

KARIN LUCIANE CARDOSO LOUKILI

**AINDA FAZ SENTIDO ESCREVER CARTAS? UMA
EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

PORTO ALEGRE

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUISTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**AINDA FAZ SENTIDO ESCREVER CARTAS? UMA
EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

**KARIN LUCIANE CARDOSO LOUKILI
ORIENTADORA: DR^a LUCIENE JULIANO SIMÕES**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2009

*“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.”
“Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.”*

Antonio Machado – poeta español

**Às minhas filhas,
Yasmin Fawzia e Camila Aisha.
Com amor.**

AGRADECIMENTOS

Meu reconhecimento e gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho em especial à Profa. Dra. Luciene Juliano Simões, pela orientação, atenção e paciência;

Aos professores do Programa de Pós-graduação, em especial às profs. Margarete Schlatter, Ingrid Finger, Marília dos Santos Lima, Paulo Coimbra Guedes e Eunice Polônia;

À minha primeira professora de Língua Portuguesa, Ana Cláudia, por sua ajuda;

À minha amiga Livia Cordeiro, sempre presente nas horas difíceis;

Aos colegas do grupo de pesquisa, que compartilharam comigo muitos momentos;

À colega Maíra Gomes, pela amizade e palavras de apoio;

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, que acolheu minha proposta;

Aos alunos que participaram desta pesquisa;

À minha família, pelo carinho e ajuda;

Um agradecimento especial ao meu marido, Azzeddine Loukili, tão presente nas minhas ausências.

RESUMO

Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, desenvolvida com alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA, em uma escola pública da periferia de São Leopoldo/RS, região metropolitana de Porto Alegre. O ensino/aprendizagem do gênero carta foi desenvolvido através de uma seqüência didática, segundo modelo de Schneuwly & Dolz (2004), partindo da produção de textos de instância privada para a pública. Com referencial teórico baseado na concepção bakhtiniana de gênero e nas contribuições de outros pesquisadores voltados para essa temática, a pesquisa foi realizada observando-se os aspectos interacionais mobilizados pelos alunos para atingirem seus objetivos comunicativos. A apresentação do gênero através da seqüência didática teve como propósito instrumentalizar os alunos para produzi-lo na escola, e também fora dela, bem como de levá-los a desenvolverem capacidades que ultrapassassem o gênero em questão e que fossem transferíveis para outros. As tarefas propostas incluíam a leitura e escrita de “cartas pessoais”, “cartas de leitor” e “cartas reclamatórias”. Algumas tarefas de produção escrita do gênero foram elaboradas para um objetivo real de interação e não apenas como escrita em âmbito escolar. Os resultados apresentados mostram que um trabalho de escrita que estabelece relações com o cotidiano dos alunos pode ser ampliado a partir de um gênero conhecido, conseguindo-se o aprimoramento das capacidades discursivas, além de despertar maior interesse nas classes de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais – Educação de jovens e adultos – Produção textual.

ABSTRACT

This paper presents the results of a qualitative research, developed with students of an Adult class, in a public school at São Leopoldo/RS. The learning/teaching process of the genre *letter* was developed through a didactic sequence, according to Schneuwly & Dolz (2004), starting from private to public instances. As theoretical concepts, this research is based on sociointeracionism, especially with Bakhtin's genre of discourse theory as well as on contributions of other researchers, and was carried on observing the interactions aspects mobilized to get students' communicative purposes. The genre proposed through a didactic sequence aimed to qualify the students to use the genre at school and outside as well as to develop capacities that could be used to produce other genres. The proposed tasks included reading and writing personal letters, readers' letters and complaint' letters. Some tasks were planned for real communicative purposes and not only as a school task. The results reveals that a writing task that has some relation with the students daily life can be amplified from a known genre to improve discursive capacities and also to increase the interests of adult and young students of adult classes.

KEY WORDS: Textual genres – Adult education – Textual production.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. EJA – EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS	14
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
3.1 Bakthin e os gêneros do discurso	19
3.2 Bronckart e os gêneros de textos	23
3.3 Diferença entre tipos e gêneros textuais	25
4. A CARTA	30
4.1 O gênero “carta”	30
4.2 O gêneros “carta” em contexto de ensino-aprendizagem	42
5. METODOLOGIA	50
5.1 O ensino-aprendizagem do gêneros carta: delineando um projeto	50
5.2.1 Geração de dados	56
5.2.2 Schneuwly & Dolz: a seqüência didática	56
5.3 A intervenção pedagógica: utilizando a seqüência didática	58
5.4 Elaborando as oficinas	60
5.5 A escola e os participantes	61
5.6 Levantamento preliminar e definição dos objetivos	62
6. OFICINAS	64
6.1 Realização das oficinas	64
6.1.1 A oficina 1	64
6.1.2 A oficina 2	66
6.1.3 A oficina 3	68
6.1.4 A oficina 4	68
6.1.5 A oficina 5	69
6.1.6 A oficina 6	70
6.1.7 A oficina 7	70

6.1.8 A oficina 8	71
6.1.9 A oficina 9	72
6.1.10 A oficina 10	72
6.1.11A oficina 11	73
6.1.12 Encerramento das oficinas	73
6.2 O questionário	75
6.3 Análise dos resultados	81
7. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	84
7.1 Carta pessoal	84
7.1.1 Contexto de produção	84
7.1.2 Conteúdo temático	85
7.1.3 Estrutura composicional	86
7.1.4 Estilo	86
7.2 Carta do leitor	87
7.2.1 Contexto de produção	87
7.2.2 Conteúdo temático	88
7.2.3 Estrutura composicional	89
7.2.4 Estilo	89
7.3 Carta de pedido de esclarecimento	90
7.3.1 Contexto de produção	91
7.3.2 Conteúdo temático	91
7.3.3 Estrutura composicional	92
7.3.4 Estilo	92
7.4 Cartas para coluna de Paulo Sant`Ana	94
7.4.1 Contexto de produção	94
7.4.2 Conteúdo temático	94
7.4.3 Estrutura composicional	95
7.4.4 Estilo	95
7.5 Cartas reclamatórias	95
7.5.1 Contexto de produção	95
7.5.2 Conteúdo temático	96
7.5.3 Estrutura composicional	98
7.5.4 Estilo	99

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em um contexto de ensino-aprendizagem de EJA - Educação de Jovens e Adultos, com estudantes do último estágio de aprendizagem, o equivalente a 8ª série do ensino fundamental regular, em uma escola pública do município de São Leopoldo/RS.

Comecei a lecionar para jovens e adultos no início do trabalho de implantação desta modalidade de ensino em duas cidades da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Na preparação das aulas, deparava-me com uma grande dificuldade: a falta de material didático específico para esse público e a avaliação de que os livros didáticos disponíveis traziam textos pouco interessantes para adultos. A isso se somava o fato de que eu não tinha experiência nenhuma com adultos e nos cursos de licenciatura ainda não se falava nesta modalidade de ensino e suas especificidades. Os cursos de formação continuada para professores atuando especificamente com jovens e adultos, e que hoje são amplamente oferecidos na maioria das prefeituras, ainda não funcionavam naquele tempo e eu planejava aulas com as quais nunca ficava plenamente satisfeita.

Apesar da frustração, lecionar para jovens e adultos era bastante desafiador. Cada turma apresentava suas peculiaridades, sempre com heterogeneidade dentro dos grupos e entre as diferentes turmas. Os jovens e adultos já trazem consigo um currículo de vida e essa característica chamava muito minha atenção e parecia um aspecto a ser aproveitado em sala de aula.

Nessa época eu comecei a fazer especialização e interessei-me pelo estudo da noção bakhtiniana de gêneros e a utilização deles como objeto de ensino. Ainda que os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (1998) já apresentassem os fundamentos bakhtinianos como norteadores do processo institucional de ensino-aprendizagem da língua materna, o que eu via na prática era um ensino que privilegiava mais o código lingüístico do que seu uso. Em 2004 foi lançado no Brasil o livro que apresenta os estudos de Dolz & Schneuwly e, ao estudar mais detalhadamente a seqüência didática como forma de organização dos gêneros do discurso no ensino de línguas, comecei a pensar que a elaboração de uma seqüência didática poderia servir como uma nova abordagem pedagógica dentro do contexto de EJA.

Partindo do princípio de que é possível e produtivo trabalhar com gêneros, o presente estudo procurou colocar em prática a noção de gênero do discurso no ensino de Língua Portuguesa através da elaboração de atividade de escrita e responder as seguintes perguntas:

1) o ensino da escrita baseado em sequências didáticas para o trabalho com gêneros oportuniza aprendizagens significativas por parte dos alunos de EJA?

1.1 os alunos se engajam mais nas aulas de português, com efeitos sobre frequências às aulas e realização das tarefas propostas?

1.2 os alunos escrevem textos mais longos, bem estruturados e com propósitos identificáveis, além do de responder à exigência do professor?

1.3 os alunos selecionam elementos relevantes de seus saberes e vivências cotidianas para a escrita quando esta envolve interlocutores efetivos, reconhecíveis e pertinentes para a solução de seus problemas?

2) Os subgêneros da carta permitem uma transposição didática que sirva ao ensino das diferenças entre usos privados e públicos da escrita?

3) O trabalho em sequência, do formal e privado ao formal e público, proporciona aprendizagens no nível dos recursos lingüísticos?

3.1) Os alunos demonstram selecionar recursos para sua escrita que se regulam conforme o interlocutor, passando de usos mais informais para usos mais formais?

3. 2) De que modo os recursos encontrados nos textos lidos reaparecem nos textos escritos?

3. 3) Os textos escritos revelam aprendizagens que excedem os modelos retirados dos textos lidos?

Como a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de EJA, preliminarmente inicio a discussão desta pesquisa no capítulo que segue, apresentando alguns aspectos que julgo interessante serem abordados, principalmente porque a proposta didática que será exposta neste trabalho foi desenvolvida especialmente para um contexto específico de ensino/aprendizagem. As peculiaridades dessa modalidade de ensino foram a principal motivação para a pesquisa que culminou na elaboração da sequência para o ensino do gênero “cartas”.

A visão bakhtiniana dos gêneros do discurso norteou o desenvolvimento de toda a pesquisa e aparecerá ao longo do trabalho. No capítulo 3 discutirei os

pressupostos teóricos que foram alicerces do estudo desenvolvido, a fim de relacioná-los com a elaboração da seqüência didática. As concepções abordadas pertencem à corrente sociointeracionista, para a qual o conhecimento sobre a língua é internalizado a partir de atividades com a própria linguagem, tecidas nas relações sociais.

No capítulo 4, trato do gênero carta especificamente, assim como seus subgêneros. Nesse capítulo eu apresento os dados colhidos na pesquisa bibliográfica sobre o gênero, focalizando principalmente o modo como foi utilizado em contexto de ensino-aprendizagem.

Eu faço uma pequena narrativa dos acontecimentos que me levaram à opção de desenvolver uma seqüência didática em uma turma de EJA, no capítulo 5, intitulado metodologia. Também apresento os métodos utilizados para a geração de dados e os motivos pelos quais realizei uma pesquisa-ação. Explico com mais detalhes a opção pelo gênero textual carta e descrevo a elaboração da seqüência teoricamente embasada em Schneuwly & Dolz, 2004, bem como a abordagem pedagógica feita a partir dela. Também descrevo como elaborei as oficinas, a escola onde a pesquisa foi realizada e os sujeitos participantes; comento sobre o levantamento preliminar das dificuldades e os objetivos a serem alcançados e os parâmetros utilizados para análise das cartas.

No capítulo 6 teço alguns comentários sobre o funcionamento das oficinas, no capítulo que segue, a análise dos dados, nas minhas considerações finais, no capítulo 8, analiso pontos positivos da pesquisa realizada e também os aspectos em que os resultados não foram satisfatórios.

Em consonância com o pensamento de Bakhtin – e também de outros estudiosos sociointeracionistas – compreendo que o caminho apontado em relação aos gêneros do discurso pode contribuir para a melhoria do entendimento dos mecanismos da língua em uso. O conhecimento dos mecanismos complexos da língua materna é de suma importância para profissionais cuja missão seja ajudar a desenvolver capacidades lingüísticas e dar novo significado a um letramento já existente, como é o caso dos estudantes de EJA.

2. EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com a proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento¹, a LDBEN² n.º. 9.394/96 assegura que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso aos estudos no ensino Fundamental e Médio, na faixa etária dos 7 aos 17 anos. As oportunidades de ensino devem, pois, ser oferecidas gratuitamente e considerando as condições de vida dos cidadãos, suas peculiaridades e interesses. Apesar de a educação ser garantida na lei, a EJA não recebia recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), órgão governamental instituído no mesmo ano.

Com a implementação do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), a EJA passou a contar com recursos, dentro de um limite de 15% do total do orçamento a ser investido, a partir de 2006. Apesar dos avanços, o IBGE ainda registra uma taxa de 14,4 milhões de analfabetos, com um índice de analfabetismo funcional³ de 16,5% no Sul e Sudeste, um índice baixo se comparado com outras regiões do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB n.º. 1/2000) destacam que o modelo pedagógico para essa modalidade de ensino deve garantir, basicamente, equidade - para restabelecer igualdade de direitos em face do direito à educação - e diferença - no reconhecimento das diferenças e na valorização do mérito de cada um, dentro das especificidades de idade e saberes. Ainda de acordo com as diretrizes, três serão as funções a serem desempenhadas por essa modalidade de ensino: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

Essa é, basicamente, a diferença entre a modalidade EJA e o antigo supletivo: enquanto este tinha a função de substituição compensatória e suprimento, aquela deve restituir o direito à educação através do reconhecimento da igualdade de acesso a um bem social simbolicamente importante. Para tal, é necessário um modelo educacional

¹ O segundo segmento corresponde às séries finais, de 5ª à 8ª.

² LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ São considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo. Trata-se de um conceito sugerido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para facilitar o estabelecimento de comparações válidas. Esse conceito pretende ampliar a definição convencional, que caracteriza como analfabeta a pessoa que sabe ler e escrever um bilhete simples. Desconsideram-se, aqui, os diferentes níveis de letramento.

que crie situações pedagógicas que atendam as especificidades dos alunos. A função equalizadora garante que a educação, como bem social, seja oferecida de modo igualitário, possibilitando o desenvolvimento de pessoas de todas as idades através da atualização de seus conhecimentos. Sendo o próprio sentido da educação de jovens e adultos, a função qualificadora refere-se ao caráter de incompletude do ser humano que, pela educação permanente no âmbito escolar e não-escolar, tem potencial para atualizar-se e atingir um grau maior de desenvolvimento.

A concepção atual de educação de jovens e adultos é a que entende a educação como um processo de ampliação de conhecimento ao longo da vida e não apenas como escolarização. Essa modalidade permite que todos os grupos de cidadãos - indiferentemente de sexo, cor da pele, de meio urbano ou rural, livre ou privado de liberdade, com necessidades especiais ou não - tenha acesso à educação planejada e proposta a partir de diferentes encaminhamentos para os diversos ambientes de vivências. Apesar de essas diretrizes serem fundamentais para o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, considero que essa modalidade de ensino ainda apresenta dois aspectos que requerem maior atenção: material didático específico e corpo docente especializado para trabalhar com adultos e jovens.

A EJA não é contemplada pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e, portanto, os alunos não recebem livros de forma gratuita⁴. A única iniciativa institucional de que temos conhecimento até aqui é a da editora Ação Educativa, que em 1997 lançou a coleção *Viver, Aprender* para o primeiro segmento do ensino fundamental de EJA (equivalente ao período de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental). Esse material foi reformulado em 2002 e somente em 2004 foi lançado o material para o segundo segmento de ensino de EJA (equivalente às séries finais). A Ação Educativa é uma organização não-governamental engajada na defesa dos direitos educativos. Essa ONG elaborou o material didático, que está de acordo com os parâmetros curriculares para a EJA. A editora Global detém os direitos de publicação, o que garante a compra do material sem necessidade de licitação pública. Foge ao escopo deste trabalho uma discussão mais aprofundada sobre isso, mas cabe mencionar que esses livros não são utilizados na rede pública (ao menos não eram à época em que fiz a pesquisa) de Porto Alegre e região metropolitana.

⁴ No *site* do Ministério da Educação consta que, a partir de 2009, o segmento de Alfabetização de Jovens e Adultos será contemplado com livros didáticos gratuitos.

Por motivos econômicos, os alunos também não aceitavam sugestões de material didático de outras editoras, por considerarem os preços muito altos. A falta de material apropriado para público jovem e adulto é relevante principalmente quando se pensa que boa parte da ação docente ainda é norteada pelo livro didático. De acordo com Melo,

Normalmente as instituições formadoras de professores atuam tendo como virtuais alunos aqueles matriculados no 'ensino regular', ou seja, os que estão na faixa etária de 7 a 14 anos de idade (ensino fundamental). E os professores, ao se depararem com uma turma de jovens e adultos em processo de alfabetização, tendem a ficar confusos em relação à escolha da metodologia de ensino, bem como quanto à seleção de conteúdos a serem priorizados e terminam por seguir somente aquilo que já está pronto, que é o livro didático (MELO, 2003, p. 50).

Ainda que exista um crescimento na produção de livro didático específico para EJA, somente em 2006 o Ministério da Educação implementou um projeto para elaboração de um material para público jovem e adulto. O projeto foi discutido com várias entidades representativas que atuam com EJA e o resultado foi a produção de um material contendo 13 cadernos para uso do aluno, 13 cadernos de atividades para o professor e um guia metodológico que visa a orientar o professor no uso do material. A principal característica é servir de material de apoio e seu uso não requer seguir uma seqüência pré-determinada. O tema do material é o trabalho e os conteúdos são apresentados priorizando a interdisciplinaridade, ou seja, os conteúdos não são segmentados em vários livros didáticos. Esse material está disponibilizado no *site* do Ministério da Educação, no portal da EJA, e pode ser reproduzido livremente.

Ainda que o material apresente vários textos para leitura, as orientações metodológicas para produção textual apresentam equívocos. Somente a título de exemplo, reproduzo uma tarefa proposta:

Pedir aos alunos que criem um poema com anáfora e verbo fazer referindo-se a tempo para contar quanto tempo faz que não realizam coisas que gostavam de realizar no passado (COLEÇÃO CADERNOS DE EJA, Caderno do Professor/ Tempo Livre e Trabalho, p. 45).

Mesmo na atividade de escrita propondo o poema como gênero textual a ser elaborado, a produção de texto é usada apenas como mero exercício do uso da anáfora, ou seja, não apresenta nenhum propósito comunicativo.

Ao analisar uma coleção específica para o primeiro segmento de EJA, Melo (2003) constatou que os mesmos também apresentam problemas nas propostas de trabalho com os textos, como tarefas de produção que não explicitam o par enunciador/destinatário.

Como nosso interesse era o segundo segmento, resolvemos analisar as atividades propostas nos dois volumes voltados para as séries finais. Encontramos os mesmos problemas encontrados por Melo (2003). Aparecem propostas de escrita tais como “escreva uma dissertação”, “escreva uma breve reflexão”, “faça uma reportagem”. Ainda que as atividades apresentem um destinatário (colegas, comunidade), as atividades são “escolarizadas”, ou seja, na vida real um aluno pode precisar ler um texto nesses gêneros, conhecê-los, mas não precisará necessariamente produzi-los. Concordamos com Melo (2003) quando diz que os autores de livros didáticos devem ter clareza de que há textos que os alunos devem aprender a produzir e outros que eles devem aprender a compreender.

Além da falta de material específico, especialmente para o segmento das séries finais de EJA, há o problema da falta de preparação dos professores para o trabalho específico com adultos. Na maioria dos cursos de licenciatura, os futuros professores não são preparados especificamente para essa modalidade. Mais recentemente as prefeituras deram-se conta desse problema e têm proporcionado algumas oficinas voltadas para o estudo de propostas didáticas alternativas. Ainda assim, o grande número de professores que trabalham com os adultos o faz em regime de extensão de carga horária, ou seja, é um professor que já trabalha em outros turnos e cumpre hora-extra na EJA, geralmente com o objetivo de aumentar a renda. Nesses casos, não há um interesse em aprofundar os conhecimentos sobre esses alunos específicos.

Some-se a esses fatores a falta de pesquisa sobre as aprendizagens de adultos nas diversas áreas de conhecimento. Geralmente, as pesquisas de EJA são feitas na área de Educação. Essa modalidade de ensino ainda carece de uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua materna e outras disciplinas, tendo em vista que os estudantes têm uma bagagem de conhecimento e de vivências que lhes é peculiar e que os diferencia dos estudantes do ensino regular. Além disso, as classes de jovens e adultos costumam apresentar muita heterogeneidade, justamente devido às diferenças de conhecimento de mundo, o que exige do professor maior preparo para aproveitar esse aspecto, ao invés de considerá-lo como problema. Os alunos das etapas mais avançadas de EJA apresentam diferentes níveis de letramento, as discrepâncias nas turmas de jovens e adultos são mais relevantes devido às experiências que os jovens e adultos trazem de seus meios sociais, incluindo a escolarização anterior. Essa experiência provoca “saltos” no processo de aquisição e de formulação de hipóteses.

Outro aspecto relevante quanto à Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao histórico de interrupção do processo de escolarização. Na volta aos estudos, muitos esperam que esse retorno seja “rápido”, que em pouco tempo eles possam recuperar o tempo perdido. Os motivos que levaram ao afastamento da escola podem surgir novamente, aliados a outros motivos igualmente fortes - turno das aulas, filhos pequenos, distâncias a serem percorridas, cansaço, desemprego ou o começo de um novo trabalho em determinadas épocas do ano - e podem interferir na frequência e na pontualidade... Enfim, são inúmeras dificuldades inerentes ao processo de retorno à escola.

Apesar de a carga horária ser de 1200 horas/aula, na etapa final de EJA, o correspondente a um ano letivo, a maioria dos alunos espera terminar em um semestre. Apesar do desejo de continuarem estudando, alguns alunos não têm certeza de que isso venha a ocorrer, devido aos problemas sociais e econômicos que enfrentam. Por esse motivo não podem contar com um processo de escolarização longo, que costuma contribuir para o maior letramento. O chamado “letramento escolar”, que prioriza atividades como cópias, trabalhos em grupo, questionários e exercícios gramaticais – atividades raramente realizadas fora do contexto de ensino/aprendizagem – pode, a longo prazo, contribuir para o “letramento social”. No entanto, no caso dos estudantes da EJA, esse longo processo, que implica ficar mais tempo ESTUDANDO, pode afastá-lo novamente da escola. A interrupção do processo de escolarização pode ser um empecilho para que se desloquem os significados do letramento e haja um processo de apropriação da escrita. Por esse motivo consideramos que as atividades propostas nas classes de jovens e adultos devem priorizar o trabalho com foco no uso e não no código lingüístico.

Essas considerações feitas aqui resultaram da minha própria experiência como professora de adultos e motivaram minha busca de maior entendimento do processo de aprendizagem de adultos, priorizando a elaboração de tarefas de escrita que pudessem ajudar aos alunos a darem novos sentidos à escrita e à cultura letrada. A seguir, apresento a fundamentação teórica que norteou esta pesquisa, que culminou na elaboração da seqüência didática com o gênero carta.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discutirei os pressupostos teóricos que orientaram este trabalho, a fim de relacioná-los com a elaboração da seqüência didática. As concepções abordadas pertencem à corrente sociointeracionista, para a qual o conhecimento sobre a língua é internalizado a partir de atividades com a própria linguagem, tecidas nas relações sociais.

3.1 Bakhtin e os gêneros do discurso

Por considerar que a linguagem define-se por seu caráter dialógico, neste trabalho adotamos a concepção de Bakhtin (2003, p. 262) para os gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Para Bakhtin, a linguagem é interação entre indivíduos e, portanto, não deve ser estudada apenas como um sistema, pois dessa forma torna-se estudo de apenas uma parte do fenômeno lingüístico. Sendo assim, vista como imersa nos usos em diferentes situações, torna-se necessária a compreensão dos elementos envolvidos, já que a palavra é produto da interação entre locutor e ouvinte, ou seja, sempre procede de alguém e para alguém se dirige, marcando, desse modo, o caráter dialógico da língua.

Tomando como pressuposto teórico a noção bakhtiniana de discurso, convém pontuar alguns conceitos, a partir das reflexões dos fenômenos envolvidos nos usos da língua. De acordo com essa teoria, o enunciado é o elemento real da comunicação, no qual se articulam aspectos verbais e a situação extra-verbal, ou seja, o contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística. Dessa maneira, a linguagem está sempre ligada aos usos socialmente construídos, sendo

que o enunciado só passa a ter sentido a partir da enunciação. O enunciado se delimita a partir da alternância dos sujeitos na interação e, por esse motivo, é circunstancial e relativamente acabado. Sendo responsivo e relacionando-se com outros enunciados, é um elo da cadeia comunicativa, evidenciando um *continuum* dialógico.

Dentro de uma concepção mais completa de linguagem temos, então, a palavra considerada em seu contexto, pois que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Desse modo, temos então o conceito de enunciado como sendo a “real unidade da comunicação discursiva” (ibid. p. 274), caracterizado pela exauribilidade de objeto e de sentido, intencionalidade discursiva e formas composicionais determinadas pela relação valorativa do enunciador com o objeto de seu discurso.

Em alguns campos da vida, essa exauribilidade é quase plena como, por exemplo, nos pedidos, ordens, respostas em alguns campos oficiais e naqueles de natureza padronizada, nos quais o elemento criativo está ausente. Já no campo da criação, o objeto é inexaurível, mas, ao se tornar *tema* do enunciado, ganha relativa exauribilidade. A intenção discursiva do autor vai determinar a escolha do objeto, seus limites e sua exauribilidade semântico-objetal (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Essa intencionalidade vai determinar também a forma do gênero, influenciando seu estilo composicional, de acordo com a relação de valor estabelecida entre enunciador e objeto do enunciado. Nessa interação verbal, temos a situação extraverbal imbricada que, segundo Bakhtin, manifestar-se-á através da “relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso”, ao lado do conteúdo semântico (ibid., p. 289). Dito de outro modo, para Bakhtin não há enunciado absolutamente neutro: “o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda a parte.” Para ilustrar, podemos usar o próprio exemplo de Bakhtin: a oração “Que alegria!” (ibid. p.290) é neutra, enquanto oração, podendo assumir tom irônico ou sarcástico, ao invés de júbilo, dependendo da situação. A linguagem emerge como um fenômeno em constante movimento, determinado pelas diferentes situações, envolvendo os sujeitos participantes.

Conforme Faraco (2006), para Bakhtin o sujeito se constitui no complexo emaranhado da heteroglossia, formando sua voz a partir de diversas outras vozes sociais que funcionam de diferentes maneiras na nossa construção sócio-ideológica. Não existe uma voz que seja a primeira ou a última. Os enunciados respondem ao mesmo tempo suscitam novas respostas, num *continuum* de responsividade, apresentando três

dimensões: todo o dizer é uma resposta ao já dito; todo o dizer se orienta para a resposta (subentende um receptor presumido, que vai condicionar meu “dizer”), todo o dizer é internamente dialogizado (ponto de encontro das diversas vozes sociais que formam meu dizer e que pode ser mostrado ou não; pode ser “aspeado”, ou não).

Estudar a língua sob a perspectiva sociodiscursiva exige, portanto, uma mudança de visão, que se resume em ver a linguagem não apenas em seus aspectos lingüísticos e, sim, pela dimensão social na qual está inserida. Portanto, o que deve ser ensinado na escola são as diferentes práticas orais e escritas de linguagem, com seus diversos usos e funções sociais. Na Educação de Jovens e Adultos, os alunos voltam a estudar e se preocupam principalmente em desenvolver a capacidade de expressar-se na modalidade escrita, o que analiso mais detalhadamente no capítulo sobre a seqüência didática.

Na Antigüidade estudavam-se os gêneros literários com suas especificidades artísticas, sem levar-se em conta aspectos lingüísticos. Na teoria bakhtiniana, não há foco nas propriedades formais e sim, no viés dinâmico da produção. A idéia da relatividade em Bakhtin antecipa uma discussão que se fará posteriormente na teoria social dos gêneros do discurso: as atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência.

Outro aspecto importante dos gêneros do discurso: como tipos relativamente estáveis do dizer no interior de uma esfera de atividade humana, eles cumprem indispensáveis funções sociocognitivas. Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade e, ao gerarem expectativas de como serão as ações, nos orientam diante do novo no interior dessas ações, auxiliando-nos a tornar familiar o que é novo, pelo reconhecimento das similaridades.

Bakhtin dividiu os gêneros em *primários e secundários*, sendo estes mais complexos e originados naqueles. Os gêneros primários são os conhecidos do cotidiano e caracterizam-se pela presença dos interlocutores no mesmo tempo e espaço, havendo tomada de turnos. Os secundários dependem do refinamento cultural da sociedade e do uso da língua escrita, distanciando-se, assim, da situação imediata de produção.

Para Bakhtin, a distinção entre os gêneros tem importância teórica. Afirma ele,

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos)⁵ é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do

⁵ *Ideológico* aqui empregado no sentido de “pertencente ao campo das idéias”.

enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes) (BAKHTIN, 2003, p. 264).

De acordo com Gomes (2002), a recuperação dos gêneros primários pelos secundários explicita um aspecto importante da concepção de gênero: a organização do discurso em níveis. São os gêneros secundários os mais trabalhados na escola, e também é um gênero secundário o trabalhado na seqüência didática aqui apresentada, porque os alunos tinham por objetivo melhorar a expressão escrita.

Classificar os gêneros implicaria também classificar os diversos campos da atividade humana organizada socialmente. Levando-se em conta o grande número de práticas sociais elaboradas e reelaboradas pelo homem podemos dimensionar a riqueza dos gêneros existentes ou que irão surgir. Não podemos deixar de mencionar os aspectos históricos inerentes no momento da interação social e que vão também representar os aspectos extra-verbais que complementam os aspectos verbais na constituição do enunciado.

Particularmente, interessa-nos a idéia de que as diferentes situações vão suscitar diferentes formas de um gênero, no caso, a carta e seus subgêneros. Com diz o autor,

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e, além disso, de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (BAKHTIN, 2003, p. 283-284).

Para empregar livremente os gêneros é preciso saber quais são os mais adequados à minha intenção comunicativa. Os alunos muitas vezes empregam alguns gêneros que se restringem a esferas de comunicação mais informais e não se sentem seguros no uso de gêneros mais elaborados, utilizados em esferas mais formais. Para Bakhtin, não se trata de pobreza de estilo ou de vocabulário, apenas “falta de acervo suficiente” (IBIDEM, p.285).

Nossa abordagem busca o entendimento do texto como fenômeno de interação na sua essência, condicionado pela situação social e pelos sujeitos. Partindo do princípio de que os textos circulam em diversos contextos apresentando-se em diferentes gêneros, nossa abordagem em relação ao texto será o de não tratá-lo como algo inerte, descontextualizado e sem função fora de sala de aula. Nesse caso, nossa preocupação é não utilizá-lo apenas como pretexto para o ensino de regras do código lingüístico.

A seqüência didática, proposta para o ensino-aprendizagem do gênero carta, foi elaborada de modo a levar os alunos a perceberem como os sujeitos da interação participam da co-construção do texto, posto que o produtor tem suas escolhas lingüísticas determinadas de acordo com o destinatário de sua produção. O gênero escolhido foi determinante para que os alunos percebessem isso, já que saber “para quem” e “para que” escrevo é facilmente percebido quando nos propomos a escrever cartas.

3.2 Bronckart e os gêneros de textos

Para Bronckart, a linguagem é fundamentalmente uma produção interativa, associada às atividades sociais, sendo sua maior função a comunicativa (BRONCKART, 1999). As ações implementadas para atingir esse objetivo são atividades de linguagem, organizadas em discursos e textos. Os textos, por sua vez, interagem com as atividades não-verbais (non langagières) e dão origem aos gêneros. Disso decorre que, sendo produtos da interação social, os signos dependem do uso, e os significados que assumem não são considerados estáveis senão temporariamente. Nesse caso, o procedimento de análise é voltado para organização e funcionamento da linguagem.

O texto é, para Bronckart, toda a produção verbal que veicula uma mensagem lingüística organizada e que produz no seu destinatário um efeito de coerência que constitui uma unidade comunicativa (tanto de produção escrita quanto oral). Todo o texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero e a esse conjunto o autor denomina *gênero de textos*. De acordo com o autor, os textos são compostos por segmentos distintos, características diferenciadas que possibilitam a identificação de regularidades de organização e de unidades lingüísticas, resultando disso que “qualquer espécie de texto pode ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 1999, p. 73).

Apesar disso, a diversidade de critérios que podemos utilizar para fazer a classificação dos gêneros torna essa tarefa penosa: podemos definir de acordo com a atividade humana implicada, tamanho ou natureza do suporte, efeito comunicativo, entre outros. Outro fator que dificulta a classificação é o fato de que os gêneros estão em constante movimento, uns surgindo, outros entrando em desuso.

Portanto, os textos devem ser analisados em termos de unidades lingüísticas específicas, pois, conforme o autor:

Quaisquer que sejam os gêneros nos quais os segmentos de relato de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de argumentação, etc. se inscrevam, esses segmentos apresentam semelhanças lingüísticas (presença de determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, etc.) e, portanto, são esses segmentos que podem ser identificados com base em suas propriedades lingüísticas (BRONCKART, 1999, p. 75).

As formas de organização lingüístico-discursivas que são percebidas no *folhado textual*⁶ com o objetivo de produzir um determinado efeito discursivo são as *modalidades discursivas* de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. As *seqüências textuais* organizam as macroestruturas semânticas de forma linear para formar o texto, com o objetivo de expressar lingüisticamente os sentidos que as modalidades discursivas pretendem instaurar na interlocução. Essa materialidade lingüística pode ser grafada em espaços físicos e materiais, conhecidos como *suportes textuais*. Os ambientes discursivos são os lugares ou as instituições sociais onde as formas de produção se organizam e onde ocorrem as atividades de linguagem, chamados por Bronckart de *eventos discursivos*. As atividades organizam-se através dos textos, classificados em gêneros textuais. *Gêneros de discurso* são os que caracterizam determinados ambientes discursivos como, por exemplo, o discurso do judiciário, o discurso escolar, político, familiar, entre outros.

Na elaboração da seqüência didática para o ensino-aprendizagem do gênero carta, interessa-nos o que Bronckart chama de *contexto de produção*, principalmente no que se refere ao emissor (que produz fisicamente o texto, também chamado de “produtor”) e o receptor (que recebe concretamente o texto) em relação ao “mundo subjetivo”, no qual os lugares sociais aparecem, originando um *enunciador* e um *destinatário*. O aprendiz vai produzir textos sendo um enunciador desempenhando diferentes papéis sociais a cada produção, a partir dos papéis sociais de aluno, amigo, pai, cidadão etc.

Bronckart argumenta que uma abordagem didática ideal consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e produção de textos para depois aplicarem-

⁶ Bronckart concebe a organização do texto como um *folhado textual* constituído de três camadas superpostas: a infra-estrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esses estratos sobrepõem-se em função do caráter hierárquico da organização textual. Enquanto os mecanismos de textualização contribuem para a “visualização” da organização do conteúdo temático, baseada numa infra-estrutura organizacional mais profunda, os mecanismos enunciativos são mais superficiais, estando diretamente relacionados ao tipo de interação estabelecida entre o agente-produtor e os destinatários.

se atividades de inferência e codificação de regularidades observáveis no *corpus* de textos. No entanto, o autor não considera que esse procedimento seja aplicável e afirma:

Qualquer intervenção didática implica, em primeiro lugar, a consideração da situação de ensino de uma matéria, isto é, da história de onde ela provém, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que essa situação se insere (BRONCKART, 1999, p.87).

No nosso caso, há que se considerar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, suas vivências anteriores dos usos dos gêneros, bem como proporcionar aos aprendizes a oportunidade de explorar os aspectos gramaticais que considerarem relevantes para a organização e o funcionamento do texto.

3.3 Diferenciação entre tipo e gênero textual

Na perspectiva sociointeracionista, a comunicação verbal só é possível com o uso do gênero textual. Esse posicionamento é defendido pelos autores já referenciado, entre outros que abordam a língua nos aspectos discursivos e não nos formais ou estruturais. A distinção entre gênero e tipo textual é importante, não apenas por questões terminológicas: dentro do contexto de ensino-aprendizagem para o qual a seqüência didática foi elaborada, a abordagem diferenciada significou uma nova proposta de ensino de língua materna.

Vários autores adotam a diferenciação entre tipo e gênero, entre eles Jean-Michel Adam (1993), John Swales (1990) e Bronckart (1999). Seguindo esses autores, Marcuschi diz que os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). O aspecto sócio-cultural é inerente aos gêneros, que surgem ou deixam de ser utilizados de acordo com as demandas sócio-discursivas dos grupos sociais.

Quanto à origem, os gêneros decorrem de domínios discursivos específicos, chamados de esferas ou instâncias, públicas ou privadas, nos quais ocorrem rotinas comunicativas que utilizam textos como ações retóricas típicas de cada cultura. Esses gêneros são reconhecíveis pelos seus aspectos sócio-comunicativos, pelo suporte e pelo ambiente discursivo. Como decorrem de várias práticas comunicativas e apresentam-se em número ilimitado, nem sempre recebem denominações uniformes e assim como surgem, podem desaparecer. Em relação a isso, Marcuschi salienta que, em vista do desenvolvimento de novas tecnologias, vemos crescer o número de gêneros, assim como vemos a transmutação dos já existentes.

O suporte também pode gerar um novo gênero, ainda que veiculando um mesmo texto. O autor usa como exemplo um texto científico que, publicado em uma revista será “artigo científico” e, publicado em um jornal diário, será “artigo de divulgação científica”. Diz Marcuschi,

é claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*⁷ (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Ainda que a forma e o suporte sejam importantes, são os aspectos sócio-comunicativos que vão definir os gêneros.

Como dito anteriormente, a posição defendida por Bakhtin (2003), Bronckart (1999) e também adotada por Marcuschi (2005) é a de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser através dos gêneros textuais. Diz ele:

Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Fugimos também de um realismo externalista, mas não nos situamos numa visão subjetivista. Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sóciointerativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2005, p.22).

Enquanto os gêneros existentes são inúmeros, há poucos tipos textuais, que compreendem as seqüências teoricamente definidas pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, etc.) e se agrupam em seis categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Para exemplificar a diferença entre tipo e gênero, Marcuschi cita a *carta pessoal*, um gênero que pode apresentar várias seqüências tipológicas que vão dar ao texto uma coesão determinada, através da tessitura das partes. Ainda que as seqüências textuais ocorram em todos os gêneros, é importante salientar que o gênero escolhido serviu de maneira apropriada aos nossos propósitos de ensino-aprendizagem porque a determinação dos diferentes subgêneros de certo modo influenciava as escolhas dos tipos textuais. É importante mencionar que os gêneros não se caracterizam pelas seqüências nem por formas estáveis e sim por aspectos sócio-discursivos, ou seja, podemos ter um artigo de opinião com formato de poema, uma hibridização chamada de *intertextualidade inter-gêneros*.

Para o desenvolvimento de uma seqüência didática, como o trabalho proposto aqui, interessa-nos sobremaneira as observações de Marcuschi acerca dos gêneros nas

⁷ Grifo do autor.

modalidades das mais informais às mais formais, e a relação entre a oralidade e a escrita. Apesar de ser um gênero apresentado na forma escrita, os alunos deveriam levar em conta o contexto de produção e o destinatário para suas escolhas de estilo, de acordo com os objetivos do enunciador e da natureza do tópico. Os critérios externos é que vão determinar o gênero enquanto os tipos textuais irão fundar-se em aspectos internos (lingüísticos e formais). Para isso, partimos de uma modalidade escrita mais informal para a formal. Esperava-se que os alunos mobilizassem diferentes tipos textuais dentro do gênero, adequando as escolhas lingüísticas de acordo com o uso. Para Marcuschi, deve haver uma relação entre vários aspectos, na produção dos gêneros. São eles:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.)
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene, etc.)
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2005, p. 34).

Durante as produções textuais foi interessante observar as “negociações” que os alunos faziam na hora de escrever, principalmente nas sequências argumentativas das cartas reclamatórias. Sobre esse aspecto falaremos mais adiante.

RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo foi apresentar os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa. Em suma, podemos dizer que o foco de nosso estudo está em consonância com uma concepção sociointeracionista, para a qual a linguagem é forma de ação ou interação. Usada para “fazer coisas” em diferentes instâncias, a linguagem resulta da ação conjunta entre o locutor e seu destinatário. Para Bakhtin, a diversidade dos gêneros decorre do fato de que diferem em função das situações, das posições sociais e das relações entre os interlocutores. As formas familiares ou formais, em maior ou menor grau, vão servir para modelar as escolhas lingüísticas dos aprendizes do gênero carta.

Nessa concepção sociointeracionista de linguagem, o conhecimento sobre a língua é internalizado a partir de atividades com a própria linguagem, tecidas nas relações sociais. As tarefas de produção textual deveriam propiciar ao aluno a oportunidade de produzir textos, considerando a interlocução entre os sujeitos, dominando a linguagem em sua dimensão discursiva (materialidade lingüística + significado), em um contexto sócio-histórico, em diversas situações.

De acordo com essa visão, elementos como situação de produção, interlocutores e propósito devem estar presentes no enunciado de qualquer tarefa de produção textual. Para Bronckart, esse *contexto de produção* permite ao aprendiz produzir textos a partir de diferentes papéis sociais.

Marcuschi faz uma diferenciação, chamando de “tipos de textos” a classificação feita de acordo com a natureza dos aspectos lingüísticos (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, etc.). Agrupam-se em seis categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Essas categorias que se apresentam em número limitado, encontram-se no interior dos gêneros, que são inúmeros.

Sendo o gênero o ponto de partida para o ensino-aprendizagem da linguagem, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que o aprendizado ocorra a partir de seqüências didáticas regidas pelo princípio da legitimidade (baseadas em saberes teóricos), pelo princípio da pertinência (de acordo com as capacidades dos alunos e em acordo com os objetivos da escola) e pelo princípio da solidarização (tornar os saberes coerentes de modo a fazer com que os saberes integrados formem um sentido parcialmente novo).

Na seqüência organizada para o ensino-aprendizagem da escrita de cartas, foram considerados os aspectos sócio-discursivos das produções possíveis de se realizarem nas esferas pública e privada, com o objeto de familiarizar os alunos com um gênero utilizado em vários ambientes discursivos.

4 A CARTA

Este capítulo trata sobre o gênero textual escolhido para a realização da experiência didática. Com o objetivo de conhecer mais sobre o gênero, realizei uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender os aspectos que o caracterizam. Primeiramente, abordo o tema sob uma perspectiva histórica, apresentando dados de Bazerman (2002) que colocam a carta na gênese de vários gêneros de texto da atualidade. Embora o uso de novas formas de comunicação eletrônica leve a crer que esse gênero vai extinguir-se futuramente, dados estatísticos encontrados comprovam que isso ainda está longe de ocorrer.

Apresento também os eventos comunicativos que estão envolvidos na produção das cartas e que guardam estreita relação com os seus aspectos conceituais e descritivos. De acordo com a bibliografia encontrada, percebe-se que muitos pesquisadores têm-se ocupado dessa temática. Particularmente, para este estudo, procurei trabalhos de pesquisadores que tivessem abordado o tema sob a perspectiva do ensino-aprendizagem do gênero, objetivando encontrar subsídios que pudessem auxiliar na elaboração de minha proposta.

Juntamente com a apresentação das motivações que levaram à escolha da carta como gênero específico para a abordagem didática e a relevância desta proposta, que toma em consideração os aspectos do uso da linguagem, teço comentários acerca do contexto escolar no qual a experiência foi realizada e que justificam o estudo do gênero, mais especificamente os dois subtipos abordados: a carta pessoal e a carta de reclamação, os quais são detalhados no capítulo seguinte.

4.1 O gênero “carta”

Bazerman (2005), em um estudo histórico sobre o gênero, informa-nos que a carta encontra-se na gênese dos gêneros textuais que viabilizaram as interações a distância. Essas interações, que não ocorriam face a face, resultaram no surgimento de novos aparatos tecnológicos que tornaram possível a comunicação dissociada do aqui e agora.

No antigo Oriente Próximo (WHITE 1982, apud BAZERMAN, 2005) e na Grécia, os primeiros comandos escritos foram feitos em formas de cartas. As cartas se caracterizavam por fornecer uma identificação de autor e a respectiva audiência. No período mais antigo, essas mensagens eram entregues por um mensageiro, que as lia em voz alta. O portador representava a presença da autoridade, já que as mensagens, geralmente, eram comandos, muitas vezes escritos com outros assuntos de ordem militar, administrativa ou política. A encenação, com a leitura em voz alta, representava essas relações sociais, mantidas por meio da carta. Esse propósito de projeção do autor continuou na escrita, mesmo quando as cartas deixaram de ser recitadas pelo mensageiro.

Dos usos formais e oficiais, ou seja, da instância pública, as cartas evoluíram para as mensagens particulares e tornaram-se comuns na Grécia Antiga e em Roma, permitindo concretizar muitos tipos de negócios e, entre a gama de cartas comerciais e administrativas, encontramos as cartas de recomendação e as petições. As transações realizadas são mostradas para o leitor através das saudações, das assinaturas e do conteúdo, que podiam trazer, de modo explícito, a natureza da relação estabelecida entre os indivíduos que estavam interagindo através da mensagem escrita. Na medida em que essas relações foram se expandindo, assim também ocorreu com as transações realizadas através de diversas modalidades de cartas.

A antiga Igreja cristã também utilizava as cartas para compartilhar, entre os seus seguidores, ensinamentos filosóficos e doutrinários. Através delas, podiam narrar feitos grandiosos, transmitir avisos e decisões doutrinárias, a distância. Ainda hoje, existem documentos da Igreja que se originaram nas cartas papais, tais como as bulas, súmulas, encíclicas, entre outros. Com a expansão da Igreja, as cartas tornaram-se um meio de doutrina e administração, cuja escrita constituía uma arte cujos preceitos vinham da *ars dictaminis*, um ramo especializado da retórica. (CAMARGO, 1991, apud BAZERMAN, 2005). “Essa arte de escrever cartas enfatizou a saudação, identificando e conferindo respeito aos papéis sociais e às posições de emissor e receptor⁸, colocando ambos dentro de relações sociais institucionalizadas” (BAZERMAN, 2005 p. 89). O *ars dictaminis* foi substituído pelo *ars notaria* na Renascença, que teve ligação com o

⁸ “Emissor” e “receptor” são termos utilizados pelo autor. Na perspectiva dialógica bakhtiniana, a comunicação discursiva ocorre entre o autor do enunciado e seu destinatário. O *endereçamento* é um dos traços constitutivos do enunciado e é o que vai determinar o estilo composicional e as escolhas lexicais do autor.

surgimento de profissões de tabelião e secretário, bem como se envolvendo com o Direito e o Comércio (MURPHY, 1974, apud BAZERMAN, 2005).

De acordo com Bazerman, vários documentos seguem os princípios das cartas, nas quais vemos saudações que marcam as posições sociais, bem como a busca de boa vontade por parte do destinatário. Entre esses documentos, temos a Carta Magna, datada de 1215, e a Carta de Patente, concedida pelo Rei Henrique VII a John Cabot para explorar e colonizar novas terras, também contendo endereçamento e saudação. Mesmo nos dias atuais, muitos documentos oficiais na Inglaterra e nos Estados Unidos contêm formas epistolares. Mesmo posteriormente, quando as patentes se restringiram às invenções, continuaram com o formato da carta, sendo a primeira concessão datada de 1791, “endereçada ‘To all to whom these presents shall come, Greeting’ (A todos para quem estes documentos cheguem, Saudações)” (BAZERMAN, 2005, p. 91).

“A carta de petição, como um meio para o indivíduo manifestar interesses pessoais para as autoridades, data do mundo clássico” (KIM 1972, apud BAZERMAN, 2000). Durante a Idade Média, as petições serviam para expressar descontentamento e protesto. As cartas eram utilizadas também para compartilhar esses descontentamentos e disseminar atitudes rebeldes e, em muitos casos, precederam o surgimento de “documentos públicos mais visíveis, tais como cartazes, manifestos e panfletos sediciosos (BAZERMAN, 2005, p. 91)”.

Segundo Bazerman, os modernos instrumentos financeiros também têm suas origens nas cartas. As letras de câmbio do séc. XIII tinham a forma de correspondência comercial. Esses instrumentos monetários, com marcas simbólicas de valor, foram a base da circulação monetária estabelecida no norte da Itália no séc. XII, e as transferências monetárias feitas através das cartas de fundos de um cliente para outro fizeram surgir a conta corrente. O primeiro dinheiro de papel na Inglaterra, em 1665, era uma ordem de pagamento, e o nome carta de crédito sugere relação com a correspondência, embora não haja evidências históricas. Cédulas e notas desenvolveram-se nos Estados Unidos por causa da falta de moedas de ouro e prata e tinham a forma típica das cartas, tendo uma data na parte superior e assinaturas na parte inferior (HICKCOX, 1969, apud BAZERMAN, 2005). O formato sofreu transformações ao longo do tempo, com o endereçamento sendo feito para qualquer usuário, porém, até hoje, tanto o dólar americano quanto as notas britânicas trazem traços residuais das cartas.

Além desses, vários outros tipos de escrita surgiram com a imprensa e têm conexão com as cartas, tais como o jornal, a revista científica e o romance. De acordo com a pesquisa de Bazerman, os jornais teriam como fontes os relatos diários romanos, cartazes e panfletos renascentistas. As *newsletters*, que eram boletins informativos produzidos no séc. XV, perto das escolas de Direito, e enviados às províncias, também tiveram seu papel nesses periódicos. Os jornais vão surgir na Inglaterra na primeira metade do séc. XVII, com origens nesses periódicos. As revistas científicas são publicações que tiveram origem na antiga correspondência trocada entre os estudiosos, com objetivo de compartilharem suas descobertas. Somente no séc. XVIII os artigos perderam o antigo formato de cartas. Outro gênero que tem sua origem nas cartas é o romance. Apesar das origens complexas, ao menos em relação ao romance epistolar, podemos afirmar que seja uma das formas de ficção cuja origem está na tradição de escrever cartas.

Já no final do séc. XIX, com o grande desenvolvimento das empresas, surgiu também a necessidade de comunicação entre pessoas dentro desse novo panorama de negócios nacionais. São desse período os “relatórios de ações” que colocavam os acionistas a par dos negócios. Esses primeiros documentos eram feitos sob a forma de carta e, ainda hoje, apesar de o relatório de grandes companhias ser extenso, costuma vir precedido de uma carta do presidente aos acionistas. Isso demonstra como as situações comunicativas vão dando origem aos vários gêneros, que vão se adaptando conforme as necessidades. A carta comercial é um exemplo. Com a necessidade cada vez mais crescente de manutenção dos dados gerados, vemos surgirem os relatórios, memorandos, circulares, entre outros.

Essas transformações da escrita refletem também as transformações das relações baseadas apenas em julgamentos pessoais e confiabilidade. Assuntos oficiais e particulares deixaram de ser tratados na mesma correspondência. Esse processo é exemplificado por Bazerman, que examinou alguns papéis de Thomas Edison e encontrou cartas que Charles Batchelor recebia regularmente de Alfred O. Tate, em 1884. Nessas cartas, Alfred passava informações sobre agentes contratados e sobre as cidades do Canadá, que estava percorrendo em busca de locais para futuras centrais de força elétrica. Com o passar do tempo, as cartas, que eram escritas com papel dos hotéis por onde passava, e que continham relatórios legais e assuntos particulares, foram adquirindo novos aspectos à medida que Alfred começou a usar formas pré-impresas para escrever sobre aspectos legais dos contratos. Os comentários feitos tornaram-se

mais limitados e garantindo uma maior uniformidade de informações e regularidade dos procedimentos de arquivamento (BAZERMAN, 2005, p.98).

À luz das evidências encontradas por Bazerman de que as cartas deram surgimento a tantos outros gêneros textuais, podemos especular acerca de um paralelismo entre essa filogênese enunciativa e a construção ontogenética protagonizada por cada aluno. O processo de apropriação do gênero poderia servir como estratégia nessa construção que é individual, mas acontece no coletivo. Usando um gênero textual, a escrita não é relegada à posição de mero instrumento, mantendo seu caráter interativo e dialógico. Para os alunos que voltam a estudar, essa ressignificação do letramento passa pela escola, onde, historicamente, são difundidos os conhecimentos e que tem como uma de suas funções a de ampliar as práticas sociais comunicativas e a competência lingüística dos alunos, sem deixar que a escrita se manifeste como expressão do sujeito.

Em muitas ocasiões, ao falar sobre a realização desta pesquisa, ouvi comentários sobre o fato de que a carta está em desuso e, portanto, seria irrelevante elaborar uma seqüência didática para o ensino desse gênero. Essa idéia equivocada talvez advenha da confusão que muitas pessoas fazem entre o gênero e o suporte. Em relação à carta, podemos dizer que é um gênero, com vários subgêneros, que pode ser enviada de modo tradicional, através do correio, ou por meio eletrônico, e-mail, que seria um suporte. Nesse caso o ambiente virtual não constitui um domínio discursivo, apenas um domínio de produção e processamento virtual. O aspecto central a ser observado é a relação que se estabelece com a linguagem em uso que, no caso do e-mail, agrega traços da oralidade e da escrita.

O ambiente de e-mail⁹ (correio eletrônico) constitui um ambiente virtual de comunicação através do qual podemos enviar e receber correspondência, entre elas, as cartas. Esse meio de comunicação facilita pela rapidez, pelo baixo custo e, através dele, a correspondência pode ser arquivada, reenviada, copiada, enfim, sua versatilidade facilita a vida moderna e temos também a vantagem de anexar imagens e links. No entanto, as cartas enviadas por correio eletrônico têm o mesmo formato das cartas enviadas por correio convencional e se diferenciam do e-mail, gênero textual, que se

⁹ Marcuschi, entre outros autores que estudam gêneros emergentes, fazem uma diferenciação entre e-mail como sinônimo de correio eletrônico e e-mail como gênero textual. Observe-se que o termo *e-mail* está, inclusive, dicionarizado. Em nosso trabalho utilizamos o termo para designar o suporte de veiculação de cartas.

caracteriza pela “informalidade, a inobservância de algumas regras ortográficas, a objetividade, e a ausência de pré-sequências” (PAIVA, apud MARCUSCHI, 2005, p. 77).

O fenômeno da “transmutação”, já notado por Bakhtin (2003), ocorre quando um gênero é assimilado por outro dando origem a um novo. O gênero “e-mail” é caracterizado por uma velocidade e espontaneidade no processo de produção que o diferencia das outras produções de texto que exigem uma maior reflexão. Crystal (2001, apud Paiva, 2005) refere-se ao e-mail como uma troca conversacional breve e rápida. Segundo Paiva, o gênero e-mail caracteriza-se por agregar características do memorando, da carta, do bilhete da conversação face a face e da interação telefônica. A autora diz que,

Do memorando, toma de empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete, a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos, da carta, as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer “diálogo”. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação telefônica, além de limitações contextuais também semelhantes, mas com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes. (PAIVA, 2005, p. 85)

Apesar de guardar semelhança com a carta, a pesquisadora ressalta que a maioria dos e-mails não apresenta aberturas ou fechamentos, alguns só apresentam aberturas, outros, apenas fechamentos, com variações entre agradecimentos ou mesmo perguntas e pedidos explícitos de feedback.

Foge ao escopo desta pesquisa a análise mais detalhada das características desse gênero emergente, mas convém salientar que ele se diferencia da carta por seus aspectos interacionais peculiares, tais como o uso da tecnologia no envio das mensagens, organização retórica diferenciada, léxico específico, possibilidade de uso de sinais não-verbais (emoticons)¹⁰ entre outros. Com essa breve análise pretendemos destacar que esses aspectos vão ser determinantes para a caracterização do gênero. Apesar de muito em voga, o e-mail ainda é inacessível à maioria da população. Na pesquisa de Haeser (2005), da qual falamos mais detalhadamente adiante, ainda neste capítulo, encontramos dados fornecidos por Flávio José Cardozo Jr., o então editor de opinião do Diário Catarinense, responsável direto pelo setor de cartas do leitor do referido jornal. De acordo com ele, o correio convencional é o meio utilizado pelas pessoas mais humildes para o envio de cartas. Essa também é a escolha dos

¹⁰ *Emoticons* são “carinhas” produzidas a partir de caracteres e utilizadas para expressar emoções.

aposentados, que representam um grande número de leitores do DC. Nesse caso, podemos levantar a hipótese de que pessoas mais velhas tenham essa preferência pela falta de familiaridade com as novas tecnologias.

Silva (2002) também ressalta, acerca dos gêneros epistolares numa sociedade tecnologicamente complexa, que

Embora muitos venham sugerindo que a carta pessoal é um gênero que parece estar em franca extinção ou declínio na cultura ocidental, em face do advento de várias formas de comunicação mediadas pela tecnologia eletrônica como, por exemplo, o telefone, o correio eletrônico, chats, etc. (conf. Yates, 1999, entre outros), não se pode negar que a carta pessoal como os demais gêneros epistolares encontram-se ainda em uso na nossa cultura, cuja difusão dá-se tanto na forma postada, como ainda naquela que remonta à sua origem, a entregue em mãos por terceiros, situação possível para as cartas pessoais. Nesse quadro, o que não se pode perder de vista é que as práticas comunicativas epistolares se conjugam e se ambientam em um mesmo contexto sócio-histórico e cultural em que se efetivam as interações mediadas por uma avançada tecnologia de comunicação que, sem sombra de dúvida, vêm se expandindo e facilitando as interações sociais. Apesar do crescimento da tecnologia, não chega a 10% o contingente de pessoas que têm acesso a ela (cf. Union Postal Universal).¹¹

Apesar de não muito conhecido, existe um serviço oferecido pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, chamado de “carta social”, que permite a postagem de cartas a um custo de R\$ 0,01. Esse serviço está disponível para pessoas físicas e a postagem não deve passar de 10g. Isso possibilita que pessoas de baixa renda possam enviar correspondência a um custo simbólico. A escrita de cartas também é promovida pela UPU (Universal Postal Union) através da Letter Writing Competition, uma competição anual que ocorre desde 1971, com apoio da Unesco, com o intuito de divulgar a escrita entre os jovens. Para o ano de 2009, o tema será: “Escreva uma carta a alguém para explicar-lhe como as condições de trabalho decentes podem levar a uma vida melhor.”¹²

Os dados que ora apresentamos desmentem a crença de que a escrita de cartas está em desuso, embora o incremento das tecnologias de comunicação acenem neste sentido. Marcuschi (2005) afirma “não são propriamente as tecnologias per se que

¹¹ Dados de 2002, segundo <http://www.upu.int/statistics/en/index.shtml>. Atualmente, calcula-se que o número de usuários de Internet seja de 1 bilhão, sendo que, destes, apenas 8% encontram-se na América Latina, em 2007. (Fonte: <http://www.internetworldstats.com/>)

¹²Ver:

http://www.upu.int/letter_writing/po/38th_international_letter_writing_competition_for_young_people_2009_po.pdf. Não encontramos dados sobre critérios de avaliação das cartas. À luz dos aspectos sociodiscursivos que consideramos relevantes, a proposta não está bem elaborada, pois não apresenta os elementos que garantem o processo interlocutivo.

originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Ainda que não caia em total desuso, seguramente o gênero sofrerá transmutações constantes. Por enquanto, segundo Silva (2002), “continuamos convivendo com práticas comunicativas que fomentam a história das trocas epistolares e incrementam as relações sociais entre os homens”, opinião que vem ratificar a de Bazerman (2002), para quem ainda há muito a ser investigado sobre o gênero.

Souto Maior (2001) apresenta-nos um estudo sobre características específicas do gênero carta, de acordo com os diversos contextos em que a mesma é usada. Adotando os critérios contextual, lingüístico e funcional, a autora descreve a carta em sua variedade, estrutura e uso. Os interlocutores e as relações entre eles estabelecem o contexto de produção, o critério lingüístico apresenta os aspectos textuais, enquanto o funcional leva em conta os objetivos da escrita da carta.

De acordo com essa autora (op. cit., p.11), “a carta se constitui em um gênero com subgêneros”, que conservam alguns elementos estruturais, porém podem ser agrupadas em determinadas categorias, em consonância com as finalidades do texto. Souto Maior as denomina de acordo com o domínio discursivo aos quais pertencem. As cartas cujos domínios discursivos são comerciais (bancos, lojas comerciais) são denominadas ‘cartas de resposta e de comunicado’; as de âmbito institucional (Universidades, escolas, livros) são ‘cartas de programa’, ‘circulares’, ‘respostas’ e ‘de apresentação’; as jornalísticas (jornais, revistas, periódicos) são carta do leitor, do editor, aos leitores, aberta, propaganda, boas vindas; as do âmbito jurídico (Fórum) são as ‘cartas de intimação’; publicitárias (editoras, lista telefônica) são ‘cartas de convite’, ‘respostas’, ‘confirmações’, ‘de agradecimento ou pedido; as religiosas (de Igrejas) são as ‘cartas de convite’ ou ‘de comunicado’; saúde (Clínicas) são ‘carta de programa’, ‘de comunicado’.

Em seu trabalho, a autora examina fatores pragmáticos, discursivos e sócio-cognitivos que delimitam as particularidades do gênero carta pessoal, que surgiu por volta do séc. XVII, passando a fazer parte das atividades de escrita na esfera privada, com a finalidade de manter ou construir relacionamentos de âmbito pessoal. Ao contrário das cartas de esfera pública (carta-ofício, circular, memorando, entre outras), que tendem a veicularem-se em sentido de mão-única, as cartas pessoais pressupõem a resposta, sendo os participantes ora remetentes, ora destinatários, o que confere ao gênero uma dinamicidade diferente.

A pesquisadora afirma que,

o funcionamento do gênero carta pessoal é constituído por movimentos essencialmente dialógicos que atravessam as práticas comunicativas e se refletem no processo de textualização da escrita, o que confere a esse gênero o seu efeito de tipicidade (SILVA, 2002, p.195).

Para Souto Maior (2000, apud Souto Maior, 2004), a função comunicativa, a forma e o suporte vão influenciar de modo particular a evolução do gênero e contribuem para aumento das variedades do gênero carta, em face de sua heterogeneidade tipológica (vários tipos textuais no mesmo gênero) e pela intertextualidade inter-gêneros (um gênero com função de outro) (MARCUSCHI, 2005, p. 31). Desse modo, com Souto Maior (2004, p. 45), pode-se dizer que a carta é um gênero epistolar que contém variedades, formando uma constelação, podendo agregar várias seqüências tipológicas (MARCUSCHI, 2005, p. 27) e, enquanto unidade funcional da língua, vem marcada por situações características, como a ausência de contato imediato entre emissor e receptor (PAREDES SILVA, 1988, p.119).

Encontramos uma classificação em Silveira (2002, p. 106, apud SOUTO MAIOR 2004, p. 46), que divide o gênero em dois blocos – o das cartas pessoais e das comerciais - conforme as características apresentadas. Silveira ressalta que as cartas pessoais são marcadas por estratégias que visam a garantir a proximidade, afetividade e envolvimento, enquanto as cartas profissionais priorizam a informatividade¹³ com atos de fala expressivos, através do uso de estratégias argumentativas para influenciar o interlocutor.

Souto Maior (2004, p. 47) ressalta que o gênero carta “está situado em contextos comunicativos bem definidos, mas diversificados, o que possibilita uma enorme variedade na sua forma estrutural”, não obstante o fato de encontrarmos marcas lingüísticas estereotipadas, como as saudações, no caso das cartas (Prezado cliente, Querida amiga, entre outras). De acordo com Paredes Silva (1988, p. 76), a estrutura fixa da carta comporta a seção de contato, o núcleo e a seção de despedida, sendo esses os elementos que organizam a seqüência e contribuem para a unidade interna do texto.

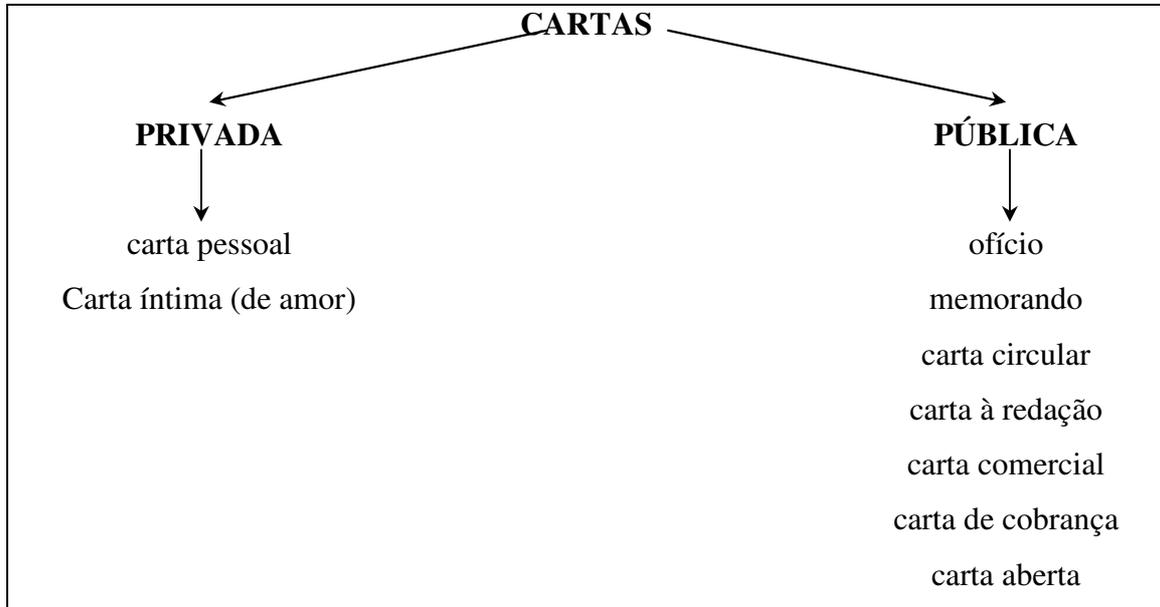
Silva (2002) ressalta que um dos aspectos que distinguem a carta pessoal da carta pública define-se com base nos usos da linguagem das esferas pública e privada. Afirma a autora que,

De um lado, no contexto das atividades sociais de âmbito privado, inscrevem-se nas práticas comunicativas da carta pessoal; e, de outro, no

¹³ Grifos da autora.

contexto das atividades sociais de âmbito público, encontram-se as práticas comunicativas de cada um dos gêneros que seguem: carta ofício; carta aberta; a carta circular; memorando; carta de referência; carta à redação (opinião sobre matérias publicadas no jornal ou revista, solicitação de aconselhamento); a carta comercial; a carta de cobrança. Aponto aqui tão-somente as que regularmente se encontram no cotidiano da sociedade (SILVA, 2002, p.68).

Quadro 1: Quadro de distinção entre as cartas, proposta por Silva, 2002



(SILVA, 2002, p. 68)

Essa distinção é importante porque as cartas da esfera pública são produzidas em diferentes espaços institucionais e demandam do autor a mobilização de diferentes recursos a fim de engendrar o processo interativo.

Na esfera pública, as interlocuções serão direcionadas para informar, fazer o outro conhecer algo, fazer o outro agir, conhecer algo, ou exercer controle, cumprindo uma norma ou lei ou empreendendo uma ação não-verbal. As funções discursivas refletem as diferentes funções sociais. Ao lado da ideacional (proposicional e informacional) temos a lógica (argumentativa) marcada pela linguagem direcionada para a opinião, a persuasão e o convencimento. Geralmente não há troca dos papéis interlocutivos e as relações interativas caracterizam-se pelo trajeto comunicativo de mão única, com os lugares sociais marcadamente assinalados, que vão imprimir um caráter simétrico ou assimétrico à interação como, por exemplo, patrão X empregado; cidadão comum X autoridade pública; chefias X chefias, autoridades públicas X autoridades públicas.

Silva (2002) pesquisou o funcionamento sociocomunicativo do gênero carta pessoal, analisando os fatores que contribuem para torná-la uma produção de linguagem

que apresenta uma forma particular de interação. Partindo da premissa de que a carta pessoal é uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular, marcadamente dialógica pela dinâmica de interação entre o remetente e o destinatário, a pesquisadora analisa um corpus de 108 cartas, nas quais explicitamente encontravam-se indícios de comunicação contínua entre os correspondentes.

Para Silva (2002), a carta pessoal é um gênero textual que circula no domínio privado e que apresenta aspectos distintos, visando socialmente à construção e consolidação de relacionamentos entre sujeitos representando diferentes papéis: filho, pai, mãe, irmão, compadre, comadre, amigo, namorado, marido, esposa e parente. Esses lugares sociais são notadamente explícitos, discursiva e enunciativamente, pelos interlocutores, na abertura, no curso e fechamento da carta. A seguir, mostramos quadro que exemplifica isso:

Quadro 2: Quadro com exemplos de lugares sociais representados

Ex. 1:	<i>Estimada irmã, cunhado e sobrinhos</i>
Ex. 2:	<i>Um beijo a todos de sua cunhada que lhes quer muito bem</i>
Ex. 3:	<i>Estimada mãe e irmã</i>
Ex. 4:	<i>Madrinha Marlene</i>
Ex. 5:	<i>Para senhora um abraço de sua filha que pede benção</i>
Ex. 6:	<i>Um abraço ao Dito e a você benção de sua mãe</i>
Ex. 7:	<i>Oi colega como vai?</i>
Ex. 8:	<i>Oi, Flávia!</i>
Ex. 9:	<i>Minha querida amiga</i>
Ex. 10:	<i>Um beijo de sua tia que ti amo muito e que ti adora muito</i>

(SILVA, 2002, p. 99)

Na carta pessoal são trazidos à interlocução discursos do dia-a-dia, deixando entrever o modo como os participantes da carta comportam-se em relação aos eventos que compartilham “à luz dos propósitos comunicativos que os orientam e das representações que possuem dos parceiros com quem interagem” (SILVA, 2002, p. 101). Há sempre a possibilidade de inversão de papéis, sendo o remetente o participante

engajado no papel de produzir o texto que, na leitura do destinatário, terá (ou não) completado o circuito comunicativo. Esse esquema de participação confere um caráter assimétrico entre os participantes¹⁴, nesse caso circunstancial, já que a carta pessoal sempre pressupõe uma resposta.

A autora concluiu que movimentos dialógicos perpassam a carta pessoal no processo de escrita. Sua pesquisa enfatizou de modo particular esse subgênero porque, de acordo com autora, a carta pessoal é ainda pouco estudada e os trabalhos existentes apenas utilizam textos desse gênero para constituir *corpora* de pesquisa centrados na verificação de elementos de natureza lingüística, como ocorre nos estudos de Pinto (1986, apud, Silva, 2002) e Paredes Silva (1988).

Com Wilson (2001), destacamos que as cartas de reclamação distinguem-se das outras, predominantemente, por apresentarem enunciadores no papel social de consumidores e reclamantes, num contexto interacional não-familiar e impessoal, no qual expressões de afeto não são recomendáveis. O enunciador lança mão de seqüências predominantemente argumentativas para convencer o destinatário de que a reclamação faz sentido. O conteúdo informacional concentra-se na exposição de um problema, utilizando também, de modo complementar, a estrutura narrativa para relatar o problema, a estrutura descritiva para descrevê-lo, sendo o conteúdo constituído pela reclamação. A pseudo-neutralidade, para usar o termo cunhado por Wilson (2001, p. 95), representada pelo apagamento ou economia afetiva, não é sem propósito. Segundo a autora,

a despersonalização, associada à formalidade, desloca o foco do afeto para a informação ao mesmo tempo que reduz o ato de imposição e o grau de ofensa caso uma emoção de cunho negativo venha a se manifestar. A opção por uma atitude de confrontação expressa uma clareza pragmática, padronizada, típica do discurso empresarial, de cartas comerciais de caráter convencional.

¹⁴ Desconsiderando-se aqui os fatores sociais e pessoais que determinam assimetrias, bem como do controle sobre a produção da escrita. Como exemplo de uma mesma interação que abrange assimetria e simetria, de acordo com os aspetos relacionados, a autora cita participantes do evento comunicativo da carta ofício, que podem ocupar posições sociais diferentes ou semelhantes (chefia X chafia; chafia X empregado), caracterizando a assimetria ou simetria, determinada, nesse caso, pelas posições sociais. Sob o ponto de vista do controle da escrita, o caráter é assimétrico, já que ao destinatário cabe a leitura e a adoção de uma medida, que pode ser uma contra-resposta escrita, bem como a assunção de procedimento prático. esse caráter assimétrico, sob o ponto de vista de controle da escrita, ocorre mesmo entre interagentes com mesmas posições sociais.

4.2 O gênero “carta” em contexto de ensino-aprendizagem

Muitos pesquisadores abordaram o gênero carta sob a perspectiva do ensino-aprendizagem. Um dos exemplos é o trabalho de pesquisa realizado por Cunha (2005), que encontrou uma relação entre o estudo da escrita de cartas e o exame vestibular realizado em Campinas. A produção de uma carta é uma das propostas do vestibular da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), já há mais de 20 anos. A prova consiste em redigir um texto, a partir de recortes temáticos. O candidato deve escolher entre redigir um texto de cunho dissertativo, uma narrativa ou uma carta, cujo tema deve ser o mesmo abordado na coletânea de textos oferecida para a leitura preliminar, e que é válida para as três propostas de redação.

No exame de 2008, por exemplo, o recorte temático tratava das campanhas nacionais de saúde pública, que visam ao combate ao tabagismo, ao uso do álcool e drogas, bem como ao combate do mosquito da dengue ou dos vírus da AIDS e da gripe. A partir desse recorte, o candidato deveria enviar uma carta para o Ministério da Saúde, argumentando sobre a manutenção de alguma dessas campanhas, ressaltando seus aspectos positivos. A expectativa da banca responsável pela correção das redações é de que o candidato seja capaz de argumentar de maneira convincente em relação à continuidade de alguma das campanhas. Como a proposta do exame é a escrita de uma carta, espera-se que o candidato apresente tanto a imagem do autor quanto a do destinatário, que poderia vir representado como lugar institucional de Ministro da Saúde, ou particularizada, na figura do então ministro da saúde, José Gomes Temporão.

Exames, como o vestibular, costumam exercer uma influência nos processos de ensino-aprendizagem, conhecida, em Linguística Aplicada, como “efeito retroativo”. A influência do exame na prática de ensino de turmas de Ensino Médio foi observada por Cunha (2005). Em sua pesquisa, a autora analisou um corpus de textos produzidos por alunos de 3º ano de Ensino Médio, no qual encontrou um conjunto de cartas. Essa situação se explicava pelo fato de que os textos eram provenientes de uma escola localizada na região de Campinas¹⁵ e por ser esse um tipo de texto¹⁶ solicitado no vestibular da UNICAMP. A partir dessa situação, a pesquisadora analisou como essa proposta de vestibular influenciava os exercícios nas aulas de redação no Ensino Médio.

¹⁵ Cidade onde se localiza a UNICAMP.

¹⁶ *Tipo textual* é a nomenclatura utilizada para nomear os gêneros discursivos propostos no exame vestibular da UNICAMP (cf. Abaurre, Abaurre e Furlan, 1993, apud Cunha, 2005).

Em seu estágio, ela propôs aos alunos a produção de cartas argumentativas. Para a autora, a situação comunicativa estabelecida com o interlocutor facilita a aquisição do texto argumentativo. De acordo com ela,

A carta argumentativa parecia trilhar um caminho oposto ao das dissertações. Além de oferecer a possibilidade de argumentação, de posicionamento explícito no texto, de apelo à ideologia, emoção – como já dito anteriormente, postura tão comum ao universo de adolescente e jovens – ela dirige-se a um interlocutor específico, tornando claro para o autor da carta o ato de comunicação que se estabelece via texto (CUNHA, 2005, p.17).

A pesquisadora concluiu que um fator importante ao se trabalhar com gênero discursivo em sala de aula é perceber que o mesmo sofre um desdobramento, já que está inserido num contexto de ensino-aprendizagem, como diz Dolz e Schneuwly (2004, p. 81),

Pelo fato de que o gênero funciona em um outro lugar social, diferente daquele que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem.

Cristóvão et al. (2006) apresenta um modelo didático de carta de pedido de conselho. Primeiramente os autores fazem a apresentação desse subgênero como sendo o tipo de correspondência encontrada em revistas na seção de perguntas e respostas, para a qual os leitores escrevem com intuito de obter orientações e conselhos sobre situações que os afligem. Baseados em observações de perfis de alunos de 8ª série, feitas pelo professor regente da turma, os pesquisadores fazem uma descrição do gênero e elaboram um modelo didático para o ensino em língua inglesa.

Ao analisarem as cartas, Cristóvão et al. (2006) tinha por objetivo apontar as possíveis capacidades de linguagem que poderiam ser desenvolvidas na aula de língua inglesa. A partir de exposição de seus elementos constitutivos, os pesquisadores passam a explorar o gênero como objeto de ensino em três planos: o da ação de linguagem, o plano discursivo e o de propriedades lingüístico-discursivas (Bronckart & Dolz, 1999, apud Cristóvão et al., 2006).

Os autores concluem afirmando que

Acreditamos que a opção por organizar o ensino em torno de gêneros textuais pode propiciar uma ação social efetiva, aproximando o professor das necessidades específicas dos alunos. Para isso, o professor pode servir-se das análises de gêneros textuais disseminados, como a apresentada neste artigo. Com base nesse modelo, professores de língua inglesa podem partir para a elaboração de conjuntos de atividades as quais os pesquisadores do grupo de didática de línguas da Universidade de Genebra denominam “seqüências didáticas” (Dolz & Schneuwly, 1998), que são um instrumental constituído por um conjunto de atividades voltadas para os objetivos estabelecidos no

projeto pedagógico. Em nossa opinião, por meio do ensino das características típicas de cartas de pedidos de conselho ora descritas, o aprendiz pode ter melhores condições para lidar com a compreensão e produção de textos desse gênero de forma mais consciente, crítica e eficaz (CRISTÓVÃO ET ALLI, 2006, p.74).

Melo (2006) verificou aspectos referentes ao conteúdo temático e à construção composicional de cartas produzidas por alunos de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de Teresina, no estado do Piauí. Além dos aspectos acima citados, a pesquisadora analisou como o livro didático e a proposta curricular trata o ensino de gêneros textuais. Melo verificou que os usos que os alunos fazem dos elementos do gênero não estão necessariamente atrelados às séries cursadas. Embora não fosse objeto da pesquisa, dados anteriores, encontrados nos trabalhos de Melo (2003 e 2005, apud, Melo, 2006) dão pistas de que as experiências de letramento é que têm relação com os usos dos alunos.

Outro achado da pesquisadora revela que a apropriação de elementos da construção composicional ocorre de modo mais acelerado para alguns alunos e que, na prática, o trabalho escolar com o gênero deve ser mais sistemático no que diz respeito aos aspectos discursivos/enunciativos. Os dados também revelaram que as propostas curriculares já apresentavam uma tendência teórico-metodológica voltada para uma visão sociointeracionista de linguagem. Por outro lado, os livros didáticos, principalmente os voltados para as séries finais de EJA, apresentavam problemas, dado esse creditado à falta de política de avaliação de livro didático destinado à EJA.

Marra (2006) investigou quais os gêneros discursivos circulavam socialmente em turmas de EJA e verificou a aplicabilidade dos mesmos como objetos de ensino. Os resultados revelaram que não existem gêneros específicos para serem estudados por essa modalidade de ensino; o professor deve saber é quais competências e habilidades pretende desenvolver ou ampliar. Segundo as considerações tecidas pela pesquisadora,

a definição de objetivos claros é de extrema importância, haja vista que não basta restringir o ensino ao cotidiano do aluno, mas deve-se, sobremaneira, criar novas situações de linguagem para que o educando possa ampliar suas competências e transitar adequadamente por entre as diversas esferas sociais. A escolha do gênero deve considerar os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes nos processos de interlocução (MARRA, 2006, p. 22).

Um dado importante revelado pela pesquisa é o de que a carta era citada como uma das práticas de escrita dos alunos. No entanto, eles não consideravam que essa prática tivesse relação com o desenvolvimento de habilidade ou capacidades de leitura e escrita. Em vista disso, muitos alunos voltam à escola carregando mitos relacionados ao Ensino de Língua Materna. Diz a pesquisadora,

Noutros termos, os alunos desconsideram que ao produzirem uma lista de compras, escreverem um bilhete ou um diário estaria desenvolvendo habilidades ou capacidades de leitura e escrita. O que percebemos com certa facilidade é que em nossa sociedade privilegiam-se algumas práticas (ou alguns gêneros) em detrimento de outras. Assim, o aluno vai à escola portando diversos mitos relacionados à Língua Materna e demonstra grande estranhamento quando exposto às práticas reais de uso da língua (MARRA, 2006, p. 51).

Concordamos com a conclusão da pesquisadora no que diz respeito ao privilégio de que gozam algumas práticas de linguagem, e com o fato de que os alunos esperam vê-las predominar no processo de ensino-aprendizagem. Na minha prática de sala de aula, muitas vezes os alunos questionavam quando eram expostos à leitura de textos não-literários. Manuais, gráficos, demonstrativos e contratos não são considerados “leitura” e os alunos consideram-se suficientemente familiarizados com esses textos, não necessitando “estudar” para aprender a interpretá-los. Marra constata,

Percebemos a título de exemplificação, que a leitura de notas fiscais é realizada por poucos alunos, mesmo sendo algo extremamente comum em nosso dia-a-dia. Evidencia-se também que outras práticas habituais não são executadas rotineiramente. Manuais de Instruções e Bulas são postos de lado, na maior parte das vezes (MARRA, 2006, p. 52).

Contraditoriamente, quando questionados sobre suas dificuldades de leitura/escrita, os alunos mencionaram problemas na produção de cartas, bilhetes ou mesmo em relação à leitura de cartazes, listas de compras, entre outros, conforme os dados da pesquisa.

Baseada nas informações obtidas por meio de questionários, junto aos alunos de duas instituições municipais e uma federal, a pesquisadora descreve uma proposta de agrupamento didático para ser aplicada nas séries finais de EJA, sem deixar de salientar que qualquer proposta dessa natureza deve sempre ser adaptada à realidade dos alunos. Para testar a aplicabilidade do ensino baseado em gêneros discursivos, a pesquisadora elaborou uma seqüência didática, que iniciava com uma oficina sobre o gênero Receita. Ao iniciar seu trabalho com os alunos, a pesquisadora considerou que o agrupamento elaborado por Dolz & Schneuwly, bem como os apresentados pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – por ser destinado a alunos do ensino regular, deveria ser adaptado às turmas de EJA.

Durante o trabalho com o gênero Receita, a pesquisadora pôde perceber o desinteresse dos alunos. Interessante notar que a opção pelo trabalho com as seqüências permite ao professor contornar os problemas encontrados e readaptar o trabalho. Nesse caso específico, a seqüência foi adaptada, adequando os objetivos a serem atingidos nas produções finais às expectativas dos alunos em relação ao gênero textual proposto. A pesquisadora desenvolveu então uma seqüência que incluía discussões sobre nutrição,

economia doméstica, substituições alimentares, medidas e equivalências, envolvendo as demais disciplinas no projeto. Diz a pesquisadora,

Graças à opção pelo trabalho com seqüências didáticas foi possível contornar os problemas identificados. Isso porque “as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função da necessidade dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho(...)”(Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 111, apud Marra, 2006, p. 74).

Numa análise pouco apurada, os resultados da aplicação da primeira seqüência com o gênero Receita poderiam levar a crer que, de fato, os estudantes jovens e adultos necessitariam de uma nova proposta curricular. A respeito disso a pesquisadora diz,

Diante das análises das oficinas iniciais, questionamos se a elaboração de uma nova proposta, pressupondo que o ensino deve ser diferenciado para a EJA, não seria uma nova forma de exclusão ou até mesmo uma forma de desrespeito às pluralidades culturais existentes, afinal uma proposta que contemple apenas competências e habilidades do mercado de trabalho seria reduzir o ensino a uma categoria meramente profissionalizante, negando ao aluno a oportunidade de transitar por outras esferas sociais (MARRA, 2006, p. 75).

A pesquisadora chegou a um questionamento importante, que também nos ocorreu: pressupor que o ensino deva ser diferenciado para EJA não seria uma nova forma de exclusão ou mesmo de desrespeito às pluralidades culturais existentes? Concordamos que não se trata de propor um currículo diferenciado ou mesmo de privilegiar alguns gêneros textuais. Pode-se trabalhar um mesmo gênero em diferentes séries ou modalidades de ensino, desde que a proposta esteja adequada às competências a serem desenvolvidas.

A pesquisadora conclui dizendo que,

O sucesso na realização das atividades demonstrou que não existem gêneros específicos para grupos de alunos específicos, afinal, as habilidades lingüísticas são as mesmas, independente de idade. Dentro desta perspectiva, elaborar uma proposta somente para alunos da EJA nos pareceu excludente, como se atestássemos a incapacidade dos alunos em desenvolverem as habilidades e competências requeridas dos alunos do ensino regular (MARRA, 2006, p. 82).

Haeser (2005) apresenta-nos uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura no Ensino Médio, a partir do gênero “carta do leitor”, escolhido por ser “passível de ser abordada com alunos de Ensino Médio”. (HAESER, 2005, p. 100). Para tal, a pesquisadora procurou o Jornal de Santa Catarina para obter maiores informações sobre o gênero. Aqui, novamente, temos dados que contradizem a idéia de que a carta é um gênero em desuso. Segundo Haeser, e de acordo com dados fornecidos pelo jornal, é grande o número de correspondências recebidas. O envio eletrônico predomina sobre o envio pelo correio, sendo que esse dado está atrelado ao perfil socioeconômico do leitor.

Carta do leitor também é o objeto de pesquisa de Silva (2002), que analisou as cartas enviadas a diferentes jornais (Jornal da Paraíba e Jornal do Comércio) que pertencem a diferentes contextos de práticas de letramento: o primeiro oriundo de Campina Grande, onde as práticas de letramento são mais reduzidas; o outro, oriundo de Recife, cidade com práticas de letramento mais presentes. A partir da análise das cartas enviadas e de questionários respondidos pelos alunos, a pesquisadora introduziu uma oficina de produção escrita de cartas, tarefa levada a cabo por estudantes de 8ª série de uma escola da rede pública de Campina Grande. Uma das conclusões a que chegou a pesquisadora é que

a introdução da carta do leitor como objeto de ensino/aprendizagem da produção escrita na escola, a partir do estudo de uma das subclasses (a das cartas críticas), favoreceu o desenvolvimento da postura crítica dos alunos, mediante o uso que fizeram das capacidades de sustentação e refutação de pontos de vista sobre diferentes assuntos sociais (SILVA, 2002, p.110).

O subgênero carta de solicitação foi utilizado na experiência pedagógica realizada por Cunha (2004), que procurava comprovar a hipótese de que é viável e necessário o trabalho com gêneros mais complexos logo nas primeiras séries do ensino fundamental, mostrando a importância do ensino sistematizado do tipo argumentativo já nessa fase. Com base nas diretrizes dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa), a pesquisadora conduziu uma experiência com alunos do 2º ano do 2º ciclo do fundamental, o equivalente à antiga 4ª série primária. Após um período de observação, no qual pôde constatar a predominância do tipo narrativo e algumas ocorrências de produção do tipo descritivo, a pesquisadora elaborou uma proposta de trabalho com o gênero carta de solicitação, para introduzir o tipo argumentativo, até então desconhecido pelos alunos.

Cunha introduziu a atividade partindo da produção de carta pessoal, para traçar um paralelo com a carta de solicitação. A primeira produção de carta de solicitação tinha por objetivo reivindicar melhorias na escola, e após uma breve discussão sobre a carta, os alunos concluíram que o destinatário deveria ser a diretora da escola. Na segunda proposta, o objetivo da pesquisadora era verificar a intuição dos alunos quanto aos aspectos mais formais do gênero. Para tal, estabeleceu um destinatário social e espacialmente mais distante: o Governador do Distrito Federal, para o qual os alunos deveriam fazer as reivindicações, que eram arroladas oralmente e relacionadas no quadro pela professora, sempre no início das atividades.

Ainda que algumas produções textuais apresentassem traços do discurso persuasivo, mais apelativo e emocional, em todas elas (22, no total) a pesquisadora

verificou a predominância do tipo argumentativo. Tomando por base os aspectos estruturadores dos gêneros, propostos por Bakhtin, quais sejam o conteúdo, as formas de organização textual e escolha dos recursos lingüísticos, Cunha analisou os textos produzidos e verificou que, em relação a esses aspectos a proposta foi realizada satisfatoriamente. Os problemas verificados foram as marcas de oralidade, fato justificável considerando-se a faixa etária e inexperiência com produção de textos mais elaborados. Apesar disso, a experiência mostra que não há razões científicas ou mesmo pedagógicas para trabalhar com o tipo argumentativo apenas nas séries finais do ensino fundamental.

Souto Maior (2004) realizou seu estudo com o objetivo de analisar como o gênero carta é abordado em livros didáticos de português. A pesquisadora descreve o modo como o gênero é apresentado nas coleções, analisa as propostas de produção escrita, procurando verificar se as atividades estão voltadas para práticas reais da sociedade ou apenas para objetivos escolares. Além disso, propõe alternativas para o ensino-aprendizagem do gênero. Observando um corpus de 20 atividades apresentadas em quatro coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, adotados em grandes escolas particulares e públicas da rede de ensino de Campina Grande, na Paraíba, a autora analisa as condições de produção, observando aspectos como intencionalidade da proposta, interlocutores definidos implícita ou explicitamente, lugar social e conteúdo temático.

Objetivando aproximar a situação de escrita de natureza escolar à realização social da carta em práticas efetivas de uso, a pesquisadora propõe uma adaptação em uma das atividades propostas, alterando a produção de carta-resposta para carta-aberta. A funcionalidade da carta-resposta se destina a oferecer um feedback sobre compra e venda de produtos, fornecer dados pessoais e/ou sugestões sobre produtos ou atendimentos. A proposta do livro é uma resposta a uma reclamação e a pesquisadora ressalta que há diferença entre carta-resposta e carta pessoal que contenha uma resposta.

Após uma discussão preliminar sobre o texto **Recado ao senhor 903**, de Rubem Braga, e tendo por base textos complementares sobre Leis Federais e conteúdos de filosofia que versam a respeito de ética e cidadania, é solicitada a elaboração de uma carta aberta aos inquilinos, com o objetivo de esclarecer sobre direitos e deveres de quem mora em condomínios. O aluno é convidado a lembrar-se de que acaba de receber uma carta de um vizinho reclamando do barulho. A proposta da pesquisadora apresenta

as quatro categorias de condições de produção: objetivo de produção, interlocutores definidos, lugar de produção e conteúdo temático.

Souto Maior concluiu que o ensino desse gênero não contempla todas as condições de produção da carta e não define as práticas sociais de possível circulação do texto, atingindo, desse modo, objetivos meramente escolares. Ao sugerir uma proposta alternativa, a pesquisadora teve por objetivo demonstrar que, com um planejamento sistemático voltado à realidade do aluno é “possível estimular a produção de um gênero que, de fato, venha a ter uma circulação social, aproveitando as diversas situações cotidianas como motivação para uma prática escrita, além de contribuir para a interação comunicativa com diversos leitores” (SOUTO MAIOR, 2004, p. 101).

Gomes (2002) analisou a construção do gênero carta por crianças da alfabetização a 2ª série do ensino fundamental, observando a influência imediata que a exposição a um modelo exercia na formulação do esquema textual. Com base em um corpus de 208 textos escritos por 104 sujeitos, ele analisou os dados obtidos e concluiu que as crianças de alfabetização, sem influência de um modelo, elaboram um esquema incipiente de carta, na qual identificam o interlocutor e realizam um propósito (função). As crianças de 1ª e 2ª séries elaboram um esquema mais completo. A partir do modelo, as crianças de alfabetização identificam o interlocutor, emitem opinião, apresentam sugestões e sinalizam o “despedir-se” e “identificar-se”. As de 1ª série identificam o interlocutor, emitem opiniões, apresentam sugestões, despedem-se e identificam-se. Já as crianças da 2ª série, além de apresentarem todos os dados do esquema, ainda situam-se no tempo e no espaço. O pesquisador concluiu ainda que as produções com modelo geravam movimentos de recuo (com inibições de função, por exemplo, o “despedir-se”). Além disso, há uma tendência com o avançar das séries, a um espaço maior do interlocutor, através de referenciais verbais, pronominais ou adverbiais de 2ª pessoa.

Essas pesquisas que tiveram como tema o estudo do gênero e, de modo particular, as que se ocuparam do mesmo no contexto escolar, foram importantes para uma maior compreensão dos processos que ocorreram na aplicação da seqüência que eu elaborei. É sobre ela que passo a tecer considerações, justificando a escolha desse gênero para ensino-aprendizagem nas turmas de EJA.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo farei uma pequena narrativa dos acontecimentos que me levaram à opção de desenvolver uma seqüência didática em uma turma de EJA, bem como apresento os métodos utilizados para a geração de dados e os motivos pelos quais realizei uma pesquisa-ação. Explico com mais detalhes a opção pelo gênero textual carta e descrevo a elaboração da seqüência teoricamente embasada em Schneuwly & Dolz (2004).

5.1 O ensino-aprendizagem do gênero carta: delineando um projeto

Como professora de turmas de jovens e adultos, pude observar que os alunos dessa modalidade de ensino tinham maior resistência quando eram solicitadas atividades de produção escrita. Sendo a atividade válida ou não, a verdade é que os alunos do ensino regular admitem com maior facilidade o fato de que “as atividades solicitadas devem ser feitas”. Nas turmas de EJA, os alunos deixam transparecer seu desagrado e até mesmo saem da sala de aula durante as atividades.

Quando comecei a lecionar, via com grande inquietação o fato de que muitos professores não se preocupavam com a adaptação das tarefas para um público mais velho, trazendo, muitas vezes, tarefas apropriadas para crianças. Além disso, mais especificamente no caso da produção textual, não me agradavam os planejamentos elaborados, no qual constavam conteúdos programáticos que privilegiavam o uso de tipos textuais, não trazendo uma abordagem prática na qual se estudassem os gêneros textuais que usamos cotidianamente.

Quando eu procurava saber o motivo que levava os alunos a não gostarem de escrever, muitos diziam que tinham vergonha dos erros; outros, que as atividades de escrita eram desnecessárias. Outros ainda falavam que não gostavam porque receavam que a leitura dos textos fosse feita por outras pessoas. De acordo com eles, muitos professores traziam propostas de escrita de exames vestibulares¹⁷, consideradas muito difíceis.

¹⁷ No Rio Grande do Sul, há predominância do tipo dissertativo nas provas de exames vestibulares.

Para contornar tal situação, eu sempre solicitava que os alunos escrevessem uma carta de apresentação para mim. Essa proposta era sempre aceita, mediante a promessa de que somente eu seria a leitora do texto. Os estudantes podiam escrever o que quisessem, mas eu sempre fazia algumas solicitações como, por exemplo, eles deveriam escrever sobre o que faziam, se trabalhavam ou apenas estudavam, se eram casados ou não, enfim, perguntas que pudessem me auxiliar no traçado de um “perfil” da turma. Geralmente, os textos apresentavam-se longos, numa demonstração clara de que eles não só gostavam de escrever, como também tinham necessidade de se fazerem conhecer pelo professor. Muitas vezes eles deixavam cartas para mim, mesmo quando eu não as solicitava, demonstrando que percebiam que eu de fato lia os textos. De acordo com Simões, o interesse dos professores faz diferença. Diz ela,

Em nossa atividade responsiva, sejam leitores interessados, que se dirigem ao autor, e não principalmente ou, muito menos, somente à sua gramática, (SIMÕES, 2008, p. 201).

Como vimos no início deste trabalho, um dos objetivos a serem alcançados na EJA é a melhoria da capacidade de produção em língua escrita. Nesse sentido, o engajamento dos alunos nesta atividade sempre me pareceu extremamente significativo. Analisando suas características à luz dos aspectos teóricos discutidos ao longo da especialização e do mestrado, as razões para o sucesso da atividade ficaram evidentes para mim como professora. Simões diz que o diálogo com o leitor é que constitui a escrita como prática social e é isso que precisa ser transformado em proposta didática, (SIMÕES, 2008).

Abaixo, exemplifico com dois textos:

CARTA 1 – ALUNA Fábria Sandrine

Como sou!

Bom eu me chamo F., tenho 15 anos e moro aqui na Feitoria Cohab, estudo no Dilza Flores e adoro os professores da escola. Agora eu vou falar de mim eu sou uma pessoa que adora rir, brincar e eu amo fazer fúlia principalmente na escola, do lado dos meus amigos, mais tudo na hora certa tudo tem seu tempo sou uma pessoa legal aseito brincadeiras que não acabe me maguando, eu tinha pavor de estudo preferia correr rua do que ir para a escola mais de pois que eu me mudei pra cá prefiro ir a escola eu vi que sem o estudo eu não séria nada, minha matéria preferida é matemática e física. Até que eu gosto um pouco de português mas sou pescima eu troco as letras ou fico em dúvida tem coisas que se eu falo rápido eu erro e se eu soletro ou falo devagar eu acerto as vezes falo errado mais escrevo certo assim sou eu.

CARTA 2 – ALUNA Liane

Querida Karin

Agora na volta das férias queria te dizer que eu estava com muita saudade de todos. Tem sido muito difícil continuar os estudos mais parar é pior. Em casa o serviço da gente não tem muita graça aqui eu me encontro com as amigas e aprendo. A Dienifer arrumou um serviço e tá fazendo informática lá no centro. Agora ela me ajudando fica mais fácil ela sempre quer comprar umas coisinhas pra ela e o meu dinheiro não dá pra tudo. O pai dela resolveu ajudar a pagar o curso de computador pra ela. Ele pegou um serviço e ela tá contente por que ele disse que vai tirar um tênis novo pra ela no fim do mês. Ele podendo ele ajuda. Ela tá vendo se arruma o ensino médio lá no Rio Branco, por que aqui em Viamão ela vai chegar atrasada na aula por causa da hora que ela solta do serviço. Mandou um beijo pra “sora do coração”. tua encomenda da Avon deixei lá no cafezinho. beijão

D.

Podemos notar que o primeiro texto traz as características da aluna, que ela considera serem relevantes de serem comentadas. É um primeiro texto, o que eu chamo de “carta de apresentação”. O segundo texto apresenta mais as características da carta, com o cabeçalho e a despedida. A aluna quer contar sobre sua vida, propósito e interlocutor aparecem explícitos, configurando uma prática social efetiva com uso da escrita.

A interpretação que os alunos deram para a atividade solicitada, ou seja, a escrita desse texto inicial fez com que eu refletisse sobre essa atividade de maneira mais detida, inclusive porque se repetiu em mais de um município/contexto de ensino (Viamão e São Leopoldo). Quando eu questionava sobre a motivação que os levavam a escrever as cartas, muitos diziam gostar por causa das “respostas”, fazendo referência aos “pequenos bilhetes” que eu escrevia quando entregava os textos. Nesses “bilhetes”, nas pequenas respostas, eles podiam perceber que “de fato alguém havia lido”, não era uma mera atividade. O interlocutor real fazia a diferença, funcionando como uma motivação. Tendo “um leitor potencial”, os alunos mobilizavam suas escolhas em termos de “o que dizer” e “como dizer”.

Apesar da interlocução estabelecida e da relevância do fato, não me ocorreu que isso poderia servir para uma abordagem mais específica, que os textos pudessem servir de referência para minhas aulas, ajudando a identificar o que poderia ser visto em termos de análise lingüística. Por causa da minha falta de experiência, o conhecimento teórico adquirido durante a graduação parecia não fazer muito sentido. Na verdade não me sentia segura como professora no ensino fundamental regular, mas minha

insatisfação cresceu ao ver que meu despreparo para ensinar era ainda maior quando me via diante das turmas heterogêneas da EJA. Na época em que eu estudei na faculdade, a modalidade de ensino de EJA ainda não existia e não era oferecida como opção de estágio, tampouco se estudava sobre suas peculiaridades. Somente durante a especialização, a abordagem teórica já conhecida, aliada aos novos conhecimentos adquiridos, passou a fazer algum sentido porque eu já atuava como professora. Estudar mais profundamente a concepção sociointeracionista de linguagem dos autores que já citei ao longo deste trabalho e, de modo especial, conhecer a seqüência didática apresentada pelos autores Schneuwly & Dolz foram fundamentais para aliar o que havia aprendido à minha prática de ensino.

Na pesquisa bibliográfica que realizei, pude perceber que o meu trabalho poderia apresentar uma abordagem diferenciada. O gênero textual apresentado fazia parte do repertório dos alunos, a escrita de carta era uma prática social de letramento que fazia sentido para eles e por esse motivo considere importante utilizá-la para o planejamento da proposta de produção textual. E aqui, novamente cito Simões,

As atividades escolares de produção textual e leitura não podem voltar as costas para os gêneros relevantes a essas práticas de que os alunos já participam, sob pena de perder a oportunidade de trazer para a sala de aula um conhecimento da ordem do vivido que é precioso para a compreensão do uso da linguagem como prática social plena (SIMÕES, 2008, p. 202).

A proposta então pretendeu ir ao encontro do que sugere a Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA. Essa proposta curricular está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), respeitando as especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo era justamente contrapor a idéia de que os conteúdos devam ser ensinados porque um dia eles serão úteis, “o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade” (p. 301).

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento, o objetivo apresentado para a Língua Portuguesa é a capacitação do aluno para utilizar a linguagem nas diferentes instâncias de atuação,

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p. 18).

E, também,

Os conteúdos devem ser selecionados em nome de um trabalho que vise, principalmente, proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de

conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. Para que isso aconteça, é decisivo vincular *o que fazer ao como fazer*¹⁸ (p.22).

Tendo em mente os objetivos a serem alcançados e a concepção de linguagem para ancorar a proposta de intervenção didática, elaborei uma seqüência didática para o ensino-aprendizagem do gênero “carta pessoal” como proposta inicial na direção de subgêneros mais complexos, como a “carta do leitor” e a “carta de reclamação”.

A partir desse interesse, comecei a pensar em algo que levasse os alunos a desenvolverem o interesse pela escrita, pois a maioria dos alunos de EJA demonstra ser essa uma das dificuldades encontradas na vida prática. A necessidade de diversificar as práticas de letramento é uma das razões que levam esses alunos a voltarem para os bancos escolares. Questionados sobre suas dificuldades, os alunos relatavam problemas para exercerem plenamente a sua cidadania nas práticas sócio-culturais que envolviam a escrita, seja no preenchimento de fichas de pedido de emprego, escrita de cartas de apresentação e manifestação de opinião.

Num estudo que analisou as mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos não escolarizados e com baixo letramento Terzi & Scavassa (2005) concluíram que práticas variadas de letramento, em curtos espaços de tempo, trazem resultados bastante positivos. As pesquisadoras estudaram os alfabetizados no seu processo de familiarização com a escrita ao mesmo tempo em que eram alfabetizados, num período “de imersão” de 5 meses, num processo de letramento crítico, diferente do natural, no qual as práticas são oferecidas paulatinamente na comunidade a partir de um fator gerador, enquanto nos cursos elas são apresentadas com fins pedagógicos.

Os tópicos da análise feita pelas pesquisadoras baseavam-se na relevância atribuída pelos alunos às práticas de letramento. Elas puderam perceber três tipos de relevância: escrita como meio de resolver problemas de trabalho, escrita como meio de evitar discriminação e como meio de satisfação pessoal, e escrita como meio de participação social. Concluem elas dizendo que,

(...) a escrita como meio de maior participação na família, na comunidade e na igreja, mostra o cidadão em busca de aceitação social e respeito. Considerando-se essas diferentes relevâncias, podemos, então, afirmar que o desenvolvimento do letramento é fortemente influenciado pela construção da cidadania, ao mesmo tempo em que a influencia (TERZI & SCAVASSA, 2005).

Norteadas pelo interesse em desenvolver um trabalho com a escrita, que pudesse ressignificar a relação dos alunos com a cultura letrada, elaborei a seqüência didática

¹⁸ Grifo no original.

para ir ao encontro dos interesses de meus alunos e despertar uma maior motivação relacionada com as atividades propostas. Tornar acessível ao aluno o maior número possível de textos que circulam socialmente, como postulam os PCNs, só é relevante se os textos forem explorados em sua plenitude e de acordo com interesses reais, a partir de necessidades verdadeiras. Como eu não poderia contemplar toda a gama de gêneros textuais relacionados com práticas de leitura e escrita com as quais os alunos se deparam no cotidiano, escolhi o gênero epistolar para meu experimento didático, porque ele permite explorar os diferentes tipos textuais¹⁹, além de proporcionar aos alunos a experimentação de uma escrita com uma função social, partindo de uma necessidade deles. Ocupo-me, a seguir, de relatar essa experiência.

5.2 Natureza da pesquisa: optando pela pesquisa-ação

A pesquisa-ação foi a vertente pela qual optamos na realização deste trabalho. Como seu foco não enfatiza quantificações e se caracteriza pela intervenção na prática, essa metodologia permite ao professor colocar-se como pesquisador interessado em averiguar e refletir sobre os problemas de sua prática, visando a uma mudança. Segundo Thiollent (1985), três aspectos devem ser considerados nesse tipo de pesquisa: a resolução dos problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. De acordo com o autor, na pesquisa-ação existe uma ação problemática por parte das pessoas ou grupos implicados nos problemas sob observação e que merecem investigação a ser elaborada e conduzida.

Para o trabalho de investigação e ação, os dados reunidos foram os seguintes: questionário, notas de campo, estudos de cartas e a produção de cartas dos alunos. Além disso, a observação participante foi fundamental em diversos momentos, o que culminou em uma interação efetiva com os alunos que compunham a situação investigada e que trato com maiores detalhes na análise dos dados, mais adiante. Tendo em vista uma transformação social, norteador-se na pesquisa-ação, esta investigação de caráter qualitativo caracterizou-se como uma intervenção nas atividades de ensino de escrita na escola, através da prática de leitura e de produção do gênero carta.

¹⁹ Tipo textual é uma seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição e são basicamente seis: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p. 22)

5.2.1 Geração de dados

Para esta pesquisa os dados foram gerados a partir das anotações do diário de campo. A partir do plano de aula, eu desenvolvia as atividades ao mesmo tempo em que fazia gravações e anotações sobre o que ocorria na sala de aula. Os dados do diário de campo eram então transcritos no final do dia, na volta da aula, de modo que eu pudesse obter uma descrição detalhada do que havia acontecido de fato e para poder confrontar com o que previra no plano de aula. Além disso, eu anotava observações sobre os acontecimentos e readaptava o planejamento da aula seguinte, com base nas anotações sobre o andamento das aulas. Deixei para analisar as gravações no final do desenvolvimento da seqüência e não pude utilizar melhor esse material pela baixa qualidade da gravação.

Além disso, analisei toda a documentação da EJA disponibilizada pela escola. Apesar de ter lecionado na escola na qual realizei a pesquisa, não havia mais o vínculo empregatício, mas eu participei das reuniões e de todo o processo avaliativo do final do ano. Tive acesso a toda a documentação da turma na qual desenvolvi a pesquisa. Outros dados que serviram para a análise dos resultados foram o questionário respondido pelos alunos e entrevistas.

5.2.2 Schneuwly & Dolz: a seqüência didática

Teoricamente, interessa-nos a tese de que, para Schneuwly, o gênero é um instrumento. Diz ele:

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27).

Para Schneuwly, e de acordo com a concepção bakhtiniana, o gênero é escolhido a partir dos parâmetros da situação que guiam a ação; ou seja, percebe-se claramente uma relação meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Posto de outra forma, isso significa que, em uma ação de linguagem, o gênero é o instrumento mediador utilizado para atingir determinado fim.

As ações de linguagem definem os gêneros que funcionarão como instrumento, ao mesmo tempo em que as ações são concebidas a partir da disponibilidade dos

gêneros. Diz Schneuwly: “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis: a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva “escrever um romance”, assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de ‘cortar uma árvore’” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

A partir desses pressupostos podemos pensar em como esse instrumento mediador, que é o gênero, pode-se transformar em atividades de ensino-aprendizagem. Para Bakhtin, que, embora não se tenha debruçado sobre questões de ensino, reflete sobre a aprendizagem da língua, o papel dos gêneros discursivos no aprendizado é o ponto de partida, pois,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Para o trabalho com os gêneros, Schneuwly e Dolz propõem a elaboração de seqüências didáticas - módulos de ensino organizados de modo a ensinar de maneira sistematizada determinadas práticas de linguagem, que são as aquisições acumuladas pelos grupos sociais ao longo da história.

As capacidades de linguagem são mobilizadas para a produção de um gênero numa situação específica, e o ensino, na proposta dos autores, organiza-se com base nesse pressuposto. Para isso, o aprendiz deve adaptar-se às características do contexto, mobilizar modelos discursivos, dominar operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Schneuwly, 2004).

Para atingir esse desenvolvimento, são propostas intervenções (estratégias de ensino) de modo a levar os alunos a atingirem a melhoria nos usos de determinado gênero. Essas estratégias devem ser regidas pelo princípio da *legitimidade*, ou seja, devem ser baseadas em saberes teóricos ou elaborados por especialistas. Além disso, devem ser *pertinentes*, de acordo com as capacidades dos alunos e de acordo com as finalidades e objetivos da escola. Tornar coerentes os saberes em função dos objetivos, nos quais os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, está relacionado

com o terceiro princípio que deve reger a elaboração dos modelos didáticos, a *solidarização*.

Podemos perceber que, com base nesses princípios, a elaboração da seqüência deve levar os alunos a agirem como sujeitos na ação de linguagem, sem deixarmos de nos lembrar que essa meta é atingida através de transformações do gênero de referência em objeto de ensino-aprendizagem. Para Schneuwly e Dolz, um modelo didático apresenta duas grandes características: “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores” e “evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas” (2004, p. 82).

Essas características podem ser percebidas na seqüência didática elaborada para o ensino-aprendizagem do gênero carta. Em algumas produções o gênero foi apresentado como uma prática de linguagem autêntica. Ainda assim, a carta foi apresentada em uma progressão, de acordo com as possibilidades dos aprendizes, visando ao desenvolvimento da linguagem nos diversificados desdobramentos do gênero referido, em diferentes níveis de complexidade. Além disso, o procedimento didático foi constantemente avaliado para orientar as intervenções e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Na próxima seção, apresento o contexto no qual a intervenção didática foi realizada e os participantes.

5.3. A intervenção pedagógica: utilizando a seqüência didática

O trabalho de intervenção que vai aqui descrito pretendeu aproximar o ensino do gênero a uma prática de uso da linguagem, objetivando a melhoria da produção textual nas práticas de letramento. A apresentação do gênero através da seqüência didática teve como propósito instrumentalizar os alunos para produzi-lo na escola, e também fora dela, bem como de levá-los a desenvolverem capacidades que ultrapassem o gênero e que fossem transferíveis para outros gêneros. Ainda, na esteira dessa exposição, julgo oportuno ressaltar que, assim como salientaram Schneuwly e Dolz, o gênero apresentado, mesmo quando aproximado de situações reais de comunicação, visava à aprendizagem, tornando-se assim uma variação, um “gênero a aprender” (2004, p. 81).

Como dito anteriormente, a idéia de elaborar uma seqüência didática surgiu como resultado de uma interação de linguagem espontânea que ocorreu entre mim e os

alunos. Ao escreverem seus primeiros textos, os alunos davam sinais de que tinham algum conhecimento prévio de como elaborar um texto de cunho pessoal, com um destinatário específico. A esses textos iniciais eu chamei de “carta pessoal”, ainda que alguns não se apresentassem em sua forma característica. No entanto, isso não descaracterizava o texto e sua intencionalidade, pois Marcuschi (2005, p.30) afirma que, em relação aos gêneros,

Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”.

Na minha pesquisa bibliográfica para esta dissertação, encontrei vários trabalhos anteriores sobre os processos de ensino-aprendizagem de gêneros discursivos e, em concordância com esses estudos, assumo alguns princípios que nortearam minha análise.

Primeiramente, acredito que os alunos já tinham alguma representação do gênero. Silva (2002) apresenta a noção de gênero como modelo sociocognitivo, já que surge das práticas comunicativas construídas em contextos socialmente situados. Dito de outro modo, os sujeitos não “engendram” os gêneros a cada nova interação: estes são acionados a partir do conhecimento que cada um possui do funcionamento textual, lingüístico, discursivo, semântico-temático e interacional dos gêneros com os quais tiveram contato, sejam como produtores, ouvintes ou leitores. De acordo com Silva, baseada em Marcuschi (2000), “ao que tudo indica, existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou devem produzir em cada contexto comunicativo” (SILVA, 2002, P.43).

Não pretendendo ignorar essa “biografia” das interações vividas anteriormente, e acreditando que o conhecimento de mundo dos meus alunos poderia propiciar uma situação de ensino-aprendizagem interessante, resolvi aproveitar essas produções textuais como início da análise, fazendo um levantamento dos problemas apresentados e questionando quais os aspectos lingüísticos poderiam ser abordados durante o trabalho. A minha idéia era fazer avançar a produção dos alunos ao longo de um contínuo da esfera privada para a pública, aprimorando a expressão escrita, saindo do “tom confessional” que a atividade estava assumindo. Essa prática não é incomum, como ressalta Guedes (2006, p. 39) “do mesmo modo, a mais recente prática de fazer o aluno *desabafar* por escrito, expor os seus *problemas* numa correspondência privada com o professor em nada ajuda o aprendizado de português”. Embora a intenção inicial fosse

traçar o perfil dos alunos, logo essa escrita assumiu um caráter de correspondência pessoal. Concordo com Guedes quando diz que,

O pedagógico, diferentemente do psicológico, está no âmbito do público: se escrever tem, de fato, um valor terapêutico, não é por isso que o professor de português vai incentivar seu aluno a escrever um diário, cartas, bilhetes, desabafos; pode fazê-lo para o desenvolvimento do seu artesanato da escrita. Não é com esses textos, no entanto, que vai encaminhar o trabalho em sala de aula, mas com textos produzidos para a instância pública da sala de aula, para serem dados a uma leitura pública, avaliados segundo critérios de conhecimento público, analisados e discutidos com finalidade de melhorá-los a qualidade e expandir os recursos expressivos de seu autor (GUEDES, 2006, p. 40).

Para fazer transitar os textos do privado para o público, aproveitei a situação de comunicação criada para elaborar o trabalho com a seqüência didática. Nesse particular, minha atividade partiu da proposta por Schneuwly & Dolz (2004), pois esses autores sugerem que o trabalho com os gêneros seja organizado em seqüências didáticas a partir de uma *situação inicial* provocada pelo professor, segundo eles, da seguinte maneira,

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Na proposta que ora apresento, a escolha do gênero deu-se em função das práticas de linguagem dos alunos, ou seja, eles já escreviam cartas, ainda que não dominassem as maneiras mais complexas, adequadas a diferentes situações de comunicação na esfera pública. A seguir, apresento em maiores detalhes a proposta de ensino-aprendizagem do gênero textual *carta* através de seqüências didáticas, conforme proposta de Schneuwly & Dolz (2004).

5.4 Elaborando as oficinas

O trabalho de elaboração das oficinas foi realizado no primeiro semestre de 2007. Trabalhei como professora de Língua Portuguesa na escola em que fiz a pesquisa e pude observar as turmas. Isso me deu a oportunidade de perceber que o formato das oficinas poderia auxiliar no processo de avaliação. Foi durante o primeiro semestre que decidi desenvolver a seqüência com o gênero carta.

A seqüência didática apresenta-se em módulos de carta pessoal, carta do leitor e cartas reclamatórias. Cada oficina organiza-se em 3 etapas distintas. A primeira etapa

é a de levantamento dos conhecimentos prévios e de discussão sobre os textos apresentados para leitura. Nessa primeira parte, os alunos leram vários textos que apresentavam o subgênero. As discussões nessa etapa visavam a levar os alunos a conhecerem os elementos do contexto de produção. Neste momento sempre havia a retomada da oficina anterior, reorganizando as informações novas que pudessem ajudar na interpretação das novas informações, principalmente para “situar” os alunos ausentes na oficina anterior. Numa segunda etapa, os alunos faziam o exercício de produção textual referente ao texto solicitado. Na terceira etapa, os alunos realizavam exercícios gramaticais e de reescrita.

Depois de elaborar a seqüência didática, procurei a escola para apresentar a proposta de trabalho. A seguir, apresento o contexto escolar no qual o trabalho foi realizado.

5.5 A escola e os participantes

A pesquisa foi realizada em uma turma de formandos de EJA, freqüentando a etapa V²⁰, no período noturno, em uma escola da região metropolitana da cidade Porto Alegre. Optei por fazer a pesquisa nessa escola porque já havia trabalhado lá como professora de Língua Portuguesa no primeiro semestre do mesmo ano. Apesar de conhecer a maioria dos alunos de todas as etapas, a assiduidade foi um fator decisivo para minha escolha da turma. Minha preocupação na escolha da turma baseava-se no fato de que a seqüência didática foi aplicada no final do ano e os alunos costumam faltar muito nessa época, já que a modalidade de ensino de EJA é marcada pela sazonalidade. Geralmente os cursos são freqüentados por jovens e adultos trabalhadores e também muitos desempregados. O final de ano costuma apresentar maior índice de empregos, já que surgem vagas temporárias, com a proximidade das festas de final de ano. Os jovens e adultos trabalhadores também são afetados pela maior demanda em fábricas e no comércio local, o que acaba refletindo na falta às aulas e nos atrasos. Como o meu tempo seria limitado, corria o risco de não conseguir produções textuais suficientes para a pesquisa.

Apresentei a proposta de pesquisa para todos os professores em uma reunião que ocorre semanalmente, às segundas-feiras. Como trabalhei com a turma no segundo

²⁰ Etapa V equivale a 8ª série do Ensino Fundamental regular.

semestre, precisei ocupar períodos de outras disciplinas, já que há isonomia de carga horária e o tempo destinado à disciplina de Língua Portuguesa – dois períodos semanais – não era suficiente para o número de oficinas que eu havia planejado. Além disso, o período final do ano costuma ser marcado pela realização de vários eventos que poderiam interferir no andamento dos trabalhos.

Todos os professores concordaram em ceder seus períodos e ficou arranjado que eu desenvolveria o projeto das oficinas nos períodos de Língua Portuguesa e também durante outros períodos. Como são dois períodos para cada disciplina, no dia em que havia Língua Portuguesa, eu necessariamente utilizava também o horário de Educação Física, totalizando 4 períodos de aula. Para poder terminar a pesquisa no final de novembro, utilizei ainda mais um dia da semana, nos horários de diferentes disciplinas.

Para que os alunos não perdessem os períodos de aula de outras disciplinas do currículo, além das atividades das oficinas eles ainda tiveram que realizar atividades das outras áreas de conhecimento, a distância. A maior dúvida era quanto à aceitação da proposta por parte dos alunos, principalmente porque eu utilizaria os períodos de Educação Física, que costuma ter bastante aceitação na escola, mesmo entre os mais velhos. Ficou decidido que os alunos não seriam obrigados a participar da proposta, podendo trocar de turma²¹, se desejassem. Apesar dessa desconfiança, a adesão ao projeto foi total, não havendo nenhum pedido de troca. Como os estudantes haviam sido meus alunos no semestre anterior e sabiam que eu estava realizando uma pesquisa, de certo modo sentiram-se privilegiados por poderem participar, já que apenas uma turma teria essa aula diferenciada.

5.6 Levantamento preliminar e definição dos objetivos

Na elaboração do modelo didático para o ensino-aprendizagem do gênero escolhido, foram considerados os aspectos referentes aos conhecimentos anteriores dos alunos sobre cartas, bem como as capacidades observadas dos aprendizes e os objetivos de ensino da seqüência.

Como mencionei, os alunos já haviam vivenciado situações de uso do gênero, dadas suas experiências de vida e conhecimento de mundo, visto que são todos jovens e

²¹ Ver, em Anexo A, a autorização para a pesquisa.

adultos que já passaram pela escola, estão inseridos no mercado de trabalho ou visando inserção. O fato de terem sido meus alunos facilitou o trabalho porque não precisei observar a turma e pude começar imediatamente as oficinas, já que conhecia suas capacidades e havia feito o levantamento das dificuldades a serem vencidas. O objetivo de ensino era o aprimoramento do letramento inicial, partindo de uma experiência com texto de cunho pessoal para o de esfera pública, visando também à melhoria dos aspectos lingüísticos que apresentassem problemas para os alunos. A principal dificuldade apresentada era, do ponto de vista do uso dos recursos lingüísticos, a ocorrência de problemas de construção frasal, com frases fragmentadas ou siamesas²², decorrentes dos problemas de pontuação dos textos, principalmente o uso inadequado de vírgula e ponto final.

²² As **frases siamesas** caracterizam-se por apresentar idéias ligadas incorretamente, ou seja, frases distintas, que possuem enunciado completo, são apresentadas como uma só, por não haver elemento de ligação entre elas, como sinais de pontuação ou conectivos. Ex: a frase siamesa *Letícia estava ansiosa teria que fazer uma cirurgia em breve*, pode ser corrigida com sinais de pontuação, *Letícia estava ansiosa; teria que fazer uma cirurgia em breve*, ou com conectivos coordenativos, *como teria que fazer uma cirurgia em breve*, *Letícia estava ansiosa*, ou com conectivos subordinativos *Letícia estava ansiosa porque teria que fazer uma cirurgia em breve*.

As **frases fragmentadas** caracterizam-se pela pontuação de oração subordinada, ou uma simples locução, como se fosse uma oração completa. Ex: *Eu estava tentando arranjar dinheiro. Quando vi na calçada uma nota de cinquenta reais*. A possibilidade de correção é transformar a segunda oração em uma oração subordinada, usando a vírgula como recurso de pontuação. Frases fragmentadas podem ser utilizadas como recurso estilístico em textos literários (GUEDES & MORENO, 1997).

6 OFICINAS

Neste capítulo eu faço o relato sobre a realização das oficinas, com base nas anotações de diário de campo realizadas durante as aulas. Apresento também as alterações feitas na seqüência elaborada inicialmente e que foram feitas a partir das observações de sala de aula que foram sendo registradas no diário de campo.

A seqüência didática foi elaborada para ser aplicada em 12 encontros, totalizando aproximadamente 40 horas/aula. O trabalho foi realizado em 11 oficinas e o 12º encontro foi reservado para uma atividade de interação entre os alunos e dona Maria de Lourdes, autora de um livro no qual foram publicadas cartas enviadas por ela a jornais da cidade de Porto Alegre, e que havia sido lançado na Feira do Livro em novembro de 2007.

6.1 Realização das Oficinas

A seguir faço o relato da realização das oficinas. Embora houvesse um planejamento inicial, nem todas as oficinas ocorreram como estava previsto. O que, de fato ocorreu, descrevo no que segue.

6.1.1 Oficina 1

Na Oficina 1, o objetivo era trazer para o âmbito escolar, a discussão sobre situações do cotidiano nas quais os alunos tivessem sentido a importância de saber ler e escrever. Comecei a aula esclarecendo que iria fazer gravações e anotações para poder recuperar os dados posteriormente. Encaminhei a atividade da noite começando com perguntas sobre letramento, apenas oralmente, depois em outra aula realizei um questionário. Alguns alunos comentaram que já haviam assistido ao filme *Central do Brasil*. No planejamento, eu havia pensado em encaminhar a discussão preliminar, assistir ao filme, interromper antes da finalização e solicitar a produção inicial para aula seguinte. Nesse caso, os alunos poderiam discutir diferentes finais para o filme e

diferentes cartas a serem enviadas. Como a maioria dos alunos já conhecia o filme não fazia sentido interrompê-lo; além disso, prolongar a discussão poderia desmotivá-los. Decidi modificar o planejamento porque havia pensado na possibilidade de precisar de um *plano B*. Encaminhei uma breve introdução e depois assistimos ao filme todo.

Na breve conversa introdutória, esclareci que filme não era exatamente sobre cartas, mas sobre mudanças pessoais, espécie de *on the road movie*, um gênero de filme no qual o/os protagonista(s) sofrem transformações vivenciadas com o desenrolar dos acontecimentos, que ocorrem geralmente durante uma jornada ou viagem. Apesar de a temática ser outra, o filme suscitava questões interessantes de serem abordadas, e que tinham relação com o nosso contexto, como o analfabetismo, o letramento e a escrita. Com as perguntas os alunos começaram a falar sobre a importância de saber ler e escrever. O aluno Fábio comentou que uma pessoa que não sabe ler, não sabe a hora de tomar remédios, por exemplo. O aluno Adão comentou que, mesmo sabendo ler e escrever sentia dificuldades para escrever carta de apresentação nas entrevistas de emprego. A aluna Elisabete comentou que uma vizinha estava tendo problemas no serviço por não “saber ler e escrever direito”. A amiga de Elisabete recebe muitas ligações telefônicas na casa da família na qual trabalha como doméstica, mas não consegue anotar os recados. Após as considerações iniciais, demos início à sessão com o filme *Central do Brasil*²³, no qual uma mulher ganha dinheiro escrevendo cartas para pessoas analfabetas, em uma estação de trem.

Depois de assistirmos ao filme, fizemos uma discussão sobre as passagens mais relevantes. Essa atividade objetivava conhecer os pontos de vista dos alunos sobre letramento, sobre a importância de saber ler e escrever em situações diversas, sobre como essa habilidade conferia certo “poder” à mulher escrevedora e como ela pôde manipular muitas situações de acordo com seus interesses. A maioria dos alunos comentou sobre o final, quando a personagem Dora modifica o teor da carta que está lendo.

Após a discussão, solicitei aos alunos que pensassem sobre as relações que poderíamos estabelecer entre o filme e as nossas vidas, sobre as nossas mudanças pessoais e transformações, sobre o crescimento pessoal de cada um no retorno à escola. Para a atividade de escrita pedi que eles imaginassem uma situação comunicativa para o envio de uma carta pessoal. Com essa atividade preliminar, meu objetivo era ativar os

²³ Filme *Central do Brasil*, direção de Walter Salles, 1998.

conhecimentos prévios, atualizando o repertório dos alunos, através do esclarecimento das dúvidas e da discussão sobre o que eles desconheciam sobre o assunto.

Para a atividade de produção textual, os alunos deveriam escrever uma carta colocando-se no “lugar social” de um dos personagens do filme: ou como a Dora (escrevedora), ou Josué (o menino), ou a amiga da Dora, ou eles mesmos, mandando uma carta para a Dora ou o Josué, como se fossem amigos dela ou dele. Além disso, eles poderiam imaginar a situação num outro tempo/espço, ou seja, imaginar o Josué mais velho, escrevendo à Dora sobre sua vida. De que modo ele escreveria? E se fosse adolescente? Essa situação imaginada, esse “planejamento”, deveria acompanhar a carta, identificando destinatário, produtor do texto e o lugar social. Esta parte inicial da atividade está em consonância com a mobilização do produtor do texto em relação às representações do contexto de produção. Essa atividade visava principalmente a familiarizar os alunos com a etapa de planejamento da escrita, considerando a situação, os possíveis leitores, o tema a ser tratado, a situação de circulação do texto e as estratégias textuais a serem utilizadas para atingirem os objetivos.

Ainda que a atividade não representasse um contexto real, foi interessante ver que os alunos demonstravam entender que os diferentes papéis sociais e os diferentes contextos imaginados iriam fazer diferença na produção da carta. Além disso, a atividade não saía do âmbito da carta pessoal, mas sem repetir a atividade de trocas de cartas entre professora e alunos.

Durante a aula os alunos assistiram ao filme e realizamos as discussões. No final da aula, depois da conversa preliminar, encaminhei a atividade escrita a ser realizada. As atividades de escrita da carta pessoal foram realizadas em casa. Dos 22 alunos que assistiram ao filme, 11 alunos realizaram a produção textual e 2 alunos reescreveram. A oficina teve a duração de 4 horas/aula.

6.1.2 Oficina 2

Na oficina 2, solicitei que os alunos fizessem um comentário sobre o filme, pois estavam presentes dois alunos que não haviam participado da aula anterior. Retomamos a discussão sobre a importância de saber ler e escrever. Os alunos responderam a um questionário (Anexo B) sobre as atividades cotidianas de leitura e escrita que eles costumam empreender.

Novamente comentamos sobre o letramento. A aluna Fábria foi a mais participativa. Os alunos disseram haver entendido que, mesmo sabendo decodificar o código escrito, mesmo sabendo ler, podiam ter dificuldades para entender certos textos. Após, os alunos leram um texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*, uma resenha de um livro sobre cartas de guerra. A maioria dos alunos não conhecia o jornal, cujo formato *broad sheet* chamou a atenção. Analisamos o contexto da reportagem, tentando identificar o tema. Encaminhei perguntas sobre os textos e distribuí dicionários para que os alunos pudessem pesquisar sobre palavras desconhecidas. Logo procuraram *resenha*, mas não encontraram *kamikaze*, *war letters* e *compilação*. Também vimos outros exemplos de cartas pessoais. Essa oficina foi planejada para duas horas/aula, mas eu pude aprofundar a discussão sobre os textos (ver Anexo C), pois fiquei com os alunos durante os 4 períodos.

Com as cartas do Henfil²⁴, eu tive que contextualizar a produção para os alunos, já que eles não conheciam o autor e os mais jovens queriam detalhes do período da ditadura, durante a qual o escritor submeteu-se a um exílio voluntário nos Estados Unidos, de onde escrevia a seus amigos, outros escritores. Falamos sobre a música de Elis Regina, também pouco conhecida pelos alunos mais jovens. Anotei em meu diário de campo que os alunos mais velho lembraram do verso “ a volta do irmão do Henfil”, embora não lembrassem que o nome da música era *O bêbado e a equilibrista*, que traz um verso falando sobre a “volta do irmão do Henfil”, Betinho, “o da campanha contra a fome”²⁵, nas palavras do aluno Adão. Comentei sobre o fato de Henfil e seus irmãos serem hemofílicos e sobre os tratamentos que ele fazia nos Estados Unidos, sobre as notícias do irmão, Betinho, exilado político no Canadá. Comentei sobre o fato de que anos atrás não se exigiam exames médicos dos doadores de sangue e, por esse motivo, os irmãos Souza acabaram contaminados com o vírus da AIDS, falecendo poucos anos mais tarde, por complicações relacionadas à doença.

A aluna Fábria comentou que ele provavelmente mandaria e-mails ou teria um blog. Elisabete, uma aluna de mais idade perguntou o que era blog e Fábria explicou que era uma espécie de diário publicado na Internet. Todo o contexto trazido para a aula despertou a curiosidade, tanto dos mais jovens, que queriam entender os acontecimentos

²⁴ Ver Anexo D

²⁵ Referência à campanha “Ação pela Cidadania contra a Fome e a Miséria”, coordenada por Herbert de Souza, o Betinho, falecido em 1997.

da época, quanto dos mais velhos. Todos percebiam que de algum modo faziam comentários pertinentes.

Como a maioria dos alunos não havia escrito a carta solicitada na oficina 1, novamente eu expliquei sobre o procedimento para a confecção da carta e solicitei que os alunos explicitassem o contexto de produção imaginado; ou seja, eles deveriam dizer quem era o destinatário, o autor, e a intenção, com dados relacionados à época de escrita da carta. Esclareci que através do contexto de produção que fosse explicitado é que eu poderia avaliar se as escolhas lingüísticas estavam adequadas. A oficina durou 4 horas/aula.

6.1.3 Oficina 3

Começamos a aula retomando os comentários da aula anterior, lembrando a carta do Henfil e a resenha. Comentei sobre as outras cartas pessoais (ver anexo C) e recolhi os questionários preenchidos. A respeito dos outros textos (Anexo E), os alunos perguntaram sobre as “expressões surradas” e a coerência de tratamento. Os alunos disseram que escreviam usando tanto pronome “tu” quanto o pronome “você”, indiscriminadamente. Expliquei que, dependendo da ocasião e do destinatário, não havia problema. Nesse momento passamos a verificar alguns exemplos no quadro, fazendo trocas de pronome e concordância verbal. Quando escrevi o exemplo “você deverá comparecer à reunião”, surgiu a pergunta sobre o uso do acento grave. Não vou detalhar as explicações sobre as dúvidas de gramática dos alunos, mas gostaria de salientar que a abordagem de aspectos lingüísticos era um tópico aberto do meu planejamento. Queria abordar as dúvidas gramaticais quando elas fossem aparecendo e de acordo com os interesses dos alunos. Os alunos levaram textos e exercícios (Anexo F) para fazerem em casa. A oficina teve a duração de 4 horas/aula.

6.1.4. Oficina 4

Começamos a aula retomando as explicações sobre coerência de tratamento e uso do acento grave. Trouxe alguns exercícios para os alunos e escrevi no quadro. Com o tempo aprendi a respeitar essa necessidade que os alunos da EJA têm de copiar do quadro e de usar o caderno. Parece que sem o quadro e o giz não há aula. Os alunos também apresentam dificuldade em anotar coisas que consideram importantes e acham

que somente o que o professor escreve no quadro deve ser anotado. Acredito que isso se deve ao fato de que eles escrevem mais lentamente e temem perder algum detalhe explicado. Os exemplos também não podem ser “ditados”, eles necessitam “enxergar” o que está sendo falado, o que não se aplica aos filmes: como não são rápidos na leitura, os alunos não gostam de cópias legendadas.

Considerarei importante comentar sobre essas características que pude observar em todas as turmas de dois contextos de ensino-aprendizagem de EJA diferentes, onde trabalhei como professora. Parece lógico que, ao planejar conteúdos e atividades escolares, os professores devam ter em mente a turma para a qual estão preparando as tarefas. Não basta saber “esse é o conteúdo que deve ser ensinado em tal série ou etapa”: no que diz respeito à EJA, podemos ter uma turma toda de adultos, como também uma turma em que a maioria seja jovem. No entanto, pareceu-me importante destacar como algumas atividades tradicionais ainda estão entre as preferidas dos alunos.

Além do acento grave, os alunos esclareceram dúvidas sobre aspectos gramaticais como as conjunções subordinativas. Expliquei a eles que as dúvidas seriam esclarecidas quando fossem surgindo ao longo das oficinas e que não nos estenderíamos muito, mas que os exemplos dados eram suficientemente esclarecedores. Como os alunos conseguiram fazer os exercícios, considerei que o planejamento conseguiria dar conta dos aspectos sintáticos relevantes para o propósito de escrita das cartas. A Oficina 4 teve a duração de 4 períodos.

6.1.5 Oficina 5

Começamos a aula distribuindo o material para os alunos ausentes na oficina anterior. Logo passamos para retomada dos conteúdos vistos e exercícios. Corrigimos o que havia sido feito e refizemos alguns para lembrar e dar oportunidade de aprender aos alunos ausentes. Após o intervalo, recolhi exercícios para corrigir e devolvi tarefas feitas em casa. Em seguida, distribuí fotocópias com exemplos de “cartas do leitor” (ver anexo G). Encaminhei as perguntas sobre revistas e jornais que os alunos costumavam ler e perguntei se já haviam escrito para algum jornal. Durante a leitura os alunos deveriam tentar identificar a revista, o autor dos enunciados (quem escreveu a carta: homem, mulher, adolescente, adulto/jovem) os destinatários (quem é o público que lê a revista na qual a carta foi publicada), analisar o conteúdo das cartas e contexto de

produção, o nível de linguagem (menos/mais formal). Apesar de não terem o hábito de ler revistas, os alunos conheciam as publicações, já haviam visto ou lido em algum lugar, e não demonstraram muita dificuldade em identificar revistas e contextos de publicação.

No meu diário de campo, anotei comentários: “Tá na cara que é *Veja*”, disse Lucilene para Fábria que respondeu, “eu conheço a revista, bem assim que aparece na “carta do leitor”. Kéterly, que estava sentada bem em frente à minha mesa disse: “essa aqui é adolescente”. Todos os alunos identificaram com maior facilidade as cartas enviadas para as revistas *Veja*, *Capricho* e *Placar*. Para aula seguinte combinamos que os alunos escreveriam para as revistas. Eles poderiam escolher para qual revista escrever. O aluno Adão, perguntou se eu não iria fazer como a personagem Dora, do filme *Central do Brasil*, que não enviava as cartas. Todos riram, mas a pergunta fez com que eu refletisse sobre a importância da tarefa não ser apenas um mero “exercício escolar”. Combinamos que o envio das cartas seria feito. A Oficina 5 teve a duração de 4 horas/aula.

6.1.6 Oficina 6

Na Oficina 6 os alunos escreveram as cartas para enviar para as revistas. Eu trouxe revistas para os alunos para que eles escolhessem uma matéria da revista para fazer o comentário. Os alunos realizaram a tarefa em duplas ou grupos pequenos. A tarefa ocupou os dois primeiros períodos de aula. Os alunos aproveitaram para esclarecer dúvidas, solicitando atendimento individual, ou chamando para esclarecimentos sobre as cartas que estavam sendo redigidas. Nos outros dois períodos, nós analisamos as cartas pessoais que os alunos haviam escrito. Para essa atividade eu utilizei o retroprojetor e todos os alunos puderam ler e fazer comentários. Realizamos a oficina em 4 horas/aula.

6.1.7 Oficina 7

Começamos a aula retomando os textos analisados na aula anterior, com auxílio do retroprojetor. Comentei com os alunos que havia enviado as cartas para a revista *Veja*, utilizando o e-mail por causa do fechamento da edição, o que ocorre às quartas-feiras (em anexo H, cópia do e-mail e mensagem recebida da revista *Veja*). Com

auxílio do retroprojeter eu também fiz a análise das “cartas do leitor”. Os alunos perceberam mais os erros ortográficos. Disse aos alunos que não havia enviado 2 cartas porque elas não comentavam sobre as notícias publicadas e não se encaixavam no perfil de comentário das “cartas do leitor”.

Na Oficina 7, ocupei-me de outros tópicos gramaticais, tais como colocação pronominal e pontuação, cujas fotocópias dos exercícios os alunos haviam levado na aula anterior. A principal dúvida era sobre o uso da vírgula antes da conjunção “e” e separando adjuntos adverbiais. Como os alunos não estudaram sintaxe, a aula foi basicamente sobre os conceitos de sujeito, predicado e adjuntos adverbiais. Fizemos exercícios no quadro, utilizando fragmentos de textos sem pontuação para serem pontuados pelos alunos. A Oficina 7 teve a duração de 4 períodos.

6.1.8 Oficina 8

Compareceram à aula desse dia apenas 8 alunos e por esse motivo eu decidi não corrigir os exercícios, já que teria que fazer isso novamente na aula seguinte, para que os alunos ausentes pudessem corrigir. Decidi começar a proposta de escrita das cartas reclamatórias e expliquei aos alunos sobre a dificuldade em conseguir cartas reclamatórias originais. Apesar dos meus esforços junto a diversas empresas, não obtive nenhuma carta. A reclamação é tratada como um assunto confidencial porque, de certo modo, expõe negativamente a empresa envolvida na reclamação. Então, falei aos alunos que nós iríamos começar com uma carta reclamatória enviada para a coluna de Paulo Sant’Ana (ver anexo L), cronista do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre. Apenas o aluno Paulo já havia lido algo escrito por Sant’Ana²⁶. Utilizando lâmina e retroprojeter, li o texto da carta para os alunos (Anexo I), fazendo comentários sobre o uso das vírgulas e sobre o teor da reclamação.

Na carta, o autor reclamava sobre as ambulâncias que fazem o transporte de doentes da cidade de Alegrete para Porto Alegre. Os alunos comentaram sobre casos de transportes de doentes na cidade de São Leopoldo também. Realizamos a leitura de um outro exemplo de carta reclamatória (anexo J). Expliquei para os alunos que esse tipo de

²⁶ A maioria dos alunos lê apenas o jornal local (VS- jornal Vale dos Sinos), que circula nas cidades região do vale do Rio dos Sinos (cidades de São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Esteio, Portão e Capela de Santana).

carta apresenta variações nas argumentações utilizadas para convencer a empresa de que o cliente está no pleno exercício do seu direito de consumidor.

Apresentei aos alunos o código de defesa do consumidor e fizemos a leitura de alguns artigos (anexo K). Em seguida, utilizando ainda o retroprojeter e lâmina, li um texto sobre um *recall* da empresa Kibon(anexo L). Os alunos perguntaram o que era *recall*. O aluno Paulo explicou, usando o exemplo dos *recalls* de empresas que fabricam automóveis, e os alunos entenderam do que se tratava. A aluna Kétery lembrou-se do *recall* da empresa Mattel, fabricante da boneca *Polly*. Utilizando os textos de apoio, solicitei aos alunos que escrevessem para a Kibon, pedindo informações sobre o caso, sobre providências a serem tomadas sobre reações alérgicas após o consumo do tal sorvete. Os alunos organizaram-se em grupos de 4 alunos. Para escreverem as cartas, os alunos utilizaram como modelo as cartas lidas na aula. Foi interessante observar as escolhas que os alunos fizeram para escrever as cartas, mas tratarei disso com maiores detalhes no capítulo da análise dos textos produzidos. A oficina 8 teve a duração de pouco mais de dois períodos.

6.1.9 Oficina 9

Como muitos alunos faltaram na aula anterior, a oficina 9 foi praticamente uma retomada do que havia sido feito na oficina 8. Nós lemos novamente os textos utilizando lâmina e retroprojeter e as sugestões para reescrita iam sendo anotadas no texto original. Além de retomarem as tarefas de escrita das cartas para Paulo Sant’Ana e para a empresa Kibon, alguns alunos ocuparam-se com a tarefa de reescrita. Alguns alunos reescreveram as “cartas do leitor”. Com o trabalho de escrita e reescrita a oficina 9 teve a duração de 4 períodos.

6.1.10 Oficina 10

No dia da oficina 10 todos os alunos estavam presentes. Como o andamento das oficinas estava adiantado, poderia encaminha a finalização dos trabalhos. Quando planejei as oficinas, não sabia ainda quais os professores que liberariam os períodos, e por esse motivo muitas oficinas previam a utilização de apenas duas horas/aula. Como pude ocupar mais tempo com os alunos, não realizei nenhuma modificação no planejamento inicial desta aula, apenas fui apresentando os conteúdos e textos das cartas

conforme o rendimento dos trabalhos. Como o conteúdo estava organizado em oficinas, permitia uma maior flexibilidade de organização do trabalho, podendo ser inclusive reduzido ou expandido. Comentarei mais a respeito das “vantagens” e “desvantagens” nas minhas considerações finais. Como última tarefa, os alunos deveriam escrever uma carta reclamatória, escolhendo entre 4 sugestões dadas (anexo M). As sugestões surgiram após conversa com alunos sobre o que mais provoca transtorno aos consumidores. Várias possibilidades de carta foram sugeridas, mas as mais votadas foram as sobre situações vivenciadas por eles como, por exemplo, reclamatórias junto a empresas de telefonia, TV a cabo e lojas.

Os alunos escreveram as cartas e alguns trataram de colocar em dia textos atrasados ou exercícios de reescrita. O tempo também foi ocupado com atendimento individual, cada aluno solicitando esclarecimentos sobre textos, aspectos gramaticais, principalmente sobre colocação pronominal e pontuação. Uma aluna disse que gostaria de escrever para o Paulo Sant’Ana para comentar sobre uma crônica que havíamos lido no primeiro semestre de 2007(anexo M). Ela havia gostado e queria escrever sobre o assunto. Apesar de não ser essa a tarefa, concordei porque a aluna havia apresentado outros textos de “carta reclamatória” Os alunos enviaram os textos para a redação do jornal *Zero Hora*, mas os textos não foram publicados. A oficina 9 teve a duração de 4 horas/aula.

6.1.11 Oficina 11

Na 11ª oficina eu encerrei o trabalho com a proposta didática da seqüência com as cartas. Comecei a aula retomando o que havia sido visto no dia anterior. Retomamos a leitura das cartas reclamatórias que eu havia trazido como exemplo e analisamos as escolhas lexicais feitas. Alguns alunos que finalizaram a tarefa leram as suas cartas reclamatórias e os que não haviam terminado, concluíram seus textos. Alguns alunos solicitaram ajuda para esclarecerem dúvidas sobre a reescrita das cartas reclamatórias e de outras tarefas solicitadas anteriormente. A oficina 11 teve a duração de 2 horas/aula.

6.1.12 Encerramento das Oficinas

No 12º encontro realizamos uma festa de encerramento. Como havia planejado a seqüência para 12 encontros não houve problemas, ainda estava dentro do cronograma

de aulas. No mesmo período em que eu estava trabalhando com a escrita de cartas com os alunos, acontecia em Porto Alegre a Feira do Livro, na qual uma senhora estava lançando um livro justamente com essa temática.

Convidamos a escritora para nosso encontro, e o convite foi aceito. Como dona Maria de Lourdes mora em Porto Alegre, no dia da confraternização eu fui buscá-la em casa. Dona Maria de Lourdes trouxe um livro para ser sorteado entre os alunos. O supervisor da escola fez o sorteio e a aluna Olinda, a mais velha da turma, ganhou o livro. Dona Maria de Lourdes, que ensina artesanato como voluntária, falou para os alunos que o SENAC oferece oficinas gratuitamente, bastando apresentar um requerimento e disponibilizando o espaço físico. Ela trouxe também as cartas que ela recebeu ao longo dos anos e os alunos se interessaram pelas respostas enviadas pelo gabinete do presidente Lula. A escritora conversou muito com os alunos sobre cidadania, sobre cartas, sobre a escrita e de como a escrita pode funcionar como elo, principalmente entre cidadãos que compartilham da mesma realidade. Nosso encontro foi muito proveitoso na opinião dos alunos.

6.2 O questionário

Abaixo, apresentamos os quadros com o resultado do questionário sobre o entendimento dos alunos a respeito do letramento. A amostragem não é significativa para apresentar um perfil da clientela dos cursos de EJA, apresentando aspectos de uma turma específica, no caso a que participou da pesquisa-ação, e a análise é apenas qualitativa. O questionário foi antecedido de uma discussão sobre letramento e alfabetização. Convém salientar que os termos “letramento” e “alfabetização” não são desconhecidos dos estudantes por causa da própria condição de aluno de EJA, neste contexto especificamente, pois eles participam de seminários, palestras, oficinas e seminários nos quais essas palavras são mencionadas. Para que os alunos respondessem ao questionário, atualizamos o entendimento do que era ser alfabetizado/letrado, para que todos pudessem entender a atividade. Grosso modo, podemos dizer que os alunos entendem a alfabetização como o processo de aprendizagem de código escrito, um meio para o letramento, que estaria relacionado com as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Dos alunos que participaram da pesquisa-ação, 12 responderam ao questionário, que buscava principalmente saber em quais práticas sociais de leitura e de

escrita os alunos se envolviam e que relação elas tinham com o seu maior ou menor grau de letramento. Alguns alunos citaram mais de uma atividade ou situação nas respostas, por isso nem sempre há a relação resposta/nº de alunos.

Como os alunos entendiam que possuíam diferentes graus de letramentos em relação a outras pessoas perguntamos “Em quais atividades que você acredita que seu grau de letramento foi útil para auxiliar alguém?” Para essa pergunta obtivemos diversas respostas, que variaram entre “ajudar na leitura de cartas, placas de ônibus, mensagens de celular, até atividade de leitura em práticas sociais específicas, como no serviço a “leitura de relatório”. Os alunos também acham que o grau de letramento deles serve para “ajudar os filhos com lição de casa”, “ler histórias” ou ainda “ajudar colegas de escola”. Na tabela abaixo relacionamos o número de alunos e as atividades nas quais se envolvem para ajudar:

Atividade	Nº de alunos
Leitura de carta/jornais/placas e/ou letreiros de ônibus	5
Leitura de relatório de serviço	1
Ajuda aos colegas de escola	4
Leitura de histórias para filhos/sobrinhos	2

Os resultados mostram que, mesmo que o letramento dos alunos seja limitado para algumas atividades, segundo opinião deles como veremos mais adiante, os alunos se consideram aptos para realizar algumas atividades comunicativas cotidianas. Convém destacar que não fizemos distinção entre práticas de leitura e escrita. Entendemos que essas atividades são complementares, de manifestações distintas da língua e que envolvem diferentes habilidades, porém a intenção não era estratificar as manifestações e sim identificar as atividades nas quais os alunos se envolviam.

Além de saber quais as atividades em que os alunos acreditavam que o letramento deles era mais avançado e que os habilitava para auxiliar os outros, perguntamos também “Você costuma utilizar suas experiências de leitura e escrita para ajudar os outros?”. O objetivo era saber se a leitura e a escrita “para terceiros” era uma prática social freqüente. Na tabela abaixo temos as atividades e o número de alunos que se envolvem nelas:

Ajudo nas atividades/ a quem	Nº de alunos
Ajudo na leitura ou escrita a parentes/filhos	4
Lê a Bíblia –para familiares	2
Ajuda na leitura ou escrita/no serviço	1
Ajuda com temas de casa/ aos filhos	4
Não ajudo	1
Ajudo na leitura em paradas de ônibus/ estranhos ou parentes	1

Podemos percebermos que as atividades de leitura e escrita fazem parte do cotidiano dos alunos e geralmente servem para interação com familiares menos letrados ou analfabetos.

Para saber de quais praticas sociais da cultura letrada os alunos se sentem excluídos, perguntamos “Em que situações cotidianas você considera que seu grau de letramento não é suficiente?”. As atividades citadas aparecem na tabela a seguir:

Situações	Nº de alunos que citaram essas atividades
Preencher fichas na busca de emprego	1
Ler textos mais complexos (textos da disciplina de História)	4
Elaborar/ preencher currículos; ler/escrever/preencher documentos	2
Entender vocabulário mais	2

complexo e de pouco uso (em conversas, TV, rádio, leitura)	
Pedir/arrumar emprego	2
Ler bem, mas escrever mal	1

Como podemos inferir das respostas, as situações cotidianas da cultura letrada que mais dizem respeito à turma estão as relacionadas com o mundo do trabalho e/ou da escola. Especificamente neste caso os alunos citaram a dificuldade na leitura dos textos da disciplina História.

Complementando a pergunta anterior perguntamos “Quais atividades de leitura e escrita são complexas para você?”. A pergunta tinha por objetivo saber especificamente as atividades de leitura ou escrita que apresentavam dificuldade. Abaixo a tabela apresenta o resultado:

Atividades (leitura ou escrita)	Nº de alunos
Ler laudos/receitas médicas e bulas	3
Leituras na disciplina de História	3
Leitura em geral	1
Leitura de textos jurídicos	3
Leitura de textos com palavras em inglês	1
Leitura de manuais	2
Leituras na disciplina de Língua Portuguesa	2
Leitura na disciplina de Ciências	1
Leitura de legenda de filmes	1

As respostas não deixam dúvidas de que a prática social de cultura letrada na qual os alunos mais sentem dificuldade é a leitura. Interessante notar o fato de que parte dos alunos remetem as dificuldades de leitura aos conteúdos escolares, um aspecto que mostra a dificuldade de apropriar-se das estruturas dos diversos gêneros discursivos, sejam enunciados de questões ou compreensão dos textos trabalhados. Podemos inferir que cotidianamente eles mais lêem que escrevem. Isso não quer dizer que as atividades de escrita os deixem confortáveis ou que eles escrevam com desenvoltura e sim que as

atividades de escrita nas quais os alunos se envolvem não apresentam dificuldades porque não são complexas. Como a maioria dos alunos desempenha atividade profissional nas quais a escrita não é muito solicitada, essa prática não é cotidiana. A dificuldade aparece justamente nas situações cotidianas nas quais os alunos se envolvem para modificar tal situação, ou seja, no momento de busca de novas posições no mercado de trabalho.

Para descobrir como os alunos resolvem suas dificuldades, procuramos saber que tipo de ajuda eles buscam, perguntando: “Você solicita ajuda para essas atividades complexas? De quem?”

Solicita ajuda de quem/ utiliza-se de que:	Nº de alunos
Qualquer pessoa com mais entendimento/pessoa que “terminou os estudos”	2
Dicionário	1
Não solicito	1
Solicito ajuda de irmãos/filhos/marido	5

Podemos perceber pelas respostas que os alunos procuram sanar suas dúvidas e sentem-se à vontade para fazê-lo com pessoas próximas que tenham maior letramento. Apesar disso, os alunos consideram que o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita pode melhorar a qualidade de algumas práticas sociais nas quais se envolvem. Podemos inferir isso pelas respostas dadas a pergunta: “Quais atividades poderiam melhorar se a qualidade de sua leitura e de sua escrita se tornasse mais sofisticada?” Na tabela abaixo apresento relacionada atividades o número de alunos que as mencionaram:

Atividades que melhorariam	Nº de alunos
Entendimento de textos, melhoria da qualidade de leitura	5
Falar “chique”, melhorar vocabulário, poder falar com pessoas simples ou intelectuais	2
Arrumar/melhorar no emprego	2
Melhorar na escola	3

Novamente percebemos que há uma preocupação com a leitura, com o entendimento do que lêem. Os alunos percebem que o fato de saberem decodificar o código escrito, ou seja, serem alfabetizados, não basta para as práticas sociais que exigem um nível mais complexo de compreensão leitora.

Muitas vezes os alunos comentam que, apesar de ser importante, somente o estudo não basta para ser bem sucedido. Para saber qual a opinião dos alunos sobre essa questão, perguntamos se eles conheciam alguém que não fosse alfabetizado ou que fosse pouco letrado e mesmo assim tivesse um papel social importante. Esperava que os alunos citassem pessoas conhecidas ou famosas, como jogadores de futebol ou algum artista, mas eles citaram pessoas próximas. As respostas foram as seguintes:

Pessoas com pouco letramento ou analfabetas	Nº de alunos que citaram
Tio/marido/vizinha Avô bilíngüe (fala espanhol) e é analfabeto	4
Silvio Santos	1
Conheço (mas não citou quem)	3
Não conheço ninguém, mas sei que existe	4

Ao mesmo tempo em que consideram importante aprender a ler e escrever melhor, os alunos acham que nem sempre isso tem relação com o “ser bem sucedido” economicamente falando. Para explicar tal fato, os alunos responderam a pergunta: “se saber ler e escrever são atividades importantes, como você explicaria o fato de que algumas pessoas trabalham, ganham dinheiro e melhoram de emprego sem saber ler ou escrever, ou lendo e escrevendo muito pouco?”. Para tal pergunta, as respostas foram as seguintes:

Como as pessoas têm êxito/são bem sucedidas/têm sucesso econômico	Nº de alunos que responderam
Pessoas que têm habilidades específicas/conhecimento empírico/experiência específica	4
São bons trabalhadores	2
São inteligentes	1
Tem força de vontade para trabalhar	1

Tem negócio próprio ou muita sorte	1
São pessoas atentas/espertas/com interesse/ aprendem fácil	3

Na discussão anterior ao questionário, os alunos mencionaram que muitas pessoas são bem sucedidas e não estudaram muito. O caso mais citado é o do Presidente da República, que gosta de mencionar o fato de não ter estudado muito. Curiosamente, ele não apareceu nas respostas escritas. Com o objetivo de descobrir as motivações dos alunos para estudar, perguntamos “se o grau de letramento não é tão importante para ser ‘bem sucedido’, qual sua motivação para estudar?”. Para tal pergunta, as respostas foram as seguintes:

Motivos citados	Nº de alunos
Maior grau de escolaridade tem preferência em recrutamentos	1
Pessoas que não estudam não acham ou não melhoram no emprego	5
Desejo de maior projeção social ou no trabalho	1
Desejo de ter a profissão de mecânico	1
Desejo de ter a profissão de engenheira	1
Desejo de dar exemplo aos filhos	1
Desejo de concluir o ensino fundamental	1
O estudo é uma “válvula de escape”	1
Não respondeu	1

Mesmo tendo conhecimento de que algumas pessoas conseguem significativa inserção social, as justificativas apresentadas mostram que os alunos entendem que a nossa sociedade privilegia as práticas pautadas na escrita. Tais conceitos estão extremamente enraizados nesse grupo de alunos, para o qual o aprimoramento das habilidades é uma maneira de minimizar a exclusão social. Uma das razões conhecidas para o abandono escolar é a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, o mesmo mercado que, a partir de suas exigências cada vez maiores força o retorno à escola. A qualificação profissional crescente e a competitividade fazem com que os alunos vejam a importância da escolaridade, da aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

6.3 Análise dos resultados

Para a análise das produções textuais, utilizei somente os textos dos alunos que fizeram as “cartas pessoais”, “cartas do leitor” e ao menos uma das cartas do tipo “reclamatórias”, sendo uma delas de “pedido de esclarecimento” e uma dirigida a Paulo Sant’Ana, colunista do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, cuja coluna é utilizada por seus leitores para fazerem reclamações, solicitarem ou oferecerem esclarecimentos. Geralmente, essas reclamações têm âmbito mais amplo e refletem não apenas a insatisfação do indivíduo que escreve como também podem representar a de um grupo de cidadãos. Muitas vezes as cartas reclamatórias trazem reclamações relacionadas a serviços públicos deficientes, em geral no setor de saúde e segurança pública. A coluna também é o meio utilizado para veiculação de respostas às cartas enviadas por leitores.

As cartas não foram produzidas em todas as oficinas. Algumas aulas foram utilizadas para reescrita dos textos, para leitura conjunta e análise dos aspectos lingüísticos estudados ou para explicações de aspectos gramaticais ou exercícios. A única atividade de escrita feita a distância foi a primeira, na qual os alunos deveriam imaginar uma situação comunicativa e escrever a carta como se fosse um dos personagens do filme *Central do Brasil*²⁷, Dora, Josué ou a amiga, ou *para* um dos personagens. Todos os outros textos foram produzidos na sala de aula para que eu pudesse garantir a autenticidade dos mesmos. Uma leitura preliminar era feita a distância; ou seja, durante a oficina eu distribuía os textos que seriam lidos ou os exercícios que seriam feitos na aula seguinte. Com isso, garantia que os alunos infrequentes tivessem acesso ao material e agilizava o andamento dos trabalhos. A distribuição antecipada do material visava também a facilitar a leitura de sala de aula, pois se esperava que os alunos lessem o material em casa e trouxessem as dúvidas para discussão durante a oficina. Os exercícios gramaticais eram feitos a distância e somente explicações e correções eram realizadas durante a aula. O tempo da oficina foi distribuído de modo a priorizar a leitura/releitura dos textos e a escrita/reescrita das cartas.

Como não existe a relação oficina/carta produzida, optei por descrever no capítulo anterior o desenvolvimento das oficinas, particularmente porque fui realizando modificações no planejamento inicial, a partir das observações realizadas e do que eu ia

²⁷ Filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, 1998.

anotando no diário de campo. No quadro abaixo, relaciono os alunos e o total de produções textuais/cartas escritas e reescritas por cada aluno.

Tabela 1

Aluno/a	Aulas assistidas/ oficinas	Carta pessoal Escrita/reescrita	Carta de Leitor Escrita/reescrita	Carta de pedido de esclarecimento Escrita/reescrita	Carta de reclamatória Escrita/reescrita	Carta a Paulo Sant'Ana Escrita/reescrita
Adão	10/11	S/N	S/S	S/N	S/S	N
Ariana	10/11	S/N	S/S	S/S	S/N	S/S
Daiane	7/11	N	S/S	S/N	S/N	N
Débora	7/11	S/N	S/N	S/N	S/S	S/S
Elaine	9/11	S/N	S/N	S/S	S/S	S/S
Elisabete	10/11	S/N	S/N	S/S	N	S/S
Fábia	11/11	S/N	N	S/N	S/N	S/S
Fábio	8/11	N	N	S/N	N	S/N
Felipe	8/11	N	N	S/S	S/S	S/S
Francele	6/11	S/N	S/S	S/S	S/N	S/N
Ivone	9/11	N	S/N	S/S	S/S	S/S
Kátia	7/11	N	N	S/S	N	N
Keterly	10/11	S/N	S/N	N	N	N
Luana	11/11	N	S/N	N	S/N	S/N
Luciane	9/11	S/N	S/N	S/S	S/S	S/S
Lucilene	9/11	S/S	S/N	S/S	S/S	S/S
Olinda	8/11	S/S	S/N	S/S	S/S	S/N
Régis	9/11	N	N	N	N	S/S

S – Sim N- Não

No capítulo que segue, farei uma análise das cartas buscando constatar o grau de compreensão do gênero a partir dos elementos constituintes do gênero trabalhado nas produções de texto propostas nas oficinas. De acordo com Bakhtin (1997), os elementos estruturadores são: conteúdo temático, estrutura composicional e recursos estilísticos (estilo). Além dos elementos estruturadores, também é analisado o contexto de

produção que deu origem ao texto e que mobilizaram as escolhas lingüísticas dos alunos. Com esta análise buscava as respostas para as perguntas com as quais iniciei este trabalho e que agora reproduzo:

1) o ensino da escrita baseado em sequências didáticas para o trabalho com gêneros oportuniza aprendizagens significativas por parte dos alunos de EJA?

1.1 os alunos se engajam mais nas aulas de português, com efeitos sobre frequências às aulas e realização das tarefas propostas?

1.2 os alunos escrevem textos mais longos, bem estruturados e com propósitos identificáveis, além do de responder à exigência do professor?

1.3 os alunos selecionam elementos relevantes de seus saberes e vivências cotidianas para a escrita quando esta envolve interlocutores efetivos, reconhecíveis e pertinentes para a solução de seus problemas?

2) Os subgêneros da carta permitem uma transposição didática que sirva ao ensino das diferenças entre usos privados e públicos da escrita?

3) O trabalho em sequência, do formal e privado ao formal e público, proporciona aprendizagens no nível dos recursos lingüísticos?

3.1) Os alunos demonstram selecionar recursos para sua escrita que se regulam conforme o interlocutor, passando de usos mais informais para usos mais formais?

3. 2) De que modo os recursos encontrados nos textos lidos reaparecem nos textos escritos?

3. 3) Os textos escritos revelam aprendizagens que excedem os modelos retirados dos textos lidos?

7. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A seguir analisamos as cartas produzidas pelos alunos

7.1 Carta pessoal

A atividade de escrita de carta pessoal foi precedida pela leitura de textos deste gênero, como as cartas de Henfil, Clarice Lispector e outras de correspondência pessoal. Nesta atividade preliminar, os alunos deveriam observar o contexto de produção, os interlocutores, o nível de linguagem e estilo. A atividade era orientada por perguntas relacionadas ao texto, tais como “quem escreve”, “o que”, “para quem” e “como”. A atividade de leitura visava a levar os alunos a perceberem que a escrita segue um roteiro para alcançar um propósito comunicativo, objetivo que só é levado a cabo quando os elementos constitutivos são mobilizados adequadamente. Nos tópicos a seguir vão relacionados os elementos analisados nas produções escritas.

7.1.1 Contexto de produção

Em relação ao contexto de produção, foram analisados os propósitos da carta pessoal, a situacionalidade, ou seja, tempo e espaço de produção, a interlocução e o propósito comunicacional. A primeira carta solicitada foi realizada a distância e não representa uma situação real de comunicação. A idéia era fazer com que os alunos imaginassem uma situação de comunicação entre os personagens do filme *Central do Brasil* ou entre eles e um dos personagens.

A situação comunicativa deveria vir escrita à parte, para que eu pudesse avaliar as escolhas lingüísticas feitas pelos alunos. Dos alunos que escreveram a carta pessoal, 5 alunas optaram por escrever para a personagem Dora, sendo que 3 optaram por assumirem o papel de enunciantes, e 2 alunas escreveram para Dora, assumindo o papel de Josué. As alunas que escolheram escrever para a Dora são adultas. Dois alunos escreveram para Josué. Essas escolhas demonstram que, nas cartas pessoais há predominância da simetria dos papéis sociais representados pelos enunciantes/destinatários.

A atividade de escrita deveria vir acompanhada de um texto no qual estaria explicitado o contexto de produção imaginado, ou seja, quem escrevia para quem, onde, quando e com que propósito. A partir deste planejamento, os alunos poderiam elaborar

de maneira mais apropriada os textos para atingirem os seus propósitos comunicativos.

Vejam os exemplos a seguir:

Oi ! Josué como vc está, estou com saudades, como está seus irmãos, eles estão trabalhando e estudando? Espero que vc não tenha parado de estudar, vc não anda com mal companhias, né? Espero que vc não esteja fumando, bebendo e roubando. Você sabe que isso não leva nada. Tudo que pega fácil vai fácil. Leva até leva, mais você sabe pra onde leva a cadeia. Você não é louco de entrar nessa roubada. Há, como vão as gatinhas por aí? Tem várias ou poucas, espero que vc seja ligeiro que nem eu, estou ficando com duas gatinhas, uma de cada colégio. Estou trabalhando numa mecânica perto da minha casa, e a noite estudo. Uma das gatinhas, eu fico a noite no colégio, onde eu estudo, outra de manhã quando vou para trabalhar.

Você está trabalhando? Ou só estudando? Espero lhe ver no fim do ano. Vou juntar um dinheiro bom e ir para sua casa. Mas por enquanto fiquemos na saudade,

Abraços de seu amigão,
Adão

Nesta carta percebe-se que a situação comunicativa não está definida em relação a tempo e espaço, pois o texto não traz indícios de quando a carta foi escrita, nem onde. A intimidade com o interlocutor Josué estabelece o caráter simétrico da interlocução, com função social interpessoal em contexto privado.

7.1.2 Conteúdo temático

O conteúdo é o que podemos dizer por meio do gênero. Na carta pessoal, o conteúdo dos textos girou em torno de assuntos mais triviais, sentimentos íntimos, confidências, lembranças de momentos passados. Partindo do pressuposto de que os interagentes conheciam-se, a prática comunicativa tinha como objetivo consolidar o relacionamento.

Houve entendimento por maior parte dos alunos quanto às escolhas lingüísticas apropriadas para interagir com os interlocutores escolhidos, com a maioria dos enunciadores usando a linguagem informal. Podemos destacar o uso do primeiro nome do interlocutor, a quem os enunciadores se dirigem de modo íntimo, com expressões como “querida Dora”, “Oi Josué”, e encerramentos de evento com expressões “beijos”, “beijos e abraços” “beijos da sua amiga do coração”. Essas rotinas comunicativas sugerem relacionamento íntimo, não hierarquizado. Mesmo quando o aluno-autor do texto escrevia assumindo o papel enunciador de Josué escrevendo para a Dora, ou o papel de Dora escrevendo para Josué, o caráter de simetria e informalidade conferia status semelhantes aos interagentes. O discurso que se constrói nessa simetria aparece como amistoso, entre pessoas que se conhecem, que confiam uma na outra,

confidenciam-se, são confiantes na compreensão responsiva dos interlocutores. Isso transparece no uso de expressões como: “estou com saudades”, “como vai você?”. Nos recortes acima, podemos observar que o enunciador escolhido pelos autores das cartas constitui seu interlocutor como alguém que interage com ele, compartilhando um mundo de conhecimentos.

7.1.3 Estrutura composicional

Quanto à estrutura composicional, a maioria das cartas pessoais apresentou a estrutura típica dos “gêneros epistolares”, com abertura usando o vocativo e a saudação seguidos do corpo da carta, encerramento/despida, seguido do nome do remetente. A maioria das cartas não apresentou local e data.

7.1.4 Estilo

Na concepção de Bakhtin (1997), o estilo diz respeito às configurações específicas das unidades de linguagem, que são as marcas da posição enunciativa do enunciador, as seqüências textuais e os tipos discursivos que formam a estrutura. A concepção do destinatário, como o enunciador o imagina ou percebe, é vai determinar o estilo do enunciado. Entretanto, para Bakhtin, nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo próprio, sendo os menos favoráveis os que requerem uma forma padronizada e que deixam pouco espaço para inserção de elementos de estilo individual.

A escolha dos recursos estilísticos a serem utilizados e que definirão o estilo levará em conta o destinatário e seu grau de informatividade, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões, convicções, preconceitos (do ponto de vista do enunciador), seu status social, idade, etc.

Na carta abaixo, podemos perceber que este aspecto apresentou problema.

Vejamos:

São Leopoldo, 05 de novembro de 2007.

Dora

Estou escrevendo para falar a respeito da sua solidão, da vida que você leva só escutando todo o tipo de reclamação de pessoas irritadas por vários motivos ou sentindo saudade.

Eu acho que você não deveria se preocupar somente com isso e sim tentar achar um caminho melhor para seguir. Uma pessoa que vive sozinha fica estressada, angustiada e sente falta de carinho e atenção, por isso eu te aconselho a tentar formar uma família, pois onde tem mais de um é muito melhor do que viver só. Não se apegue somente com problemas do passado, tente vencê-los fazendo de sua vida adulta diferente de quando era criança.

Tente dar um pouco de atenção a si própria e se arrumar um pouco mais e se amar; pois se a pessoa gosta de si mesma é fácil ser feliz e arrumar uma pessoa para amar. Sem mais nada a dizer agradeço a atenção,

Com carinho de Luciane.

Um beijo

Podemos perceber que não houve um planejamento do texto a ser produzido. A estrutura composicional é típica do gênero, mas o conteúdo temático não corresponde a uma prática comunicativa com objetivo de consolidar um relacionamento, o que demonstra que a aluna não conseguiu se colocar na posição de “amiga” da personagem Dora. Além disso, o estilo adequado ao gênero proposto remete a uma maior informalidade marcada por traços denotadores de intimidade entre enunciador e destinatário, o que não ocorre no fechamento formal “sem mais nada a dizer, agradeço a atenção”.

7.2 Carta do leitor

Como atividade preparativa para a escrita da carta do leitor os alunos leram cartas enviadas para as seções “carta do leitor” de várias revistas. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher para qual revista gostariam de escrever. Para esta tarefa eu trouxe as revistas publicadas da semana, para que os alunos pudessem ler à vontade durante a aula e escolher o texto para fazer o comentário. Como esta tarefa tinha destinatários reais - os leitores da seção de “cartas do leitor” da revista escolhida - os alunos resolveram fazer a tarefa em grupos para poderem ler e trocar idéias antes de produzirem o texto.

A maioria dos alunos optou por escrever para a revista *Veja*, de 21 de novembro de 2007. As cartas produzidas pelos alunos foram reescritas após a primeira versão, foram digitadas por mim e enviadas para a revista. A resposta recebida e que confirma o envio (anexo) foi mostrada para os alunos. Infelizmente nenhuma carta foi publicada.

7.2.1 Contexto de produção

O propósito da carta do leitor é fazer um comentário sobre algum texto lido, tendo como interlocutores simétricos os editores e o público leitor da revista. A situacionalidade pode ou não aparecer marcada pela apresentação do tempo/espço de produção (local e data). Mesmo quando não está explícita, a situacionalidade pode ser

inferida pela referência ao texto motivador, no título utilizado para a maioria das cartas do leitor, ou mesmo pelo conteúdo da carta.

7.2.2 Conteúdo temático

Na carta abaixo, o aspecto que apresentou problemas foi o conteúdo temático. A maioria das cartas apresentava relação ao texto lido, porém houve desvios, como os observados na carta acima, devido à interpretação errônea dos dados do texto motivador.

As alunas Kéterly e Luana escreveram a respeito do texto “A logística do atraso” (Revista *Veja*). O exercício da leitura do texto não ativou nenhum conhecimento prévio das alunas sobre o tema, ainda que houvesse uma pequena explicação sobre o termo “logística” logo no começo. Mesmo assim, as alunas solicitaram ajuda para a leitura, pois não achavam as palavras “contêiner” e “ranking” no dicionário. Ainda que eu tenha dado explicações a respeito do texto, a falta de conhecimentos prévios fica evidente no texto produzido:

A logística do atraso

Fiquei indignada por saber o alto valor do dólar e também por saber que o Brasil está em 61º lugar e mesmo assim demora 9,2 dias o transporte. O Brasil está muito atrasado mesmo assim demora 9,2 dias o transporte.

O Brasil está muito atrasado, que vergonha está perdendo até para o Peru, que é o mais baixo em tudo. Em Cingapura se consegue vender muito mais que no Brasil. Enquanto no Brasil demora duas semanas e o dólar custa 909 em dólares em Cinga Pura só leva 3 dias e o dólar é mais barato custa 311 dólares. Isso sim é uma vergonha, Por favor, né!!

Kéterly e Luana

Anexo B 11

A maioria das cartas trazia elogios às matérias publicadas, mas notamos traços de autoria no texto abaixo, no qual a aluna escreve a carta com objetivo de dar opinião sobre um assunto lido. Vejamos:

“O sofrimento desnecessário execuções com injeções letais suspensas pela justiça americana”

Fiquei indignada ao ler a reportagem, pois sou contra (não concordo) com a pena de morte. Creio que tirar a vida de alguém seja qual for o método usado, não é algo muito “humano” de se fazer.

Por mais que essas pessoas estão no corredor da morte, por justa causa. Tirar a vida dessas pessoas não será a melhor forma de fazer o mundo ir pra frente.

Creio que devem existir outros meios dessas pessoas pagarem pelos seus atos.

Pois como seres humanos falhos não somos ninguém para condenar outra pessoa. Estaremos sendo mais sujos de quem cometeu o crime.

Acredito que para alguns criminosos com um pouco de consciência estar no corredor da morte já é um sofrimento, já é um castigo.

Acredito na justiça divina.

Francele

Anexo B 12

Essa carta apresenta a fragmentação das orações, um dos problemas de construção frasal encontrados nos textos dos alunos, e que foi um dos conteúdos estudados durante a seqüência. A separação da oração “por mais que essas pessoas...” e “pois como seres humanos...” serviu para um exercício de reescritura em conjunto, principalmente abordando os problemas de uso da vírgula e de fragmentação das orações. Apesar desses pontuais problemas, a aluna argumenta com propriedade a cerca do conteúdo temático, apresentando várias marcas lingüísticas denotadoras deste aspecto opinativo, tais como “fiquei indignada”, “sou contra”, “não concordo”, “creio que”, “acredito que”.

7.2.3 Estrutura composicional

As cartas produzidas apresentavam sempre uma apropriação da estrutura composicional apresentada na revista, devido à exposição aos exemplos mostrados nas tarefas de leitura do gênero. Os alunos seguiram o modelo e não escreveram as cartas com a estrutura típica. Podemos perceber isso na organização do texto, com o título da matéria do jornal servindo de título para o comentário da carta. Todas as cartas não apresentavam abertura, nem fechamento/despida. Os textos concisos, como o das cartas que aparecem publicadas, mostram que os alunos não perceberam que vocativos e fechamentos são eliminados na edição das cartas.

7.2.4 Estilo

As marcas lingüísticas introdutórias, comuns nas cartas do leitor da referida revista, “fiquei indignada”, e a conclusão “por favor, né?”, são exemplos de que as alunas seguiram o estilo de algumas cartas lidas na atividade preparatória. Outras aberturas como “gostaria de parabenizá-los”, também aparecem. Pode-se dizer, em relação ao gênero proposto para escrita – carta do leitor -, que fica a meio caminho dentro do *continuum* bakhtiniano primário-secundário. Mesmo com caráter simétrico entre os interlocutores a linguagem é mais clara e objetiva, sem intimidades, ainda que informal. Quanto ao estilo, podemos na maioria das cartas não ocorrerem desvios em relação às opções lingüísticas, já que os enunciadores transitavam por um caminho que

não permitia grandes inovações e inventividade, o que garante o sucesso maior na proposta de escrita, levando o aluno a ter a segurança necessária para investidas mais ousadas no aspecto da autoria. No entanto, um dos textos apresentava a estrutura composicional típica, com corpo do texto mais longo, abertura, porém os desvios da norma culta comprometeram o estilo. Vejamos

São Leopoldo 21 de novembro de 2007.

Venho por meio desta carta agradecer a vocês da revista Veja, o quanto para nós é importante ler as notícias as quais são publicadas, nos mostrando como nossos governantes agem com o povo.

Nós brasileiro temos direito de lutar contra os erros governamentais, porque foi com os nossos votos que eles estão lá, não pensamos que cada governo que entra nos causa muitas dificuldades para vivermos sendo que nós das classes mais baixa, média ou alta tem o direito de reclamar e impedir o que nos causa tanto aborrecimento em nosso país.

A cada troca de presidente em nosso país vai cada vez pior, porque moramos no Brasil, onde as pessoas lutam e tentam sobreviver como podem, sem que os governantes cumpram o que prometem a nós.

Se fizermos um impitiam não muda em nada só muda o ser humano que ocupa o cargo de presidente, não a dignidade de cada um.

Desde já agradeço o publicado, sou estudante do projeto EJA e gostaria que minha carta também fosse publicada.

Sou E. J. P. tenho 46 anos estudo à noite.

1ª versão

Para a tarefa de reescritura da carta, eu utilizei o retroprojeto, para que todos os alunos pudessem fazer a leitura e opinarem sobre as alterações que poderiam tornar o texto melhor. Abaixo, reproduzo a segunda versão da carta:

Vimos agradecer à revista VEJA porque, para nós é importante ler notícias que mostrem como nossos governantes agem com o povo. Nós temos o direito de lutar contra os erros governamentais, pois foi com o nosso voto que eles se elegeram. Nós temos o direito de reclamar e impedir o que nos causa tanto aborrecimento em nosso país. Infelizmente, o impeachment só muda a pessoa que ocupa o cargo, mas não altera a ética dos políticos. Graças à imprensa, podemos saber o que ocorre no nosso país. Damos vivas à liberdade de expressão!(Elisabete,46 anos, estudante de EJA, à noite)(Sempre vigilante)

2ª versão

7.3 Carta de pedido de esclarecimento

Para esta atividade, eu selecionei um texto publicado no jornal Zero Hora, em 24 de outubro de 2007. O texto publicado referia-se ao *recall* da empresa Unilever do Brasil, proprietária da marca de sorvetes Kibon. O recall estava ocorrendo por ter sido disponibilizado para o comércio um sorvete cuja embalagem não mencionava no rótulo que continha glúten na composição.

Como atividade preparatória para a escrita da carta à Kibon, nós também lemos alguns artigos do Código de Defesa do Consumidor, principalmente os relacionados ao direito do consumidor de exigir ressarcimento por danos causados por produto (cap. III e IV do código).

7.3.1 Contexto de produção

Os alunos deveriam escrever uma carta para a Kibon, com o propósito de solicitar informações sobre os procedimentos a serem tomados por eles, em caso de danos causados pela falta de informação a respeito da presença de glúten no produto Cornetto, o que pode levar pessoas alérgicas a ingerirem o sorvete, causando uma série de danos à saúde. Para a tarefa de escrita só havia o texto do jornal e nenhuma carta produzida para ser analisada pelos alunos. O objetivo era observar a progressão dos alunos em relação à autoria, à mobilização dos conteúdos aprendidos, a partir da apropriação das cartas lidas anteriormente, assim como à ampliação do repertório lingüístico. O interlocutor deveria ser a empresa Kibon, representada pelas pessoas responsáveis por atendimento ao consumidor e esperava-se que os alunos utilizassem maiores traços de formalidade, mais apropriados à instância pública.

7.3.2 Conteúdo temático

Quanto ao aspecto temático, os alunos entenderam o que significava um recall de uma empresa e a relação que existia entre o produto lançado com uma embalagem equivocada e os danos que isso poderia provocar em determinadas pessoas.

Prezados senhores,

Venho por meio desta carta informar aos senhores que os produtos da marca Kibon não estão sendo vendido em meu estabelecimento por irregularidades nas embalagens. As embalagens dos seus produtos não continham a informação adequada ao consumidor, pois não informavam a quantidade de glúten. Se não tomarem as devidas providências, terei que procurar os serviços do PROCON. Peço atenciosamente que olhem seus produtos ou terão que se responsabilizar por perdas e danos ao consumidor pois tenho recebido muitas reclamações de clientes.

Desde já agradeço,

E. J. P. (última versão)

Podemos perceber que há traços de autoria no desenvolvimento do conteúdo temático, quando o aluno estabelece uma interlocução entre um suposto comerciante e a empresa.

Outro exemplo, com a aluna citando a chamada para um número 0800, o que mostra mobilização dos conhecimentos prévios no propósito comunicativo estabelecido. Vejamos o exemplo:

São Leopoldo, 28 de novembro de 2007.
À Unilever do Brasil
Prezados senhores,
Escrevo esta carta pedindo maiores informações sobre o produto em questão Cornetto Chococo.
Nos casos de tratamento médico e até mesmo internação hospitalar, os gastos serão ressarcidos? Serão necessários meios legais para obter meus direitos? Após o recolhimento do produto no mercado serão punidos os culpados pela falha?
Por favor, aguardo resposta, tentei contato inúmeras vezes pelo fone 08007079933 sem sucesso.
Antecipo agradecimentos,
L. S.

7.3.3 Estrutura composicional

Quanto à estrutura composicional, podemos dizer que houve um progresso desde as primeiras produções dos alunos. No módulo “carta de esclarecimento”, a maioria dos textos dos alunos já apresentava os principais aspectos tais como local e data, abertura com saudação, despedida e nome do remetente.

São Leopoldo, 22 de novembro de 2007.
Prezados senhores,
De acordo com a reportagem do dia 24/10/07, a embalagem do sorvete Cornetto Chococo apresenta o rótulo de “não contém glúten”. Tenho recebido muitas reclamações no meu mercado, de clientes que foram lesados, e gostaria que os senhores fizessem um desconto na próxima venda do produto.
Certo de sua compreensão, desde já agradeço,
J.R

7.3.4 Estilo

A “carta de pedido de esclarecimento” permitiu que os alunos escolhessem um estilo de abordagem, entre mais, ou menos postulatório. Sendo que as concepções do destinatário vão determinar o estilo do enunciado, nesse caso específico, o setor de atendimento ao consumidor de uma grande empresa multinacional, vemos que o espaço para inserção de elementos de individualidade mostrava-se restrito, mas podemos perceber traços de autoria em todas as cartas. Podemos perceber os traços de formalidade nas aberturas e nos fechamentos, com apresentação pessoal do remetente (Eu, fulano de tal..), denotando o distanciamento entre o enunciador e o destinatário, adjetivação formal na saudação e no uso de pronome de tratamento (V.Sas.) ao longo do

texto, assim como agradecimento formal (atenciosamente, grato, etc.).Vejam os exemplos:

À Unilever do Brasil
Prezados senhores,
Eu, A. G. S. de Lima, residente à rua Heitor Vila Lobos, Quadra 12, casa 10, São Leopoldo, venho por meio desta solicitar a vossas senhorias providências, pois um familiar adquiriu o produto Cornetto, Chococo e não sabia que o produto continha glúten. Passou muito mal, teve febre, diarreia, enjôo e alergias. Gostaria de saber que providências podemos tomar. Gostaria de saber que tipo de ressarcimento a empresa poderia fornecer dentro da lei em vigor no Brasil, já que estamos tendo gastos com transportes, alimentação, medicamentos e exames clínicos.
Informo que estou no aguardo de resposta, por escrito, dentro de 10 dias úteis a contar do recebimento desta, pois a omissão por parte de vossas senhorias acarretará em abertura de reclamação junto ao PROCON.
Certo de que meu pedido será aceito por vossas senhorias,
Atenciosamente,
A.

Abaixo temos a carta escrita por L. R., em primeira versão:

São Leopoldo, 27 de novembro de 2007.
À Unilever Brasil
Prezados Senhores,
Venho, por meio desta, pedir mais orientações para saber sobre as reações ao glúten, pois minha filha que gosta muito de sorvete está mal com diarreia enjôo por ter consumido o produto com informações erradas.
Desde já agradeço sua atenção e espero ansiosamente uma resposta imediata.
Atenciosamente,
L. R. 1ª versão

Os alunos consideraram que o texto ficaria melhor se mencionasse que a embalagem é que continha a informação errada, e também que a carta deveria mencionar o produto sobre o qual ela estava reclamando. Com a ajuda dos colegas, foram feitas as seguintes modificações:

São Leopoldo, 27 de novembro de 2007
À Unilever Brasil
Prezados Senhores,
Venho, por meio desta, pedir mais orientações para saber sobre as reações ao glúten, pois minha filha que gosta muito de sorvete está apresentando sintomas como diarreia e enjôo depois de ter consumido o produto Cornetto Chococo. O produto traz uma embalagem afirmando que não contém glúten.
Por gentileza, solicito informações sobre providências a serem tomadas.
Desde já agradeço sua atenção e espero uma resposta imediata.
Atenciosamente,
L. R. 2ª versão

7.4 Cartas para a coluna de Paulo Sant'Ana

No jornal *Zero Hora*, um colunista consagrou-se como sendo um dos que mais recebe e publica cartas nas quais os leitores reclamam sobre os mais diversos problemas. Como atividade preliminar para a escrita da carta, lemos alguns textos publicados na coluna de Paulo Sant'Ana, que eram cartas de leitores

7.4.1 Contexto de produção

A tarefa proposta era a de que os alunos escolhessem um tema, que fosse suficientemente relevante para suscitar a publicação do texto, e escrevessem a carta para o colunista. Como o texto utilizado na tarefa preliminar de leitura do gênero tratava dos problemas da área da saúde, a maioria dos alunos optou por esse conteúdo temático, já que o Posto de Saúde do bairro também apresenta problemas. Vejamos um exemplo:

Prezado Paulo Santana,

Venho por meio desta carta lhe informar que os problemas de saúde pública continuam a mesma coisa, não mudaram em nada. Pessoas amanhecem em frente ao posto de saúde para marcar consulta, às vezes vendem fichas para outras pessoas. Os responsáveis por esse posto dizem que não adianta falar, reclamar, ou até chamar a polícia ou repórteres é que eles não admitem demoram para conseguir as tais consultas. Eles os responsáveis pelo posto tentaram fazer com que as pessoas viessem marcar as consulta o dia todo, mas se chegavam lá e não tinham mais fichas para médicos nenhum e teriam que retornar no mêoras na fila para pegar ficha e não conseguem seguinte, sendo que alguns teriam que dormir ali para conseguir as tais fichas , não é justo as pessoas que não tem condições de ter médicos à disposição do SUS amanhecer em um posto para consultar especialista. Paulo Santana sei que esse não é o seu meio de comunicação mas é a você que recorremos para ajudar esse povo tão sofrido na saúde pública.

Desde já agradeço sua atenção

1ª versão

7.4.2 Conteúdo temático

No exemplo acima vemos que o conteúdo temático é relevante, estando de acordo com o que o aluno já conhece sobre o tema e está relacionado com o lido na fase preparatória da tarefa, mas a coerência textual fica comprometida por problemas de apresentação do contexto de produção. Neste caso foram feitas modificações e o texto, em segunda versão, apresenta-se da seguinte forma:

Prezado Paulo Santana,

Venho por meio desta carta informar-lhe que os problemas na saúde pública continuam a mesma coisa, não mudaram em nada. Pessoas amanhecem em frente ao posto de saúde da Feitoria, em São Leopoldo, para marcar consultas e, às vezes, vendem as fichas para outras pessoas .Os responsáveis por esse posto dizem que não adianta falar e reclamar ou até chamar a polícia. As pessoas ficam horas na fila para pegar ficha e não conseguem e então tem de voltar no dia seguinte. Os responsáveis pelo posto tentaram fazer com as pessoas viessem marcar as

consultas o dia todo, mas se chegam depois não há mais fichas para médico nenhum. Não é justo que as pessoas que não tem condições de ir a um médico particular tenham que amanhecer nas filas para marcar consulta.

2ª versão

Vemos nessa segunda versão que os alunos conseguiram perceber que precisavam “situar” o interlocutor para que o entendimento sobre o problema ocorresse de modo satisfatório. Nessa carta já aparece mencionado qual o posto de saúde e onde ele se localiza.

Em segunda versão, temos também um texto que não apresenta muitos elementos esclarecedores do contexto, que façam com que o interlocutor obtenha informação suficiente da situação de modo a solidarizar-se com o enunciador. Vejamos o exemplo:

Prezado Paulo Sant’Ana

Estou escrevendo-lhe para falar sobre um posto de saúde no município de São Leopoldo porque acho uma falta de consideração com as pessoas que freqüentam grandes filas em postos de saúde.

Isso já vem acontecendo há anos nada ainda foi feito para melhorar.

Parabéns pelo teu trabalho e por todos os dias lutar conosco através de suas colunas.

2ª versão

7.4.3 Estrutura composicional

Quanto à estrutura composicional, algumas cartas apresentaram a omissão de cabeçalho com local e data, mas havia a presença do vocativo. Este fato pode ter ocorrido por causa do texto utilizado na tarefa de leitura preliminar, pois local e data costumam aparecer no final do texto, quando Paulo Sant’Ana fornece os dados de identificação do leitor que manda a carta.

7.4.4 Estilo

As cartas apresentavam traços de formalidade, marcantes do distanciamento entre enunciador e destinatário, o que demonstra que os alunos percebiam a relação de assimetria entre os interlocutores. Pode-se notar a adjetivação formal na saudação (prezado), uso do pronome oblíquo (lhe). Os fechamentos/despeditas apropriados. Os textos ainda apresentaram problemas de pontuação e de alternância de usos de pronomes de 2ª pessoa e 3ª pessoa (teu, suas). Abaixo, temos um dos exemplos:

São Leopoldo, 27 de novembro de 2007.

Prezado Sant'Ana

Estou escrevendo-lhe para comunicar que a UBAM (Unidade Básica de Atendimento Médico) de nossa comunidade está apresentando problemas de atendimento médico em geral. Comunico que para conseguir ficha para qualquer situação é impossível. Para conseguir ficha é preciso madruguar na fila e para muitas pessoas é impossível isso porque necessita de alguém para conseguir ficha, também comunico o atendimento dos médicos é ruim há muitas reclamações de pessoas que também necessitam da carteirinha do SUS muita gente não tem ou não carrega junto e quando precisa ir ao posto de saúde não são atendidos por falta da carteira. Isso também tem prejudicado muitas pessoas por não ter a carteira.

Nossa comunidade precisa de alguém que nos ajude a resolver esse problema.

Agradecemos pela sua atenção,

A., F., F., K.

2ª versão

7.5 Cartas reclamatórias

A última tarefa de escrita proposta foi a das “cartas reclamatórias”. Os alunos poderiam escolher sobre o que reclamar. A turma chegou a um consenso de que as reclamações geralmente acontecem em relação a produtos comprados e não entregues ou que apresentam defeitos. Todos conheciam um caso para relatar. Outra situação comum que constatamos foi em relação a empresas de telefonia, por cobrança indevida ou cobrança por ligações não feitas. Havia ainda o caso de reclamações a empresas de TV a cabo.

Baseada no levantamento inicial, eu fui em busca de textos que pudessem servir de exemplo para a carta. Havia a dificuldade de obter cartas reclamatórias originais, pois as empresas não costumam liberar dados sobre correspondência recebida, seja em forma de carta ou e-mail. Os exemplos são de cartas disponibilizadas na Internet. Como a estrutura composicional não iria apresentar grandes variações, a intenção era analisar conteúdo temático e a abordagem, juntamente com as marcas lingüísticas.

7.5.1 Contexto de produção

Os alunos deveriam escrever uma carta reclamatória para uma empresa de telefonia, de TV a cabo ou ainda para uma loja reclamando sobre um produto.

Vejamos os exemplos:

Prezados senhores,

Venho comunicar que no dia 15 de novembro foi comprada uma assinatura de TV a cabo e, ao passar uma semana minha TV não pega os devidos canais. Sendo que a mensalidade está em dia, solicito que a empresa tome as devidas

providências.

Obrigada pela atenção

L.L. e F. S.

7.5.2 Conteúdo temático

Quanto ao conteúdo temático, algumas cartas mencionavam o assunto já no cabeçalho, que é uma das formas composicionais que facilita o direcionamento das correspondências dentro das empresas. Na maioria delas há a apresentação da reclamatória já na introdução do texto, seguido de argumentos. Vejamos um exemplo:

São Leopoldo, 28 de novembro de 2007.

Assunto: Mensalidades pagas e canais não disponíveis

Prezados Senhores,

Venho, por meio desta, pedir uma análise para saber porque os canais de TV a cabo, que comprei no dia 8 de julho de 2007, não estão disponíveis já há duas semanas, mesmo estando com as mensalidades em dia. Quando comprei me falaram que eu estava fazendo uma ótima compra, pois haveria canais de diversão, filmes internacionais, desenhos e outros.

Agora só consigo assistir canais de esportes e minha filha, que gosta muito de desenho, fica me perguntando quando vou arrumar. Por isso peço que o problema venha a ser resolvido o mais rápido possível, caso contrário serei obrigada a anular a assinatura, pois o combinado não foi ficar com meia dúzia de canais.

Desde já agradeço,

L. R

Em outro caso, há a reclamatória para loja e não para prestadora de serviço. Podemos perceber que a situacionalidade (tempo/espaço de enunciação) presente garante a interlocução. Vejamos:

São Leopoldo 25 de novembro de 2007.

A.G. S. de L.

Rua Heitor Vila Lobos, 10

São Leopoldo – RS

À Benoit Ltda.

Rua 1º de março, 1324

Prezados senhores,

No dia 10 de outubro, dirigi-me ao seu estabelecimento, com a intenção de adquirir uma televisão de 42 polegadas. Após escolher o modelo que me interessa, fui informado de que ao comprar a televisão ganhava um DVD. Assinei a nota de encomenda e paguei à vista o valor de 4.999 reais (quatro mil, novecentos e noventa e

nove reais) no dia 15 de outubro. Foi-me entregue a TV encomendada mas não veio o meu prêmio (DVD).
Perante o ocorrido, aceitei a TV, mas reclamei que o prêmio não veio junto e solicitei que me fosse entregue o mais depressa possível. Na loja falaram que iam me entregar o mais depressa possível, o mais tardar, até o final do mês, mas continuo à espera.
Como é evidente o atraso na resolução do problema, tem trazido diversos transtornos à minha família. Por isso venho exigir que o DVD seja entregue sem falta, dentro dos próximos 5 dias, caso contrário acarretará abertura de reclamação junto ao PROCON.
Sem outro assunto de momento
A. G. S. de L.

No caso do conteúdo temático, a abordagem foi criativa, demonstrando conhecimento sobre a dinâmica do comércio que, para incrementar as vendas, costuma oferecer brindes para os consumidores. O direito de consumidor a ser respeitado é conhecido pelo consumidor, que menciona o órgão de defesa, o PROCON. Ocorre incoerência quanto ao valor pago pela TV e isto não foi alterado na 2ª versão da carta.

7.5.3 Estrutura composicional

Embora tendo sido apresentada ao longo das oficinas, alguns alunos continuavam escrevendo as cartas sem localização espaço-temporal (local e data). Na carta acima, por exemplo, o enunciador não “situa” o destinatário, prejudicando assim o objetivo comunicativo.

Em outros casos ocorria a apropriação da estrutura composicional dos textos-base. Abaixo, temos uma carta que apresenta outro tipo de estrutura composicional típica. Vejamos os exemplos:

São Leopoldo, 29 de novembro de 2007.
Assunto: esclarecimento sobre TV a cabo.
Prezados Senhores,
No dia 24 de novembro, dirigi-me ao estabelecimento BIG-São Leopoldo para fazer a assinatura da TV a cabo (SKY). Após fazer o acordo que me agradou, assinei o contrato, mas, após duas semanas, percebi que estava sendo privada de ver alguns canais, mesmo tendo a mensalidade em dia.
Perante tal fato, solicito esclarecimento,
Desde já muito obrigado.
F.B. de O

98

São Leopoldo, 28 de novembro de 2007
Assunto: Conta de telefone com valor excedido
Prezados senhores,
Venho pela presente comunicar-lhes que, no dia 19 de outubro do ano corrente, recebi uma conta de telefone com

valores exorbitantes relativo a chamadas que tenho certeza de não havê-las feitos. Por isso, pedi a companhia um relatório detalhado da conta.

Sendo que até o momento não obtive nenhuma resposta, continuo aguardando com urgência um contato, evitando assim os meios legais.

Sem mais, agradeço.

Atenciosamente,

I.S da R

7.5.4 Estilo

Ainda que o estilo presente em gêneros mais formais permita pouca variação, podem-se notar traços de autoria nos textos produzidos. Houve a escolha por uma linguagem mais objetiva e clara, denotadora do distanciamento entre enunciador e destinatário. Há escolhas lexicais mais cuidadosas, com o uso de um vocabulário ausente no discurso cotidiano (exorbitante, averiguar, verificar, etc.).

Vejamos um exemplo:

São Leopoldo, 29 de novembro de 2007.

E. M. da S. F.

Rua Mali, 14, Bairro Feitoria-Cohab

Prezado Senhores,

No dia 12 de outubro comprei a assinatura de diversos canais de TV a cabo e até agora não recebi. O atraso tem trazido diversos transtornos à minha família. Por isso exijo que este problema seja resolvido, pois pago as mensalidades em dia. Espero que esteja resolvido imediatamente, caso contrário tomarei providências, estou no aguardo de resposta por escrito dentro de 10 (dez) dias úteis.

Estou certa de que meu pedido será aceito

E. M. da S. F.

No caso acima, percebemos o discurso menos mitigado, no qual o caráter assimétrico entre consumidor/enunciador e empresa prestadora de serviço/destinatário é marcado pela exigência do cumprimento do contrato firmado entre as partes, com a argumentação de que o contratante “paga as mensalidades em dia”. Vejamos outro exemplo:

São Leopoldo, 28 de novembro de 2007.

À Brasil Telecom,

Eu, D. L., residente nesta cidade na rua Rodolfo Müller, Q 97, casa 13 B, venho por meio desta solicitar a vossas senhorias providências referente à conta telefônica de nº 357505 dos dois últimos meses pois a soma está muito elevada.

Queria saber detalhes desta fatura telefônica, acredito que tenha algo de errado. Já pedi detalhes da fatura e até agora não fui atendida.

Informo que estou no aguardo da resposta por escrito dentro de dez dias úteis.

Certa de que serei atendida, agradeço desde já,

D. L.

No caso acima, há escolha lexical mais formalizada, marcada notadamente por palavras como “providências” “vossas senhorias”, “soma” e “fatura”; também temos o caráter modalizador, marcado pelo tempo verbal do pretérito perfeito do indicativo do verbo querer, “queria”. Vemos que o texto produzido está de acordo com o contexto de produção.

Vejamos outro exemplo:

São Leopoldo, 28 de novembro de 2007.

Prezados senhores:

Eu, D. G. residente na Rua Pontes de Miranda, casa 18, nesta cidade, venho por meio desta solicitar aos senhores o esclarecimento referente à soma avultada da minha conta telefônica, pois nela constatei que foram feitas ligações para telefones celulares. Nos dois últimos meses eu não utilizei o telefone, pois estava viajando.

Aguardo resposta dentro de 10 (dez) dias úteis a contar do recebimento desta.

Certa de seu pronto atendimento, antecipadamente agradece,

D. G.

Podemos perceber no texto acima a busca pela formalidade de estilo no vocabulário, com os exemplos “soma avultada”, “constatei”, “utilizei” ‘antecipadamente”.

Nas cartas escritas pelos alunos podemos notar que houve um progresso no entendimento de que o contexto de produção deve estar bem delineado para que o propósito comunicativo seja atingido. Pode-se perceber que houve ampliação dos conhecimentos através das leituras propostas nas atividades preliminares e utilização destes conhecimentos no desenvolvimento do conteúdo temático, bem como a mobilização dos conhecimentos prévios. Houve progresso também no aprendizado da estrutura composicional e, ainda que as cartas apresentassem paráfrases do texto-base, houve progresso no quanto ao uso dos recursos lingüísticos apropriados à instância

pública. Os problemas de pontuação observados na sondagem inicial continuaram presentes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização deste trabalho posso dizer que alguns aspectos Depois de passado algum tempo algumas coisas tornaram-se mais claras para mim. Apesar de ter ficado satisfeita com o resultado geral, não posso deixar de tecer alguns comentários sobre as situações que ficaram aquém das minhas expectativas. É sobre os acertos e erros que pretendo discorrer neste capítulo.

Nas tarefas de leitura organizadas para o módulo “cartas do leitor”, o problema maior foi ter apresentado as revistas sem uma seleção prévia dos textos a serem lidos. Por esse motivo os alunos perdiam tempo procurando o que comentar, porque eles tinham que ler primeiramente as notícias para ativar conhecimentos prévios. Como a tarefa foi realizada em duplas ou em grupos, ficou ainda mais difícil a seleção, porque alguns alunos não entravam em acordo em relação ao texto a ser comentado. Além disso, a leitura não garantia a ativação de conhecimentos prévios e o esclarecimento sobre o texto era necessário. No entanto, comentei vários textos que não foram utilizados posteriormente. Alguns textos eram muito complexos e nem sempre o problema era só em relação ao léxico. Para garantir a autenticidade dos textos produzidos eu solicitava que o exercício de escrita fosse realizado em sala de aula. Por questão de tempo, a escolha prévia dos textos teria facilitado o trabalho

Um aspecto positivo em relação às tarefas de leitura é que foi proporcionada aos alunos uma grande variedade de textos para serem lidos, exemplificando os subgêneros da carta, todos comentados e discutidos amplamente, com o objetivo de levar os estudantes a realizarem as inferências relevantes à atividade. Nesse caso, considero que o trabalho com a seqüência didática foi bem mais abrangente do que eu supunha a princípio, já que o exercício de escrita implicava um período de leitura e estudo do gênero. Nos momentos de preparação das atividades escritas fizemos discussões sobre diversos assuntos que propiciaram aprendizagens bem mais amplas, como no caso de escritores que os alunos não conheciam e que foram comentados, aspectos das suas vidas, momentos políticos específicos. Também quero destacar a atividade de leitura de artigos do código de defesa do consumidor, que serviu de introdução para o trabalho com as cartas reclamatórias.

Quanto aos aspectos de realização de uma escrita como prática social, acredito que a seqüência didática atingiu os objetivos propostos. Os alunos escreveram textos de acordo com seus contextos sociais, dentro de uma perspectiva real de comunicação. Apesar disso, ainda que não fossem os aspectos mais relevantes da aprendizagem na seqüência didática, pude constatar que os conteúdos lingüísticos que apresentavam problemas, como as frases fragmentadas, persistiram mesmo depois de realizações coletivas de escrita ou de reescrita.

Como comentado ao longo desta dissertação, um dos problemas da EJA é a infreqüência dos alunos. Acredito que foi um fator positivo o fato de ter elaborado a seqüência em módulos menores, tratando dos subgêneros, o que permitia um movimento de retomada dos conteúdos a cada nova aula. Isso não só servia como reforço, mas também permitia aos alunos o resgate, pelos ausentes, do que não havia sido visto. Como há entrada de alunos novos em qualquer época, e também há a troca de etapas durante todo o período letivo, uma seqüência organizada em módulos menores facilita o trabalho de organização das aulas.

Um fator, desconsiderado por mim, e bastante relevante para a realização da pesquisa, foi o cansaço. Como o trabalho foi feito no período noturno, eu tive o cuidado de reescrever os dados coletados no meu diário de campo, como eu havia sido orientada a fazer, sempre que chegava da aula com os alunos. No entanto, esse trabalho tomava muito tempo e eu muitas vezes precisava reelaborar as aulas do dia seguinte. O cansaço, somado à falta de experiência como pesquisadora, fizeram com que eu não fosse tão cuidadosa em relação aos dados coletados nas gravações e, como não transcrevi imediatamente o que havia gravado, não percebi a baixa qualidade do material coletado. Eu ressalto aqui, no entanto, que o fato de sempre repensar as tarefas e reelaborá-las quando foi preciso, foi positivo: ter sempre “um plano B” faz diferença quando não se sabe quantos alunos vieram, se vai ou não ter jogo na TV...

Essa falha foi compensada com os dados registrados no meu diário de campo e pelos questionários respondidos pelos alunos. Através das respostas deles podemos perceber qual a percepção da turma em relação ao processo de ensino-aprendizagem e os reflexos disso no seu letramento. O que não podia ser ouvido nas gravações podia ser recuperado através das anotações feitas. Acredito que dois fatores contribuíram para que eu pudesse relatar essa experiência: eu conhecia bem o ambiente em que realizei a pesquisa e havia sido professora dos alunos que participaram do projeto. Sempre no início do semestre letivo eu peço que os alunos preencham um questionário com o

objetivo de organizar um perfil das turmas. Além de aspectos pessoais como, estado civil, filhos, emprego, lugar onde trabalham, procuro descobrir aspectos culturais que podem influenciar na elaboração das tarefas. Esse questionário preliminar me ajuda a conhecer melhor cada turma para poder adaptar as atividades. Solicitar trabalhos digitados quando a maioria não tem computador, organizar uma festa de Halloween para uma turma de evangélicos, planejar conteúdos novos para as sextas-feiras (muitos alunos não vêm à escola às sextas-feiras por motivos religiosos) são propostas que podem, por exemplo, transformar uma aula em problema. Por isso, sempre solicito a carta de apresentação dos alunos, que proporciona um maior conhecimento, não só dos estudantes, mas da comunidade onde a escola está inserida.

Apesar disso, acho que faltou um “segundo olhar”. Se fosse realizar a pesquisa hoje, levaria comigo alguém como observador. Como tive que fazer o papel de professora e pesquisadora ao mesmo tempo, acho que muitas vezes a minha análise pode ter ficado comprometida. Talvez a observação de outro pesquisador pudesse ajudar, já que não pude ver o e ouvir tudo o que se passou e posso ter visto e ouvido mais o que me interessava.

Relutei em apresentar a proposta da seqüência porque considerava que ela seria grande desastre. O fato de ter demorado no planejamento das oficinas aumentou ainda mais a minha desconfiança, principalmente porque a pesquisa coincidiu com o final do semestre e do ano letivo. A proposta da oficina era ousada, levando-se em conta o fato de que os alunos deveriam produzir os textos em sala de aula. Escrever exige disposição e fazer essa atividade à noite é extremamente cansativo. Além disso, a seqüência previa várias tarefas de escrita o que poderia levar os alunos a abandonarem as aulas. A motivação é o que os leva para a sala de aula. O conselho tutelar não vai chamar os pais para obrigá-los a irem à escola. Como eu utilizaria períodos de aula de outros professores isso implicava também a realização de tarefas a distância das outras disciplinas; ou seja, mais trabalho a ser feito. Eu achava que era uma boa idéia a seqüência didática, no meu ponto de vista relevante sob muitos aspectos, mas, e os alunos, achariam o mesmo?

Se por um lado não posso ter todos os depoimentos das entrevistas realizadas nas gravações, por outro as produções escritas realizadas mostram que os alunos participaram das atividades com interesse. Enfim, foi positivo, dentro daquele contexto específico, naquele momento. Concluo com isso que, tanto o gênero a ser trabalhado, quanto as tarefas elaboradas a partir dele, devem estar de acordo com o contexto onde

serão utilizadas. Devem ser como respostas a perguntas do momento presente e esse é o aspecto mais problemático nessa modalidade de ensino.

Para elaborar um plano de conteúdos para o ensino de EJA é preciso que se conheçam as especificidades das turmas de jovens e adultos, assim como as especificidades do contexto socioeconômico e cultural no qual a turma está inserida. O trabalho de planejamento não é simples, nem é pouco. No entanto, no caso específico de São Leopoldo, as aulas são ministradas apenas por professores no sistema de extensão de carga horária, para o qual os professores contam apenas com 2 horas de planejamento por semana, para elaborar aulas, corrigir trabalhos, provas, etc. Se os professores trabalham em regime de extensão de carga horária à noite isso implica dizer que esse professor já trabalha em outro turno, no ensino regular, ou seja, tem dois tipos de planejamento, trabalhos diferentes a serem elaborados, provas diferentes, etc. Os conteúdos no ensino regular não precisam de “filtragem”: tudo há para ser ensinado/aprendido. Na EJA o professor deve repensar o que há para ser ensinado/aprendido, partindo de um conhecimento de mundo que os alunos já trazem na bagagem.

Acredito que pude realizar o trabalho porque ele foi feito como parte de uma pesquisa. Eu tive que solicitar afastamento das aulas para elaborar todo o projeto e ministrar as oficinas. O planejamento e as correções levaram muito mais do que as duas horas semanais que os professores têm para fazer esse trabalho. Além disso, eu realizei as oficinas em apenas uma turma e isso significa que o trabalho seria bem maior se eu tivesse produções textuais de 7 turmas²⁸ para corrigir.

Como solução para esse problema, sugeri que fizéssemos as oficinas como parte de um projeto, que funcionaria às segundas-feiras na escola, durante o período em que os professores estão em reunião. Todas as escolas têm opção de elaborar projetos de acordo com o seu interesse. O professor é remunerado de acordo com a carga horária dedicada ao projeto. As aulas funcionariam em módulos e os alunos frequentariam de acordo com seus interesses. A participação nos projetos da escola não é obrigatória e cabe aos professores fazerem a divulgação dos cursos e convidarem os alunos para participar. O projeto foi aprovado pela escola, mas não foi realizado porque eu era a única professora disponível na escola para trabalhar às segundas-feiras à noite, já que

²⁸ Com o sistema de isonomia de carga horária, adotado em São Leopoldo, todas as disciplinas têm dois períodos semanais. Nesse caso, o professor deve dar aulas para 7 turmas semanalmente. Como um dos dias da semana é reservado para reuniões, o professor deve ainda elaborar tarefas a distância, que são feitas pelos alunos para compensar a aula das segundas-feiras.

não estava mais no quadro de professores, porém eu não pude organizar as atividades por causa de outros compromissos.

A escola deu total apoio para a realização da pesquisa e os alunos estavam muito envolvidos com o trabalho. Esperava que houvesse maior resistência por parte dos alunos, principalmente porque eles muitas vezes acham que as aulas de Língua Portuguesa devem ser restritas aos exercícios de gramática. Por isso, gostaria de ter testado o projeto com outras turmas, para poder comparar os resultados e experimentar outros gêneros para escrita.

A pesquisa realizada mostra que o a introdução de uma prática de uso de cartas favoreceu o desenvolvimento de uma escrita funcional, levando os alunos a compreenderem melhor os aspectos envolvidos nas diferentes possibilidades de uso de um gênero constitutivo de uma prática social. A utilização da seqüência possibilitou que os conteúdos fossem abordados em módulos, o que permitiu identificar as dificuldades dos alunos quanto à apreensão das características lingüístico-discursivas envolvidas na escrita das cartas. A organização das oficinas em módulos foi uma maneira interessante de abordagem pedagógica, porque permitia avanços e retomadas de conteúdos, permitindo o acompanhamento das tarefas até pelos alunos menos assíduos.

A situação concreta de comunicação em que se apoiou o trabalho permitiu que os alunos conhecessem as dificuldades da tarefa e desenvolvessem a autoria no processo de produção, buscando soluções que atendessem às novas situações comunicativas que eram apresentadas. Além disso, o trabalho estava focado na produção textual, mas, de forma mais ampla podemos dizer que a seqüência didática permitiu também a ampliação do repertório lingüístico e cultural dos alunos, através das variadas leituras feitas como preparação para a escrita das cartas.

Podemos destacar também que houve um diálogo com outros gêneros e outras linguagens, já que utilizamos diversos suportes, já que utilizamos para o trabalho computador, revistas, livros, vídeo, proporcionando outras possibilidades de aprendizagem. O trabalho de escrita, seguido das revisões e refacções serviram para fazer com os alunos percebessem que o texto não é fruto de inspiração e tampouco depende de um dom especial; que planejar a escrita faz parte do processo de produção do texto, pensar o que se quer dizer e a melhor maneira de fazê-lo; que reescrever pode tornar mais claro, enfim, que escrever se ensina e se aprende. A introdução das cartas como objeto de ensino-aprendizagem de produção escrita favoreceu o posicionamento crítico dos alunos, mediante o uso que fizeram das capacidades de sustentação e

refutação de pontos de vista sobre os diferentes assuntos abordados durante as discussões que antecediam as produções, como também durante a escrita.

Para finalizar, entendemos que o conhecimento de um gênero deve ser visto sob a perspectiva das condições de produção, de seus domínios comunicativos e dos aspectos formais implicados. Desse modo, o trabalho didático de ensino deve ser elaborado de modo a considerar esses aspectos, para possibilitar que os alunos percebam que a escrita vai ser moldada de acordo com eles. O trabalho de intervenção didática foi elaborado com esse objetivo. Também procurou proporcionar aos alunos acesso a práticas reais de comunicação, não-escolarizadas, trabalho no qual a escrita não fosse apenas uma atividade da aula de Língua Portuguesa e sim uma ressignificação do letramento, que os conhecimentos adquiridos servissem para enfrentar novos problemas e atuar no mundo, enfim, que alunos jovens e adultos pudessem exercitar de modo mais pleno a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel. *Lês textes: types e prototypes*. Paris: Nathan, 1993.
- ANTUNES, Irandé, *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: __. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO. Angela Paiva, HOFFNAGEL. Judith Chambliss. *Gêneros textuais: tipificação e interação*, São Paulo: Cortez, 2005, pp.83-99.
- BRASIL. *Código de defesa do Consumidor*.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé. 1999.
- CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. MACT Productions, 1998. 1 DVD.
- [http://www.eja.org.br/Coleção cadernos de EJA caderno do professor/tempo livre e trabalho p. 45](http://www.eja.org.br/Coleção_cadernos_de_EJA_caderno_do_professor/tempo_livre_e_trabalho_p.45). Acesso em 30/03/09.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L., DURÃO, Adja Balbino. A. B. at alli. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino*, vol. 9, nº 2, p.41-76, 2006.
- CUNHA, ANNA Carla de Oliveira. *Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2005.
- NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAIDCZKA, Beatriz, BRITO, Karem Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-59.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.ed. FPR http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf acesso em 05.01.08
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias do círculo lingüístico de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* São Paulo: Passagens, 1999.

GERALDI, João Wanderley, *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Antônio Bosco Luna. *A emergência do gênero carta*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra, MORENO, Cláudio. *Curso básico de redação*. 12ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra, *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HAESER, Márcia Elisa. *O ensino/aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com gênero carta do leitor*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2005.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:para-metros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195:seb-educacao-basica

<http://portal.mec.gov.br/secad/25/06/08>

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Cartas comerciais em língua inglesa: uma abordagem lexical. *Intercâmbio*, vol. VIII: p. 377-384, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

MARRA, Caroline Cardoso. *Educação de jovens e adultos e gêneros discursivos: uma proposta de aplicação para o ensino de língua materna*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. *A apropriação dos gêneros textuais: concepções diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos*. Dissertação de mestrado, fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira, E-mail: *um novo gênero textual*. In: MARCUSCHI, Luis Antonio, XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro, Ed. Lucerna, 2005.

PAREDES SILVA, V. L. (1988) *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores. In: ____ *Letramento no Brasil*, 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 2002.

SIMÕES, Luciene Juliano. Texto e interação na aula de língua materna. In: PEREIRA, Nilton Mullet, SCHÄFFER, Neiva Otero, BELLO, Samuel Edmundo Lopez, TRAVERSINI, Clarice Saete, TORRES, Maria Cecília, SZEWCZZYK, Sonia (orgs). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. *O gênero carta: variedade, uso e estrutura*. *Ao pé da letra*. 3.2, p.1-13, 2001.

_____. *A carta: uma análise das atividades de produção em livro didático de português*. Dissertação de Mestrado, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/UFPb, 2004.

SWALES, John Malcolm. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TERZI, Sylvia Bueno, SCAVASSA, Júlia Sant'Ana. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, nº 1, 2005.

THIOLLENT, M. Concepção e organização de pesquisa. In: *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. Cap. 2.

WILSON, Victoria. Cartas de reclamação – um gênero de discurso expressivo. *Cadernos do CNLF*, Série V, nº11, 2001.

ANEXOS

Gostaria de parabenizá-los pela reportagem sobre o aquecimento global, seus efeitos nos pólos e as conseqüências de tais efeitos. A informação e a divulgação do conhecimento já produzido são de vital importância para que se desenvolvam ações visando a reduzir emissões. A Comissão Mista Especial do Congresso Nacional para Mudanças Climáticas, da qual tenho a honra de ser presidente, tem trabalhado fortemente em busca de soluções legislativas para o problema do aquecimento global, bem como vem fiscalizando e monitorando as ações desenvolvidas pelo governo e por outras instituições engajadas nessa luta. Acredito que, por meio do bom trabalho que a imprensa vem realizando, juntamente com a sociedade e o governo focados em ações mitigadoras, poderemos obter um resultado positivo diante dessa situação que

assola o planeta e que muito pode afetar nosso país.

Eduardo Gomes
Deputado federal (PSDB-TO) e presidente da Comissão Mista Especial para as Mudanças Climáticas Brasília, DF

CARREIRA PROMISSORA

Como advogada, me entusiasmei com a reportagem "Carreiras que estarão no topo no ano 2000" (NOVA / Dezembro). Foi o empurrão que precisava para me especializar em Direito Internacional.

Maria Luísa M. e Silva, Niterói, RJ

BOA, IRADO

Com referência ao "O homem mais irado da cidade" e como palmeirense doente, gostaria de complementar a crônica do mês passado. Aconteceu no Paulista de 2004, quando o Palmeiras enfrentava a Portuguesa Santista. Adriano Chuva foi dar um daqueles "carrinhos demagógicos" no Estádio Ulrico Mursa — que é cercado de muros — e adivinhe no que deu? O cara ferrou o joelho (desfalca o Palmeiras até hoje) quando deslizou pela grama e chocou o joelho fortemente no muro. Precisava disso? Sou o palmeirense mais irado da cidade...

MARCELO GONÇALVES, SÃO PAULO (SP)

VALEU, BIANCHI

Muito boa a estréia do "impagável" Marco Bianchi na revista. Está aprovado! Outra coisa, vocês se esqueceram de colocar entre os "selecionáveis" de 2004 o lateral Adriano, do Coritiba, e também o Marcel, atacante do Coxa e hoje na Coreia, que já marcou até gols com a camisa da Seleção Brasileira.

MAURO ABATI FILHO, CURITIBA (PR)

Aquecimento global

Nós, simples mortais, nos sentimos impotentes ante esse terrível desequilíbrio ambiental. Que dizer dos magníficos animais que aparecem na capa? Essa é a mais bela e dramática reportagem já exibida por VEJA ("A fronteira final", 11 de abril). Senti-me comovida e ao mesmo tempo angustiada com o seu desenrolar. Confiamos na habilidade e inteligência do homem, que contribuiu para o aquecimento global, para agora descobrir uma maneira de estancar o derretimento do gelo polar.

Ana Marisa de Oliveira Costa
Dourados, MS

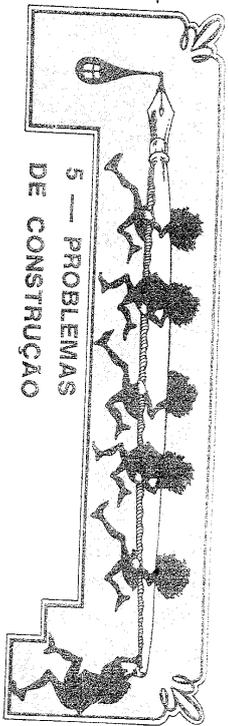
“ Eu tenho um irmão e é um pouco diferente, porque não tem aquela competição para ver quem é a mais bonita e tal. Mas, se eu ganhar roupa nova, por exemplo, ele tem que ganhar também, senão é aquela discussão... A gente discute por tudo. Mas a matéria mostrou que tem que ter um pouco mais de paciência com a pessoa com quem você convive todo dia. Eu vou tentar, né?! Agora vamos ver se vai dar certo...”

TRAIÇÃO IMPERDOÁVEL

Fiquei indignada com o artigo de Michael Bywater "Por que os homens traem" (NOVA / Novembro). O homem que pensa por meio do seu órgão sexual, culpando os instintos e a natureza por suas infidelidades, não pode ser levado a sério.

Márcia, Santa Cruz do Sul, RS

“ Eu achei bem legal a reportagem, porque realmente existe essa disputa entre irmãs. Quando eu e minha irmã éramos menores, gostávamos do mesmo menino e uma queria chamar mais atenção que a outra! Agora não acontece mais isso porque nossos gostos são diferentes, mas quando lembro dou risada.”



5.1 — FRASES FRAGMENTADAS

A incapacidade de reconhecer o que seja uma frase simples leva à produção de frases fragmentadas. Este erro de escrita — um dos mais primários — consiste em pontuar uma oração subordinada ou uma simples locução como se fosse uma frase completa.

Como vimos, uma frase é assinalada, na escrita, por duas marcas: letra maiúscula no início e um sinal de pontuação no final (ponto, ponto de exclamação ou de interrogação). A frase fragmentada começa com letra maiúscula e termina com um desses sinais, mas o que se encontra entre estas marcas é apenas parte de uma frase. Na verdade, este erro poderia ser incluído entre os erros de pontuação:

ERRADO

Eu estava tentando arranjar dinheiro para o ingresso. Quando vi na calçada uma nota de cinquenta.

ERRADO

O médico abanou a cabeça, desanimado. Com a fisionomia cheia de compaixão.

Em determinadas situações, as frases fragmentadas podem ser aceitáveis. Você vai encontrá-las, freqüentemente, na fala, por exemplo, onde funcionam convenções diversas das que funcionam na escrita; ou em textos literários, onde o uso desses fragmentos pode chegar a ser um recurso expressivo, *intencional*, usado por escritores experientes. Você, contudo, ainda não é um escritor experiente. Portanto, considere a frase fragmentada um erro que você deve sempre evitar.

Há duas maneiras de detectar a presença de frases fragmentadas no que você escrever:

a. Ler em voz alta o trecho, para perceber onde recaem as pausas da leitura. Este é o método mais fácil, mas não o mais seguro, uma vez que não há uma correspondência exata entre as pausas da fala e as da escrita (Ver Seção 4 — Pontuação).

68

b. Examinar a estrutura gramatical da expressão que você pontuou como frase completa. Este é o método que lhe dará maior segurança, principalmente se você complementá-lo com leitura em voz alta.

Assim, no caso de estar em dúvida a respeito de uma determinada "frase", veja se ela atende às duas condições abaixo:

1) deve ter um sujeito e um verbo;

2) não deve estar introduzida por *conjunção subordinativa* ou *pronome relativo*, nem o verbo deve estar numa das três formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio).

Se a expressão não atender à condição (1), você já pode ter certeza de que não se trata de uma frase completa. É muito provável que seja um *aposto* ou um *adjunto adverbial*, ou qualquer outra parte da frase:

ERRADO

O deputado nasceu em Nova Luanda. Uma pequena cidade do Ceará.

ERRADO

Meus passarinhos ficam muito impacientes. Durante os meses de verão.

Em muitos casos, porém, a expressão atende à condição (1), mas fracassa na condição (2). Nesse caso, você pode estar certo de que ela é uma *oração subordinada*, desenvolvida ou reduzida:

ERRADO

Ele pediu transferência para um colégio de quinta categoria. Esperando assim garantir sua aprovação.

ERRADO

Batman saltou através da vidraça. Porque não havia outra maneira de escapar do fogo.

Uma vez detectada a frase fragmentada, você pode corrigi-la de duas maneiras:

a. Mudando sua pontuação, para ligá-la à frase a que pertence:

CORRETO

Ele pediu transferência para um colégio de quinta categoria, esperando, assim, garantir sua aprovação.

CORRETO

O deputado nasceu em Nova Luanda, uma pequena cidade do Ceará.

b. Reescrevendo-a, de modo a torná-la uma frase completa:

CORRETO

Ele pediu transferência para um colégio de quinta categoria. Esperava, assim, garantir sua aprovação.

CORRETO

O deputado nasceu em Nova Luanda. Esta é uma pequena cidade do Ceará.

69

EXERCÍCIO 27

Elimine as frases fragmentadas, (1) combinando-as com a oração principal ou (2) reescrevendo-as em frases completas:

1. Tivemos umas férias miseráveis. Porque choveu todos os dias.
2. Jaime escondeu-se na despensa. O que era sua maneira favorita de evitar visitas.
3. Os gêmeos são quase idênticos. A única diferença sendo que o cabelo do Teco é mais claro do que o do Tico.
4. Vi o convite no quadro de avisos. Pregado no canto superior direito.
5. O fiscal entrou em nosso vagão e pediu as passagens.
6. Bem quando eu me aprontava para pegar no sono. "Dom Casmurro" é o melhor livro de Machado de Assis. Com exceção, talvez, das "Memórias Póstumas de Bras Cubas".
7. Ele terá a oportunidade de visitar sua cidade natal. E de falar com muitos de seus antigos amigos.
8. Ele fez tudo aquilo pensando em nosso bem-estar. Honestamente acreditando que estava certo.
9. Ele sorria de modo estudado. Como um político ante as câmeras de TV.
10. Por muitos anos ele foi o único sustento de sua mãe e de seus cinco irmãos. Um fato que não pode deixar de ser levado em consideração.

EXERCÍCIO 28

Nas frases abaixo, (1) sublinhe as frases fragmentadas que encontrar e (2) reescreva-as de forma correta:

1. O piloto estava com medo de arriscar uma aterrissagem sem o trem de pouso. A pista daquele aeroporto era curta e cheia de buracos.
2. No verão passado, ganhei de meus tios o melhor presente que um jovem de vinte anos pode desejar. Uma viagem à Disneylândia.
3. O primeiro acidente de que me lembro envolveu mamãe e eu. Ela é que estava no volante, é claro.
4. Como a escola resolveu oferecer um curso de datilografia aos alunos interessados, eu resolvi aprender a bater a máquina.

70

5. A classe "Turismo" tem três categorias. A primeira das quais é para principiantes até 18 anos.
6. Eu gostaria de voltar aos anos de 5.ª e 6.ª séries. Com a consciência, que hoje tenho, de quão importante é o estudo e a leitura.
7. Aquela é "Bonanza", a fazenda do José Eurico. Assim chamada porque ele é louco por "westerns" de televisão.
8. Meu avô anda muito nostálgico. Sempre falando nos "bons tempos" da I Grande Guerra.
9. O inverno veio muito cedo este ano. Assim a colheita do arroz foi prejudicada.
10. Meus pais deixaram-me pegar o carro, mas sob condições, Uma delas sendo que eu não poderia passar dos 30 km/h.

5.2 — FRASES SIAMESAS

Outro erro primário são as frases siamesas — duas frases completas, escritas como se fossem uma só. Este erro nasce, como o anterior, da incapacidade de determinar o que seja exatamente uma frase completa. Enquanto as frases fragmentadas separam o que não deveria ser separado, as frases siamesas (assim denominadas por sua analogia com irmãos xifópagos) unem o que não deveria ser unido.

Na sua forma mais grosseira, as duas frases simples são reunidas sem nenhum sinal entre elas:

ERRADO O doutor ficou desanimado, teria de passar outra noite em claro.

ERRADO Aceitei de bom grado o emprego, poderia pescar todos os dias.

Se colocarmos uma vírgula entre as frases, apenas atenuamos a gravidade do erro:

ERRADO O doutor ficou desanimado, teria de passar outra noite em claro.

ERRADO Aceitei de bom grado o emprego, poderia pescar todos os dias.

Há diversas maneiras de corrigir este problema:

71

a. separar as frases por ponto ou ponto-e-vírgula:

CORRETO O doutor ficou desanimado; teria de passar outra noite em claro.

CORRETO O doutor ficou desanimado. Teria de passar outra noite em claro.

CORRETO Aceitei de bom grado o emprego; poderia pescar todos os dias.

b. Ligar as frases com uma conjunção coordenativa:

CORRETO O doutor ficou desanimado, mas teria de passar outra noite em claro.

CORRETO Poderia pescar todos os dias; conseqüentemente, aceitei o emprego de bom grado.

CORRETO O doutor teria de passar outra noite em claro, por isso ficou desanimado.

c. transformar uma das frases em oração subordinada:

CORRETO Como teria de passar outra noite em claro, o doutor ficou desanimado.

CORRETO Aceitei o emprego de bom grado porque poderia pescar todos os dias.

É evidente que a solução (b) é melhor do que a (a), pois deixa claro o nexo entre as duas idéias meramente justapostas. Segundo este critério, a solução (c) ainda é a mais desejável.

EXERCÍCIO 29

Nas frases abaixo, elimine as frases símples, (1) subordinando-as à oração principal, (2) transformando-as em frases completas ou (3) unindo-as com uma conjunção coordenativa:

1. Havia jacarés naquele acude, eu me lembro de ter visto alguns quando era criança.
2. Nós escolhemos o dia muito bem, embora chovesse um pouquinho pela manhã, o tempo se manteve seco e agradável.
3. No topo da coxilha há uma figueira, depois de passá-la, você avistará à sua direita a casa da fazenda.
4. Ela já se decidiu a nadar do que dissermos mudará sua posição.
5. Avisei-me com uma semana de antecedência, eu preciso ao menos de um dia inteiro para deixar tudo limpo.

6. Eu poderia jurar que havia algumas velas nesta gaveta, mas não consigo encontrá-las agora.

7. O velhinho não queria testemunhar, ele tinha receio do acusado.

8. O cinema estava cheio derrais decidimos não ficar na fila, ocupantes feriu-se gravemente.

10. O perdígão é um animal em extinção, está desaparecendo progressivamente de nossos campos.

11. Você deve primeiramente esquentar a gordura, então frite as postas uma a uma.

12. O inverno na Bahia é muito agradável; contudo não posso dizer o mesmo do verão.

13. O caminho era íngreme e escorregadio, entretanto o grupo continuava alegremente a sua marcha.

14. Eu que-ia ver aquele filme, em vez disso passei a noite lendo.

15. O horário mudou, a aula de Teoria começa agora às nove.

16. O time do Cosmos é composto de velhos jogadores profissionais, muitos deles já estão aposentados em seus países de origem.

17. Então vieram os discursos, alguns eram muito divertidos outros eram muito sérios.

18. O vice-presidente era um ótimo orador, portanto foi escolhido para fazer o discurso de encerramento do congresso.

19. Ele não tinha trazido o convite, conseqüentemente não o deixaram entrar no salão.

20. Eles sempre o haviam apoiado nas eleições municipais, por outro lado, o fascínio do candidato opositorista era inegável.

EXERCÍCIO 30

Reescreva as frases abaixo, corrigindo cada uma delas das três maneiras possíveis de fazê-lo:

1. De vez em quando, mostre suas redações a um colega, ele pode descobrir erros insuspetados.
2. Eu não acredito em superstições, aceitei a camisa 13.
3. O automobilista nunca pode estar desatento, um minuto de descuido pode custar-lhe a vida.

4. Ele não podia receber visitas, estava muito doente.
5. Ele bateu na porta da frente, depois tentou a porta dos fundos.
6. Eu sabia que ela não se atrasaria, ela é a mulher mais pontual que conheci.
7. O leitão é recheado com farofa e maçãs, o leitão então é colocado no forno de barro.
8. Ela não queria dar ouvidos à minha história, tudo o que ela desejava era pedir emprestado algum dinheiro.
9. Os calouros, em geral, não acham difíceis as matérias da Universidade, em vez disso eles têm uma grande dificuldade em adaptar-se ao horário universitário.
10. O prefeito queria terminar com os cães na cidade, impôs pesadas taxas sobre cada animal.

5.3 — PARALELISMO

5.3.1 — ERRO DE PARALELISMO

O PARALELISMO é uma antiga convenção da linguagem escrita, que consiste em apresentar idéias similares numa forma gramatical idêntica. Deste modo, o paralelismo ajuda a tornar a frase gramaticalmente clara, ao apresentar elementos da mesma hierarquia e função gramatical na mesma espécie de construção gramatical; uma **locução nominal** deve estar paralela com outra **locução nominal**; um **verbo**, com outro **verbo**; uma **reduzida de infinitivo**, com outra **reduzida de infinitivo**; e assim por diante. Compare (1) com (2):

- A — (1) O professor mandou Jacinto fechar o livro e que pegasse uma folha de papel.
 (2) O professor mandou Jacinto fechar o livro e pegar uma folha de papel.
- B — (1) Em público, ele demonstra insociabilidade, ser irritável, desconfiança e não ter segurança.
 (2) Em público, ele demonstra insociabilidade, irritabilidade, desconfiança e insegurança.

Em A, temos um **predicado composto** (Ver 6.3.2 — Elementos Compostos), cujo sujeito é Jacinto. Note como a versão (2), ao dar a ambos os predicados a mesma forma, garantiu a clareza da frase e sua correção gramatical.

Em B, temos um **objeto direto composto**. A versão (2) manteve todos os seus elementos paralelos ao apresentá-los todos como locuções nominais.

5.3.2 — FALSO PARALELISMO

Se é verdade que você deve manter o paralelismo gramatical para idéias semelhantes, é verdade também que não deve cair no erro oposto: dar forma paralela a idéias que não o são. Compare (1) com (2):

- (1) Ela tem cabelos negros, olhos azuis e muita inteligência.
 (2) Ela tem cabelos negros e olhos azuis, e é muito inteligente.

Em (1), **inteligência** recebeu — erradamente — o mesmo tratamento gramatical que **cabelos negros** e **olhos azuis**, como se fosse apenas o terceiro item de uma série de três elementos equivalentes. A versão (2) corrige isto, retirando **inteligência** da série e apresentando-a de forma especial, não-paralela.

EXERCÍCIO 31

Nas frases abaixo, você encontrará dois tipos de erros: (1) elementos paralelos apresentados de forma não-paralela e (2) elementos não-paralelos apresentados de forma paralela. Reescreva-os corretamente:

1. Na Europa, ele teve oportunidade de visitar Paris, Munique, Roma e sua avó.
2. O que ele mais admira em seus comandados é competência, lealdade, franqueza e não fumar.
3. No mês passado, tivemos incomodações com o encanamento, o gás e curtos-circuitos na rede elétrica.
4. Ela admirava muito os franceses, espanhóis, ingleses e porcelana chinesa.
5. Uma moça aprende muito sobre as crianças quando cuida de seus irmãos ou como babá nos sábados e domingos.
6. Não deveríamos julgar um candidato pelo fato de ele ser advogado, fazendeiro ou qualquer outra ocupação.
7. Nossa Ceia de Natal constituía-se de peru recheado com farofa de castanhas, creme de maçãs, aspargos na manteiga e seguido de ambrosia.
8. Meu pai achava que mocinhas não deviam ir a bailes, sair com rapazes sem um acompanhante, e muitos outros pre-conceitos antiquados.
9. Vamos tratar da origem da imprensa e como ela progrediu nos últimos quatrocentos anos.

KIBON FAZ RECALL DE SORVETES (ZERO HORA, 24/10/07)

A Unilever Brasil, dona da marca Kibon, confirmou ontem que está recolhendo do mercado os sorvetes Cornetto Chococo.

O motivo, segundo a empresa, foi a impressão equivocada nas embalagens da informação de que o produto “não contém glúten”.

Ao contrário, esclareceu a Unilever, o Cornetto Chococo contém glúten em seu cone (casquinha).

Pela Lei 10.674, todo fabricante nacional de alimentos é obrigado a informar nas embalagens se os produtos contêm ou não glúten. Isso por causa de um grupo de pessoas, os portadores da chamada doença celíaca, que são intolerantes ao glúten, proteína existente em grãos como o trigo, a cevada e o centeio. A ingestão dessa proteína causa diarreia crônica e enjôos aos celíacos, podendo levá-los à desnutrição e à anemia.

Informações sobre os danos que o sorvete pode causar aos celíacos e aos consumidores em geral podem ser obtidas também pelo serviço de atendimento ao cliente (SAC) da Unilever, no telefone 0800-707 9933. As ligações são gratuitas.

Baseado no texto acima, escreva uma carta para a empresa Kibon solicitando informações sobre os procedimentos a serem tomados por alguém que se julgue prejudicado pela ingestão do sorvete, cuja “casquinha” contém glúten.

www.dacafetopraim.com/jequicarte/cartas.htm



CARTAS

Roubamos as cartas de Ester. Um dia ela será uma grande mulher. Mas essas cartas são da Ester garota que saiu do interior e foi estudar na capital. Nessas cartas podemos ver que ela sentiu as diferenças do que é uma cidade movimentada e cheia de “coisas para fazer”.

Ester também escuta a rádio. Ela se liga muito no que o nosso cronista diz. Ela também é casada com um.

Vamos conferir essa história à medida que formos lendo as cartas.

Isabela Mendes

“Curitiba, 15 de Abril de 1998

Roberto,

Hoje foi um dia especial para mim, queria que você estivesse aqui.

Ligui pra mãe, hoje é aniversário dela. Lembra como você adorava aquele bolo de fubá? Pois é... Aposto que ela fez aquele bolo. Você sabe que a mãe gosta das coisas simples. Só que esse bolo nem eu, nem você pudemos comer. Você ainda tem mais chances que eu. Afinal você mora na mesma cidade que ela. Já eu...

Sabe que esse curso que eu estou fazendo na capital está dando lucro? Já dei entrada nos papéis e tão logo me chamem já estarei estagiando. Hoje é que eu mandei a papelada toda. Estou com muita esperança, Roberto. Torça por mim.”

“Curitiba, 27 de Abril de 1998

Roberto,

Hoje já faz uma semana que eu comecei o estágio. Eu estou começando a ajudar os peixes grandes.

Digitei as reportagens todas do segundo caderno. Aquelas aulas na escola de datilografia da Diva estão sendo muito úteis. Mas aqui eu não bato à máquina, não. É tudo no computador.

Esse computador, todo mundo diz que é complicado, que tem que fazer curso, mas uma garota, a Cíntia, com quem eu fiz amizade, disse que nem precisa fazer curso, que se aprende sozinho. E é mesmo, Roberto. Para pedir para aumentar a letra, gravar, essas coisas, é só colocar a mão num negócio chamado mouse, que é rato em inglês, só que parece mais um sabonete. Esse sabonete tem uma flechinha correspondente na tela. Aí você vai empurrando o sabonete até a flechinha ficar em cima do que você quer que o computador faça, quando isso acontecer é só apertar um botãozinho no sabonete. Só que eu nem mexo muito com o sabonete. Eu mexo mais no teclado, que é bem mais delicado que o da máquina de escrever. E é por isso que a Cíntia vive dizendo: ‘Cuidado com essas teclas, menina. Isso aí não é máquina de escrever.’ Essa gente é metida a saber de tudo, né? Sabem até o que a gente não fala, eu não falei pra ninguém que batia à máquina.

Eu estou adorando fazer estágio, daqui a pouco sou eu que vou estar falando que nem eles.

Mesmo que eu mude, não vou me esquecer de você. Confie em mim.”



Carta

Inicialmente, é preciso destacar dois tipos básicos de carta. O primeiro é a correspondência oficial e comercial, que nos é enviada pelos poderes políticos ou por empresas privadas (comunicações de multas de trânsito, mudanças de endereço e telefone, propostas para renovar assinaturas de revistas, etc.). Este tipo de carta caracteriza-se por seguir modelos prontos, em que o remetente só altera alguns dados. Apresentam uma linguagem padronizada (repare que elas são extremamente parecidas, começando geralmente por "Vimos por meio desta...") e normalmente são redigidas na linguagem formal culta. Nesse tipo de correspondência, mesmo que venha assinada por uma pessoa física, o emissor é uma pessoa jurídica (órgão público ou empresa privada), no caso, devidamente representada por um funcionário.

Outro tipo de correspondência é a carta pessoal, que utilizamos para estabelecer contato com amigos, parentes, namorado (a). Tais cartas, por serem mais informais que a correspondência oficial e comercial, não seguem modelos prontos, caracterizando-se pela linguagem coloquial. Nesse caso o remetente é a própria pessoa que assina a correspondência.

Embora você possa encontrar por aí livros que trazem "modelos" de cartas pessoais (principalmente "modelos de carta de amor"), fuja deles, pois tais "modelos" se caracterizam por uma linguagem artificial, surrada, repleta de expressões desgastadas, além de serem completamente ultrapassados.

Não há regras fixas (nem modelos) para se escrever uma carta pessoal. Fora a data, o nome (ou apelido) da pessoa a quem se destina e o nome (ou apelido) de quem a escreve, a forma de redação de uma carta pessoal é extremamente particular.

No processo de comunicação (e a correspondência é uma forma de comunicação entre pessoas), não se pode falar em linguagem correta, mas em linguagem adequada. Não falamos com uma criança do mesmo modo que falamos com um adulto.

A linguagem que utilizamos quando discutimos um filme com os amigos é bastante diferente daquela a que recorremos quando vamos requerer vaga para um estágio ao diretor de uma empresa. Em síntese: a linguagem correta é a adequada ao assunto tratado (mais formal ou mais informal), à situação em que está sendo produzida, à relação entre emissor e destinatário (a linguagem que você utiliza com um amigo íntimo é bastante diferente da que utiliza com um parente distante ou mesmo com um estranho).

Na correspondência deve ocorrer exatamente a mesma coisa: a linguagem e o tratamento utilizados vão variar em função da intimidade dos correspondentes, bem como do assunto tratado. Uma carta a um parente distante comunicando um fato grave ocorrido com alguém da família apresentará uma linguagem mais formal. Já uma carta ao melhor amigo comunicando a aprovação no vestibular terá uma linguagem mais simples e descontraída, sem formalismos de qualquer espécie.

As Expressões Surradas

na produção de textos, devemos evitar frases feitas e expressões surradas (os chamados clichês), como "nos píncaros da glória", "silêncio sepulcral", "nos primórdios da humanidade", etc. Na carta, não é diferente. Fuja de expressões surradas que já aparecerem em milhares de cartas, como "Escrevo-lhes estas mal traçadas linhas" ou "Espero que esta vá encontrá-lo gozando de saúde" (originais, não?)

A Coerência no Tratamento

Na carta formal, é necessário a coerência no tratamento. Se a iniciamos tratando o destinatário por tu, devemos manter esse tratamento até o fim, tomando todo o cuidado com pronome e formas verbais, que deverão ser de segunda pessoa: se, ti, contigo, tua, dize, não digas, etc. Caso comecemos a carta pelo tratamento você, devemos manter o tratamento em terceira pessoa até o fim: se, si, consigo, o, a, lhe, sua,

diga, não digas, etc.

Nesse tipo de carta, são comuns os erros de uniformidade de tratamento como o que apresentamos abaixo:

Você deverá comparecer à reunião. Espero-te ansiosamente.

Não se esqueça de trazer tua agenda.

Observe que não há nenhuma uniformidade de tratamento: começa-se por você (terceira pessoa), depois passa-se para a segunda pessoa (te), volta-se à terceira (se), terminando com a segunda (tua).

Ainda com relação à uniformidade, fique atento ao emprego de pronomes de tratamento como Vossa Senhoria, Vossa Excelência, etc. Embora se refiram às pessoas com quem falamos, esses pronomes devem concordar na terceira pessoa. Veja:

Aguardo que Vossa Senhoria possa enviar-me ainda hoje os relatórios de sua autoria.

Vossa Excelência não precisa preocupar-se com seus auxiliares.

Redação - Brasil Escola

URL: <http://www.brasilecola.com/redacao/carta.htm>

TEXTO 2

Questionário:

1 – Em que atividades você acredita que seu grau de letramento foi útil para auxiliar alguém?

2 – Você costuma utilizar suas experiências de leitura e escrita para ajudar os outros?

3 – Em que situações cotidianas você considera que seu grau de letramento não é suficiente?

4 – Quais as atividades de leitura e escrita são complexas para você?

5 – Você solicita ajuda para essas atividades complexas? De quem?

6 – Quais as atividades que poderiam melhorar se a qualidade de sua leitura e escrita ficar mais sofisticada?

7 – Em relação ao filme, comente:

a) o que você acha das atitudes da escrevedora de cartas? Que motivos podemos arrolar para o fato de que ela não enviava as cartas?

b) Que fatores facilitavam a atividade de Dora?

c) E o que você pensa da atitude do menino? O que representa o fato de que ele era assertivo e desconfiado, apesar de analfabeto?

d) Você considera que uma pessoa analfabeta é, necessariamente, manipulada e dominada?

e) Você conhece alguém que não seja alfabetizado e mesmo assim tem um papel social importante?

f) Como você explicaria o fato de que algumas pessoas realizam com sucesso suas atividades, ganham dinheiro e são bem sucedidas com um baixo grau de letramento?

g) Se isso é uma verdade, qual a sua motivação para estudar?

E um Chico Buarque gritando pelo silêncio de mil Simonais.
Alô, Brasil!
Mandem alguém pra me render!
A ADEG informa: sai Henfil, entre alguém! Entre alguém, pô!

New York, 11 de novembro de 1973

Zezim,

Ontem dei uma arrancada e fiz 10 tiras do Zeferino pro *Journal do Brasil*. Tô mandando no malote de hoje. Simo que com a distância estou perdendo um pouco do espírito nosso, o saber o que faz tir ou preocupar. Sei não, sei não. E as preocupações vão mudando. Ontem deu no jornal que ia nevar e passamos até duas na janela. E nada. E hoje tá um sol federal. Vai lá fora e tá 2 graus.

Resolvi aprender inglês conforme é permitido. Arrumar algum americano para conversar inglês comigo. Acho que aí vai dar pelo menos para conversar na rua.

Ara viva! Até que enfim a censura liberou uma change do Fradim! Saiu no *New York Times* a notícia da morte do José Carlos da Matta Machado...

Meu irmão? Betinho estava na Embaixada do Panamá junto com 300 pessoas, em duas salas, lá no Chile. Para dormir tinha quatro cadeiras e cada hora quatro podiam sentar e dar uma cochilada. Não podiam chegar perto da janela que os carabineros atiravam. Ficaram dois meses nesta situação. Dois meses sem tomar banho. O medo era começar uma epidemia qualquer. Finalmente puderam sair do Chile e foram para o Panamá. Ele está pesando menos de 40 quilos... Agora estão tentando ir para o Canadá. Ninguém quer recebê-los e o Panamá deu um limite de dois meses de permanência. Mas escaparam de Trebinjka. E o longo exílio continua.

Mudando de assunto: se você tiver portador, pelo amor de Deus, manda pra mim: pão jái da Padaria Ouro-Pretana lá de Belzonte, pelo menos uma garrafa de Mate-Couro, farinha de mandioca, rapadura, mate Leão (ai, que vontade!) e (isto mais urgente!) polvilho amiláceo-Granado, que é o único desodorante que não dá cheiro maior que o anterior. Pés-de-moque, ô mano, manda pelo menos um. Ah!

27

Isto é simples: preciso urgente de uma carinhata (ou duas?) de Foforos Pinheiro ou Betta-Fior. Deixa eu explicar, homem. Não é fanatismo, não. É que aqui não tem canhas de Foforos de maldredinha, é de papelão. E aí, tragédia, não dá para barcar.

Um psiquiatra brasileiro, João Alves, assim na maior gratuidade ofereceu o Volkas dele empacotado, enquanto ele sai de férias. Se o meu irmão for pro Canadá, a gente vai lá véio de carro. O Orlando também dirige e a gente vai revezando até lá. Tô doído pra rever o mano (tem uns seis anos que não vejo ele), mas tô mais doído ainda para guiar o carro. Na dificuldade pra andar, dirigindo a 200 you descontar...

Fiquei conhecendo o Valentim, aquele fotógrafo das "ceatinhas" do Stanislaw Ponte Preta. Parece o Oscarito. Tô vivendo aqui, casado com uma americana (Beth) que trabalha na *Time*.

Avisa pra mãe que o filho dela está bem, no Panamá. Salvo. Ela não dorme há meses, tendo tudo sobre o Chile pra ver se não aparece o nome do filho boiando num rio. Avisa ela hoje ainda, tá? Diz ainda que logo que ele arrumar dinheiro, ele dá um telefonema para ela. Sairam só com a roupa do corpo.

Épa! Não recebeu de novo a *Playboy* que mandei pelo correio? Então desisto.

E sabe o que descobri no N. Y. Hospital hoje? Que sou o mais forte hemofílico atendido pelo hospital! Que coisa mais louca ver o estado dos hemofílicos americanos. Tudo parecendo que teve pólio. Com aparelhos nas pernas, cadeiras de rodas. Conversei com um que hablava espanhol e ele ficou abestalhado de saber que eu jogava futebol, brigava na rua e — horror! — tinha todas as minhas articulações originais. E, mano, aqui eles trocam as articulações dos hemofílicos para evitar a artrose, que consideram certa com a idade. Disse o colega que andam fazendo esta operação de troca (deve ser por uma de plástico) em hemofílicos que ainda nem apresentaram problemas. Mas se eles estão certos, como é que eu sou mais forte que eles? Por que estão em cadeira de rodas?

28

Modelo de Carta de Reclamação Como deve ser feita a reclamação junto ao fornecedor?

MODELO DE RECLAMAÇÃO

Santa Bárbara d'Oeste, / /

À

(Nome e endereço do estabelecimento)

Prezados Senhores:

Eu (nome do reclamante), residente na Rua (endereço completo), nesta cidade, venho por meio desta solicitar a Vossas Senhorias providências referente à: (descrever o problema ocorrido e o que deseja)

Informo que estou no aguardo de resposta por escrito dentro de dez (10) dias úteis a contar do recebimento desta, pois a omissão por parte de Vossas Senhorias acarretará em abertura de reclamação junto ao PROCON.

Certo(a) de que meu pedido será aceito por Vossas Senhorias, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

RG Nº
CIC Nº
FONE:

OBS: Esta carta deve ser feita em 02 vias - 01 via deve ser enviada Registrada através dos Correios com AR (aviso de recebimento) ou protocolada na empresa com carimbo, data, RG, assinatura e nome de quem recebeu.

Desenvolvido pela Divisão de Informática da Prefeitura
do Município de Santa Bárbara d'Oeste
Dúvidas, críticas e sugestões, envie um email para o [webmaster](#)

ESTRUTURA GERAL DE UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO

É importante que uma carta de reclamação respeite certas regras essenciais:

- *Identificação do remetente* (quem escreve a carta) e do *destinatário* (a quem é dirigida a carta);
- Menção da *data* e do *local de envio*;
- *Descrição dos antecedentes*;
- *Exposição clara* do que se pretende;
- *Assinatura*;
- Referência a *documentos em anexo* (se for necessário).

Também é conveniente ter cuidado com a apresentação da carta:

- Escrevê-la à máquina ou num computador, para facilitar a leitura;

Guarde cuidadosamente uma cópia (uma fotocópia da carta já assinada) e, se a entregar em mão, peça que o destinatário a assine, com a menção "Recebi em ___/___/___". Se se tratar de uma empresa ou outra entidade, também deverá ser carimbada.

Cartas da guerra



Andrew Carroll, que leu a "Cartas do Front", em visita ao Brasil

Americano publica "Cartas do Front", livro que reúne correspondência de ex-combatentes de guerra, e cria projeto para preservar a memória dos conflitos

RICARDO S. CALMON/KATO
Carroll, em inglês

... sempre é algo fundamental em tempos de guerra. Para mim, a verdade é a própria noção de humanidade, tal o que descrebia o autor Andrew Carroll.

Uma mulher manda um diário para um marido que ela sabe que morreu em combate. Um militar em combate prefere não escrever um diário para sua família, pois não quer que ela saiba a luz e sua própria filha. Um soldado envia a última mensagem para a mãe. Um sobrevivente deposita uma carta aos companheiros mortos num monastério nacional.

Esses são alguns exemplos das "Cartas do Front", livro organizado por Carroll, agora editado no Brasil. O americano é um dos principais coordenadores da 15ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, que começa no próximo dia 15.

O objetivo é mostrar a humanidade das pessoas que servem e das suas famílias, afirmou o autor em entrevista por telefone. Se sua casa em Washington "A guerra é um conceito muito difícil de explicar. Nas cartas, você vê os soldados, as famílias e crianças, você vê como vivem", diz. "Essas pessoas surgem como seres humanos, não como estereótipos".

Carroll já tinha feito uma compilação, "War Letters" (cartas de guerra), reunindo a correspondência de veteranos americanos desde a Guerra Civil (1861-1905) até 2001. São cartas que mostram "o melhor da natureza humana, sua compaixão, sua camaradagem", diz ele. Conversado com o autor, Carroll descobriu que, para entender uma guerra, era preciso ouvir a "outra lado". Foi a inspiração para publicar uma antologia com incluído cartas de alemães, japoneses, belíngentes, russos e britânicos, entre outros.

Ele fundou um projeto para preservar essa memória dos conflitos. Inicialmente, o chamado Projeto Legacy ("legado"), que pode ser acessado no site

www.legacyproject.org. Segundo o autor, a parte da antologia intitulada "persuasão" tem 10 milhões de 1950, um incêndio destruiu sua casa em Georgetown, Maryland, e ele perdeu o fogo. Ele citou de seus livros, fotos e cartas de família. Ele descobriu então que muitos veteranos de guerra jogavam suas cartas fora, por "protesto", dizendo que nada havia de importantes ali.

Ele que estava perdendo tempo e dinheiro. Ele decidiu então publicar o livro "Dear Abby" ("Cara Abby"), publicado em mais de 1.600 diários, com um milhão de cópias em 100 milhões de leituras. É uma coleção que dá conselhos saudáveis a perguntas de leitores e é publicada desde 1950.

A coleção publicada a pedido de Carroll e seu irmão de cartas de guerra de veteranos de guerra do exército britânico. Três dias depois, o conteúdo ficou disponível para o leitor e correspondência, que ele não foi capaz de fazer. Ele pensou em ir ao trabalho para pegar a correspondência. "Melhor vir de fora", disse o funcionário do correio.

Brasiliteiro

Hoje quase uma década depois, o Projeto Legacy contabiliza mais de 80 mil cartas em seus arquivos. A edição brasileira inclui cartas de veteranos da Força Expedicionária Brasileira, selecionadas por Arthur Luassa, que enviou cópias traduzidas para Carroll. "Ele fez um trabalho brilhante com as cartas brasileiras", diz Carroll.

Auto: Ricardo Kato
Tradução: Ricardo Kato
Editor: Zélio
Quarta: 25/07/2007 (14:30:05)
Atualizado: 06/08/07



www.corri.com.br

Santa Piçanga para Corri

→ LEIA MAIS