



**PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

**TEXTUAL WRITING PRACTICE IN A PORTUGUESE LANGUAGE CLASS IN
THE 5TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: AN INVESTIGATIVE DIMENSION**

Valfrido da Silva Nunes
Universidade Federal de Alagoas
fridoval@hotmail.com

Aracelle Cristina Barros de Araújo Nunes
Faculdade de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda
aracelle.cristina@hotmail.com

Resumo: Este trabalho aborda a prática de produção textual em uma aula de língua portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) de uma escola pública da rede municipal no estado de Pernambuco, em 2016. O objetivo foi verificar as dificuldades apresentadas por um estudante, quando se pediu que ele produzisse uma carta pessoal. Os fundamentos teóricos voltam-se principalmente para uma concepção sociointeracional da linguagem, por meio dos gêneros. A metodologia consistiu na coleta do texto do aluno – uma carta pessoal –, tal como ele foi produzido, para que as análises pudessem ser realizadas. Os resultados mostram que a suposta carta produzida pelo estudante apresenta sérios problemas, tanto do ponto de vista da organização e do funcionamento do texto, quanto do uso da língua (aspectos gramaticais e ortográficos).

Palavras-chave: produção textual; carta pessoal; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This paper deals with the practice of textual production in a Portuguese language class in the 5th year of Elementary School of a public school of the municipal network in the state of Pernambuco, Brazil, in 2016. The objective was to verify the difficulties presented by a student, when he was asked to produce a personal letter. The theoretical foundations focus mainly on a sociointerational conception of language, through genres. The methodology consisted in collecting the text of the student, as it was produced, so that the analyzes could be carried out. The results show that the supposed letter produced by the student presents serious problems, both from the point of view of the organization and the functioning of the text, as well as the use of the language (grammatical and spelling aspects).

Keywords: textual production; personal letter; Portuguese language teaching.

Introdução

Sabemos que a educação é um processo amplo que não acontece somente na escola. Os diferentes espaços de convivência no dia a dia das nossas vidas não deixam de ser ambientes de aprendizagem. Assim, um dos primeiros espaços educativos é o contexto familiar, pois é

nele que a criança cresce, aprende valores, normas, hábitos e a como se tornar um ser humano melhor. Outros contextos também funcionam como espaços educativos, pois “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Porém, as sociedades criaram espaços educativos específicos para desenvolver a chamada educação escolar, que, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). A educação escolar se organiza em torno de um currículo mínimo, distribuído entre as disciplinas que abordam conteúdos específicos, como língua portuguesa, matemática, história e assim por diante. Para Simm (2009, p. 1), quando falamos em ensino de língua portuguesa, precisamos saber “o que é língua, qual concepção de linguagem devemos adotar, como deverá ser nossa postura como professores, enfim, questões que devemos refletir para termos uma prática consciente e responsável em sala de aula”. No caso específico deste trabalho, trataremos do ensino de língua portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, a partir da coleta de um texto real produzido por um estudante, buscando verificar quais os problemas cometidos por ele e quais os possíveis encaminhamentos para tentar compreendê-los e, quem sabe, até mesmo solucioná-los.

Como precisávamos delimitar o nosso objeto de estudo – o gênero carta –, escolhemos uma turma, uma disciplina e, mais especificamente, uma produção de texto de um aluno que participou da aula, conforme discutiremos adiante. Esperamos que o presente estudo possa contribuir, de alguma forma, para auxiliar os profissionais engajados nesse nível de ensino a refletirem sobre suas práticas e, principalmente, a compreender as inadequações do texto do aluno não como erros, mas como possibilidades para reinventar seu próprio fazer pedagógico.

A língua numa perspectiva sociointeracional

O ensino de língua portuguesa, ao longo dos tempos, quase sempre priorizou aspectos gramaticais, exercícios mecânicos, numa visão bem distante dos usos reais da língua no dia a dia, quando as pessoas interagem para realizar coisas, ou seja, numa abordagem funcional. Se olharmos para a história da própria alfabetização, veremos que as cartilhas desconectadas da vida real do aluno eram bastante utilizadas. Quem não se lembra de trechos como “Ivo viu a

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

uva. Viva Ivo! Viva a uva!” ou “A Naná deu na macaca”? Ou ainda, fazer “cópias” mecânicas de textos ou “ditados de palavras soltas” e “dar a lição”. Não eram raros também os exercícios de gramática, em que o comando principal era “siga o modelo”. Desse modo, pouco se falava sobre o texto. Quando muito, as aulas mais avançadas discutiam o ensino da “redação”, que não ultrapassava muito a velha trilogia narração, descrição e dissertação. De fato, essa visão de ensinar e educar “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2011, p. 80).

Na verdade, a discussão sobre a necessidade de se ensinar a partir de práticas reais de uso da língua ainda é um tanto recente na escola brasileira. Com o avanço da ciência da linguagem, pesquisas foram desenvolvidas e comprovaram que um ensino eficiente deveria levar em consideração os usos que as pessoas fazem da língua quando interagem com as outras. Diante disso, o texto passa a ser considerado objeto de ensino das aulas de português, mesmo que tenha encontrado resistência por parte de muitos professores formados e acomodados com o velho ensino de gramática tradicional de forma mecânica e passiva. Na década de oitenta do século passado começou-se a falar no “texto na sala de aula”, discutindo-se questões como variação linguística e práticas de leitura e de produção textual nos espaços escolares (GERALDI, 1999).

Na década de noventa do século XX, as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa no nosso país deram um passo à frente, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se tornaram o documento norteador do ensino no país, inclusive de língua portuguesa. No dizer desse documento:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 35-36).

Como se pode ver na citação acima, os PCN referidos defendem o texto como o verdadeiro objeto de ensino das aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental, propondo que os blocos de conteúdos sejam organizados a partir da oralidade, da escrita, da leitura e da análise linguística e reflexão sobre a língua. Essa abordagem, fundamentada numa concepção

de ensino baseado em competências, sustenta que a diferença que realmente existe em se trabalhar competências em sala de aula está na “*forma diferente com que as informações são trabalhadas, atribuindo-lhes um significado, impregnando-as de uma contextualização com a vida e com o espaço no qual o aluno se insere*” (ANTUNES, 2001, p. 21).

Contemporaneamente, a discussão sobre o ensino de língua portuguesa nos diferentes níveis e modalidades da educação formal passou a discutir os gêneros como os verdadeiros objetos de ensino. Isso porque é por meio do gênero que podemos explorar tanto o texto, quanto os aspectos linguísticos, levando-se em consideração a funcionalidade real da língua. Neste trabalho, estamos entendendo os gêneros como:

fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Seguindo essa mesma direção argumentativa, Antunes (2003) defende que, antes de tudo, para se ensinar língua deve-se assumir uma dimensão interacional da linguagem; por isso mesmo, torna-se necessário explorar nas aulas não só a gramática, mas também a escrita, a leitura e a oralidade. Especificamente em relação ao trabalho com a escrita, vejamos a figura abaixo.

Fig. 1 – Características da escrita como uma atividade sociointeracional

• A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação de cooperação entre duas ou mais pessoas.
• A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.
• A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe a cumprir.
• A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala.
• A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização.

Fonte: Antunes (2003, p. 44-54 [com adaptações]).

A partir das considerações feitas até aqui, esclarecemos que o presente artigo volta-se especificamente para o trabalho com um gênero textual típico do dia a dia das pessoas: a carta pessoal, conforme mostraremos um pouco mais de sua história adiante. Na verdade, trata-se de um gênero com pouco uso, devido aos avanços tecnológicos; entretanto, o consideramos importante pela sua natureza mais simples e por ele mesmo ter influenciado o surgimento de muitos outros, dentre eles o *e-mail*. No verbete “Carta”, do *Dicionário de Gêneros Textuais*, afirma-se que:

quanto à interlocução, a carta vai ser mais ou menos formal, dependendo do tipo de correspondência: comercial ou familiar. Nesta, a carta familiar, cujo conteúdo gira em torno de temas pessoais, geralmente é escrita em estilo simples, no registro coloquial, pois a interlocução se dá entre pessoas que se conhecem ou são parentes próximos. (COSTA, 2009, p. 53).

O estudo da linguagem por meio de gêneros

É consensual que a noção de gênero não é nova, pois parece inerente ao ser humano a necessidade de tipificação de coisas, ações e práticas languageiras. Embora somente relativamente recente esse construto tenha se tornado objeto de discussões mais efervescentes, sua gênese remonta à Antiguidade Clássica, nos estudos retóricos e literários. Evidentemente, como todo conceito pode ser reconceituado, o de gêneros também sofreu ressignificações, sobremaneira a partir dos estudos de Bakhtin (2003), que os denominou de *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ao passo que apontou a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo como suas propriedades inerentes.

Com o filósofo russo, a ideia de gênero maleabiliza-se a ponto de abarcar tanto os orais quanto os escritos, dos mais simples (*primários*) aos mais complexos (*secundários*); devemos à teoria bakhtiniana o pioneirismo em estender a noção de gênero para a vida cotidiana, bem como reconhecer o seu equilíbrio instável: gêneros surgem, desaparecem, ressurgem, transmutam-se e hibridizam-se. No Brasil, Silveira (2005) faz uma compactação rentável da evolução e diversificação do conceito de gênero, percorrendo distintas correntes teóricas: a retórica antiga, a teoria da literatura, a etnografia da comunicação e a teoria dialógica bakhtiniana.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

No entanto, a popularidade do conceito implicou diferentes interesses e fez surgir, em diferentes partes do mundo, perspectivas teóricas distintas na análise de gênero, embora saibamos que haja uma considerável base comum entre elas. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) fazem um apanhado bastante produtivo dessas tendências, agrupando-as em abordagens sociosemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas. Nessa mesma linha, Marcuschi (2008) também elenca algumas perspectivas para o estudo dos gêneros, inclusive destacando as tendências brasileiras em algumas universidades. Ao apanhando anterior, o autor acrescenta a perspectiva dialógica (bakhtiniana), a abordagem da análise crítica, dentre outras.

Mais recentemente, Bawarshi & Reiff (2013) fizeram um levantamento relevante para os estudiosos interessados no assunto, traçando um panorama retrospectivo em relação à análise de gênero. Os linguistas norte-americanos descrevem os gêneros nas tradições literárias, nas tradições linguísticas (linguística sistêmico-funcional, linguística de *corpus*, inglês para fins específicos) e nas tradições retórica e sociológica, ao mesmo tempo em que sistematizam vários resultados de pesquisas em contextos múltiplos (acadêmico, profissional, público e das novas mídias).

Uma abordagem razoavelmente difundida nos dias atuais, contemplada em Bawarshi & Reiff (2013), concerne à chamada perspectiva sociointeracionista (ou Escola de Genebra), cujos interesses se voltam para a transposição didática, dedicando, inclusive, parte das pesquisas aos gêneros orais. A bem dizer, o grupo de Genebra concebe o gênero como instrumento, isto é, como uma ferramenta intermediária entre o sujeito e a ação (SCHNEUWLY, 2004). Essa concepção é corolária de, pelo menos, duas grandes teorias: uma teoria filosófica da linguagem (perspectiva bakhtiniana) e uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem (perspectiva vygostskiana), que embasam os pesquisadores genebrinos em seus estudos, no que respeita à didatização de gêneros na escola, em contexto suíço francófono.

Diante desse panorama fecundo, alguns conceitos de gêneros têm-se tornado dignos de nota, dentre os quais selecionamos apenas alguns mais ligados às tradições anglófonas. Para este linguista aplicado, que trabalha na área de *English for Academic Purposes* (EAP), um gênero:

compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas precisam de validação posterior. (SWALES, 1990, p. 58).

Nessa abordagem, merecem destaque a visão de gênero como “classe de eventos comunicativos”, o que aponta para critérios pragmáticos, bem como as noções de “propósito comunicativo” – um conceito central na teoria swalesiana – e “comunidade discursiva” – que lhe rendeu sérios questionamentos, obrigando-o a rever sua teoria. De qualquer forma, essa sua visão de gênero foi enriquecida por Bhatia (2009), outro linguista aplicado, cujos trabalhos aportam no domínio do *English for Specific Purposes* (ESP). Para esse linguista indiano, gêneros equilibram-se em um contínuo jogo de forças entre a convenção e a tendência para a inovação, dado que:

são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, em certa extensão, até mesmo impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais. (BHATIA, 2009, p. 161).

Em diálogo com os dois teóricos supramencionados, pomos em relevo a concepção de gênero adotada por Carolyn Miller. Em seu seminal ensaio *Genre as social action*, de 1984, a referida pesquisadora norte-americana sustenta que o gênero é uma *ação social* motivada por uma situação retórica recorrente. Em suas próprias palavras:

aquilo que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método de realizar nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa para outra, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma

ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. (MILLER, 2009, p. 44).

Sob esse prisma, a noção de gênero acima citada não se alinha com análises formalistas, que esbarram no plano do mero reconhecimento da arquitetura formal do texto, mas aponta para questões de ordem enunciativo-discursiva, sem abrir mão do componente cultural, que muitas vezes é subestimado em análises que se atêm à pura forma. Isso não quer dizer que a forma seja menos importante; tiramos-lhe apenas a sua primazia, pois:

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Dessa consideração, ressaltamos que a visão de “modelo” defendida pelo autor deve ser ponderada cautelosamente, pois pode sugerir, equivocadamente, a ideia de “engessamento”, o que não parece ser o propósito do autor, se considerarmos o conjunto de suas reflexões teóricas, que também se filia aos estudos retóricos da análise de gêneros, em contexto norte-americano. Portanto, no nosso entendimento, os gêneros são arcabouços enunciativo-discursivos, disponíveis no repertório da coletividade, situados em um tênue equilíbrio instável, cuja função é intermediar as interações (verbais e não verbais) sociais mediadas pela linguagem, valendo-se de um componente retórico-organizacional, ao lado de projetos enunciativos de dizer, por vezes singularmente marcados por traços léxico-gramaticais, em articulação com as condições exteriores que exorbitam o plano horizontal da materialidade simbólica.

A carta e seus usos sociais ao longo do tempo

Parafraseando Bazerman (2009), a carta é a base social de gêneros diferenciados. A bem dizer, pesquisas têm comprovado que o artigo científico, a patente e os relatórios, por exemplo, mantêm relação com as cartas. Em outras palavras, dizemos que aqueles são “gêneros-filhos” deste “gênero-mãe” (se podemos assim metaforizar). E não para por aí. Muitos outros gêneros

têm uma estreita ligação com a correspondência, dentre eles: letras de câmbio, cartas de crédito, livros do Novo Testamento, encíclica papal, jornais, romances, entre outros. No entanto, nas palavras do referido estudioso:

os primeiros documentos através dos quais poderíamos mostrar a maior influência das cartas ou não sobreviveram ou não são facilmente acessíveis. Mesmo assim, as poucas evidências que encontrei na literatura secundária sugerem que as cartas podem ter exercido uma influência ampla e importante na formação de gêneros. (BAZERMAN, 2009, p. 84).

É bem verdade que, nos primórdios dos letramentos da humanidade, não podemos imaginar o modelo de sociedade que temos hoje, com o “dilúvio” de gêneros organizadores dos mais diversos sistemas comunicativos nos quais estamos imersos. Da máquina de escrever ao computador, a tecnologia evolui continuamente e, quer queira, quer não, ela interfere nas nossas formas de interação social. Essas mudanças bruscas e urgentes nos desatualizam com muita rapidez, daí a necessidade de sermos leitores e escritores abertos à inovação, a fim de que possamos ter o mínimo de entendimento das práticas sociais e institucionais que são mediadas pelos gêneros na sociedade em que vivemos. Afinal,

os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde tudo isso pode caber na nossa vida. (BAZERMAN, 2009, p. 84).

Historicizando sobre os primeiros gêneros da cultura escrita, Bazerman (2009) argumenta que o surgimento deles tem a ver com os gêneros da performance pública falada (o épico, a história coletiva recitada, o mito, a ode, o coral, o drama, o discurso, o conto popular, a adivinha e a piada), os quais eram transcritos para servir como memoriais e, portanto, faziam parte do acervo para a leitura privada. Além disso, as transcrições de discussões orais sobre conhecimentos e crenças foram relevantes para consolidar a atividade de escrita.

Ainda nessa fase, convém ressaltar que alguns gêneros surgem de atos de fala cotidianos mais comuns, tais como os atos de contar e lembrar. Nesse sentido, foram relevantes também os comandos orais de autoridades, os quais foram transformados em ordens, leis, códigos e

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

proclamações. Não é sem motivo que a nossa Constituição Federal também se chama Carta Magna.

No dizer de Bazerman (2009), as cartas se expandiram dos usos mais formais e oficiais para o âmbito do particular e, dessa forma, as cartas familiares tornaram-se comuns entre todas as classes sociais da Antiguidade Clássica. Não é sem razão que dois tipos delas chegaram a ser tratadas como documentos eruditos nas escolas e bibliotecas pessoais: cartas sobre temas técnicos ou profissionais e cartas-ensaio, a exemplo das cartas aristotélicas.

Assim, estamos diante de um gênero fértil e multifuncional que não pode ser enquadrado em um único tipo. É pensando nisso que se manifesta o estudioso supramencionado, ao frisar que, do seu amplo uso no mundo clássico, podemos ver como a carta, uma vez criada para mediar a distância entre dois indivíduos, fornece um espaço de relação aberta, que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferentes. As relações e transações em curso são mostradas para o leitor e o escritor diretamente através das saudações, das assinaturas e dos conteúdos da carta. Além do mais, cartas podem descrever e comentar a relação entre os indivíduos e a natureza da transação corrente. Com efeito,

o rótulo **carta** é abrangente e pouco esclarecedor: excetuando-se o formato externo – cabeçalho, data, assinatura – e algumas expressões formulaicas frequentes em suas seções iniciais e finais, o corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Todas são cartas, mas não devemos colocá-las na mesma categoria. (PAREDES SILVA, 1997, p. 121, negrito da autora).

É assim que somos convidados a mexer no “baú da memória” e enquadrar as cartas em alguma espécie em particular. Noutros termos, é preciso especificar a que tipo de carta estamos nos referindo, já que, à medida que mais temas e transações, de forma reconhecível, inserem-se nas cartas, o gênero, em si, se expande e se especializa. Essa discussão nos interessa muito de perto, dado que o fenômeno investigado na nossa pesquisa – a carta pessoal – pode ser considerado uma variedade do gênero cartas, em sentido amplo.

Enfim, como nem sempre temos a consciência devida da importância das cartas, na maioria das vezes, o que percebemos é que, no repertório de gêneros da coletividade, elas figuram como um gênero trivial e, para muitos, ao falarmos em carta, parece estarmos nos referindo a algo obsoleto. É comum ouvirmos as pessoas desdenharem da carta pessoal

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

enviada/recebida via Correios, visto que, para elas, estamos na “era do e-mail, do telefone celular e das redes sociais digitais”. Essas mesmas pessoas nem se dão conta de que até mesmo o e-mail é uma espécie de “carta virtual”. A rigor, ele não é uma novidade radical.

Seguramente, de uma coisa não podemos nos esquecer: as cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a socialidade que faz parte de toda escrita. Isso, entretanto, pode ser a própria razão por que as cartas têm sido tão instrumentais na formação de gêneros mais especializados e menos autointerpretativos.

Também tratando de cartas, Paredes Silva (1988), na sua tese de doutoramento, tomando cartas pessoais como corpus da sua pesquisa – embora não seja esse o fenômeno investigado por ela –, tece alguns comentários acerca desse gênero. A autora discute um pouco aquilo que Bazerman havia afirmado há pouco: a relação das cartas, e mais especificamente da carta pessoal, com a oralidade. Ainda segundo Paredes Silva (1988, p. 73), “há textos escritos que caminham na direção da oralidade – é o caso das cartas pessoais. E é nessa encruzilhada do oral com o escrito, da narrativa com o depoimento, que é preciso considerá-los, em seu produto acabado”.

O tom distenso que permeia esse gênero permite que ele seja aproximado à conversação espontânea, embora reconheçamos hoje que até mesmo esta tem suas regras, haja vista o que provam as pesquisas linguísticas, na área dos Estudos Conversacionais. Além do mais, convém tomar ambos os gêneros – a carta pessoal e a conversa espontânea – para além do individual, inserindo-os em quadros sociológicos mais amplos. Portanto, Paredes Silva (1988) parece estar certa ao dizer que a aproximação da “conversa solta” com cartas pessoais mostra-se produtiva: na escrita, elas representam o que há de mais próximo a uma conversa casual. Assuntos do dia a dia também podem ir se sucedendo ao sabor das circunstâncias, assim como vão surgindo as digressões, as associações e as lembranças.

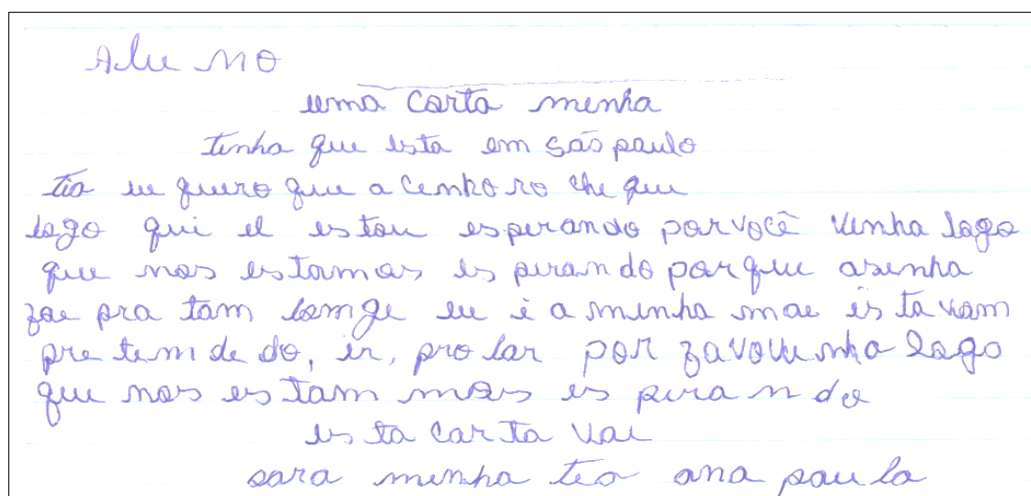
Para essa estudiosa, uma diferença a ser notada entre a “conversa escrita” e a conversa casual é que aquela é circunstancialmente assimétrica, uma vez que a escolha do tema, as condições do dizer, a determinação do tempo, enfim, a detenção do poder fica a cargo de apenas um dos participantes. Por outro lado, esse gênero é terreno fértil para a marcação da

subjetividade, dado que, no seu fio discursivo, expressão de sentimentos, afeto e emoções são constantes.

Procedimentos metodológicos

Quanto à metodologia, o presente trabalho tem como objeto de estudo um texto (do gênero carta pessoal) produzido, em 2016, por um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bom Conselho, localizada no estado de Pernambuco. A proposta da atividade consistia em verificar os conhecimentos prévios dos alunos da referida turma sobre a carta pessoal; por isso mesmo, não foi dado nenhum exemplo desse gênero, exigindo-se que eles produzissem a carta da maneira como sabiam. A escolha desse texto em particular teve como critério o fato de ele ter sido o que, na nossa avaliação, apresentou mais problemas, conforme veremos na análise. É importante esclarecer também que o estudante autor do texto era um aluno considerado “problemático” pela gestão, pelos professores e pelos próprios colegas de classe. Na verdade, era um aluno “repetente”, cujo histórico familiar não será objeto de discussão neste trabalho, pois o nosso objetivo é focar nos problemas da produção textual. O texto foi produzido na própria folha do caderno do aluno e foi entregue à professora no final da aula. Para reproduzi-lo aqui, o referido texto foi digitalizado, conservando-se a escrita do aluno, sem quaisquer interferências da docente. Porém, por uma questão de ética, apenas o nome do estudante foi por nós apagado, conforme se pode ver na figura a seguir.

Fig. 2 – Texto produzido por estudante do 5º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisa

Resultados e discussão

Nesta seção, faremos uma análise do texto mostrado na figura 2, organizando-a em quatro momentos: (1) um olhar para o texto do aluno a partir da função social do gênero carta; (2) uma análise da estrutura da carta pessoal; (3) uma abordagem de alguns aspectos linguísticos que merecem ser destacados no texto e (4) uma discussão sobre alguns encaminhamentos que poderiam amenizar o problema, a ser feita nos momentos de assessoramento à docente da turma.

Quanto à função social do gênero

Sabemos que a carta pessoal é um gênero muito antigo e era produzida para estabelecer a comunicação entre parentes, amigos, namorados e assim por diante. Em geral, ela era escrita de forma bem pessoal e tratava de assuntos bastante particulares. Por sua natureza sigilosa, apenas era lida (ou deveria ser lida tão somente) pela pessoa a quem se destinava. Esse sigilo tem a ver com o fato de a carta pessoal ser enviada em envelope lacrado e postada nos Correios mediante pagamento de taxa preestabelecida. Porém, sabemos também que, em muitos casos, principalmente das pessoas que não sabiam ler nem escrever, era comum pedir para alguém que dominava a leitura e a escrita para fazer isso, às vezes um vizinho, um conhecido ou qualquer outra pessoa de confiança. Dessa maneira, a carta pessoal é uma forma de conversa por escrito que circulava nos meios cotidianos ou familiares, com a intenção de comunicar algo. O conteúdo da carta não pode ser previsto, porque as pessoas podem conversar sobre o que elas quiserem.

No entanto, é comum na escola pedir que os alunos produzam cartas pessoais. Nesses casos, temos uma perda da identidade do gênero tal como ele funciona no dia a dia. Em geral, essas cartas são simuladas e transformam-se em objeto didático, perdendo a sua funcionalidade social de estabelecer a comunicação efetiva entre duas ou mais pessoas. A atividade proposta que resultou na produção textual da figura 2 se enquadra nessa visão da carta como objeto didático. Mesmo assim, podemos perceber que o estudante tem a noção de que a carta geralmente é enviada para pessoas que estão distantes; por isso ele escreve para a sua “tia ana paula”, que, segundo ele, mora em “São paulo”. O objetivo da carta é pedir que a tia retorne

logo, pois, ao que parece, ele está com saudades. Nesse ponto, entendemos que a finalidade comunicativa da carta foi atingida, mesmo sendo um texto curto, mais parecido com o bilhete.

Quanto aos aspectos estruturais do gênero

A carta pessoal tem uma estrutura de forma bastante previsível: local, data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Na verdade, a parte pouco previsível é o corpo do texto, pois não sabemos sobre o que as pessoas conversam entre si. De qualquer modo, vemos que o aluno parece desconhecer esses elementos. Primeiramente, ele inicia o texto da seguinte forma: “uma carta minha tinha que esta em São paulo”. Essa forma de começar a carta não é típica, pois ele anuncia o gênero e o destinatário, dois elementos desnecessários nessa passagem do texto. Em seguida, o texto passa a se assemelhar a uma carta, quando se faz uso do vocativo “tia”, mesmo não tendo anunciado local e data, nem usado uma expressão de cumprimento típica.

O corpo do texto, em que o sobrinho dialoga com a tia, pode ser considerado adequado à situação comunicativa. Porém, o encerramento da carta pessoal não menciona a despedida nem a assinatura, duas características bastante usuais nesse tipo de correspondência. Ao final do texto, o aluno escreve “esta carta vai para a minha tia ana paula”. Essa é mais uma prova de que o aluno desconhece as características do gênero carta, principalmente no que diz respeito aos seus aspectos estruturais. A extensão do texto chama a atenção também, pois em geral cartas pessoais são mais longas e tratam de diferentes assuntos. A conclusão a que se chega é que o aluno parece estar dialogando com a professora e com a tia ao mesmo tempo.

Quanto aos aspectos linguísticos

A carta pessoal é um gênero que pode ser escrito informalmente, porque em geral é endereçada a alguém do círculo íntimo do escrevente. Não é exigida nesse gênero uma rigorosa adequação à norma padrão da língua portuguesa, pois a situação é de informalidade. Nesse caso, o registro linguístico em que o estudante escreve parece adequado ao gênero, apesar dos problemas identificados, porque o que está em jogo são os sentidos do texto. Nesse sentido, o texto é compreensível e, caso tivesse sido de fato enviado, possivelmente poderia ser compreendido pelo destinatário.

Grande parte dos problemas identificados relaciona-se com os aspectos ortográficos do texto. Ao que parece, o aluno ainda não se apropriou do sistema da língua e comete problemas que demonstram um baixo nível de apropriação do sistema gráfico da língua portuguesa (“cenhora” para “senhora”; “el” para “eu”; “tam” para “tão”; “lomge” para “longe” etc.). Além disso, a escrita do estudante é muito marcada por traços da fala, ou seja, ele escreve mais ou menos de acordo como essas palavras são faladas no dia a dia dele (“qui” [que]; “i” [e]; “istavam” [estávamos]; “favo” [favor]; “pra” [para] etc.).

Possíveis encaminhamentos

Uma avaliação geral do texto permite que possamos sugerir alguns encaminhamentos que poderão ser tomados nos encontros pedagógicos para ajudar os professores em suas atividades com a produção textual do aluno. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que não se trata de um texto que deverá ser subestimado como errado. O primeiro olhar deve ser de cautela, tomando o texto do aluno como uma produção que traz pistas interessantes para se pensar os passos seguintes das aulas, buscando trabalhar os problemas localizados nos textos dos próprios alunos. Aquilo que o aluno já domina não precisa ser repetido, mas o que o aluno desconhece tem de ser objeto de ensino. A variação linguística do aluno deve ser considerada para, a partir daí, aos poucos, levá-lo a dominar a norma padrão da língua portuguesa.

É preciso olhar para o texto do aluno como uma produção que se aproxima muito da fala. Isso pode significar que esse estudante tem pouco contato com a escrita, deve ler pouco e escrever menos ainda. Nesse sentido, uma tarefa útil de se fazer é colocá-lo em contato com textos escritos. Por exemplo, para refazer a sua carta, seria interessante que esse estudante lesse primeiro cartas enviadas por outras pessoas a seus parentes, a fim de que ele se apropriasse das características do gênero. Seria produtivo também levar o aluno a perceber que uma boa escrita carece de uma reescrita e de planejamento. Ou seja, refazer a carta seria um bom passo para ele refletir sobre o seu próprio texto.

Toda essa atividade ganharia mais sentido se fosse mostrada a história da carta e o modo como ela influenciou outras formas de comunicação na era atual, tal como o *e-mail*, que não deixa de ser um texto que conserva traços da carta. Por fim, depois de refeita, a carta poderia ser enviada, de fato, à “tia Ana Paula”, de modo que cumprisse o seu papel comunicativo real. Certamente seria uma atividade que deixaria o aluno mais motivado a fazer a tarefa escolar. Por

fim, poder-se-ia entrevistar esse aluno, com a finalidade de diagnosticar um pouco de sua vida, de seus traumas, de seus sonhos e de seus objetivos de vida, para dar um maior suporte ao trabalho da professora.

Conclusão

O presente artigo abordou o trabalho com a produção textual em aula de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Verificamos que a produção do aluno mostra-se como um objeto de estudo que contém qualidades e problemas a serem discutidos e, possivelmente, solucionados. Portanto, não se deve considerar a produção do estudante como um “erro”, visto que as inadequações cometidas por ele são pistas para que o docente possa reinventar a sua própria prática pedagógica. Além do mais, defendemos que o papel do professor em contexto educacional é fundamental para estabelecer um diálogo efetivo com os estudantes, descobrindo aspectos relevantes de suas vidas, que podem auxiliar todos na escola a avançar e combater fracassos, em busca de uma educação de qualidade e de um ensino de língua um pouco melhor.

Referências

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003. p. 261-306.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-46.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

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

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: _____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

PAREDES SILVA, V. L. **Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal**. 1988. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

PAREDES SILVA, V. L. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação**. Natal: EDUFRN, 1997. p. 118-124.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual: concepção sociorretórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.



SIMM, J. F. S. **Ensino da língua portuguesa:** pedagogia. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990.

Recebido em: 24 de julho de 2017.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2017.