente, um melhor desempenho no gênero experienciado e, por conseguinte, uma ampliação de sua competência metagenérica.

Avaliamos, por fim, que se tornar competente na leitura e na escrita de uma carta de leitor pressupõe ter constante acesso à cena genérica e à cena referencial, por meio de experiências empíricas, mesmo que mínimas e simulacras, com cartas de leitor autênticas. Nesse processo, o professor (ou os colegas mais experientes no gênero) se torna mediador, ao propor atividades relacionadas ao gênero que ofereçam diversas assistências, até que o estudante, aos poucos, se torne mais autônomo e emancipado para ler e escrever. A atuação, portanto, na zona de desenvolvimento proximal pode se dar tanto pelo planejamento de tarefas mais simplificadas, que ganham, progressivamente, maior complexidade (no caso da leitura e da produção de textos, de ações retóricas mais simplificadas às mais complexas) quanto pelas ações pedagógicas de assistência às tarefas, conforme previram Wood *et al.* (1976, p. 98)⁸, a fim de ampliar, igualmente, as funções psíquicas superiores.

3. Carta de leitor: uma sequência didática em ação

Nesta seção, dedicada à metodologia do estudo, aventaremos algumas reflexões concernentes à pesquisa qualitativa (MASON, 2002; SILVERMAN, 2010; STAKE, 2011; FLICK, 2014; MOHAJAN, 2018) com enfoque sócio-histórico (FREITAS, 2002)⁹, e à sequência didática (DOLZ *et al.*, 2004; SCHNEUWLY; DOLZ, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2010; DOLZ, 2016), como nossa escolha metodológica, bem como apresentaremos as ações de pesquisa relativas à geração dos dados¹⁰. Dolz *et al.* (2004) apresentam a sequência didática como procedimento voltado para o ensino, o que nos faz seguir essa proposta, haja vista que a sequência didática fundamentou o material que produzimos, para que pudéssemos ministrar um curso para estudantes de português brasileiro como língua adicional. Contudo, elegemos a proposta, igualmente, como metodologia de pesquisa, uma vez que os dados gerados e analisados

⁸ De modo metafórico, Wood *et al.* (1976, p. 90) propõem o conceito de andaime [*scaffolding*], que consiste em um “processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços caso não recebesse uma assistência”.

⁹ Freitas (2002) faz uma junção bastante pertinente entre a agenda da pesquisa qualitativa e o enfoque sócio-histórico bakhtiniano e vygotskiano (bem como luriano), ao partir do pressuposto de que “a abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias” (FREITAS, 2002, p. 22).

¹⁰ Com relação a esse conceito, Johnstone (2000, p. 22) esclarece serem os dados o resultado de observação e análise de aspectos já naturalizados nas práticas cotidianas, o que justifica o uso de geração de dados (com foco, assim, no aspecto processual dos dados), e não coleta (os dados não estão prontos para serem apenas coletados).

emergiram das ações pedagógicas resultantes de tais procedimentos, em alinhamento com o nosso referencial teórico, que enxerga o texto nas instâncias das ações intersubjetivas de atores sociais, em experiência intercultural, que ampliam suas competências metagenéricas. Araújo (2013, p. 324) destaca, a esse respeito, que a proposta de sequências didáticas (DOLZ *et al.*, 2004) articula-se com as noções de língua[gem] como interação; de atividade de linguagem; e de aprendizagem como atividade intra e interpsicológicas, e de zona de desenvolvimento proximal; ancoradas, respectivamente, aos legados bakhtinianos, bronckartianos e vygotkianos.

Em relação à pesquisa qualitativa, reforçamos, inicialmente, que ela “é uma forma de ação social que enfatiza o modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências para entender a realidade social dos sujeitos” (MOHAJAN, 2018, p. 2). Há, nesse pensamento, características fundamentais em um estudo qualitativo, entre as quais destacamos o caráter interpretativista, fluido, experiencial e subjetivo. Ao nos referirmos à interpretação, estamos assumindo uma perspectiva distante de uma interpretação baseada no senso comum, uma vez que, consoante Stake (2011, p. 48), “a interpretação de pesquisa geralmente é ponderada, conceitual e erudita”, envolvendo, nas palavras de Mason (2002, p. 149), a ótica do pesquisador (no modo como ele constrói, documenta os dados, assim como na forma como ele produz inferências em relação aos próprios dados).

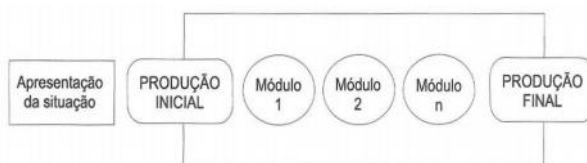
Associado ao fator interpretatividade, concordamos integralmente com o fato de a pesquisa qualitativa ser “exploratória, fluida e flexível, orientada por dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24), o que nos motiva a dar um tratamento ao dado como uma das possibilidades analíticas (e não a única possibilidade analítica), com validade para os dados sob análise (aplicada exclusivamente ao nosso contexto de pesquisa). Fluidez e flexibilidade, por sua vez, se associam ao caráter experiencial e subjetivo da pesquisa qualitativa. Esta não é só “marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos”, mas também pela enorme coleção de formas de pensamento [qualitativo]. Portanto, esse pensamento, “interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (STAKE, 2011, p. 41), institui “uma batalha com os significados” (STAKE, 2011, p. 49). Por essa razão, Mason (2002, p. 24) destaca que “pensar qualitativamente significa rejeitar a ideia de um desenho de pesquisa como um documento único” (MASON, 2002, p. 24).

Atinente à subjetividade, não é incomum haver, no meio acadêmico, uma referência a essa característica como uma “fragilidade”. Todavia, reforçamos, neste trabalho, que o caráter subjetivo é altamente pertinente em pesquisas sociais, por trazer à tona o sujeito para a cena de

pesquisa, sendo a leitura deste fundamental para o curso da investigação. Esta depende “da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem” (STAKE, 2011, p. 46), a fim de focalizar, na análise, “o significado subjetivo ou a produção social de questões, eventos ou práticas, coletando dados não padronizados e analisando textos e imagens, em vez de números e estatísticas” (FLICK, 2014, p. 542). A pesquisa qualitativa, amplia Silverman (2000, p. 128), se preocupa “com os processos através dos quais os textos retratam a ‘realidade’”. Enfatizamos, assim, que o caráter plural desses processos, por si só, já presume que um texto evoca uma grande densidade analítica, propiciando, por conseguinte, um olhar microanalítico, subjetivo e contextualmente situado.

Inscrita em um paradigma sociointeracionista, em interface com uma das vertentes teóricas de gêneros adotadas por nós (BRONCKART, 1987, 2003 [1996], 2007 [1999], 2005, 2006), as sequências didáticas reúnem “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 82), com vistas, concomitantemente, a “evidencia(r) as dimensões ensináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 11) e a aprimorar “uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43), adaptando-se “às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45), e permitindo, portanto, “a compreensão dos obstáculos da leitura e da escrita, que favorece o controle consciente dos processos envolvidos na produção oral ou na [produção escrita] de um texto” (DOLZ-MESTRE; GAGNON, 2010, p. 515).

Nosso interesse por esse procedimento de pesquisa se deu, especialmente, pela possibilidade de nos centrarmos, de fato, nas dimensões textuais, conforme ratificam Dolz *et al.* (2004, p. 82), tomando a produção da carta de leitor como nossa meta pedagógica. Seguindo as recomendações de Dolz (2016, p. 253), examinamos, no momento do planejamento de nossa sequência didática, se o nosso material trazia uma concepção de texto como atividade de produção e de compreensão (e não como pretexto para uma atividade gramatical), e se ele integrava e diversificava “os exercícios relativos aos recursos linguístico-[discursivos] mobilizados pelo gênero textual trabalhado”. Para tanto, seguimos o modelo proposto por Dolz *et al.* (2004), em consonância com as contribuições de Schneuwly e Dolz (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz-Mestre e Gagnon (2010), e Dolz (2016), o qual apresentamos, esquematicamente, a seguir.

Figura 2 - Estrutura base de uma sequência didática (DOLZ et al., 2004, p. 83).

Para a realização desta pesquisa, propusemos, como primeira ação metodológica, uma conversa com o coordenador da instituição, que oferece cursos de português para falantes de outras línguas¹¹, com a finalidade de expormos a nossa proposta: uma sequência didática com textos jornalísticos¹². Após o aceite, partimos para a segunda e a terceira ações, que consistiam na divulgação e no planejamento de um curso, com duração de cinco encontros (10 horas de duração), com o intuito concomitante de ofertarmos uma vivência que fosse útil para a comunidade acadêmica e de gerarmos os nossos dados de pesquisa. Em decorrência do teor de nossa proposta (uma sequência didática com textos jornalísticos), oferecemos o curso de português brasileiro como língua adicional a estudantes de nível intermediário, pressupondo que estes teriam mais vivência na língua/cultura para compreenderem os textos por nós utilizados. Como quarta ação, submetemos o projeto de pesquisa ao comitê de ética e, após sua aprovação, iniciamos os encontros. Nossa quinta ação, por fim, foi a condução do curso, a qual será pormenorizada nesta seção, para as quatro aprendizes inscritas (todas elas falantes de espanhol como língua materna)¹³.

O primeiro procedimento da sequência didática, intitulado *Iniciando o percurso*, foi a apresentação da situação, que consistia na exposição às estudantes do projeto de comunicação a ser desenvolvido em sala de aula (DOLZ et al., 2004, p. 84). Bezerra (2017, p. 49), em releitura ao pensamento de Bawarshi e Reiff (2010, p. 85), exemplifica um caso de apreensão de gêneros¹⁴: o envio de um artigo para revista em resposta a uma chamada para publicação. Nesse exemplo, frisa

¹¹ Por razões éticas, preservaremos o sigilo da identidade da colaboradora e o nome da instituição.

¹² Optamos por produzir uma sequência didática de textos jornalísticos, em função de serem textos altamente presentes nas interações cotidianas dos brasileiros e, por conseguinte, do aprendiz de português brasileiro como língua adicional que esteja em contexto de imersão (morando em nosso país). A escolha pela carta de leitor se deu em virtude de esse gênero, predominantemente, lançar mão de tipologia argumentativa, altamente demandada em diversas esferas de interação face a face.

¹³ Para este artigo, analisaremos os dados relativos à produção de uma estudante.

¹⁴ Para Bawarshi e Reiff (2010, p. 85), a apreensão de gêneros se refere à “habilidade de saber como negociar gêneros e como aplicar e transformar estratégias genéricas (regras do jogo) em práticas textuais (performance real)”. O conceito original, proveniente da analogia de Freedman (2005 [1994]) a uma partida de tênis (*Anyone For Tennis?*) e, portanto, da similaridade (metafórica) entre gênero e jogo, nos remete a um caráter acional/performativo da linguagem, na medida em que considera as regras (do jogo/do gênero) ajustáveis e os jogadores/interagentes, estratégicos no uso da linguagem. O autor (2005 [1994]), para Bawarshi e Reiff (2010, p. 85), considera cada texto “uma performance situada em que o falante ou escritor joga com estratégias tipificadas incorporadas ao gênero”.

Bezerra (2017, p. 49), “o artigo não surge simplesmente do vazio, mas em resposta a outro gênero”. Essas considerações validaram nossa decisão metodológica por instituir, na sequência didática, uma apresentação da situação que congregasse um gênero textual motivador (uma reportagem, em formato de vídeo, sobre o Cine Brasília), que, logo na produção inicial, desencadearia a produção de um texto inscrito no gênero textual resposta (uma carta de leitor), conforme ilustra a figura seguinte.

Figura 3 - Apresentação da situação e produção inicial (nossa sequência didática).

INICIANDO O PERCURSO...

Para começarmos as nossas atividades, assistiremos a uma breve reportagem (*texto 1*) sobre o Cine Brasília. Para tanto, anote todas as informações que conseguir durante a exibição do vídeo “Cine Brasília #minhabrasilia entre asas e eixos” em uma folha de caderno.



CINE BRASÍLIA #MINHABRASÍLIA ENTRE ASAS E EIXOS

Fonte: <https://youtu.be/16ltPwbGssw>

Agora que assistiu três vezes ao vídeo, imagine que você deseje escrever uma carta para ser enviada à seção “deixe seu comentário” no sítio da Destak Comunicação, que é a assessoria de imprensa responsável pela produção da reportagem. Em seu texto, escreva as informações contidas no vídeo que são pertinentes para a produção da carta. Ademais, sugerimos pensar nas seguintes questões:

- (1) O vídeo foi bem produzido? Ele é atrativo?
- (2) O jornalista e o comentarista apresentaram fala clara e audível?
- (3) A sequência de imagens selecionadas foi adequada?
- (4) O vídeo trouxe informações suficientes? Há informações que deveriam ter sido mencionadas no vídeo?
- (5) O vídeo te motivou a conhecer o Cine Brasília? Por quê?

Inspirados nas recomendações de Dolz *et al.* (2004, p. 84-85) quanto à apresentação de um problema de comunicação bem definido (situar o gênero abordado, os interlocutores convocados, a forma da produção e os sujeitos participantes da produção) e ao preparo dos conteúdos dos textos (compreender a importância dos conteúdos), indicamos, parcialmente, o gênero (carta); inserimos os interlocutores (‘leitor’ da reportagem e assessoria de imprensa) e a forma de produção desejada (carta a ser enviada); pressupomos que todas fariam a mesma atividade; e, por fim, conversamos sobre a importância da carta de leitor na sociedade. A razão para não termos explicitado o nome do gênero integralmente (carta de leitor) se pautou em nosso receio de que as

aprendizes pudessem, artificialmente, solicitar instruções restritas à estrutura (talvez pela pouca experiência no gênero), mas optamos por deixar clara a situação comunicativa proposta, a fim de que produzissem sem tanta preocupação formal, lançando mão de seus prováveis conhecimentos de mundo acerca da produção de uma carta. Por esse motivo, mesmo sabendo das particulares do gênero *carta de leitor*, utilizamos o termo genérico *carta*, por ser acessível a todos, uma vez que o nosso intuito era de que as estudantes se valessem da retórica de uma carta, sem preocupações formais com o gênero a ser produzido (a carta de leitor), mas que pudessem, a partir da reportagem assistida, fazer uma crítica, um elogio ou uma congratulação, por exemplo, que poderia servir tanto à equipe de publicidade quanto a prováveis (e futuros) visitantes do espaço.

Após a apresentação da situação, as estudantes partiriam, na mesma seção (*Iniciando o percurso*), para a etapa da produção inicial (segundo procedimento de nossa sequência didática). Para tanto, elas deveriam, a partir de seus conhecimentos de mundo, produzir uma carta, tomando como base as informações do texto e as questões sugeridas. Contudo, deveriam selecionar que informações, entre as várias disponíveis no vídeo, seriam relevantes para o propósito do gênero a ser produzido. O nosso intuito com esse procedimento seria, com base em Dolz *et al.* (2004, p. 86-87), propiciar um primeiro contato com o gênero e realizar uma avaliação formativa (mais voltada para uma diagnose dos conhecimentos prévios das estudantes).

No terceiro procedimento (módulos), Dolz *et al.* (2004, p. 87) compreendem ser o momento de superar as dificuldades apresentadas, a partir da diagnose realizada na produção inicial. Como não havia tempo hábil para produzirmos uma sequência didática somente após a diagnose (produção inicial), elaboramos módulos *potenciais*, isto é, módulos que poderiam, eventualmente, ser explorados, caso as estudantes não tivessem os conhecimentos necessários para a produção de textos. Os módulos, detalham Dolz *et al.* (2004, p. 88-89), têm a função de trabalhar com distintas dificuldades (cada estudante pode ter determinadas dificuldades); alternar atividades e exercícios; e, principalmente (em nossa visão), capitalizar as aquisições. Para nós, a última ação, em especial, propicia uma atuação pedagógica na zona de desenvolvimento proximal, por considerar que os aprendizes já têm um conhecimento de mundo e vão, portanto, somar conhecimentos necessários para o aprimoramento de sua produção textual (final).

Almejavamos explorar, nesses módulos, quatro eixos, considerados, por nós, fundamentais para a aprendizagem de português brasileiro como língua adicional: leitura, produção escrita,

produção oral e gramática¹⁵. Destacamos que, embora a produção inicial e a produção final tivessem como produto um texto escrito, decidimos inserir nos módulos uma pequena produção escrita (um comentário de blog), para que pudesse auxiliar na mobilização de opinião/avaliação, que serviria para potencializar a produção final (carta de leitor). Outras atividades foram desenvolvidas nessa etapa da sequência didática, com vistas a auxiliar as aprendizes a (1) ampliarem as diversas habilidades de leitura (ROJO, 2009, p. 77-79); (2) analisarem, entre a oralidade e a escrita, as estratégias discursivas mais adequadas para o contexto enunciativo (MARCUSCHI, 2005, p. 33) e a retextualizarem (MARCUSCHI, 2008b) com competência metagenérica; e, por fim, (3) aplicarem, nos textos, reflexões instanciadas em um programa de gramática mais discursivo, com foco no texto, na frase e na palavra (ANTUNES, 2007, p. 134-137). As nossas ações didáticas, assim como estabelecem Schneuwly e Dolz (1999, p. 11), almejavam “pensar a progressão [das capacidades ampliadas e] conceber possibilidades de diferenciação”.

A produção final, como nosso quarto e último procedimento, recebeu o título *Investindo no texto*. Nessa etapa, esperávamos que as estudantes tivessem uma condição apropriada de reescrita, com base na experiência da produção inicial, na capitalização das aquisições propiciada pelos módulos e nos modelos de cartas de leitor disponibilizados na sequência didática. Como não tínhamos interesse em uma avaliação somativa, por se tratar de um curso extracurricular, consideramos, consoante Dolz *et al.* (2004, p. 90), salutar oferecer um momento no curso de reflexão quanto às aprendizagens a serem investidas, fazendo, assim, um “saldo” das aprendizagens, de forma que as estudantes pudessem se posicionar quanto às metas atingidas e aos investimentos a serem feitos.

4. Carta de leitor: duas versões e vários módulos

Apresentaremos, nesta seção, as duas versões da carta de leitor produzidas por nossa colaboradora (produção inicial e produção final), que serão transcritas conforme a redação original (na íntegra).

Produção inicial

¹⁵ Os títulos e os eixos dos módulos foram os seguintes: *Lendo além das palavras* (eixo de leitura, com maior foco nas informações explícitas); *Analisando os detalhes do texto* (eixo de leitura, com maior foco nas informações implícitas/inferenciais); *Produzindo um texto oral* (eixo de oralidade); *Reanalizando o texto* (eixo de gramática, em interface com leitura); *Aplicando a análise em contextos* (eixo de gramática, em interface com as produções textuais oral e escrita); e *Produzindo um texto escrito* (eixo de escrita).

1	Prezado Destak Comunicação, depois de assistir o vídeo de historia do cinema de Brasilia, Eu quero falar
2	algumos pontos que encontrei interessante. O video presento uma descrição cronologica desde que
3	naceu o cinema que foi depois da inauguração da cidade no ano de 1960 ate na actualidade. Assim
4	mesmo faz menção da utilidade do cinema e da importancia do mesmo. Se o cinema foi pensado para
5	diverção de crianças eu não entendi o porque o conceito mudo e fiquei com duvida se o tamanho foi
6	reducido porque ele não tuvo muita demanda ou se realmente foi para ter mais comodidade, então
7	acho que o video deveria incluir esses detalhes mais a qualidade dos imagenes deveria ser com melhor
8	cor para que o video seja mais atrativo e assim as pessoas que gostam de conhecer a historia do cinema
9	podem assistir. Em resumo eu gostei do video porque conheci datas importantes como que no ano de
10	1967 foi a primeira semana do cine brasileiro e tambem que no Cine Brasilia as pessoas não só assistem
11	aos films, tambem assistem às palestras e apresentações de orquestas então isso pode ser atrativo para
12	os turistas que visitam a cidade e para todas as pessoas que gostam do cinema.

Produção final	
1	Prezado Destak Comunicação,
2	Antes de tudo, gostaria de parabenizar à equipe de trabalho sua, pela produção da reportagem
3	historia do cinema e Cine Brasilia.
4	Após de assistir o vídeo, entendí o origem do cinema e a importancia que têm para os brasileiros.
5	Achei interessante no video o destaque que o cinema foi feito depois da inauguração da cidade no ano
6	1960, além disso que a capacidade do cinema foi reduzida à metade para que as pessoas tiveram mais
7	conforto.
8	A ideia de destacar que o cinema está localizado só a dez minutos do aeroporto foi ótima, isso dá a
9	sensação de que fica perto do qualquer parte da cidade de Brasília e também a utilidade do cinema
10	como palestras e apresentações orquestrais sendo uma atração que oferece o cinema para todas as
11	pessoas especialmente turistas que visitam a cidade. Parabéns de novo pelo trabalho.
12	Agradeço a atenção! (Nome da estudante), Brasília

Antes de iniciar a análise propriamente dita, destacamos que, entre as duas versões de texto, utilizamos, para motivar a reflexão sobre a escrita, duas ações pedagógicas: a produção de um bilhete orientador e a sinalização numérica no texto (com referência, em uma tabela, a ações de reescrita). Ambas tinham o objetivo de apontar investimentos relativos ao gênero, à textualidade, à retextualização, à paragrafação e à norma padrão, para que tais aspectos pudessem ser aprimorados na produção final. Nossa postura, em consonância com Vygotsky (1978; 2007), visava a ampliar a competência metagenérica, com base na inserção da aprendiz na cena genérica e na cena referencial para o gênero em questão, atuando na zona de desenvolvimento proximal e potencializando as funções psíquicas superiores.

Na sequência, iremos analisar os seguintes aspectos das duas produções: (1) a configuração do plano composicional, do conteúdo temático e do estilo (BAKHTIN, 2010 [1992]); (2) os níveis de funcionamento do gênero, no que diz respeito a parâmetros contextuais, evocação social, textualização e superfície dos *corpus* verbais (BRONCKART, 1987), em consonância com a construção da cena genérica (ANTUNES, 2016) e da cena referencial (TOMASELLO, 1999); (3) o funcionamento do gênero como artefato cultural (MILLER, 1984, 1994); (4) a inserção de ações retóricas tipificadas (MILLER, 1984), ou de atos de fala sinalizadores de modos típicos de agir

(BAZERMAN, 2014 [2004]), materializadas por formas específicas de semiotização (BRONCKART, 2007 [1999]) e intersubjetivadas pela exigência, pela audiência e pelas restrições (BITZER, 1968); e (5) a ampliação da competência metagenérica (KOCH *et al.*, 2003; KOCH, 2015 [2004]; KOCH *et al.*, 2007; KOCH; ELIAS, 2008, 2012).

Em relação ao nosso **primeiro aspecto**, podemos compreender, de modo geral, que o plano composicional da carta sofreu modificações entre as duas versões e, adicionalmente, promoveu alterações relativas à textualidade. Após a vivência com os módulos do curso e as sinalizações em sua produção inicial, a estudante pode adequar a sua produção final no que diz respeito à estrutura prevista para o gênero, ao reorganizar as ideias em parágrafos por afinidade temática, e ao inserir a despedida e a assinatura. O conteúdo temático e o estilo, por sua vez, igualmente sofreram ajustes, na medida em que a estudante potencializou, na produção final, sua avaliação quanto à reportagem assistida (havia mais indícios avaliativos, conforme detalharemos nesta seção), de modo que pudesse organizar a exposição e a argumentação (também por afinidade temática), mantendo, para tanto, um registro mais formal, em atendimento às ações retóricas convencionais tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes no gênero sob análise.

Quanto aos níveis de funcionamento do gênero e à construção da cena genérica e da cena referencial”, nosso **segundo aspecto**, constatamos que as experiências decorrentes dos módulos possibilitaram uma ampliação dos parâmetros contextuais e uma consequente reconfiguração da cena referencial e da cena genérica. Na produção inicial, a estudante, entre as linhas 2 e 4, registrou informações pouco congruentes com o contexto comunicativo, que previa uma avaliação da reportagem assistida, diferentemente da mudança de perspectiva presente na produção final, ao reconhecer, à linha 4, a importância da origem do cinema aos brasileiros. A imersão na cena genérica foi, assim, resignificada, na medida em que a referência da sequência textual expositiva isolada passou a ser conjugada a uma sequência argumentativa compatível com a informação veiculada. De uma dúvida e de uma sugestão, expressas na produção inicial (entre as linhas 4 e 8), a estudante pareceu modificar sua intencionalidade, na produção final, ao avaliar como interessantes duas informações veiculadas (entre as linhas 4 e 6) e ao dar destaque, como ponto positivo, à proximidade do Cine Brasília com o aeroporto (entre as linhas 7 e 8). Ademais, o ato de parabenizar, presente às linhas 2, 3 e 10 da produção final, igualmente colaborou para uma reconfiguração de tais parâmetros contextuais. Em suma, a cena referencial recrutou, na cena genérica em questão, participantes em perspectiva de avaliadores do conteúdo proposto na

reportagem, o que nos permitiu concluir que o contexto comunicativo do gênero exigiu argumentação vinculada às informações expostas.

Atinente ao nosso **terceiro aspecto**, consideramos que tanto a produção inicial da carta de leitor quanto a produção final continham, claramente, artefatos culturais, cujos propósitos característicos se manifestavam, todavia, de modo um tanto distinto. Apesar de ambas as versões terem amostras de interação entre a mídia (Destak Comunicação) e o leitor (a estudante), notamos que a manutenção de uma sequência expositiva pouco vinculada a uma sequência argumentativa, no primeiro caso, não fez muito sentido para o contexto interlocutivo, uma vez que a empresa, sem dúvida, tinha conhecimento do conteúdo veiculado na reportagem. Na produção final, o vínculo entre as duas sequências textuais deu mais sentido ao gênero, de modo que ele pudesse atender aos propósitos característicos da cultura, dos interagentes, do contexto e das cenas referencial e genérica.

O nosso **quarto aspecto** (a materialização, por meio de formas específicas de semiotização, de ações retóricas tipificadas intersubjetivadas pela exigência, pela audiência e pelas restrições) conjugou ajustes relativos às ferramentas de linguagem e às ações de linguagem. Não poderíamos deixar de comentar, antes de tudo, que a colaboradora foi direcionada para uma atividade de retextualização (MARCUSCHI, 2008b) da fala (reportagem no youtube) para a escrita (carta de leitor), de forma que, além dos ajustes de linguagem, fosse esperado que ela, igualmente, fizesse ajustes tipológicos (em conformidade com as expectativas genéricas), uma vez que nem todas as informações disponibilizadas na reportagem seriam expostas na carta de leitor, que, em princípio, serviria para avaliar o conteúdo veiculado pela reportagem.

No que diz respeito às ferramentas de linguagem, a estudante empregou, na produção inicial, uma linguagem menos formal, assim como mencionamos, com predomínio de expressões mais diretivas (com exceção dos usos de *acho que... deveria* e *deveria ser*, entre as linhas 6 e 7, e de *pode ser*, à linha 11) e de poucos termos avaliativos, como os adjetivos *interessante* (à linha 2) e *atrativo* (à linha 11), as expressões substantivas *menção da utilidade* e *importância* (ambas à linha 4), e o verbo *gostar* (à linha 9). Além disso, houve muita interferência da língua materna, associada a uma paragrafação que mesclava muitos temas, dificultando, em certa medida, a construção de sentidos pelos leitores. Os ajustes realizados na produção final sinalizavam uma linguagem mais formal, como também já mencionamos, preservando expressões mais diretivas (com exceção dos usos de *gostaria de*, à linha 2, e de *achei interessante*, entre as linhas 4 e 5) e ampliando os termos avaliativos, como os adjetivos *interessante* (à linha 5), *conforto* (linha 6),

ótima (linha 7), *perto* (linha 8), as expressões substantivas *importancia* (linha 4), *utilidade* (linha 8), *atração* (linha 9) e *parabéns* (linha 10), e os verbos *parabenizar* (linha 2), *oferecer* (linha 9) e *agradecer* (linha 11).

No que tange às ações de linguagem, evidentemente articuladas às modificações relativas às ferramentas de linguagem empregadas, articularemos, aqui, ações retóricas tipificadas intersubjetificadas, ou modos típicos de agir (com base em atos de fala concretos), em dois planos, denominados por nós de ações maiores e de ações menores, promovidas, respectivamente, pelas sequências tipológicas e pelos gêneros¹⁶. Em termos de exigências/restrições/audiência, compreendemos haver, além das sequências expositiva e injuntiva, a necessidade de uma sequência textual argumentativa, que porte uma grande ação retórica tipificada (avaliar), que reúne ações retóricas tipificadas menores (queixar-se, sugerir, reclamar, denunciar, agradecer *etc.*).

Acerca das ações maiores (sequências textuais), a produção inicial reuniu, predominantemente, ações retóricas tipificadas da ordem da exposição, ao ter apresentado informações contidas no vídeo (entre as linhas 2 e 4, e 10 e 11) e uma dúvida (entre as linhas 4 e 6), sem que houvesse, porém, qualquer integração com o estabelecimento de um ponto de vista (argumentação); e ações retóricas tipificadas da ordem da argumentação, sob o formato de sugestão (entre as linhas 6 e 8) e de apreciação (entre as linhas 9 e 12). Ressaltamos que o texto, na integralidade (e nas duas versões), portou uma ação retórica da ordem da prescrição de comportamentos (injunção), na medida em que sugeriu aos leitores (exceto, obviamente, o destinatário direto da carta – Destak Comunicação) que valia à pena frequentar o Cine Brasília. A produção final foi composta, predominantemente, por ações retóricas tipificadas da ordem da argumentação, havendo ações expositivas, na maior parte do texto, vinculadas ao ponto de vista da estudante, o que sinalizava que as informações selecionadas e utilizadas, de modo geral, funcionaram como a base para a expressão das ações retóricas tipificadas argumentativas.

Quanto às ações menores, decorrentes do gênero em si, destacamos, na produção inicial, as ações retóricas tipificadas de solicitar informações (entre as linhas 5 e 6), sugerir (entre as linhas 6 e 8) e elogiar (entre as linhas 9 e 12); e, na produção final, as ações retóricas tipificadas de congratular (entre as linhas 2 e 3, e 10), elogiar (entre as linhas 4 e 6, e 7 e 10) e agradecer (à linha 11). A produção final, por fim, revelou uma presença de ações retóricas tipificadas argumentativas

¹⁶ Inspirados em Albuquerque (2019, p. 89), visionamos que “ações mais gerais [são] decorrentes das sequências textuais, que operarão a serviço das ações mais específicas, que serão demandadas pelos gêneros textuais”.

mais intensa, no que concerne à sequência textual e às ações decorrentes das demandas genéricas. Nesse ponto da análise, cabe ressaltar que não consideramos a pura presença da sequência tipológica e/ou das ações genéricas, como, de fato, ações retóricas tipificadas, haja vista que os critérios de textualidade e de efetiva comunicação colaboraram para que as ferramentas de linguagem fossem efetivamente empregadas, os sentidos fossem plenamente construídos e os gêneros estivessem consoantes com as práticas socioculturais.

Apesar do nosso desejo de ter simulado uma situação próxima da realidade, entendemos que nossa ação não garantiu uma produção textual, de fato, vinculada ao gênero em questão. No entanto, avaliamos ter havido alguns indícios mais intensos de ações retóricas tipificadas na produção final, que, em nossa análise, são consequentes das atividades previstas nos módulos (com destaque aos modelos de textos disponibilizados no último módulo), acarretando uma ampliação da competência metagenérica, como nosso **quinto aspecto**. Entendemos que um outro momento de reescrita, com outras vivências socioculturais, tais como, por exemplo, a visita ao próprio Cine Brasília, poderiam favorecer a escrita de um texto mais alinhado a cenas referenciais e genéricas mais brasileiras, ampliando, de fato, a competência metagenérica.

Considerações finais

Constatamos, em relação ao desempenho da estudante, que houve ampliação da competência metagenérica, no que diz respeito aos ajustes relativos ao plano composicional, ao conteúdo temático e ao estilo; à maior sintonia com os artefatos socioculturais e, por conseguinte, com as práticas socioculturais; e à adequação das cenas referencial e genérica, em decorrência de uma projeção mais argumentativa e, logo, mais consoante com as práticas demandadas pelo gênero em questão. A vivência no gênero, de algum modo propiciada pela reescrita e pelas atividades dos módulos, colaborou para uma produção final mais alinhada com as práticas socioculturais. No entanto, seriam fundamentais outras ações, de fato, sociais (e não escolares), para aprimorar a escrita, tornando-a, ainda mais, socioculturalmente referenciada, semiotizada, intersubjetivada e contextualizada.

Acreditamos, por fim, que nossa pesquisa tornou-se relevante na medida em que trouxe a agente do texto (a estudante) para a cena genérica e, por essa razão, defendemos serem necessárias ações pedagógicas que privilegiem atividades voltadas para a ampliação da competência metagenérica, pois pressupomos que o conhecimento de mundo na língua-cultura

da discente é altamente relevante, e que a reflexão, apesar de ser um exercício individual, é mediada coletivamente. Nesse sentido, reiteramos que, especialmente no contexto de português brasileiro como língua adicional, a aquisição da competência metagenérica considera o outro como alguém com relevantes experiências socioculturais que, nessa linha de pensamento, amplia as suas potencialidades na co-construção de sentidos com seus pares.

Referências

- ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Brasília: UAB, 2017.
- ALBUQUERQUE, R. Ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais: eixos sociocognitivos de linguagem em diálogo na produção textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 85-102, 2019.
- ALBUQUERQUE, R.; MAROTO, A. O. Estratégias de polidez no gênero carta de leitor no contexto de português brasileiro como língua adicional. *Raled*, v. 18, n. 2, p. 110-127, 2018.
- ALMEIDA, C. A.; CAVALCANTI, R. J. S. Análise retórico-textual do gênero carta de leitor na esfera acadêmica. *Verbum*, v. 8, n. 1, p. 168-187, 2019.
- ANDRADE, M. L. C. V. O. Interatividade na correspondência publicada em jornais paulistas. *Forma y Función*, v. 23, n. 2, p. 73-95, 2010.
- ANTUNES, I. Uma sugestão de programa muito além da gramática. In: IRANDÉ, A. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PAOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz) sequência didática? *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2010.
- BAZERMAN, C. *Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in Science*. USA: The University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, C. The Life of Genre, the Life in the Classroom. In: BISHOP, W.; OSTROM, H. (Eds.). *Genre and Writing: issues, arguments, alternatives*. USA: Boynton/Cook, 1997.
- BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: WARDLE, E.; DOWNS, D. (Eds.). *Writing about writing: A College Reader*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2014 [2004].
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. Participating in emergent socio-literate worlds: Genre, disciplinarity, interdisciplinarity, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284034216_Participating_in_emergent_socio-literate_worlds_Genre_disciplinarity_interdisciplinarity. Acesso em: 25/5/2019.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

- BITZER, L. F. The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, v. 1, p. 1-14, 1968.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRONCKART, J. P. Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. *Análise Psicológica*, v. 4, n. 5, p. 657-676, 1987.
- BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003 [1996].
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007 [1999].
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Tradução de Anna Rachel Machado. *Rev. Anpoll*, n. 19, p. 231-56, 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- COSTA, S. D. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. *Soletras*, v. 5, n. 10, p. 28-41, 2005.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização e Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- OLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Tradução de Veronica Soledad Sanchez Abchi. *Lenguaje*, v. 38, n. 2, p. 497-527, 2010.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. 5th ed. London: Sage Publications, 2014.
- FREADMAN, A. Anyone for Tennis? In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 2005 [1994].
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.
- GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: GOODWIN, C.; DURANTI, A.

(Eds.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 [1992].

GÜNTNER, S. 'A language with taste': Uses of proverbial sayings in intercultural communication. *Text*, v. 11, n. 3, p. 399-418, 1991.

JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [2002].

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2004].

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 44, p. 265-282, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Gêneros textuais. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Práticas Comunicativas. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Perspectives on Second Language Research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to second Language Research*. London: Ablex Publishing Corporation, 1994.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: Uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Perspectiva Histórico cultural para o Desenvolvimento Humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.).

- Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.
- MELO, G. R. B. *Cartas à redação: uma abordagem discursiva*. 1999. 264f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.
- MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-67, 1984.
- MILLER, C. R. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- MOHAJAN, H. Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, v. 7, n. 1, p. 23-48, 2018.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation, *Tranel.*, v. 23, p. 273-302, 1995.
- MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORATO, E. M.; BENTES, A. C. Das intervenções de Bourdieu no campo da linguística: reflexões sobre competência e língua legítima. *Horizontes*, v. 20, p. 31-48, 2002.
- MORATO, E. M.; BENTES, A. C.; TUBERO, A. L.; MACEDO, H. O.; CAZELATO, S. O.; MIRA, C. C. C. R.; MARTINS, E. F. M. Processos implícitos, contextuais e multimodais na construção referencial em conversações entre afásicos e não afásicos: relato de pesquisa. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 12, n. 3, p. 711-742, 2012.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- NEUNER, G. The Dimensions of Intercultural Education. In: HUBER, J. (Ed.). *Intercultural Competence for all*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. NUNES, V. S. Cartas e Carta do leitor: o que diz a Literatura sobre o Tema. *Tabuleiro das Letras*, v. 11, n. 2, p. 158-122, 2017.
-