



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO
CAMPUS IV - MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ROJANIA SILVA FIUZA

**O GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM
ÊNFASE NO ASPECTO SOCIODISCURSIVO**

**MAMANGUAPE – PB
2021**

ROJANIA SILVA FIUZA

O GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM
ÊNFASE NO ASPECTO SOCIODISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba – Campus IV – Mamanguape, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual.

Orientadora: Profa. Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa.

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

F565g Fiuza, Rojania Silva.

O gênero carta pessoal: uma proposta pedagógica com ênfase no aspecto sociodiscursivo / Rojania Silva Fiuza. - João Pessoa, 2021.

177 f. : il.

Orientação: Antonieta Hosokawa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CAMPUS IV.

1. Escrita. 2. Gênero Textual/Discursivo. 3. Carta Pessoal. I. Hosokawa, Antonieta. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82 -1/-9

ROJANIA SILVA FIUZA

**O GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE
NO ASPECTO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Aplicadas em Educação – CCAE CAMPUS IV – Mamanguape, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 28 / 06 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

Prof.^a Dra. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa - Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – Departamento de Letras

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa

Prof.^a Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas

Renata Ferreira Costa Bonifácio

Prof.^a Dra. Laurênia Souto Sales
Universidade Federal da Paraíba – Departamento de Letras

MAMANGUAPE – PB

2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo que me concede, pela sua misericórdia por nós.

À minha orientadora Professora Dra. Antonieta Buriti por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa com afeto e paciência.

À Profa. Dra. Laurênia Souto e à Profa. Dra. Renata Ferreira Costa, por aceitarem o convite para a banca examinadora, pelas contribuições valiosas que deram para a melhoria da minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Erivaldo Nascimento, por ter aceitado o convite para participar na banca de qualificação, cujas contribuições foram bastante valiosas.

À Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti e à Profa. Dra. Luana Francisleide Pessoa de Farias que apreciaram o embrião da minha dissertação, motivando-me na sua realização, além das oportunas contribuições durante o V Seminário de Pesquisas do Profletras em dezembro/2019.

A todos os meus professores do curso do Mestrado da UFFP, Campus IV, Mamanguape, pelos ensinamentos e pela dedicação de cada um.

Ao secretário da coordenação do PROFLETRAS – UFPB, Campus IV, Mamanguape, Fábio Jales pela dedicação, pela gentileza e pelo compromisso.

Aos meus colegas da turma 6 do PROFLETRAS, pelo espírito fraterno e pelo acolhimento.

À Gloria Maria de Santos Leite, em especial, nossa representante, pelo compromisso, pelo afeto, pelo cuidado, por cada palavra de força e de carinho.

À Josefa Maria da Silva, mestranda da turma 6, pelo apoio vital, no dia da matrícula, quando surgiu um pequeno incidente e suas palavras me acalentaram e pelo incentivo constante.

À Liduína do Carmo que aceitou o desafio de ir estudar tão longe de casa e pelo apoio.

Ao Augusto César da Silva Freire, uma pessoa muito especial, que Deus pôs no meu caminho, pela sua presença espirituosa e amiga, pelas caronas de Recife a Mamanguape e pelo apoio.

Aos meus grandes amigos, pela longa amizade, pelo incentivo e pelo imenso carinho.

À minha grande e querida amiga, em especial, Cláudia Faustino, pela nossa valiosa amizade, pelo apoio vital, quando me acompanhou até Mamanguape para eu efetuar a matrícula.

À minha mãe (pelos valores repassados e pelas orações); às minhas irmãs e ao meu irmão; aos meus sobrinhos amados, pelos incentivos e pelo afeto.

A meu ex-marido, José Nilton Fiúza Lima, que me incentivou a concluir o Curso de Letras, quando eu pensava em desistir, devido à cansativa jornada de oito horas de trabalho no BEC.

Às “minhas irmãs da eterna Família Becista”, cujos laços foram construídos, quando fui funcionária do Banco do Estado do Ceará(BEC); aos colegas, professores do CEJA e aos colegas da PMF/SME, onde exerço o cargo de Técnica em Educação, pelos incentivos constantes, em especial, à Socorro Marinho, pelo empréstimo de livros e o vital apoio.

“Escrever e dar aulas. Produzir conhecimento e compartilhá-lo. Por que transmitir normas e proclamar saídas já prontas, em vez de forjar e construir uma linguagem viva? A alegoria da pedra, que me acompanha no movimento da escrita, tem vários sentidos. Pois o que resulta quando quebramos uma pedra? Ínfimas pedras que rolam. Infinitas formas que surgem: do granito a uma forma lapidada; da avalanche que bloqueia a passagem aos seixos suaves que se mexem na correnteza e que ajudam a fazer correr o rio. Erosão. A pedra é parte e todo. Cada estilhaço pode tudo conter. Simboliza a dureza destruída e representa a construção possível. A beleza.”

(Sonia Kramer – Por entre pedras: sonho e arma na escola)

RESUMO

No contexto da Educação de Jovens e de Adultos (EJA), desenvolver a habilidade para escrever textos coesos e adequados a cada situação comunicativa, ligados aos diversos gêneros, é um grande desafio. Partimos da hipótese que escrever cartas pessoais pode ajudar os alunos na produção de textos coesos e coerentes. Temos como objetivo geral elaborar uma proposta didática a ser desenvolvida para efetivar uma prática discursiva através da carta pessoal junto aos alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Apresentamos como objetivos específicos: oportunizar ao aluno reconhecer a composição do gênero carta; possibilitar ao aluno distinguir as intenções de quem escreve; desenvolver junto aos alunos a capacidade das escolhas linguísticas ao determinarem um estilo no ato de escrever. Temos como propósito, também, instigar esses alunos a refletirem sobre o possível resgate do ato de escrever cartas pessoais, apesar da era da cultura digital, haja vista seu aspecto interativo. A intenção de envolver o aluno na escrita de cartas é, sobretudo, que esse possa perceber os gêneros como ações sociodiscursivas. Para isso, pretendemos fazer uso concreto da língua ao promover uma interação entre os alunos de EJA e os idosos que convivem em instituições ou asilos, ou idosos da própria comunidade na qual estão inseridos os alunos, por meio dessa prática discursiva. Para construção desse trabalho, adotamos como fundamentação teórica sobre gêneros discursivos, principalmente, Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008). Para o estudo sobre cartas, contamos, sobretudo, com o embasamento teórico de Diaz (2016) e de Haroche-Bouzinac (2016). O aporte teórico sobre gênero e escrita foi com base em Alves Filho (2011), Antunes (2003, 2009, 2014), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Geraldi (2013) e Passarelli (2004), além de outros estudos e autores que contribuíram para o desenvolvimento do presente trabalho. O percurso metodológico escolhido foi o das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza propositiva, visto que esse estudo vai culminar na elaboração de um caderno pedagógico com propostas de atividades que serão aplicadas em oficinas presenciais, juntos aos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, onde atua como docente, a pesquisadora, e/ou ser desenvolvida virtualmente, através das ferramentas do *Google Meet* ou de outros recursos tecnológicos.

Palavras chave: Escrita. Gênero Textual/Discursivo. Carta Pessoal. EJA.

ABSTRACT

In the context of Youth and Adult Education (EJA), by developing the ability to write cohesive and appropriate texts for each communicative situation that are linked to different genres, it is a great challenge. We consider the hypothesis that writing personal letters can help students in the production of cohesive and coherent texts. Our general objective is to produce a didactic proposal to be developed in order to implement a discursive practice through the personal letter to students of a Youth and Adult Education Center (CEJA). We present as specific objectives: to provide the student with the opportunity to recognize the letter composition; to enable the student to distinguish the intentions from those who write; to develop with the students the ability of the language choices by determining a style in the act of writing. We also have the purpose of urging these students to reflect upon the possible rescue of writing personal letters, despite of the digital culture era, because of its interactive aspect. The intention of involving the student in the writing of letters is, above all, that he can perceive genres as sociodiscursive actions. Therefore, we intend to make a concrete usage of the language by promoting an interaction between the students from the EJA and the elderly people, who are live in institutions or nursing homes, or elderly people from the community in which the students are inserted, through this discursive practice. To construct this work, we adopted as theoretical foundations on discursive genres, mainly Bakhtin (2011), Dolz and Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008). For the study on letters, we have, above all, the theoretical basis of Diaz (2016) and Haroche-Bouzinac (2016). The theoretical contribution on genres and writing was based on Alves Filho (2011), Antunes (2003, 2009, 2014), Dolz, Gagnon and Decândio (2010), Geraldi (2013) and Passarelli (2004), as well as other studies and authors that have contributed to the development from the present work. The methodological path that was chosen, was the didactic sequences from Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). This is an exploratory research, with a propositional nature, since this study will culminate in the elaboration of a pedagogical notebook with proposals for activities that will be applied in face-to-face workshops, together with the students from the Youth and Adult Education Center, where the researcher acts as a teacher, and can also be developed virtually, through Google Meet tools or other technological resources.

Keywords: Writing. Textual/Discursive genre. Personal Letter. EJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas.....	34
Quadro 2 – Lotação dos professores.....	34
Quadro 3 – Distribuição das provas.....	35
Quadro 4 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita.....	46
Quadro 5 – Proposta de ensino de Passarelli.....	47
Quadro 6 – Perspectivas teóricas segundo L. A. Marcuschi.....	51
Quadro 7 – Abordagem teórica sobre o estudo de gêneros.....	53
Quadro 8 – Grade de Planejamento das Oficinas.....	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Conselho Estadual do Brasil
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES – Centros de Estudos Supletivos
CNB – Conselho Nacional do Brasil
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará
EEFM – Escola de Ensino Fundamental e Médio
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ERG – Estudos Retóricos de Gêneros
ESP – Estudos de Gêneros para Fins Especiais
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSF – Linguística Sistêmica Funcional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento e Educação de Base
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NES – Núcleo de Estudos Supletivos
ONU – Organização das Nações Unidas
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA – Programa Nacional de Alfabetização
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SASP – Serviço de Assessoramento Pedagógico

SEAS – Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEJUS – Secretaria da Justiça e Cidadania

SIGET – Simpósio Internacional d Estudos de Gêneros textuais

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFP – Universidade Federal da Paraíba

UFP – Universidade Federal de Pelotas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VEPA – Vara de Execuções Penais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	18
2.1	A contribuição de Paulo Freire para a EJA.....	25
2.2	A Educação de Jovens e Adultos no Ceará – algumas informações.....	27
2.3	Um olhar sobre o Centro de Educação de Jovens e Adultos.....	31
2.4	O CEJA Professor Milton Cunha.....	33
2.5	O Ensino da Língua Portuguesa no contexto da EJA.....	35
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
3.1	Da aquisição da escrita à produção textual.....	40
3.2	Considerações sobre Gêneros.....	50
3.3	Gênero e Ensino.....	59
3.4	O Gênero Epistolar.....	62
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
5	O CAMINHO PARA A APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	82
5.1	Adentrando ao mar das cartas.....	82
5.2	Percebendo os elementos da carta pessoal.....	83
5.3	Aprendendo a distinguir modalidades diferentes de cartas.....	84
5.4	Produzindo a primeira carta.....	85
5.5	Analisando aspectos contextuais e temáticos da primeira escrita.....	85
5.6	Organizando as partes da carta escrita.....	86
5.7	Re(conhecendo) recursos e marcas linguísticas.....	86
5.8	Produzindo a carta final.....	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

O homem é um sujeito social que para expressar-se faz o uso da língua, que como atividade humana, concretiza-se por ser um processo interativo, ou seja, propicia que os sujeitos sejam capazes de se expressarem e tecerem seus enunciados para, assim, firmarem relações discursivas entre si, no meio em que convivem, ou ainda, numa esfera maior, com o mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Língua Portuguesa acenam a necessidade de dar ao aluno condições para ampliar o domínio da língua e da linguagem, como uma aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Com base nos princípios dos PCN, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surge, ainda de forma embrionária, em 2015, para fazer a unificação das influências e das referências de cada instituição de ensino, tendo sido concluída em 2016.

Com relação às práticas de linguagem, expomos um fragmento da BNCC (2018):

[...] sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem, nesse nível de ensino, ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71).

Quando efetivamos o uso da língua, podemos fazê-lo através da modalidade escrita ou da modalidade oral. Ambas são importantes para que ampliemos o domínio da língua e da linguagem, contudo, devemos considerar os contextos de suas devidas empregabilidades.

Na atualidade, o mundo digital vem atraindo cada vez mais adeptos conectados nas redes sociais, além de outras interações que a tecnologia permite. Nesse sentido, a escrita gráfica tende a se tornar menos interessante, o que pode refletir na escrita na sala de aula. Então, cabe à escola incentivar o aluno a desenvolver a habilidade para a transmissão e recepção de textos escritos e sistematizados, para que ele possa desempenhar seu papel de sujeito que expõe suas ideias por meio do discurso oral ou escrito no âmbito escolar. Por esse motivo, a escrita no meio digital deve ser moderada, para evitar desconsiderar a importância dos enunciados escritos em outros suportes visando à interação social.

Buscando incentivar o aluno da Educação de Jovens e Adultos - EJA à prática da escrita, temos como finalidade apresentar e desenvolver uma proposta pedagógica para trabalhar o gênero epistolar na sala de aula, com enfoque maior na carta pessoal, apesar de não ser mais uma prática comum, na atualidade, escrever cartas. Contudo, o referido gênero

apresenta um mecanismo capaz de interagir com diversos interlocutores reais, com objetivos e fins que determinam uma construção de enunciados entre os seus locutores. Embora a carta pessoal já não esteja tão presente em nosso cotidiano, ela ainda tem sua importância em determinados contextos sociais, em situações como: crianças refugiadas na Jordânia que receberam cartas de estudantes gaúchos; em Fortaleza, pacientes do interior, em tratamento contra o câncer recebem cartas durante o isolamento para diminuir a saudade da família; alguns apresentadores de programas de televisão, que vão ao ar nacionalmente, fazem interação com seus telespectadores por meio da carta pessoal. Portanto, uma das metas a ser alcançada como proposta pedagógica é o caráter de prática discursiva e de interação social que visa a proporcionar aos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado em Messejana, região periférica de Fortaleza, a escrita de cartas pessoais para os idosos de sua comunidade ou para aqueles que residam em instituições ou em lares para idosos.

Antunes (2003, p. 113) sugere algumas produções textuais para que possa desenvolver a competência de escrever, entre elas, “cartas: uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc.”, ainda pondera que as cartas, eventualmente, poderiam ser enviadas a seus destinatários reais.

Neste trabalho, partimos da hipótese que escrever cartas pessoais pode ajudar o aluno na produção de textos. Para responder a essa hipótese, fazemos a seguinte indagação: estimular os alunos da EJA a escreverem cartas pessoais poderá auxiliá-los em suas dificuldades com relação à escrita e promover a produção de textos coesos e coerentes?

Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática que promova o desenvolvimento da escrita como prática discursiva através da carta pessoal com os alunos do Ensino Fundamental II, de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Apresentamos como objetivos específicos: oportunizar ao aluno reconhecer a composição do gênero carta; possibilitar ao aluno distinguir as intenções de quem escreve; desenvolver a capacidade das escolhas linguísticas, junto ao aluno, ao determinar um estilo no ato de escrever. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório-propositivo. Por conseguinte, nosso estudo culmina em um material pedagógico com propostas de atividades para serem aplicadas junto aos alunos do CEJA, onde a pesquisadora atua como docente.

Julgamos oportuno apresentar a realidade vivenciada pelos professores do CEJA, pois jovens e adultos, que iniciam os estudos no Ensino Fundamental, nessa modalidade de ensino,

apresentam grandes dificuldades no processo da escrita, haja vista o perfil desses alunos da EJA, pois, a grande maioria, se encontra, há vários anos, afastada do ambiente escolar.

É importante enfatizar que esses alunos apresentam perfis bastante variados, acarretando em uma diversidade entre eles. Por isso, é importante impulsionar a interação entre essas pessoas jovens, adultas e idosas, apesar de divergências evidentes em alguns aspectos. Isso contribui para aumentar as dificuldades do ensino/aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Além disso, os professores que atuam nessa modalidade de ensino não contam com materiais didáticos que contribuam para um melhor desenvolvimento da competência linguística desses alunos, uma vez que o livro didático não atende a esse fim de forma satisfatória.

Para auxiliar o trabalho desses professores, buscamos desenvolver atividades que envolvam produção, leitura e análise da linguagem tendo como ponto de partida o uso dos gêneros na promoção da escrita como prática social, dentro de um contexto real de situação, para que se estabeleça uma relação entre o interlocutor e o destinatário.

Portanto, pretendemos com o desenvolvimento desta pesquisa, também, impulsionar práticas escolares que oportunizem o desenvolvimento da linguística enunciativa, de acordo com os estudos de Marcushi (2008, p. 19, grifo do autor), quando afirma que “A visão adotada toma a *língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descarnada*”. Essa reflexão converge com o pensamento de M. Bakhtin (2011), ao partir do pressuposto de que a língua passa a interagir a vida por meio de enunciados concretos. Encontramos a ênfase dessa abordagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando esse documento nos informa:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 78).

Diante disso, é possível concluir que apesar de expor uma enorme variedade de gêneros textuais para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC orienta que a produção textual deve partir de práticas de linguagem inseridas por meio de situações reais de uso da língua.

Como percurso metodológico, consideramos mais adequado, para desenvolver as ações pedagógicas necessárias, a aplicabilidade das sequências didáticas, tendo por base o

aporte teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois essas sequências apresentam um trabalho que propicia ao aluno capacidades de análise para adquirir mais conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua.

A abordagem adotada, nesta pesquisa, é a qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto”.

Quando foi concebida a ideia de trabalhar com o gênero carta, procuramos fazer algumas buscas para verificar se o referido gênero despertava alguns interesses como objeto de estudo. Não adotamos nenhum critério *a priori*, por esse motivo, buscamos pesquisas que envolvessem o gênero carta. Posteriormente, com as leituras de alguns trabalhos, verificamos os aspectos abordados e desenvolvidos com esse gênero. Por conseguinte, expomos aqui alguns trabalhos já realizados, que julgamos mais pertinentes à proposta que será desenvolvida.

Realizamos a leitura da dissertação “Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do Ensino Fundamental: escrita como prática social”, de Andrezza Soares Espínola de Amorim, que foi apresentada para a obtenção do grau de Mestre pela UFPB, Campus I, em 2016, sob a orientação do Professor Doutor Erivaldo Pereira do Nascimento. Trata-se de uma pesquisa voltada para o gênero epistolar, que traz em seu bojo algumas contribuições sobre o estudo da carta. A pesquisadora expôs que a escolha desse tema foi porque esse gênero viabiliza uma escrita que agrega uma função social concreta: solicitar direitos e persuadir um determinado interlocutor, através de recursos argumentativos, a tomar providências sobre certa situação. A pesquisa trouxe avanços significativos no aspecto da informatividade no que tange aos mecanismos de coesão e no desenvolvimento da argumentação.

Outra dissertação desenvolvida a partir do gênero carta foi a de Karin Luciane Cardoso Loukili, que foi apresentada para a obtenção do grau de Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), em 2009, sob a orientação da Professora Doutora Luciene Juliano Simões. Essa pesquisadora propôs um trabalho voltado para leitura e escrita de “cartas pessoais”, “cartas de leitor” e “cartas reclamatórias”, com o objetivo de envolver o aluno no processo de escrita interativa. O resultado apresentado mostrou uma produção textual voltada para o cotidiano, o que possibilitou o aperfeiçoamento das capacidades discursivas e mais estímulo às turmas de alunos jovens e adultos.

Realizamos, também, a leitura da tese de doutorado, intitulada “Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos”, que foi apresentada em 2002, por Jane Quintiliano Guimarães Silva. Dessa banca

examinadora participou o Professor Doutor Luiz Antônio Marcuschi. Esse trabalho apresentou um estudo sobre o funcionamento sociocomunicativo do gênero carta pessoal, que teve como intuito fazer um estudo descritivo e analítico dos fatores que corroboram para a funcionalidade desse gênero textual, na produção de linguagem, socialmente situada, que apresenta aspecto de interação particular. Os resultados obtidos comprovaram que o gênero carta pessoal funciona, essencialmente, por meio de movimentos de diálogos, que permeiam as práticas de comunicação, trazendo reflexos para o processo de textualização da escrita dos textos.

Consideramos de grande contribuição para esta pesquisa a leitura da dissertação “Escrever, guardar e lembrar: os copiadores de cartas de Dom Joaquim Ferreira de Mello”, de Cristiéle Santos de Souza, que foi apresentada, em 2014, para obtenção do grau de Mestre pela Universidade Federal de Pelotas (UFP). A pesquisa discorreu sobre o estudo de livros copiadores de cartas escritas pelo bispo de Pelotas, entre os anos de 1921 e 1940. O estudo teve por base as cartas como objetos narrativos, discursivos e confessionais.

Por conseguinte, o gênero carta pode ser fonte de pesquisa ou pode também configurar como uma proposta de produção de texto, levando-se em consideração as possibilidades de acordo com objeto de estudo ou os propósitos de quem optar por trabalhar com esse gênero epistolar.

O presente trabalho é composto por este capítulo introdutório, além dos outros cinco capítulos e as considerações finais sobre o que foi explanado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo, expomos um percurso histórico da EJA, situando os contextos em que essa modalidade de ensino foi inserida dentre outras informações que julgamos necessárias para incluir neste trabalho, como por exemplo, dados acerca da EJA no Estado do Ceará, informações sobre os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

No terceiro capítulo, discorremos sobre a fundamentação teórica, no qual fazemos considerações sobre fala e escrita, sobre o ensino da Língua Portuguesa, sobre gêneros e sobre o gênero epistolar.

No quarto capítulo, abordamos sobre os procedimentos metodológicos, pelos quais pretendemos atingir os objetivos aqui traçados.

No quinto capítulo, explanamos sobre o caminho para a aplicação pedagógica para a materialização da proposição didática: o caderno pedagógico.

Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Moura (2003, p. 26-27), a Educação de Jovens e Adultos teve seu início com no período colonial, haja vista os religiosos terem exercido ações educativas, ao introduzir as missões dos jesuítas, com a catequese das crianças, dos jovens e dos adultos, incluindo brancos e indígenas. A partir daí foi estabelecida a instituição educacional nesse período histórico, em que a educação formal foi voltada aos membros da elite, preparando os filhos dos proprietários de terras para serem representantes da ordem religiosa ou para dar continuidade aos estudos no âmbito das universidades. Em 1759, os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal que implementou as aulas régias visando aos interesses do Estado, criando escolas para meninos e meninas, excluindo os indígenas.

No ano de 1808, ocorreu a mudança da família imperial para o Brasil, trazendo implicações no campo educacional com a institucionalização das aulas régias, amparadas na pedagogia do Marquês de Pombal. Essa passagem foi o marco do ensino público no Brasil, contudo não ofereceu espaço para a educação de jovens e adultos.

No início do império, houve uma tendência em reorganizar a educação, para isso, foram ofertadas escolas noturnas no segmento da educação de jovens e adultos.

O ensino no período noturno já existia no Brasil império. As classes de alfabetização, destinadas a quem a idade e a necessidade de trabalhar não permitam frequentar cursos noturnos funcionavam à noite, em locais improvisados, dirigidas por mestres que ganhavam pequena gratificação, e a frequência dos alunos diminuía muito no decorrer do ano letivo (CARVALHO, 1978, p. 77).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos voltou a ser discutida somente em 1824, quando se concebeu uma educação para crianças e adultos, sob a influência de ideais europeus. Entretanto, esse direito foi concedido apenas aos membros da elite.

Com o período republicano, a Nova Constituição de 1891, não trouxe nenhuma proposta para a alfabetização de jovens e adultos, por falta de recursos para esse fim. Essa Constituição buscava a formalização da educação básica, reforçando, assim, a desigualdade social, o que contradizia os ideais republicanos, promovendo, assim, a exclusão do adulto analfabeto do direito ao voto, o que implicava excluir a maioria da população.

Ainda com base nos autores citados (HADDAD; DI PIERRO, 2000), a educação básica voltada para adultos surgiu, inicialmente, na história da educação brasileira na década de 1930, após um sistema público de educação primária ter se consolidado. Nessa época, o

país enfrentava grandes transformações, em consequência do processo de industrialização e de concentração urbana. Foi a partir dessa década que a educação de jovens e adultos começou a ter destaque, de fato, na conjuntura da educação brasileira, em virtude da criação do Plano Nacional de Educação em 1934, pelo governo, que determinou como dever do Estado, o ensino primário integral, gratuito e exigir que a frequência fosse obrigatória, estendendo-se para adultos como direito constitucional.

Com o fim do Governo Vargas e a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no fim da Segunda Guerra Mundial, a EJA passou a ser objeto dos interesses políticos e das relações de produção, haja vista o analfabeto não ser considerado um cidadão pleno.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1938, houve a inserção do Ensino Supletivo para adultos e adolescentes, no ano de 1942.

Conforme Gadotti (1979), Paulo Freire expunha o fato da Educação de Jovens e Adultos ser tratada como extensão da escola formal, na década de 1940, sobretudo no meio da zona rural, tendo sido tomada como educação de base no período dos anos de 1950. Em virtude disso, no final da década de 1950, surgiram duas tendências associadas à Educação de Jovens e Adultos: uma educação libertadora, aclamada por Paulo Freire, de natureza conscientizadora e uma educação funcional que se voltava para a formação de mão de obra.

A UNESCO promoveu a “Campanha de Educação de Adultos” em 1947, cujo formato era semelhante a uma campanha nacional de massa. Com isso, a meta inicial consistia em uma ação extensiva para alfabetizar em um prazo de três meses, sintetizando, então, o curso primário, que passou a ser ministrado em dois períodos de sete meses. Em seguida, ocorreu a elaboração de uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Essa campanha possibilitou adequar um conhecimento teórico-pedagógico com o propósito de refletir acerca do analfabetismo e acerca da educação de adultos no cenário educacional brasileiro. Isso concebeu uma visão distorcida do adulto não alfabetizado, que passou a ser avaliado como incapaz e marginal, sendo comparado, na esfera social e psicológica, a uma criança, culminando em uma concepção de educação, para a América Latina, que era exclusivamente compensatória, tendo como caráter remeter aos trabalhadores a obrigação de fazer um resgate de aprendizados importantes para exercer seu papel no contexto histórico, representando bem a condição de recuperar um direito que não lhe foi abonado na infância. Como a EJA não era concebida como direito garantido, mas como uma

ação a ser abarcada em conformidade com um ato voluntário de alguns indivíduos ou grupos organizados, passou a sustentar seu caráter assistencialista.

Paulo Freire, por sua vez, representa o expoente do marco teórico da Educação de Adultos, na tentativa de promover uma metodologia voltada especificamente para os alunos da EJA, com base no princípio de que “educar é um ato político, com o fim de libertar a sociedade dos opressores”.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) sistematizou, no ano de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAC). Nesse planejamento, foram agregadas as orientações de Paulo Freire, que propunha uma alfabetização conscientizadora, especialmente, para os adultos. Para isso, fazia emprego de palavras geradoras que induzissem, previamente, às reflexões sobre o contexto no qual os jovens e os adultos, que frequentavam os cursos da EJA, estavam inseridos, para, posteriormente, submeter tais palavras às análises do ponto de vista gráfico e fonético.

Para Paiva (2006), a EJA foi pontuada, na década de 1960, pelo método em que alfabetização e humanização caminhavam juntas, havendo espaço para uma educação libertadora e uma educação funcional.

As experiências de Paulo Freire não vingaram por muito tempo, em virtude da forte repressão, pois o golpe militar impulsionou o educador Paulo Freire a abandonar sua pátria, fazendo-o ficar exilado no Chile, após ser preso por mais de 70 dias sob a justificativa de doutrinação marxista.

Na época da ditadura militar, na década de 1960, os avanços conquistados foram em vão, bem como, todas as experiências que se encontravam em curso, recuando para uma concepção de analfabetismo como algo inferior, que deveria ser erradicado para a evolução da nação. Por conseguinte, em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com uma tendência mais conservadora. Dessa forma, trouxe como proposta capacitar o aluno na aquisição de técnicas de leitura, de escrita e cálculos, com a finalidade de fazer sua integração na comunidade, proporcionando-lhe, conseqüentemente, melhores condições de vida. Com base em Strelhow (2010), podemos afirmar que o Mobral foi criado para alfabetizar funcionalmente e para promover uma educação continuada.

Em 1970, o Mobral passou a atuar em parceria conveniada entre estabelecimentos e Secretarias de Educação e Comissões Municipais, com a ampliação dos convênios para outras entidades públicas e privadas. Durante esse tempo, também, segundo os estudos de Strelhow (2010), a Educação de Jovens e Adultos, passou a ser concebida como um supletivo, criado em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 5.691/71), o que

levou os estados a assistirem os jovens e adultos que não tivessem matriculados ou, por outros motivos, não houvesse cursado o Ensino de Primeiro Grau da época, hoje Ensino Fundamental.

Com a extinção do MOBRAL, em 1985, foi criada a Fundação EDUCAR, que mantinha vínculo com o Ministério da Educação cujo objetivo consistia em estruturar a EJA, para que funcionasse em regime de parceria com os municípios e associações da sociedade civil a fim de atender às pessoas que ainda não eram escolarizadas, por direito, em conformidade com Vieira (2004).

Com o encerramento da Fundação EDUCAR, no início da década de 1990, ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização (PNAC), com isso, o ano de 1990 ficou conhecido como o Ano Nacional da Alfabetização, de acordo com Souza (2007). Doravante, o ensino supletivo ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios.

Como a promulgação da atual Constituição Federal em 1988, possibilitou que a EJA fosse reconhecida como um direito do cidadão, isso acabou gerando implicações na evolução das políticas que envolvesse jovens e adultos analfabetos ou que apresentassem defasagem escolar.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 veio assegurar a igualdade de oportunidades para todos, expondo no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, Artigo 37 e 38 (p. 17-18).

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de Estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas complementares entre si (p.30- 31).

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames que se referem a este artigo realizar-se-ão:

No nível de conclusão do Ensino Fundamental para uma EJA mais eficaz e de qualidade que não visam apenas estatísticas, mas a ampliação do mundo do educando, a sua conscientização como ser político, o acesso ao mundo letrado, às artes, a cultura, ou seja, a um novo mundo a ser descoberto e desbravado.

No ano de 1996 surgiram, no Brasil, os Fóruns de EJA como proposta de revitalizar e renovar esse projeto, acenando para a necessidade de novas práticas que exigia criar contextos de inserção do letramento na educação brasileira. Dessa forma, foi necessário fazer a inclusão

da Educação de Jovens e Adultos nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. Com base nos estudos de Di Pierro (2005), os referidos fóruns possibilitaram a organização de um movimento com o intuito de lutar contra a retirada do direito à educação que havia sido angariado durante a fase de transição da democracia, já exposto na Constituição de 1988.

Com o propósito de discutir e avaliar as políticas de implementação da EJA, despontou a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), tornando-se o maior advento internacional de Educação de Jovens e Adultos, ao procurar expor a valorização da educação e aprendizagem de adulto como fator preponderante para a educação ao longo da vida, tendo sua base na alfabetização. Essa conferência ocorre a cada 12 anos, desde 1949, cujas edições tiveram como anfitriãs respectivamente: Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. As conferências consideradas mais importantes foram as V CONFINTEA e VI CONFINTEA, de acordo com a construção histórica da EJA em função dos debates e decisões sobre essa modalidade de ensino (BRASIL; MEC, 2007).

A V CONFINTEA, que ocorreu na Alemanha, na cidade de Hamburgo, em 1997, desempenhou o papel de uma culminância depois de muitos encontros ocorridos no Brasil, nas alçadas municipal, estadual e federal, conforme relatório-síntese do ENEJA/RIO. Sua realização foi muito importante, pois contou com distintos aliados da educação e da sociedade civil. Nesse evento criou-se a Declaração de Hamburgo, tendo como compreensão que a educação de adultos é a parte essencial do processo integral da aprendizagem, quer ocorra formalmente, quer ocorra informalmente, que deveria promover o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos às pessoas. Entre todas as conferências já ocorridas, essa foi considerada a principal.

Expomos, a seguir, trecho do documento que está inserido no livro Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004:

Nós, participantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. [...]

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...] A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo. (BRASIL, 2007, p. 36).

Conforme a Resolução CEB/CNE nº 1/2000, foram atribuídas três funções à Educação de Jovens e Adultos: a reparadora, que busca desenvolver a escolarização não adquirida na

infância; a equalizadora, que procura exercitar a reflexão política sobre a necessidade de suprir a carência nas escolarizações e a qualificadora, que procura suscitar o autêntico sentido da Educação de Jovens e Adultos, concretizando o aprendizado para a vida, através da educação continuada. Dessa forma, a EJA não ficou restrita à transmissão de conteúdos intelectuais, mas buscou trabalhar valores, voltados para o respeito e o reconhecimento das igualdades e diferenças. Por conseguinte, a EJA deixa de ser educação compensatória, devendo-se firmar como direito de todos e como condição para o exercício pleno da cidadania, cabendo à escola considerar a diversidade de cada pessoa.

Conforme a Conferência Nacional da Educação Básica, que aconteceu em 2008, para que fosse possível a efetivação da Educação de Jovens e Adultos é preciso consolidar:

[...] uma política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados. (BRASIL, 2008, p.43).

Com base na UNESCO (2009), a VI CONFINTEA aconteceu em 2009, em Belém, cidade brasileira, com o propósito de acalorar ações de debate sobre a educação de adultos, cuja meta primordial era propiciar certa harmonia para a aprendizagem e educação de adultos com outras agências internacionais, voltadas para a educação, buscando desenvolver e integrar estratégias de setores nacionais. Essa conferência efetivou a comprovação de que os compromissos assumidos, em 1997, foram implementados para assegurar que as metas traçadas com a educação de adultos e com a educação informal estariam sendo substancializadas.

Com essa conferência foi possível verificar que os índices de analfabetismo entre jovens e adultos continuavam elevados, contudo, gradativamente, estão sendo reduzidos visto que novas medidas e metas educacionais estão sendo incrementadas pelos governos.

Em conformidade com Haddad e Di Pierro (2015), os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio foram acordados no ano de 2000 e convergiram com os compromissos assumidos para o desenvolvimento social pactuados em outras conferências promovidas pelo sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) que aconteceram no decorrer dos anos 1990. Dentre os oito objetivos propostos, o segundo objetivo pretendia alcançar educação primária

universal. No entanto, não foi estabelecida uma meta específica para a educação de jovens e adultos.

No Brasil, a influência das agendas internacionais teve notoriedade com o desenvolvimento e objetivos das políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos, a partir dos anos 1990. Na agenda das políticas nacionais, a EJA ganhou visibilidade após a promulgação da Constituição de 1988, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e da Lei de número 10.172 do I Plano Nacional de Educação. Contudo, devido às restrições financeiras do governo para assumir essa obrigação garantida por lei, as políticas para a EJA só começaram a ser efetivadas no período do governo dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010) e Dilma Rousseff (de 2011 a 2016), representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), conforme Haddad e Di Pierro (2015):

No primeiro momento, a alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título Fome Zero, cujo carro-chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família, e que previu também estratégias de participação popular. (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 206-207).

Além desses programas já mencionados, outros projetos foram desenvolvidos durante o governo Lula, que incentivaram o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos podendo ser citados: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, voltado para a educação de jovens, adultos e idosos; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano), criado em 2005, visando à conclusão do Ensino Fundamental com formação profissional de jovens de baixa renda, possibilitando o acesso ao mercado de trabalho; o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005 e reformulado em 2006, que teve como objetivo elevar a escolaridade com a conclusão do Ensino Fundamental e Médio e a formação profissional na rede federal de educação profissional e tecnológica.

A EJA alavancou, também, quando foi inserida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sob a diretriz “Compromisso Todos pela Educação” e quando foi inscrita no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), vigorando de 2007 a 2020, o que contribuiu financeiramente para a efetivação das políticas para EJA no país. A Lei 11.741/2008 promoveu alterações no capítulo da LDBEN sobre Educação Profissional e Tecnológica e mudou o artigo 37 inserindo um parágrafo determinando que a EJA deveria se articular à

educação profissional, preferivelmente. No final do governo Lula, em 2010, a EJA foi ofertada aos jovens e adultos que se encontravam privados de liberdade em estabelecimentos penais. Já no início do governo de Dilma Rousseff, em 2011, foi instituído o Plano Estratégico da Educação no âmbito do sistema prisional.

No governo de Dilma Rousseff, houve a continuação dos programas já instituídos no governo anterior, acrescentando alguns ajustes. Em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que de acordo com Haddad e Di Pierro (2015, p. 211) a criação desse programa foi justificada pela demanda de mão de obra qualificada em um momento no qual a economia do país estava em expansão. O programa ainda vigora e apresenta como objetivo principal proporcionar a expansão e democratização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a lei de número 13.005/2014 (BRASIL, 2014), não reserva à EJA um compromisso mais consistente. Podemos inferir isso com base no que expõem Haddad e Di Pierro (2015, p. 213), com relação a essa lei:

Não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Diante desse contexto, é notável que, sob a influência das agendas internacionais, as políticas nacionais para a EJA permitiram a institucionalização dessa modalidade nas políticas públicas de educação básica e ampliaram os direitos dos jovens e adultos à educação.

Os avanços ainda são tímidos para se enfrentar os problemas que a EJA apresenta, com relação ao ensino-aprendizagem, pois políticas públicas precisam ser implementadas, com mais vigor, para esse fim.

2.1 A contribuição de Paulo Freire para a EJA

No cenário brasileiro, quando se faz referência à Educação de Jovens e Adultos, é impossível não mencionar Paulo Freire, que foi o mais importante educador brasileiro, reconhecido internacionalmente por desenvolver um método de alfabetização para adultos e contribuir enormemente para uma pedagogia com teor explicitamente político. O referido método foi batizado de Paulo Freire em homenagem a esse grande educador.

O método desse educador tem como princípio não estimular a repetição de palavras, não buscar a limitação da capacidade de refletir sobre as palavras, dentro de um contexto no

qual se aplica a logicidade do discurso abstrato: “simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 8).

Esse método nos distancia da alfabetização cuja base é a condução ao ato de ler e escrever simplesmente. Sua proposta impõe princípios básicos da educação que desemboca numa aprendizagem concreta e em letramento, entrelaçando-se numa práxis essencial que está à mercê do aprendizado partindo da leitura de mundo do alfabetizando, possibilitando aprofundar seus conhecimentos para a utilização eficaz da leitura e da escrita.

A proposta de Paulo Freire está em consonância com o que é exposto na BNCC:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL 2018, p. 87).

Esse educador e pesquisador buscou desenvolver uma forma de alfabetizar em que o conhecimento fosse sendo adquirido de forma ativa, associado ao conhecimento de mundo do alfabetizando: que é “a leitura do mundo que precede a leitura da palavra”.

O letramento, na perspectiva de Freire, tem como objetivo despertar o senso crítico das pessoas para uma verdadeira transformação da sua realidade.

Para esse notável educador, o principal objetivo da educação é conscientizar o aluno do meio que está inserido, sobretudo, despertá-lo para perceber a desigualdade social que existe entre os diversos segmentos da sociedade, principalmente, a exploração dos menos favorecidos. A educação de Paulo Freire é baseada na conscientização visando a combater, primeiramente, o analfabetismo político, e, simultaneamente, para que o aluno faça a leitura do mundo, partindo da sua experiência, de sua cultura e de sua história. Paulo Freire defende a premissa de que o homem se perceba como oprimido e liberte-se de tal condição.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 20).

Paulo Freire empenhava-se em conceber a educação que não reproduzisse as relações sociais, nem buscasse tratar os indivíduos como objetos. Ele esperava que os educandos não fossem meros receptores ou “instrumentos” de um projeto de futuro, nem reflexos desse projeto, mas que fossem sujeitos capazes de refletir e atuar nesse projeto.

Esse grande educador deteve reflexões centrais que contribuíram para que os homens atuassem de forma ativa, no contexto social e histórico, ao apontar a cultura e o diálogo como elementos indispensáveis para a formação da personalidade democrática.

A atuação de Freire no campo da educação de jovens, adultos e idosos de sua época foi e ainda é de um valor indiscutível, tendo em vista que a prática do diálogo e o reconhecimento dos sujeitos como responsáveis pela produção de cultura constituem pontos centrais de distintas propostas de educação na época dos anos 1960.

O golpe militar de 1964 impediu que experiências, como o Movimento e Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, fossem concluídos, no entanto, o legado de Paulo Freire foi deixado para influenciar aqueles educadores que sonham com uma educação que liberte e humanize aqueles que buscam transformar essa sociedade de opressores e oprimidos.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Ceará – algumas informações

No Brasil, os estudos supletivos foram institucionalizados através da Lei nº 5.692/1971, no capítulo IV, cuja finalidade era:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante, repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971).

Seguindo essa orientação nacional, no Ceará, surgiram os Centros de Estudos Supletivos (CES), unidades de ensino voltadas apenas para a educação de jovens e adultos. Esses centros davam suporte aos Núcleos de Estudos Supletivos (NES), que eram salas “satélites” que funcionavam nas escolas regulares apenas no expediente noturno.

Tomamos como base, Souza (2007) para explanarmos acerca da Educação de Jovens e Adultos durante essa fase, pois os Centros de Estudos Supletivos certificavam os alunos que

prestassem exame de suplência nas séries finais do 1º grau (5ª a 8ª séries). Posteriormente, em 1998, esses CES, passaram a ser designados por Centro de Educação Aberta à Distância.

Com o decorrer do tempo, a Educação de Jovens e Adultos passou a sustentar uma concepção de direito, perdendo seu caráter supletivo. Com isso, surgiu espaço para uma educação permanente. Por esse motivo, a EJA necessitava de seu próprio espaço, em função disso, entrava em cena o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), com uma concepção de inclusão social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, artigos 37 e 38 e na Resolução nº 363/2000 do Conselho Estadual do Ceará (revogada pela Resolução nº 438/2012).

O acesso à educação básica, na modalidade EJA presencial e semipresencial, é garantido pela Secretaria do Estado do Ceará. A modalidade presencial é ofertada em escolas estaduais, distribuídas em grande parte dos municípios cearenses, destinada, especificamente, aos jovens e adultos aprisionados em estabelecimentos penais, pois há uma parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS) e com a Vara de Execuções Penais (VEPA). O ensino destinado aos adolescentes e jovens que convivem nos Centros de Medidas Socioeducativas, ocorre em parceria com a Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo (SEAS). A modalidade semipresencial é ofertada em 33 (trinta e três) Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), dos quais, 09 (nove) são localizados em Fortaleza (SEDUC, 2017).

O número de matrículas na Educação de jovens e adultos, em Fortaleza, recuou bastante entre os anos letivos de 2018 e 2019, apresentando uma queda de 2.467 matrículas. Essa modalidade, em 2018, teve 17.229 matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; em 2019, foram registradas 14.762 matrículas. Nas escolas estaduais, houve uma procura de 875 matrículas no Ensino Fundamental e 3.030 no Ensino Médio (CENSO ESCOLAR, 2019).

É possível que essa redução seja em consequência do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC), tendo em vista gerar uma diminuição natural de pessoas que se matriculam na EJA, em virtude da continuidade do aluno na escola, concluir o Ensino Fundamental e fazer o ingresso imediato no Ensino Médio (SEDUC, 2019).

A rede municipal registrou 10.857 alunos no Ensino Fundamental, na EJA, com 1.475 matrículas a menos no nível fundamental, entre 2018 e 2019, na Capital. Contudo, para o secretário adjunto da Secretaria Municipal de Educação (SME), a redução das matrículas é resultante da baixa das taxas de reprovação e de abandono escolar.

O Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é responsável pela coordenação do Censo Escolar, que faz a coleta de informações da educação básica em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. O levantamento conta com informações referentes a toda rede de escolas públicas e a toda rede de escolas privadas do país.

A secretaria de Educação do Estado do Ceará elaborou o Documento Curricular Referencial do Ceará doravante (DCRC)¹, que apresenta as diretrizes e linhas de ações básicas, representando o Projeto Curricular, na perspectiva de que esse “seja desenvolvido pelas instituições educacionais cearenses, públicas e privadas, assegurando o direito de aprender dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais.” (SEDUC, 2019, p. 17).

Como esse documento foi elaborado à luz da BNCC, expõe em seu bojo o que é referenciado pelo que postula o Ministério de Educação e Cultura sobre a BNCC:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar. (SEDUC, 2019, p. 19).

O DCRC propõe que,

[...] para este novo cenário mundial, sejam formadas pessoas que mais do que acúmulos de informações, desenvolvam competências e habilidades que as tornem criativas, analítico-críticas, participativas, abertas ao novo, colaborativas, resilientes, produtivas que saibam comunicar-se, lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões, ser proativo, buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as adversidades. (SEDUC, 2019, p. 20).

O DCRC está alinhado à BNCC, com âncora nas diretrizes da Constituição Federal de 1988, Artigo 205 (BRASIL, 1988, p. 123), que determina:

¹ O Estado do Ceará, que, reconhecidamente, apresenta um forte histórico de regime de colaboração e de avanços educacionais frutos dessa união entre o estado e seus municípios pela garantia do direito de aprender de cada aluno(a) na idade certa, desenvolveu, durante o ano em curso, um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Artigo 210 (BRASIL, 1988, p. 124) preconiza a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

O DCRC ampara-se, ainda, de forma legal no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que reafirma a necessidade de uma base nacional comum curricular para o Brasil, o que é previsto na meta 7, Estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, **com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as)** para cada ano de Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (SEDUC, 2019, p. 36-37, grifo nosso).

Diante do exposto, apresenta como estratégia o foco na aprendizagem, como elemento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a **direitos e objetivos** de aprendizagem e desenvolvimento. (SEDUC, 2019, p. 37).

Com relação à EJA, insere-se no DCRC:

O projeto curricular da EJA considera regra geral, os componentes curriculares estabelecidos na BNCC, devendo atender às características e necessidades dos grupos sociais que buscam a modalidade para retornar à escola ou iniciar seus estudos. Deve ser oportuna, flexível para respeitar as experiências e identidades culturais dessas pessoas, possibilitando o fortalecimento da autonomia no seu processo de aprendizagem e colaborando para o exercício de sua cidadania. (SEDUC, 2019, p. 73).

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, o DCDR expõe:

[...] a Língua Portuguesa é um componente curricular, mas é também o idioma falado pelo brasileiro. A ela é feita “cobrança” ou atribuída responsabilidade, pois é utilizando a Língua Portuguesa do Brasil que asseguramos a comunicação e que negociamos nas práticas sociais, inclusive nas práticas sociais escolares. Portanto, quando pensamos na função da escola e nas expectativas sociais, em relação a seus/suas alunas/alunos e a seus egressos, é claramente percebida a necessidade de refletirmos sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa, já que esse componente curricular permite inúmeras possibilidades de interação nos grupos sociais. Concomitante a isso, é necessário adotar uma proposta curricular que subsidie o planejamento do que deve ser ensinado na escola, reconhecendo e garantindo o direito à aprendizagem de todas as/de todos os estudantes [...]. Quando desenvolvemos habilidades de escrita, leitura e oralidade, oportunizamos a condição de participação em variadas práticas sociais como também a inserção no mercado de trabalho e a aptidão para reconhecer e exigir direitos. (SEDUC, 2019, p. 181).

Esse documento vem servir de base na inovação de nossas práticas pedagógicas, embora não seja voltado especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, permite-nos abrir uma rota em nosso caminhar pedagógico, possibilitando-nos a apropriação de práticas voltadas para incrementar ações que visem a desenvolver as competências apontadas na BNCC e trabalhar as habilidades necessárias para que os alunos possam desenvolver, além da competência discursiva, a capacidade de fazer o uso social da escrita, nos seus diversos contextos (histórico, social, cultural, entre outros).

2.3 Um olhar sobre o Centro de Educação de Jovens e Adultos

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) é voltado para o ensino do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio. Esses Centros contam com uma lógica peculiar na organização do Ensino, substituindo a sala de aula convencional por outros ambientes pedagógicos, buscando adequar-se ao perfil dos sujeitos da EJA. Por isso, essas unidades têm funcionamento ininterrupto de janeiro a dezembro, de segunda a sexta-feira, no horário das 7:00h às 22 horas (SEDUC, 2019).

Os alunos, matriculados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), já devem ser alfabetizados e apresentar um adequado domínio de leitura e escrita. Além disso, é necessário que já tenham concluído o Nível Fundamental I, que compreende do 1º ano ao 5º ano, que é ofertado, na modalidade de EJA, no formato presencial, na rede municipal.

Para ingresso nessa modalidade de ensino, os interessados assistem a uma palestra, na qual são informados sobre os procedimentos e sobre a didática de ensino do CEJA. Após a matrícula, recebem o material didático relativo à disciplina que estão iniciando para estudar em casa. Nessa modalidade de ensino, os alunos podem, sempre que necessário, recorrerem aos professores para serem orientados, caso encontrem dificuldades para a realização das atividades propostas no livro didático e/ou nas atividades complementares. O atendimento é semipresencial, pois o aluno torna-se autodidata em virtude da necessidade de efetuar os estudos em domicílio, na maior parte do tempo. Quando necessário, podem solicitar a intervenção do professor para esclarecimentos e/ou para dirimir suas dúvidas sobre o conteúdo não assimilado. Os alunos devem cursar apenas uma disciplina. Geralmente, orienta-se que eles iniciem pela disciplina de Língua Portuguesa. O segmento dessa modalidade é do 6º ao 9º ano, sendo assim, os alunos não são obrigados a iniciar o estudo pelo 6º ano. Caso já tenham cursado o 6º ano ou outro ano mais avançado, eles irão dar continuidade aos estudos a partir do ano que eles não cursaram.

O aluno que demonstrar ser alfabetizado, mas não apresentar nenhum documento que comprove que os seus estudos foram concluídos até o 5º quinto ano, pode submeter-se a uma prova de sondagem de Língua Portuguesa e de Matemática. Caso obtenha nota satisfatória, pode ser matriculado para cursar o Nível Fundamental, a partir do 6º ano.

Para o atendimento aos alunos, os professores são lotados, por área, nas salas de aula dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e atendem à demanda diária de alunos que podem frequentar nos turnos matutino, vespertino ou noturno, conforme for conveniente para eles.

Na maioria dos Centros de Educação de Jovens e adultos, há um local destinado à realização das avaliações. Nesse espaço, é lotado um professor de cada área para aplicar essas avaliações, visto que, após os alunos terem sido atendidos nas salas de orientação, de acordo com a área escolhida para estudo, eles podem fazer a avaliação dessa disciplina.

Com relação à frequência, é exigido que os alunos compareçam ao Centro de Educação de Jovens e Adultos, pelos menos, uma vez por semana para orientação e/ou submeterem-se a uma avaliação. Se algum aluno passar mais de um mês sem frequentar esse centro, ele é encaminhado ao Serviço de Assessoramento Pedagógico (SASP) para expor justificativas quanto à ausência. Os alunos podem comparecer em qualquer turno, quer seja para fazer avaliação, quer seja para orientação. A partir de dois meses, sem frequência, os alunos necessitam fazer a rematrícula.

Além dos atendimentos nas salas, por áreas, há o planejamento para realização de oficinas pedagógicas, por área, ao longo do ano. Há também a elaboração de projeto interdisciplinar e atividades culturais, que buscam envolver os alunos que demonstrem interesses em participar dessas atividades.

Muitos alunos que recorrem ao CEJA, em sua maioria, conciliam ou conciliaram em algum momento de sua trajetória escolar, trabalho e estudos em tempo concomitante. Muitos são assíduos e demonstram interesses em estudar. A faixa etária dos alunos dessa modalidade de ensino é bem variada, pois é possível encontrar alunos com características, como: senhoras e/ou senhores aposentados que buscam uma ocupação através dos estudos; alunos que optam por cursar somente a frequência mínima para receber a carteira estudantil e alunos comprometidos que concebem o CEJA como uma oportunidade de continuar estudando.

2.4 O CEJA Professor Milton Cunha

O CEJA de Messejana iniciou suas atividades no segundo semestre de 1999, ficando provisoriamente sediado na EEFM Paulo Benevides, durante os seis primeiros meses, sem o devido decreto de sua criação. Em fevereiro de 2000, o Núcleo Gestor se deslocou para a galeria comercial situado à Rua Padre Pedro de Alencar, nº 328, no centro de Messejana, um distrito e bairro de classe média, localizado na zona sudeste de Fortaleza, capital do Ceará. Esse bairro possui relevantes aspectos históricos para a memória do povo cearense, pois nesse lugar nasceram o escritor José de Alencar, o arcebispo emérito de Olinda e Recife Dom Helder Câmara e o ex-presidente Castelo Branco (CEJA, 2019). Com um perfil de escola aberta, o CEJA torna possível o aluno se matricular em qualquer época do ano, contribuindo, assim, para o acesso à educação básica de jovens e adultos que necessitam iniciar ou dar continuidade aos estudos. Esses centros de estudos desempenham um essencial papel de escola inclusiva, tendo em vista poder ofertar formas de aprendizagens alternativas para uma clientela de perfil bem diversificado.

Esse Centro teve sua criação legitimada pelo Decreto nº 25.887, de 25 de maio (CEARÁ, 2000), publicado no Diário Oficial, em 26 de maio (CEARÁ, 2000), passando a funcionar a partir de 01 de setembro de 2000, com reconhecimento pelo Conselho de Educação através do Parecer nº 0645/2002, em 9 de outubro (CEARÁ, 2002) e publicado no Diário Oficial do dia 13 de dezembro (CEARÁ, 2002).

Em 28 de setembro de 2005, foi aprovada e sancionada a Lei nº 13.654 (CEARÁ, 2005) que mudou a denominação de CEJA de Messejana para Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha, em homenagem ao avô do primeiro diretor do CEJA, o Professor João Milton Cunha, que foi selecionado pelo edital para seleção de diretor do CEJA DE MESSEJANA, publicado em 1998. Esse diretor permaneceu na direção desse centro até março de 2007, quando foi sucedido pela Professora Maria Eunice Vasconcelos Xavier que, posteriormente, foi substituída, em maio de 2009, pela professora Sandra de Matos Pedrosa. Atualmente, esse Centro está sob a direção da professora Isabel Cristina Marques de Andrade, desde março de 2017.

No Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha, há em torno de 2.704 alunos matriculados, dos quais 800 estão cursando o Nível Fundamental.

Para esclarecer o funcionamento desse Centro, apresentamos de forma detalhada como ocorre o atendimento ao aluno matriculado na modalidade de ensino para jovens e adultos, além de outras informações que consideramos necessárias.

Primeiramente o aluno se dirige à sala de atendimento, de acordo com a disciplina que está cursando. Se o aluno estiver estudando Língua Portuguesa, deve se dirigir à sala onde há o atendimento dessa disciplina, no caso na Sala de Linguagens e Códigos. Esse aluno, ao entrar na sala, pode se dirigir a qualquer um dos professores, pois todos são responsáveis pelo atendimento e orientação da referida disciplina. O professor que prestar atendimento a esse aluno verifica suas atividades e dará orientações sobre os conteúdos que ele não tenha assimilado bem. Caso esse aluno tenha sanado suas dúvidas, poderá fazer a avaliação, após essa orientação ou voltar no dia seguinte, ou em outro dia, para ser avaliado. No CEJA Professor Milton Cunha, a avaliação é feita na mesma sala na qual o aluno foi atendido.

A distribuição das disciplinas ocorre por área de concentração e sala de atendimento, conforme o demonstrativo no quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	SALA DE ATENDIMENTO	DISCIPLINA
Linguagens e Códigos	8	Artes
		Educação Física
		Língua inglesa
		Língua Portuguesa
Ciências Humanas	10	Geografia
		História
		Filosofia
		Sociologia
Matemática e suas Tecnologias	11	Matemática
Ciências da Natureza	12	Biologia
		Física
		Química

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à sala de Linguagens e Códigos, a lotação dos professores apresenta a seguinte estrutura, conforme o demonstrativo do quadro a seguir:

Quadro 2 – Lotação dos professores

DISCIPLINA	QUANTIDADE DE PROFESSOR POR TURNO		
	MANHÃ	TARDE	NOITE
ARTES	-	-	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	2	
L. INGLESA	2		
L. PORTUGUESA	2	2	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A maior parte dos professores trabalha 40 horas semanais, com exceção do turno da noite, pois nesse turno há três professoras com carga horária de 20 horas: uma professora é lotada em artes e duas professoras em Língua Portuguesa, logo, trabalham somente três noites, em dias alternados, de tal forma que supra a necessidade da área.

Atualmente, o livro didático utilizado é da Coleção Tempo de Aprender, da Editora IBEP, que contempla as disciplinas de Artes, Língua Inglesa e Língua Portuguesa por ano, por volume, sendo a coleção composta por quatro livros. Essa coleção não é um material muito adequado para a modalidade semipresencial, haja vista ser mais voltado para a EJA presencial.

As avaliações do Ensino Fundamental são distribuídas de acordo com o demonstrativo do quadro, a seguir:

Quadro 3 – Distribuição das provas

DISCIPLINA	AVALIAÇÕES POR ANO			
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
ARTES	Avaliação 1 e 2	Avaliação 3 e 4	Avaliação 5 e 6	Avaliação 7 e 8
EDUCAÇÃO FÍSICA	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
L. INGLESA	Avaliação 1 e 2	Avaliação 3 e 4	Avaliação 5 e 6	Avaliação 7 e 8
L. PORTUGUESA	Avaliação 1 e 2	Avaliação 3 e 4	Avaliação 5 e 6	Avaliação 7 e 8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No espaço físico do CEJA Professor Milton Cunha, há um local com algumas mesas e cadeiras, para os alunos se acomodarem antes de ir para as salas de atendimento e/ou ficarem estudando até o encerramento diário das atividades da escola. Esse ambiente funciona também como espaço de convivência, pois é servida a merenda escolar nos turnos: manhã, tarde e noite, além disso, há os eventos culturais destinados a esses alunos visando contribuir para uma melhor integração entre eles.

2.5 O Ensino da Língua Portuguesa no contexto da EJA

Hoje, com a globalização, vive-se em uma sociedade ainda mais letrada, onde quem não tem o domínio dos códigos da linguagem escrita tornam-se marginalizados nas relações sociais.

Apesar de muitos adultos ainda não terem adentrado o mundo da leitura e da escrita, é possível que sejam capazes de estabelecer relações de significado com a palavra escrita. Mesmo não tendo passado pelo processo de "alfabetização" eles podem desenvolver mecanismos que lhes propiciem fazer algumas associações de sentido com a palavra escrita.

Nesse contexto, há quem consiga escrever seu próprio nome; podem reconhecer os nomes de alguns produtos que encontram nas prateleiras de lojas ou supermercados; reconhecer ainda títulos de filmes ou de programas de televisão, apesar de não serem capazes, ainda, de utilizar as mesmas letras e palavras em outros contextos que explore a linguagem na sua forma escrita.

Convém enfatizar que o ensino de Língua Portuguesa voltado para jovens e adultos deve ser diferenciado, pois não podemos desprezar a bagagem de conhecimento que os estudantes da EJA já acumularam diante de suas experiências de vida. Portanto, é um grande desafio trazer-lhes novas informações, que lhes proporcionem dar novos significados aos seus conhecimentos, além disso, ajudá-los a adquirir autonomia necessária para trabalharem com o sistema de representação escrita de nossa língua.

Sabemos que o aluno recém-alfabetizado, tende, inicialmente, a reproduzir a oralidade na escrita, haja vista, não compreender e não ter o domínio do registro escrito, pois falta adquirir a conscientização acerca das diferenças entre o que é fala e o que é escrita. Por esse motivo, desenvolver esse trabalho com os alunos da EJA apresenta grande entrave porque esses alunos já trazem uma bagagem de conhecimentos e vivências próprias de um meio não escolarizado e/ou letrado e isso reflete no processo de escrita deles.

O ensino voltado para jovens e adultos, no que tange à Língua Portuguesa, requer a busca de novas práticas pedagógicas, portanto, é extremamente necessária uma atuação mais efetiva na forma de ensinar, conforme aponta Irandé Antunes.

[...] o ensino de língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação de domínio comum. Embora não se possa generalizar, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem 'uma pedra no meio do caminho' da aula de português. (ANTUNES, 2009, p. 15).

Para que o indivíduo seja inserido na esfera social é imprescindível a apreensão do domínio da linguagem, já que é através dessa que os indivíduos se comunicam, conseguem acessar a informação, a elaborar e a expressar seu ponto de vista, além se tornarem capazes de construir conhecimentos. Por conseguinte, é papel primordial da escola, assumir o compromisso de envolver os seus alunos no processo de aquisição dos saberes necessários para falar e escrever adequadamente nos mais diversos contextos sociais, além disso, desenvolver habilidades para que eles possam ler, compreender e interpretar os diferentes textos que circulam no meio social.

Portanto, não é suficiente que o aluno apenas saiba ler, escrever e decodificar os signos linguísticos, mas não seja capaz de fazer uso da leitura e escrita para exercer seus direitos plenamente como exercício da cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos requer uma reformulação curricular que promova atender exitosamente às necessidades do aluno dessa modalidade de forma que resguarde e considere sua identidade cultural, como aponta Gadotti (1979, p. 25):

Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses aprendizes é que haverá uma educação de qualidade e a real prática da cidadania.

Há muito a ser discutido sobre a necessidade da construção de um currículo voltado para a EJA, de forma que possa dialogar com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa, além disso, necessita incorporar as diversidades próprias do universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas e vivências. Essa reflexão se faz pertinente, diante da afirmação de Souza (2007, p. 1):

A EJA não pode mais se limitar a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta. Repetir para os adultos uma versão comprimida dos conteúdos da escola destinada a crianças e adolescentes é um engano. Deve ser seguido um caminho que leve em conta as experiências do homem adulto que valorize e reconheça seus conhecimentos implícitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram publicadas, por meio do parecer nº 11 do CNE, no ano de 2000, que teve como relator Carlos Roberto Jamil Curyda. Esse parecer recebeu aditivos referentes à organização para a EJA, no âmbito da educação básica. Há também a Proposta Curricular Nacional para a EJA, com publicação em 2001, chamada de primeiro segmento, pois era destinada exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua elaboração se deve a uma iniciativa da ONG Ação Educativa. No ano seguinte, foi publicada uma proposta voltada ao segundo segmento, ou seja, para os anos finais dessa etapa. Os PCN para o primeiro e segundo segmento da EJA encontram-se à disposição no *site* do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Doravante, não houve mais nenhuma proposta nacional para essa modalidade de ensino. Em 2010, houve a publicação de diretrizes operacionais, com relação à duração dos cursos, a idade mínima para ingresso e a educação à distância para a EJA.

Embora a BNCC já se apresente na sua terceira versão, não propôs nenhuma orientação específica para EJA no que tange à questão da organização dos currículos, no entanto, é nela que devemos buscar formas para trabalhar com essa modalidade de ensino. É o que podemos constatar com o exposto a seguir:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 16).

Diante disso, compete à escola, através de um novo olhar pedagógico, buscar possibilidades para adequar o estudo da Língua Portuguesa no contexto da EJA, inclusive promovendo um novo despertar para as práticas do professor, que ainda se debruça em uma postura de mero aplicador de receitas ou repetidor de conteúdos, ou seja, a prática da educação bancária, tão criticada pelo educador Paulo Freire.

Pesquisas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa têm comprovado que a escola não estimula a formação de leitores, como afirma Antunes (2003, p. 15), “não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não propicia aos alunos a capacidade para produzir por escrito esses materiais”. Essa falta de incentivo à leitura reflete negativamente na escrita.

Antunes (2003, p. 15) expõe que:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, políticas e socialmente.

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal, pela linguagem, enfim”.

O posicionamento de Antunes nos remete ao pensamento crítico do educador Paulo Freire, que deixou um legado para influenciar aqueles educadores que sonham com uma educação que liberte e humanize aqueles que buscam transformar essa sociedade de opressores e oprimidos.

De acordo com Geraldi (2011), o processo de ensino engloba a transmissão de conhecimentos que ocorre na sala de aula, que funciona como um lugar de interação verbal, de diálogos entre sujeitos (alunos e professores) que possuem saberes distintos. Esses saberes são confrontados com outros saberes que são sistematizados historicamente.

Geraldi nos informa que:

Ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os “conhecimentos” sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos. Isso implica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças, quer por parte do professor, quer do aluno. Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. (GERALDI, 2011, p. 21).

Isso implica dizer que é necessário o professor partir do princípio de que a sala de aula deve ser concebida como um lugar de interação verbal, buscando traçar objetivos que possam ser flexibilizados dentro de um plano de curso.

De acordo com Basegio e Borges (2013), persistem as noções de desqualificação, defasagem e infantilização dos alunos que frequentam a EJA. E pontuam, ainda, que as características e peculiaridades desses estudantes devem ser reconhecidas.

Portanto, a escola necessita propiciar aos alunos do segmento da Educação de Jovens e Adultos, um aprendizado em que a leitura e a escrita estejam a serviço desses alunos, para que seja possível exercerem seus papéis como sujeitos sociais a fim de que possam exercer sua cidadania, interagindo no meio em que estão inseridos socialmente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui ponderamos algumas considerações sobre a aquisição da escrita, sobre a produção textual e sobre gêneros textuais e, especificamente, sobre o gênero epistolar, sobretudo, acerca da carta pessoal, em virtude de julgarmos pertinente o embasamento teórico para nos instrumentalizar visando à realização do caderno pedagógico, com o propósito de promover o desenvolvimento de atividades que possam consolidar as práticas didáticas junto ao universo da escrita na Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Da aquisição da escrita à produção textual

Vivemos em um mundo invadido por sons e palavras. A fala nos é concedida desde a infância. Quando começamos a falar, tudo é fantástico, passamos a descobrir o mundo dos sons que nos encantavam a cada instante. Então, com o passar do tempo, após as primeiras palavras proferidas, vamos colecionando as palavras para que possamos nos comunicar. Passada essa etapa, somos sacudidos para um novo desafio: adentrar no mundo da escrita das palavras. Nesse momento somos desafiados a aprender a escrever, porque somente falar já não nos torna plenos no mundo da comunicação, principalmente, quando tomamos consciência de que vivemos numa sociedade que vai nos exigir desempenhar diversos papéis sociais. Portanto, para exercermos plenamente isso, precisamos conhecer um dos patrimônios que a sociedade letrada nos oferta: a língua escrita, com todos seus encantos e suas complexidades. Essa é a realidade que descobrimos somente ao chegar à escola, que além de falar bem, precisamos também ler e escrever, se quisermos estar “antenados” com as pessoas e com o mundo.

Com relação a escrever e ler, a BNCC atesta:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63).

Na infância, é comum as crianças escreverem palavras que nem sempre podem ser lidas ou compreendidas, pois no seu mundo de “escritor imaginário”, elas acreditam que há sentido e que para elas é um texto, contudo, esses pequenos escreventes, nem sempre são compreendidos por alguns professores, que desconsideram essa criatividade e encantamento

pela criação de “seu texto”. Com isso, os pequenos escreventes vão perdendo a leveza que tinham ao pegar o lápis e a folha de papel, e, conseqüentemente, tornam-se jovens com ojeriza à escrita durante boa parte de sua vida escolar.

Coulmas² (2014, p. 16) faz um registro de que a existência da escrita ocorreu em torno de cinco mil anos. Afirma que apesar do letramento ser uma conquista recente, “apenas em algumas partes do mundo, a escrita vem exercendo há muito tempo sua influência sobre a língua”. Atesta também que “nunca se fez uma distinção nítida entre escrita e língua, nem no discurso cotidiano nem no especializado”. Diante disso, argumenta que “talvez seja compreensível que, para eliminar a confusão e estabelecer o objeto próprio da investigação linguística, os linguistas modernos tenham enfatizado a fala, relegando a escrita a uma posição marginal”.

Conforme Marcuschi (2010, p. 17) é possível definir “o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Contudo, ele não afirma que a oralidade tenha maior supremacia que a escrita. Tanto a oralidade quanto a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, que apresentam raciocínios abstratos e aspectos formais e informais, sociais, estilos variados.

A partir da reflexão de Marcuschi (2010), compreendemos que a fala não é considerada como objeto de estudo mediante a crença de que essa não precisa ser matéria de sala de aula.

Concordamos com a postura reflexiva de Marcuschi, pois é notória a ausência de trabalhos com a oralidade na sala de aula, já que os(as) professores(as) não desenvolvem atividades que envolvam a fala nos contextos das aulas planejadas, quer coletivamente, quer individualmente.

Marcuschi (2010) assevera que há uma equivocada visão sobre a fala que é apontada como a responsável pela violação das regras gramaticais, em que todos os “erros” da língua ocorrem na fala, pois nessa tudo é permitido por estar acima das prescrições gramaticais.

Antunes (2003, p. 25) conclui:

[...] ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público.

² Florian Coulmas é mestre em sociologia pela Freie Universität Berlin e doutor em linguística pela Universität Bielefeld.

Diante do que expõe Antunes, evidencia-se o grande equívoco quando se concebe a ideia de que na fala não há espaço para trabalhar a linguagem formal. Isso pode trazer prejuízo para o ensino-aprendizagem, pois o trabalho com a oralidade pode ajudar na aquisição da escrita, principalmente, com relação às construções linguísticas, em que se poderia fazer um estudo comparativo entre fala e escrita, levando o aluno a compreender que nem sempre é possível ter as mesmas construções na fala e na escrita.

A abordagem de Antunes pode ser complementada com o que assevera Coulmas (2014, p. 72), ao expor:

[...] é provável que a comunicação mediada por computador contribua para apagar a linha divisória entre fala e escrita, enquanto acrescenta ainda mais complexidade, pois a gradação de formalidade atua tanto na fala quanto na escrita. No entanto, não é tão óbvio assim que abandonar a distinção entre casos nítidos que tipificam a língua oral e a escrita ajude a fazer avançar nosso conhecimento acerca do que a escrita faz com a língua e do que faz com sociedade.

Devemos refletir bem sobre o que expõe Coulmas, pois a comunicação digital não possibilita que os usuários da língua, inseridos nesse contexto, parem para refletir alguns fenômenos que são próprios da fala e outros que são próprios da escrita. Isso afeta o processo de aprendizagem, principalmente, no Ensino Fundamental, cujas bases da apreensão do conhecimento linguístico são construídas para serem sedimentadas ao longo do Ensino Médio.

Conforme Marcuschi (2010), é possível afirmar que uma investigação sobre a oralidade e o letramento seja possível somente tendo por base o verdadeiro papel dessas duas práticas na civilização atual. Bem como, para haver a aceitação das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, seja necessário compreender o contraponto formal entre oralidade e letramento. Convém, ainda, considerar a distribuição dos usos no cotidiano, já que é impossível fazer uma relação entre oralidade e letramento, tendo por base apenas o significante, ou seja, o código linguístico.

A afirmação de Marcuschi (2010) torna-se mais clara mediante o que expõe Geraldini (2013, p. 18):

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.

Com base em Marcuschi (2010), até a década dos anos 1970, a relação entre oralidade e letramento era pautada na dicotomia, em que concede à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não acatadas como práticas sociais, contudo, hoje oralidade e letramento são decretados como atividades que se interagem e que se complementam dentro do contexto das práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2010, p. 16) faz a seguinte ponderação:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Coulmas (2014, p. 134) dialoga com Marcuschi quando assegura que “A língua escrita é um atributo do poder, escrever é potencialmente um meio de empoderamento”.

Há algumas crenças que escrever é dom, contudo, há evidências de que escrever requer dedicação e boas orientações no âmbito da sala de aula. Inclusive, o papel do professor é fundamental para que se torne um impulsionador da prática da escrita, portanto, algumas características são fundamentais para isso: ser incentivador e organizador da produção escrita.

Passarelli (2004, p. 80) atesta que especialistas como Edwards e Maloy (1992), Calkins (1989), Serafini (1991), entre outros, convergem em seus pontos de vista ao afirmarem que a escrita é um processo. Ao estudarem modelos de escritas, comprovaram que “criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear e plano” não representa um ato de escrever, tendo em vista a escrita ser “um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza”, não ancorados numa dimensão social, à primeira vista. A escrita, além de ser um processo cognitivo interno, que se destina a outrem, atende às convenções discursivas advindas de situações que permitem criar e comunicar conhecimentos em certo grupo social.

Sendo assim, está comprovado que todas as pessoas detêm habilidades para escrever, contudo é necessário desenvolver essa habilidade mediante às situações cujos métodos impulsionem à prática da escrita.

As escolas costumavam utilizar as “técnicas básicas de redação” – descrição, narração e dissertação nas aulas de língua portuguesa, para a prática da escrita. Contudo, somente técnica não promove uma escrita eficiente, pois escrever exige empenho e dedicação. Desse

modo, é preciso, de acordo com Passareli (2004): elaborar texto(s) provisório(s), revisar mais de uma vez, trocar ideias, buscar mais informações, conversar com outras pessoas e reescrever tudo novamente.

Passarelli (2004, p. 81) afirma que Krashen apresenta algumas justificativas pelo fato de se ouvir frequentemente que a leitura traz contribuição para a melhoria da produção do texto escrito. Os estudos de Krashen comprovam que os bons escritores realizam três etapas: planejamento, releitura e edição. De acordo com esse autor, a competência para escrever é comparável à aquisição da língua oral, não advém do estudo da forma, pois as regras voltadas para a língua escrita precisam ser internalizadas. Afirma ainda que “a competência para escrever advém da quantidade de leitura motivada por interesse ou prazer e essa competência é obtida inconscientemente”. Esse autor pondera ainda que “a prática não contribui para o desenvolvimento da competência, auxilia o desempenho”. Então ele define o desempenho como “a capacidade de usar esse conhecimento internalizado, quando se elabora um texto escrito”.

Com base em Edwards e Maloy (1992 *apud* PASSARELI, 2004, p. 82), “o processo de escrita descreve um modo de pensar e aprender em relação à escrita, diferentemente do modo como a maioria dos indivíduos aprendeu a escrever”.

Dessa forma, a abordagem do processo cristaliza o ensino da escrita ao considerar a influência que ela exerce quando resulta de um ato prazeroso, especialmente, quando o assunto agrada na hora de escrever. Com isso, alguns jovens passam a se imaginar como escritores, ao fazer exploração de suas ideias, o que dispensa determinar tempo de aprendizagem. Portanto, aprende-se a escrever escrevendo, pois a aquisição se dá de forma espontânea, conseqüentemente, a criatividade flui.

A escrita deve ser trabalhada dentro de qualquer que seja o contexto de atuação social, contanto que ocorra, também, uma forma particular de interação verbal. Por conseguinte, além dos aspectos linguísticos, essa interação, por meio da escrita, deve considerar os contextos socioculturais em que essa atividade ocorre.

De acordo Antunes (2003), podemos constatar que ainda é possível nos depararmos com práticas que envolvem uma escrita recheada de artificialidade e sem expressividade. Trazem propostas de atividades que não se vinculam a qualquer contexto comunicativo, tão pouco consideram o aspecto da intencionalidade e não respeitam os princípios básicos da textualidade, além disso, não se alinham de forma ordenada ou progressiva e não vinculam a nenhum contexto social. Dessa forma, concebe-se a prática de uma escrita não funcional e não

interacional, sem autoria e sem recepção, que não relaciona a linguagem e o mundo, nem o autor e o leitor do texto.

A interação está presente em toda atividade de linguagem, quer seja verbal, quer seja não verbal, portanto, quando ocorre uma abordagem do discurso falado ou escrito, suscita a necessidade de observação dessa interação, que representa um fenômeno sociocultural com características de linguagem e de discursos passíveis de observação, análises e interpretações. Por conseguinte, compete ao professor promover situações que envolvam o aluno em interações verbais para que ele possa trabalhar os aspectos linguísticos de forma escrita visando a não incorrer nas práticas como a que expõe Antunes (2003, p. 27):

[...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”. (É a “língua da escola”, como observou um menino sabido!).

Antunes (2003, p. 47) afirma ainda que “A escrita, na diversidade de seus atos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Portanto, a escrita está presente constantemente, de forma atuante nas diversas atividades das pessoas e, também, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural.

Com base nos estudos de Antunes (2003, p. 48), ao constatar que “A escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”, aqui é dada a ênfase à superestrutura do texto, que corresponde às diferentes formas como o texto se organiza e apresenta-se numa sequência mais ou menos definida em duas, três ou mais partes. Esse aspecto é que determina as características de uma carta, um relatório, um aviso, um requerimento, ou seja, de um gênero textual.

Conforme essa autora (2003, p. 54) “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”.

Cabe, portanto, fazer uma breve explanação dessas etapas:

- a) A primeira etapa, que equivale ao planejamento, é onde em se busca: delimitar o tema e sua unidade temática; definir os objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das ideias e fazer a previsão das condições de seus leitores e o tipo de linguagem (mais formal ou menos formal).

- b) A segunda etapa é a da escrita, onde quem escreve fará a escolha das palavras (ordem lexical), escolha das estruturas das frases (ordem sintático-semântica), levando em consideração o contexto de comunicação.
- c) A terceira etapa é de revisão e de reescrita, em que se analisa a produção escrita, para confirmar o cumprimento dos objetivos. Aqui se verifica a concentração do tema, os aspectos de coerência e clareza, da coesão, as normas de sintaxe e da semântica, conforme as normas linguísticas, além dos aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafo.

Expomos a seguir, um quadro que apresenta etapas distintas de uma produção escrita.

Quadro 4 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	por no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade para o que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos super paragrafícos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro, enfim, estar seguro quanto aos núcleos de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58).

Levando em consideração os estudos de Passarelli (2004) percebe-se que esses convergem com os trabalhos realizados por Antunes (2003) buscando sanar os problemas com a escrita.

Passarelli (2004), com base em alguns pesquisadores, aponta algumas formas para facilitar o processo de escrita de jovens criativos. Isso pode ocorrer em situações intermediadas pelas artes, como, dramatização, música, escrita ou fala, o que favorece um comprometimento que implicam em: avivar ideias e planejar; esboçar ou testar suas ideias; discutir com outros; revisar e burilar, e dividir ou tornar público o que foi criado.

Passarelli (2004) apresenta-nos uma proposta de ensino e expõe a seguinte abordagem:

Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos. (PASSARELLI, 2004, p. 88).

Com base nos pressupostos da autora supracitada, elaboramos um quadro com a síntese de sua proposta, cuja finalidade é o desenvolvimento da escrita.

Quadro 5 – Proposta de ensino de Passarelli

1ª Etapa – Planejamento	O ato de escrever propriamente dito é precedido das operações de seleção de informações e organização de ideias. A seleção de informações requer a coleta do material, dos fatos, das ideias e das observações com as quais o texto será elaborado. Essa seleção exige uma ação criteriosa e um trabalho bem organizado. Aqui ocorre o estágio do processo de composição. As informações coletadas devem apresentar consistência e coerência com a informação principal. A organização compreende a seleção do que for mais relevante como referência. Deve ser organizado em um plano textual, considerando uma tendência temporal, hierárquica ou mista.
2ª Etapa – Tradução de ideias em palavras	Refere-se à primeira versão do texto. É o momento de desenvolver com as ideias oriundas das informações coletadas. Deve-se organizar o texto em parágrafos, de acordo com alguns critérios. Configura-se no texto provisório, que passará por revisão.
3ª Etapa – Revisão	Revisão é fundamental na produção textual, contudo não é praticada de forma adequada. Essa etapa deve consolidar uma leitura crítica do texto escrito. Quanto mais experiente for o escritor, mais necessidade terá de revisar o texto. O professor deve estimular para que o

	aluno absorva o hábito de revisar. Nessa etapa, o indivíduo passa a ser leitor de si mesmo. Realiza ações de extrair, acrescentar e ligar para que seu texto adquira seu sentido global. É sugerido aos participantes que exerçam a função de co-revisores, visto que a repetição da revisão é essencial para a elaboração das versões quantas forem necessárias.
4ª Etapa – Editoração	Essa etapa se refere à editoração. Requer que o escritor tenha alguns procedimentos, tendo em vista que seu texto se tornará, de forma relativa, portanto, vai se adequando à produção textual. Para isso, é necessária uma revisão ainda mais criteriosa, antes de “passar a limpo” o rascunho do texto. Nesse sentido, deve-se reservar um tempo maior entre a revisão e a editoração. Nem sempre, todos os textos produzidos na sala de aula podem ser compartilhados com outros leitores, por não serem viáveis na prática do cotidiano. Por conseguinte, é indispensável que o professor planeje antecipadamente o destino da produção junto aos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Passarelli (2004, p. 88-99).

Capacitar o aluno para que ele se aproprie da escrita implica prepará-lo para descortinar o mundo das ideias, possibilitando ainda divulgar os grandes fatos e conquistas da humanidade. “É desenvolver condições para o sujeito poder inserir-se no mundo dos eventos que envolvem o intercâmbio através da grafia”, conforme afirma Antunes (2009, p. 192).

Apresentamos o pensamento reflexivo e oportuno de Geraldi (2013, p. 135):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Essa reflexão de Geraldi (2013) dialoga com o pensamento de Freire, visto que, a educação de Paulo Freire visa à conscientização para combater primeiro o analfabetismo político, e, simultaneamente, levar o aluno a ler o seu mundo a partir de suas vivências, de sua história, de sua cultura e crer que é possível conscientizá-lo do estado de opressão ao qual vive submetido e motivá-lo a libertar-se de tal estado.

Também converge com a abordagem de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 31) quando demonstram uma preocupação pelo fato do aluno “não está preocupado em aprender a escrever para a vida, está apenas preocupado em escrever para o professor, obter a nota e passar de ano...”. Essa é uma realidade que ainda se constata muito no dia a dia da escola, em virtude de alguns professores adotarem, ainda, uma postura muito tradicionalista, dando muita ênfase à nota atribuída à produção escrita.

Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 36):

Ao desprezar o valor socioideológico da escrita do aluno, professores de visão tradicionalista perdem, muitas vezes, a grande oportunidade de contribuir para que seus alunos possam construir o suporte simbólico necessário para o exercício pleno e feliz de suas existências.

Os referidos autores (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 36) abordam, ainda, que a escrita deve ser “sempre útil, sempre informativa e formativa, é sempre um ato socioideológico importante e respeitado” e, também, “um ato inteligente que atende a um propósito”, devendo ser tratada de forma progressiva, que permita ao aluno avançar gradualmente nas habilidades necessárias para construir um bom texto.

Aqui nos apoiamos na concepção de texto conforme Koch (2003, p. 31), ao definir o texto como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural [...].

Geraldi (2013, p. 104) sintetiza texto “como uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCN (1998, p. 21), apontam que o texto deve ser: “concebido como toda e qualquer sequência verbal, completa, dotada de sentido e formada por relações estabelecidas por elementos de coesão e coerência”.

Diante das abordagens, ora apresentadas, dentro de uma visão simples e clara, podemos conceber textos como entidades da língua que apresentam formas e conteúdos nos discursos que lhes atribuem características voltadas para o aspecto social e para o aspecto comunicativo, que podem ser definidas a partir de um estilo, função, composição e conteúdo.

De acordo com Antunes (2009, p. 213):

[...] o ensino da língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. Os critérios de escolha desses gêneros de textos, conforme cada estágio da escolaridade, poderiam advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais.

Dessa forma, é irrefutável afirmar que a base do ensino da língua não pode ser outro caminho cujo ponto de partida e de chegada seja a língua expressa em gêneros textuais. Isso se torna ainda mais legítimo quando nos debruçamos na afirmação de Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

3.2 Considerações sobre Gêneros

De acordo com Marcuschi (2008, p. 148), hoje o estudo dos gêneros textuais está em evidência, com uma perspectiva diferente da visão de Aristóteles. Com relação a essa visão, destacamos abaixo o que expôs Alves Filho (2011, p. 17):

Uma ideia muito sugestiva proposta por Aristóteles, mas que, infelizmente, foi deixada de lado pela visão tradicional de gêneros, foi a noção de que há uma fusão entre forma e conteúdo baseada na situação de cada gênero de discurso. Isto é, o gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo)...Mas ocorre que se prestou pouca atenção passou a se pensar apenas na forma...Consequentemente...a noção de gênero daí derivada adquiriu uma feição muito restritiva e formalista, de modo que muitos passaram a crer que um gênero seria apenas uma forma para classificar os textos de acordo com sua estrutura de composição,

Marcuschi (2008, p. 149) afirma que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto, do discurso e uma descrição da linha e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”.

Ainda de acordo com esse autor, a abordagem dos gêneros se entrelaça com a abordagem da língua em seu cotidiano nas formas mais variáveis. Apoiar-se na concepção de Carolyn Miller (1984), para definir os gêneros como uma “forma de ação social”.

De acordo com Bezerra (2017), um dos prováveis fatores que propiciou aos pesquisadores, inseridos no cenário internacional, exporem uma “síntese brasileira” nos estudos dos gêneros foi o fato de ter sido divulgada mundialmente uma pesquisa desenvolvida

no Brasil sobre essa temática, que foi apresentada no Simpósio internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) e também nas publicações decorrentes dele.

Bezerra (2017, p. 88), argumenta que:

[...] embora seja provável que os estudos de Gêneros no Brasil possam ser vistos, em grande parte, como abordagens “mestiças” (Motta-Roth, 2008) não me parece pacífica a existência dessa síntese, especialmente no que diz respeito à combinação da abordagem do ISD com as tradições anglófonas. No entanto, ainda de acordo com Bawarshi e Reiff (2013: 99 a 101) os estudos brasileiros de gêneros possibilitam “ver essas tradições como mutuamente compatíveis e capazes de proporcionar ferramentas analíticas e teóricas” para a compreensão do funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros, bem como para seu ensino.

Bezerra (2017, p. 90) aponta duas acepções para o termo “Síntese”, a primeira, referida como “Esboços de síntese como visão geral das teorias” e a segunda, referida como “Esboços de síntese como construção de uma macroteoria”.

Na primeira acepção, desponta o pesquisador Luiz Antônio Marcuschi, que desde os anos 2000, empenhava-se em se dedicar a uma leitura global das perspectivas teóricas disponíveis visando especificamente, como interlocutor, ao pesquisador e ao estudante brasileiro de pós-graduação. Esse trabalho de Marcuschi se popularizou a partir de 2008, ao ser publicado o manual didático “Produção textual e análise de gêneros e compreensão”.

Marcuschi (2008) passou a desenvolver os estudos de gêneros por todo o país dentro de diversas perspectivas, apontando os principais centros em que isso ocorria. Era notório que Marcuschi não concebia, à época, a existência de uma “síntese” que orientasse o conjunto da pesquisa brasileira. Sinteticamente, o quadro seria formado por quatro abordagens distintas, seguidas dos respectivos representantes e centros de pesquisa, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Perspectivas teóricas segundo L. A. Marcuschi

Perspectivas	Autores representantes	Centros de pesquisa
1. Uma linha “bakhtiniana”	B. Schneuwly, J. Dolz, J. P. Bronckart	PUC - SP
2. Uma perspectiva “swalesiana”	J. Swales, V. Bhatia	UFC UFSC/UFMS
3. Uma linha “marcada pela LSF”	M. Halliday, J. Martin	UFSC
4. Uma perspectiva “mais geral”	M. Bakhtin, J.-M. Adam, J.-P. Bronckart; C. Bazerman, C. Miller; G. Kress, N. Fairclough	UFPE/UFPB

Fonte: Marcuschi (2008, p. 152).

De acordo com Bezerra (2017), a “linha bakhtiniana” que Marcuschi (2008) associou aos nomes de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paulo Bronckart, referia-se aos estudos desenvolvidos, principalmente, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Refere-se a esse grupo como grandes influenciadores nos estudos de gênero no Brasil, até pelo fato da PUC-SP, pela sua localização, colaborar como ponto de partida para disseminar esses conhecimentos, por meio de seus programas de pós-graduação, para as universidades de todo o país. Conforme Marcuschi (2008, p. 152), tratava-se de uma abordagem “alimentada pela perspectiva de orientação vygotskana socioconstrutiva da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart”. Em suma, Bezerra (2017, p. 92), expõe, “com o termo “linha baktiniana”, Marcuschi efetivamente estava se referindo à perspectiva que conhecemos hoje como interacionismo sociodiscursivo (ISD) ou ainda como a “Escola de Genebra”.

Com relação à perspectiva “swalesiana”, qualificada como mais formal por Marcuschi, por focar nos movimentos retóricos característicos dos diversos gêneros, teve como centros de difusão indicados por Marcuschi, principalmente, as instituições de ensino a UFC, a UFSC e a UFSM e como autores mais populares: John Swales e Vijay Bhatia.

A terceira perspectiva, descrita como uma linha marcada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida principalmente na UFSC, conforme Marcuschi (2008) apresentava o foco na linguística dos gêneros e orientada, sobretudo, pelo pensamento do linguista James Martin.

Marcuschi (2008) aponta a última perspectiva como “mais geral”, que estão, por um lado, Mikhail Bakhtin, Jean-Michel Adam e Jean-Paulo Bronckart; por outro lado, Carolyn R. Miller, além de Günther Kress e Norman Fairclough. Esse pesquisador percebia os estudos desenvolvidos nessa perspectiva, especialmente, na UFPB e na UFPE, instituição da qual ele fazia parte como docente.

Bezerra (2017, p. 93), faz um questionamento sobre a perspectiva “mais geral”:

[...] é possível perguntar se existe aí uma “síntese” no sentido de uma teoria híbrida ou uma macroteoria que adota múltiplas contribuições. Percebe ter-se, sem dúvida uma perspectiva eclética, em que teríamos uma combinação entre a teoria da linguagem e dos gêneros de Mikhail Bakhtin, o interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart, a análise textual dos discursos de Jean-Michel Adam, os estudos retóricos de gêneros de Charles Bazerman e Carolyn R. Miller, a semiótica social de Günther Kress e a análise crítica do discurso de Norman Fairclough, estas duas últimas inspiradas na linguística sistêmico-funcional.

Conforme Bezerra (2017), Marcuschi não desenvolveu nenhum trabalho a respeito do questionamento acima, sendo o mais provável considerar uma possível síntese no sentido assinalado por Bawarshi e Reiff (2013). Convém considerar que Marcuschi, pesquisador da UFPE, desenvolveu essas ideias em uma época em que os estudos contemporâneos de gêneros, no Brasil, ainda eram insuficientes e não havia uma vasta diversidade de publicações como hoje são disponíveis para discussão. Os estudos de Marcuschi evidenciavam que ele não tinha interesse em ficar vinculado somente a uma perspectiva alheia. Portanto, buscava se adequar a outras teorias que pudessem contribuir e combinar produtivamente para as pesquisas linguísticas brasileiras.

De acordo com Bezerra (2017), numa trajetória singular, a coletânea *Gêneros: métodos, debates* (2005), que teve como organizadores: José Luiz Meurer, Adair Bonini Désirée Motta-Roth, simboliza a intenção de expor ao público brasileiro uma visão geral de rumos de possíveis teorias e metodologias sobre gênero, além de tentar agrupar os principais autores internacionais, propondo uma classificação, haja vista discordar de uma síntese com a intenção de combinar muitas teorias, tendo em vista que os diversos capítulos da coletânea abordam partes isoladas entre si. Dessa forma, as pesquisas acerca de gêneros foram organizadas, considerando-se três abordagens e desenvolvidas por autores variados, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 – Abordagem teórica sobre o estudo de gêneros

Abordagens	Autores	Equivalência
1. Sociossemióticas	R. Hasan, J. Martin, R. Fowler, G. Kress, N. Fairclough	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)
2. Sociorretóricas	J. Swales, C. Miller/C. Bazerman	Estudos de Gêneros para Fins Específicos (ESP) / Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)
3. Sociodiscursivas	M. Bakhtin, J. M. Adam, J.-P. Bronckart, D. Maingueneau	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Fonte: Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005 *apud* BEZERRA, 2017, p. 94).

Contudo, essa coletânea não consolidou orientações teóricas efetivamente seguidas na pesquisa brasileira, seu mérito consiste em proporcionar uma considerável abrangência de autores estrangeiros, responsáveis para o desenvolvimento de alguma reflexão sobre o gênero, embora esses estejam enquadrados numa classificação tríplice bastante discutível, de acordo com Bezerra (2017).

No que concerne às terminologias sobre gêneros “discursivos” ou gêneros “textuais” Bezerra (2017, p. 20) procura elucidar esses dois termos com base nos estudos de Rojo (2005), ao expor:

Essa diferenciação entre gêneros discursivos ou textuais cumpre a função, no trabalho de Rojo (2005), de indicar uma maior ou menor aproximação em relação à perspectiva bakhtiniana, permitindo “confrontar” essa perspectiva com “outras perspectivas não muito conflitantes”, interesse que a autora também enxerga em abordagens como a análise da conservação, a linguística textual e o interacionismo sociodiscursivo. É nesse sentido que a autora inicia a discussão da perspectiva de gêneros textuais por Marcuschi (2002a), autor que, sem dúvida, dialoga com Bakhtin, mas não guarda com a obra bakhtiniana relação tão profunda quanto Bronckart (1999). (BEZERRA, 2017, p. 20).

Marcuschi (2000, p. 78 *apud* BEZERRA, 2017, p. 23), sugeriu o termo “gêneros comunicativos” em substituição a “gêneros textuais”, ao considerar que “textos são artefatos ou fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se se situarem em algum contexto comunicativo”, contudo, isso nunca se efetivou e a obra acadêmica de Marcuschi continuou vinculada à terminologia “gêneros textuais”.

Para Marcuschi (2008, p. 154), e para outros autores, essa distinção não é tão importante:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

O gênero apresenta dois aspectos notórios, a gestão enunciativa, que se refere à escolha dos planos de enunciação, aos modos discursivos e aos tipos textuais, e a composicionalidade, que se refere à identificação de unidades ou subunidades textuais. O domínio de um gênero textual consiste em “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Marcuschi expõe a seguinte reflexão:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

É possível concluir, pelo que se detecta até esse momento, que há uma abordagem cuja concepção de gênero considera seus aspectos textuais e discursivos, escolhendo pelo uso do termo gênero textual sem fazer a distinção do termo gênero discursivo.

Mikhail Bakhtin utiliza-se da terminologia gêneros de discursos, a que atribui a seguinte definição:

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 [...] 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. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Dessa forma, os gêneros do discurso são formas de enunciados que não costumam apresentar grandes variações, que se caracterizam por apresentar conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, sendo essa última característica que vai determinar a qual gênero pertence, dentro de uma situação de comunicação. Em nosso trabalho, utilizaremos a alternância de gênero textual ou discursivo.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros se classificam em primários e secundários. Os primários são representados por aqueles associados ao cotidiano imediato, à situação imediata na qual são produzidos e onde a ação humana ocorre, dentro de um contexto. Podem ser caracterizados também pelos interlocutores fisicamente, contextualizado por espaço e tempo comuns e pela tomada imediata de turnos. Os secundários são gêneros que incorporam os gêneros primários, modificando-os historicamente. Esses são produzidos na forma escrita, normalmente, o que acaba ocorrendo um afastamento do contexto da situação no qual foram produzidos. Estão associados a uma dimensão cultural mais complexa.

Considerando-se o grande número de práticas sociais efetivadas pelo homem, podemos avaliar a riqueza dos gêneros que existem ou que ainda podem surgir. Portanto, é possível partir da premissa que diferentes situações provocam mudanças em um gênero. Podemos comprovar isso no caso da carta e seus subgêneros, o que pode ser embasado pelo que expõe Bakhtin (2011):

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

respeitosas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e, além disso, de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas. (BAKHTIN, 2011, p. 283-284).

A nossa intenção comunicativa determina o uso livre dos gêneros textuais. Por conseguinte, os alunos costumam fazer uso dos gêneros cujas esferas de comunicação são mais informais.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44), “enquanto instrumento de aprendizagem o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades linguageiras”.

Convém distinguir gênero textual e sequência textual, visto que, de uma forma geral, sobretudo, no contexto de práticas escolares, ainda são tratados como se fossem da mesma categoria.

Vamos nos apoiar nos conceitos, com base bakhtiniana, propostos por Marcuschi (2008). Esse autor nos informa sobre tipo textual:

O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Com relação a gênero textual esse autor nos diz:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Terra (2019, p. 98) expõe:

Destacamos ainda que um mesmo gênero do discurso pode se manifestar em tipos textuais diversos. Uma carta é um gênero, mas ela pode ser narrativa, caso seja usada para contar algo; argumentativa, se é usada para manifestar uma opinião, um ponto de vista; expositiva, caso seja concebida para transmitir uma determinada informação. O importante é que você perceba que gênero se refere a práticas sociocomunicativas, está no domínio do discurso. Tipo textual refere-se a aspectos linguísticos.

Outro aspecto que é de suma importância a ser explorado é a questão do suporte que pode abrigar o gênero. Quando falamos em suporte, é necessário ter um bom entendimento sobre o assunto.

Bezerra (2017, p. 37-38) afirma que isso é “uma questão importante, raramente tratada com a seriedade devida, constituindo uma exceção honrosa a isso o ensaio de Marcuschi” cujo título é “A questão do suporte dos gêneros textuais (2003)”. Ainda sobre o assunto, Bezerra (2017, p. 38) declara:

A propósito da temática, convém evocar aqui a constatação de Fraenkel (2004): enquanto a área de história desenvolveu disciplinas inteiramente voltadas para o suporte como objeto de estudo (epigrafia, papirologia, codicologia, paleografia), as ciências da linguagem paradoxalmente têm ignorado quase por completo o papel do suporte na comunicação escrita. Consequentemente, a confusão entre gênero e suporte será um equívoco relativamente frequente no discurso sobre gênero, inclusive no discurso científico na área dos estudos da linguagem.

Para elucidar melhor a distinção entre gênero e suporte, relata o fato de Marcuschi já ter classificado o outdoor como um suporte:

Trata-se de um suporte e não de um gênero [...] em alguns momentos eu o classifiquei como gênero, mas dada a diversidade que esse “suporte” veio assumindo quanto aos gêneros que alberga e quanto à função desses gêneros eu o classifico hoje como suporte [...] Ele porta gêneros bastante especializados, mas vem se generalizando cada vez mais. (2003, p. 26 *apud* BEZERRA, 2017, p. 40).

Conforme Bezerra (2017), foi bem pertinente e necessária essa distinção, pois contribui para evitar uma visão materialista ou materializadora do gênero, afirmando que confundir o suporte com o gênero equivale à confusão que se faz entre gênero e texto.

Marcuschi (2008, p. 154) afirma que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Partindo dessa afirmação, Bezerra (2017, p. 36) questiona se a aproximação dos conceitos de gênero e texto não poderiam ser passíveis de confusão teórica e prática.

A fim de esclarecer mais sobre a distinção entre gênero e texto, Bezerra expõe:

O gênero é [...] uma questão de acordo social. O texto tende a ser um material determinado, ou um modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal. São designações de dois domínios conceituais muito diferentes. Eu, de modo algum, os usaria um pelo outro (MILLER; BAZERMAN, 2011, p. 21 *apud* BEZERRA, 2017, p. 37)

Para concluir sua abordagem, Bezerra (2017, p. 37) afirma que “o que é construído ou ‘materializado’, em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (‘acordo social’) cabível naquela situação”.

Consideramos oportuno, neste trabalho, fazer referência ao domínio discursivo. Para elucidar sobre esse assunto, vamos trazer o estudo teórico de Marcuschi (2008):

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprias ou específicas como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 194), “os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros”.

No que tange aos gêneros e suas denominações, de acordo com Marcuschi (2008, p. 163-164), “é difícil determinar o nome de cada gênero de texto”, conforme já foi notado por diversos autores, especialmente, Bakhtin (2011), os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituírem novos gêneros. Portanto, Marcuschi apresenta os seguintes critérios, que geralmente, servem de base para nomear os gêneros:

- a) forma estrutural (gráficos, rodapé, debate, poema);
- b) propósito comunicativo (errata, endereço);
- c) conteúdo (nota de compra, resumo de novela);
- d) meio de transmissão (telefones, telefonemas, telegrama, *e-mail*);
- e) papéis dos interlocutores (exame oral, autorização);
- f) contexto situacional (conversação esp., carta pessoal).

Conforme Marcuschi (2008), os mais variados gêneros podem apresentar mais de um critério, podendo causar algum problema ou conflito na designação do gênero, o que pode ser mediado com a observação ao propósito comunicativo ou função.

Marcuschi (2008, p. 164) expõe ainda que “em muitos casos, apenas o local em que um texto aparece permite que determinemos com alguma precisão de que gênero se trata”.

Por conseguinte, convém que se tenha um bom conhecimento sobre os gêneros para fazer uma distinção tendo por base o suporte que o acomoda. Inclusive já foi feita uma breve abordagem sobre isso nesta seção. Sugerimos àqueles que queiram se apropriar de forma mais profunda sobre esse tema, busquem algumas pesquisas, cujo objeto seja sobre essa temática.

Na próxima seção, faremos uma abordagem sobre Gênero e Ensino.

3.3 Gênero e Ensino

Nos PCN (BRASIL, 1998, p. 23), o texto foi tomado como unidade de ensino e os gêneros textuais foram absorvidos como objetos de ensino. As orientações expressas nesse documento oficial do MEC preconizam ao professor adotar um enfoque linguístico-enunciativo do ensino, no qual o estudo com gêneros passou a exigir uma nova concepção de linguagem, levando o professor a uma nova prática teórico-metodológica em sua formação e na sua ação docente de forma que conduza o aluno a desenvolver sua competência linguística.

Nesse sentido, a questão de gênero textual, já destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ganha mais notoriedade na Base Nacional Comum Curricular, doravante, BNCC (BRASIL, 2018), documento oficial que estrutura o componente curricular de Língua Portuguesa, como parte da área de Linguagens. À luz desse documento, a produção escrita perde o caráter típico escolar e incorpora as práticas sociais e as interações sociolinguísticas, por conseguinte, esses documentos orientam que uma ampla diversidade de gêneros textuais seja trabalhada na escola, tanto de forma oral como escrita, quer a partir dos textos literários quer não literários.

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, a sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual e tratamento das linguagens, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem (BRASIL, 2018, p. 67).

Alves Filho (2011) assevera que a nova concepção de gênero, atribui aos usuários dos gêneros à responsabilidade de, na condição de sujeito, atuarem no uso, na mudança, na manutenção e nomeação dos gêneros, enfatizando que isso não é exclusivo aos linguistas e/ou professores de línguas. Conclui que:

Para realizar um trabalho adequado com os gêneros em sala de aula os estudantes necessitam ir ao encontro das pessoas que usam cada gênero para compreender quais saberes e habilidades são postos efetivamente em prática no uso dos gêneros. O professor de língua ou de redação não pode supor que ele sozinho detém todo o saber necessário para o processo de ensino-aprendizagem de textos [...]. (ALVES FILHO, 2011, p. 19).

Como os gêneros textuais apresentam-se nas modalidades orais e escritos, desde os mais formais aos mais informais e em todos os contextos e situações, é necessário, portanto, que o professor ao trabalhar a questão da relação oralidade e escrita, no contexto dos gêneros textuais, necessite desenvolver atividades com seus alunos de forma que eles percebam essa diferença, como por exemplo, apresentar a esses uma entrevista oral e uma entrevista escrita.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13) afirmam que “Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”.

Esses estudiosos afirmam (2010, p. 15) que “a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico.”.

Schneuwly e Dolz (2004) corroboram com suas pesquisas, com base na teoria de gêneros, consolidando a importância do gênero como objeto de ensino, que se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos de linguagem. Esses pesquisadores suíços, juntamente com Noverraz³ formularam um modelo didático que tem por objetivo compreender as peculiaridades de cada gênero com base em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, buscando compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e ainda os gêneros que não são praticados na escola, mas que funcionam como objeto de referência para o ensino-aprendizagem do aluno, contemplando as orientações dos PCN (1998). Portanto, é importante que os professores de Língua Portuguesa busquem apoio na teoria proposta por esses autores, pois muito contribuirá para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Abordaremos sobre esse modelo didático no capítulo quatro cuja explanação será sobre o recurso metodológico.

Apresentamos, a seguir, duas importantes implicações pedagógicas ao se trabalhar com os gêneros em sala de aula, de acordo com a ponderação de Antunes (2009, p. 60-61):

As dificuldades de produção e de recepção dos textos podem ser mais atenuadas e, progressivamente, superadas, visto que a familiaridade dos alunos com gêneros diversos capacita-os para perceberem e internalizarem as peculiaridades dos gêneros, além de possibilitar a alteração de modelo e a criação de outros novos.

[...]

Cada gênero constitui uma espécie de classe, de agrupamento particular, representando um conjunto de textos com formas semelhantes muito próximas. Cada gênero admite subtipos no interior de seu próprio escopo. Portanto, os gêneros textuais permitem aprender o funcionamento da língua dentro das diferentes relações histórico-sociais, nos seus aspectos complexo e heterogêneo.

³ Michèle Noverraz é formadora de professores no seminário pedagógico de ensino secundário e professora da rede de ensino fundamental de Lausanne, além de coordenadora de uma obra em conjunto com Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

Antunes (2009, p. 61) aponta ainda a necessidade e a importância para trabalharmos com os mais diversos gêneros visando inserir o aluno em um universo no qual ele possa desenvolver a competência para falar e escrever, ouvir, ler de forma adequada nas mais diferentes situações da comunicação social.

No que diz respeito ao ensino de gêneros, Alves Filho (2011), alerta-nos que convém ter muito esclarecimento sobre o planejamento do ensino da linguagem baseado na noção de gêneros, em virtude de ser necessário que se faça uma mudança substancial nas práticas de ensino-aprendizagem. Para isso, é indispensável: refletir e planejar, buscando o apoio teórico adequadamente e relevantemente, no tocante ao trabalho pedagógico com gêneros.

O referido autor faz uma consideração muito importante quando diz que “seria equivocado tanto querer associar os gêneros somente à forma como imaginar que os gêneros se reduzem unicamente ao conteúdo” (ALVES FILHO, 2011, p. 27). O autor aponta a incoerência que é polarizar entre forma e conteúdo justificando que esses dois elementos são inseparáveis, além de afirmar que os gêneros são holísticos.

Com relação a gêneros holísticos é importante elucidar que:

[...] os gêneros são holísticos, ou seja, são construtos globais e integrais, uma espécie de lugar onde diversos componentes da dimensão verbal e social dos textos se agrupam para formar um todo dotado de significado (RODRIGUES, 2005 *apud* ALVES FILHO, 2011, p. 27).

Alves Filho (2011) nos apresenta alguns parâmetros para o ensino dos gêneros, tais como: o gênero escolhido deve ser adequado à situação, tendo como foco seus aspectos sociais, culturais e políticos associados; considerar tanto o enfoque linguístico quanto o não linguístico (retórico), sendo que o primeiro busca olhar para a situação visando explicar as estruturas gramaticais e discursivas já o segundo busca interpretar o contexto situacional. Apesar de serem objetivos distintos, são fundamentais, porque precisam atender o perfil do aluno, para saber qual enfoque deve ser utilizado primeiro; ensinar o contexto dos gêneros, para que os alunos possam ser orientados para avaliar a situação na qual se encontram para ter condições de escolher adequadamente estilo, abordagem temática, estrutura textual e os modos de interagir.

O autor supracitado (2011) alerta, ainda, sobre alguns equívocos que podem ocorrer na condução adequada do gênero como objeto de ensino: expor os alunos a uma grande diversidade de gêneros, abordando-os apenas o aspecto formal, conteudístico ou classificatório; abordar gêneros diferentes de uma mesma forma, não considerando a

diversidade e a heterogeneidade entre eles ao não variar as atividades de análise, de leitura e de escrita de textos; reproduzir modelos estruturais sem criticidade, pois isso contribui para uma visão apenas normativa ou prescritiva, além disso, apegar-se excessivamente e sem criticidade à rotulação desses gêneros.

Não nos atemos para elucidar esses pontos expostos, contudo sugerimos que os interessados pelo assunto possam se apropriar de fontes bibliográficas para tal fim.

Oportunamente, Alves Filho (2011) aponta algumas indicações metodológicas para o ensino, tratando-se de indicações gerais que podem sofrer adaptações e reformulações pelos professores com o intuito de trabalhar os aspectos da comunicação, da cognição e da política que são: trabalhar com classes e conjuntos de textos (e não com textos isolados); atividades de textos em gêneros; trabalhar com o significado social e cultural dos gêneros; trabalhar a compreensão da fusão entre forma textual e conteúdo.

Apenas elencamos as sugestões apresentadas para fins de informação. Caso desperte o interesse de professores (as), sugerimos fazer pesquisas sobre o assunto, considerando a fonte fornecida e outras que podem ser verificadas junto ao meio digital.

Decidimos trabalhar com o gênero carta pessoal, apesar desse gênero já não ser tão utilizado no cotidiano. Contudo, há circunstâncias em que a carta pode desempenhar importante papel na esfera social, como foi exposto no início deste trabalho.

A seguir, faremos uma explanação sobre o gênero epistolar, com enfoque no estudo da carta pessoal, que ainda pode ser resgatada como práticas de linguagem, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em virtude de ser um gênero de pouca complexidade, isso contribui para que os alunos se apropriem de suas características estruturais e textuais, o que permite enveredar para outros subgêneros de natureza epistolar.

3.4 O Gênero Epistolar

Podemos afirmar que a carta é um dos meios mais antigos de comunicação que utiliza a escrita. No decorrer do tempo, esse gênero tem apresentado diversas mudanças, em virtude dos grupos sociais que a utilizam como processos comunicativos.

Conforme Marcuschi (2010, p. 38), “Há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, por exemplo, as cartas íntimas e pessoais”.

Tendo em vista sua natureza discursiva, a carta correu o mundo por várias gerações, por ter sido considerada um importante instrumento de comunicação nas mais diversas

civilizações. Hoje não há quem questione que a carta é um gênero, no entanto, foi um longo caminho percorrido para que a escrita epistolar fosse reconhecida como um gênero.

Diante disso, julgamos importante fazer um breve estudo com a finalidade de conhecermos mais sobre esse gênero epistolar. Para esse escopo, recorreremos a Diaz⁴ (2016) e Haroche-Bouzinac⁵ (2016), principalmente.

A carta já foi categorizada com natureza literária, mas de forma vaga, conforme expõe Diaz (2016, p. 11):

As cartas são textos híbridos e rebeldes a quaisquer identificações genéricas. Gênero literário indefinível, flutuam entre categorias vagas: arquivos, documentos, testemunhos. De tal forma que não se sabe muito bem que lugar lhes é atribuído na geografia ordenada da literatura. A crítica do século XIX situou-as nas fronteiras do literário e as aprovou; gostou delas desde que não ultrapassassem esse limite.

Dessa forma, as cartas passaram a ser colecionadas, editadas, difundidas, comentadas, de forma fervorosa, na condição de obras, de fato e de direito, reduzindo-se ao estatuto subalterno com perfil biográfico ou psicológico com a finalidade de servir à história de um homem e, eventualmente, de uma obra. Ainda conforme essa autora:

Intimamente amarradas a um indivíduo e à sua história, as correspondências eram apreciadas desde que fizessem ouvir a voz do homem privado. Essa redução de sua amplitude ao pessoal e ao íntimo provavelmente as tornou para sempre indigestas aos olhos das gerações de críticos do século seguinte. (DIAZ, 2016, p. 11-12).

De acordo com Diaz (2016), de Sainte-Beuve até Lanson, foi convergente o pensamento de que o interesse maior e inestimável pelas cartas era o de revelar às pessoas a imensa ondulação e a efervescência confusa da vida que se oculta por trás do aspecto teórico, sob o encadeamento inflexível das ideias.

Conforme Haroche-Bouzinac (2016, p. 20), apesar da carta ter sido considerada como um gênero secundário durante o classicismo, o seu enquadramento no campo literário não apresentava nenhum incômodo. Embora esses textos não fossem vinculados a um estilo próprio, gozava de reconhecimento, pois nos colégios ensinavam-se belos exemplos do “estilo epistolar”, nesses espaços os alunos eram convidados a copiar e memorizar fragmentos de cartas consideradas importantes para o aprendizado deles.

Com relação à escrita epistolar, Haroche-Bouzinac (2016, p. 21) expõe:

⁴ Brigitte Diaz, professora de literatura francesa na Université de Caen Normandie, na França, renomada estudiosa da correspondência de escritores.

⁵ Geneviève Haroche-Bouzinac, professora de literatura francesa na Université d’Orléans, na França.

Vários escritores se consagraram essencialmente graças a sua *obra epistolar*: o cardeal d'Ossat, Guez de Balsac, Chapelain. As cartas de Voltaire receberam uma edição particular, supervisionada por Pinchêne, sobrinho do autor. O caso mais conhecido é, sem dúvida nenhuma, o de Madame de Sévigné, que sem deixar uma obra propriamente dita, conquista notoriedade por ser uma hábil epistológrafa [...].

Haroche-Bouzinac (2006, p. 21) assevera que não é fácil constatar quando as dúvidas e a desconfiança pairaram sobre as cartas, questionando se o responsável seria “o romantismo que, ao privilegiar o poeta, relegou à sombra o epistológrafo”. Pondera, ainda, que “a carta se deslocou insensivelmente dos gêneros retóricos para os gêneros poéticos, em parte, devido ao seu uso nos romances, e talvez, igualmente, graças ao florescimento da tradição da carta de amor lamentosa, a Heroide”. Levanta, também, a hipótese se havia sido o fato de um maior número de indivíduos ter tido acesso à escrita em virtude dos avanços da alfabetização, possibilitando a multiplicação de cartas, dessa forma, indaga se isso “teria banalizado uma mensagem que não oferecia mais nada em comum com a prosa de arte dos séculos do classicismo?”.

A pós-modernidade ressignificou as teorias rígidas, dando origem a um novo liberalismo, em termo de crítica, possibilitando “o atual retorno do gênero epistolar, que sai discretamente do purgatório crítico no qual nossa modernidade o havia trancafiado”, conforme Diaz (2016, p. 12).

Entretanto, essa reabilitação literária, com relação às correspondências, não ocorreu de forma absoluta, conforme comprova Diaz (2016, p. 13):

Aliás, as próprias cartas seriam “textos”? Será que elas podem postular esse estatuto literariamente respeitável, outrora certificado pela crítica estruturalista? Alguns lhes recusam energicamente esse carimbo, esse passaporte que as deixaria em pé de igualdade na esfera literária. Excessivamente prisioneiros do gesto de comunicação que os fez nascer e do desejo que os levou até um destinatário único, esses “farrapos de papéis” nunca terão a graça solene dos manuscritos de alguma futura obra.

Haroche-Bouzinac (2016, p. 17), revela-nos a animosidade pela qual atravessou a atividade epistolar quando afirma que “não é raro a carta ser considerada pelos próprios epistológrafos como algo “abaixo” da literatura”. Dessa forma, expõe:

Os maiores epistológrafos sempre olharam com distância para essa produção paralela ou inferior à obra. Voltaire, cuja atividade epistolar foi tão importante, acredita que a carta deve permanecer na “sacristia” ao lado da obra, a única a ser erigida em “cálice sagrado”. A carta não é o lugar de uma verdadeira criação. É apenas sua antecâmara.

A autora supracitada afirma, ainda, que esse desprezo é experimentado até por teóricos contemporâneos como Jean -Marie Schaefer e Jean-Paul Bronckart.

Como já assinalou Diaz (2016), foi no século XX que a aversão pelo ato de escrever cartas se aflorou. O que é exposto também por Haroche-Bouzinac (2016, p. 21-22) ao apontar também Lanson, como crítico severo do gênero epistolar:

Talvez se deva também acusar a crítica do início do século XX, como a de Lanson, que nega a existência de uma arte epistolar, afirma que “não há gênero epistolar”, que não há na carta intenção de arte [...]. Em suma, para Lanson, seguindo uma relação de reciprocidade, a carta é o homem ou o homem é a carta ou, melhor ainda, a carta é a mulher, visto que: “Os homens que escrevem as mais belas cartas, Cícero, Fénelon, Voltaire, são justamente aqueles que tiveram nervos e uma coqueteria de mulheres”.

Apesar de sua crítica, Lanson, organizou duas coletâneas de cartas dos séculos XVII e XVIII, “contendo uma vigorosa introdução que, por muito tempo, foi o único estudo sobre o gênero” (DIAZ, 2016, p. 22).

Haroche-Bouzinac (2016, p. 22), expõe a complexidade da questão em se buscar as razões para essa hostilidade pelas cartas, ao afirmar:

Vê-se que o problema é mais complexo, já que depende tanto do que está presente no conceito de literatura quanto da evolução dessa forma sempre em movimento que é a carta. São várias hipóteses que uma história geral do gênero epistolar, ainda por fazer, permitiria validar ou não.

Diaz (2016, p. 14), em sua abordagem, apresenta a trajetória da carta, tida como um “gênero ruim”, podendo ser comparada à fênix, já que “parece renascer periodicamente de suas cinzas, sob as diversas metamorfoses dadas pela teoria literária vigente”. Dessa forma, expõe:

Desde os debates humanistas acerca do gênero epistolar, transformado no grande rival leigo da eloquência sagrada, até as teorias contemporâneas sobre esses ilusórios “espelhos de tintas”, ou seja, as cartas e os equívocos que suscitam sob pretexto de comunicar, passando pela incorporação beuviana da carta ao domínio biográfico e pela depreciação do gênero que se deu no século seguinte, ou ainda pela suspeita lansoniana quanto à própria existência de um gênero epistolar, a carta é um eterno tema de debates [...]. Ao longo dos séculos, a crítica erigiu uma série de dicotomias flutuantes, sob cuja fronteira, incompreensível e inclassicável, lança-se e é lançada (DIAZ, 2016, p. 14-15).

Conforme Diaz (2016, p. 15), a evolução da carta, no que se refere à sua eloquência acadêmica, ocorreu no século XVII, período em que houve uma mudança progressiva desse

gênero, pois a carta deixou sua antiga vocação oratória para migrar para um estilo que foi qualificado pelos epistológrafos ou teóricos da época como “inocente”, “mediocre” ou “familiar”, qualidades que serviram para caracterizar o que se chama então de “estilo médio”. Tal estilo foi eleito pelos secretários por considerarem o mais adequado para escrever carta, porque deve ser redigida “sem nenhum ornamento nem outro artifício a não ser o dos discursos comuns”.

De acordo com autora Diaz (2016, p. 16), a carta retoma a cultura mundana, trocando a eloquência acadêmica restante por uma nova estética da negligência, crendo ser mais possível para transcrever o discurso do indivíduo social. Com isso, Voltaire e Balzac tornam-se referências para escolha de uma “palavra supostamente sem afetação contra a altivez pedante da grande tradição oratória”. Dessa forma, foi proposto que as cartas de negócios e de respeito preservassem o antigo *Stile Épistolaire*, já a cartas escritas por Amigos ou Amantes fossem nomeadas pelos autores de *Secretários*⁶.

Nessa época, já no final do século, não se exigia mais que as cartas apresentassem a perfeição de uma composição retórica, mas afluísse o lado humanizado da escrita, portanto, poderiam apresentar falhas, as hesitações e as pausas que revelassem uma palavra carregada do aspecto humano. Dessa forma, surgiu um novo consenso apontado por Paulo Jacob, conforme Diaz (2016, p. 16) ao afirmar que não existia “nada mais poderoso para vencer uma alma do que uma carta enriquecida de belos pensamentos”, enfatizando que “as nossas palavras são como espelhos” que “representam nosso corpo” e que “as palavras revelam nossa alma”. Com isso, as cartas passaram a revelar seu aspecto subjetivo, despedindo-se da tradição de eloquência na qual havia se enraizado. Sendo assim, a carta chega a seu estágio de estilo epistolar da urbanidade e da civilidade. Com relação a isso, Diaz atesta:

[...] Eis aqui uma primeira clivagem decisiva que remete, sem se pronunciar a favor de nenhuma das duas, para uma epistolaridade nobre e oratória e sua prima “pobre”, se assim se pode dizer, mas muito mais sedutora, o gênero epistolar da urbanidade e da civilidade, que inaugura “essa idade feliz da língua e do gosto” tão cara a Sainte-Beuve. Ao mesmo tempo que se registra essa clivagem, que cindirá por muito tempo toda a prática epistolar, é preciso provavelmente relativizar os antagonismos que indica (DIAZ, 2016, p. 18-19).

⁶ Termo que designa ao mesmo tempo a pessoa encarregada de redigir as cartas ou de escrever cartas ditadas, o livro que reúne os conselhos e os modelos e ainda o móvel sobre o qual um indivíduo se entrega ao exercício epistolar e no qual se guardam os preciosos documentos.

Saint-Beuve⁷ abraça, em vão, o imaginário epistolar construído por Madame Sévigné⁸, exaltando-se com as correspondências e conversas que representavam um verdadeiro milagre linguístico, no século XVII. Enquanto, Barbey d’Aurevilly⁹, em vão, preocupa-se em buscar uma palavra nova que pudesse servir de exaltação aos tesouros naturais, como eram tidas as cartas, considerando-as como uma literatura paradoxal. Diante disso, Barbey d’Aurevilly propõe “epistolatura”.

Ainda de acordo com Diaz (2016, p. 22), as cartas, ao deixarem de ser solidárias à literatura, conquistaram uma nova liberdade, possibilitando uma escrita própria, cujos improvisos e a fantasia ocupam seus espaços, surgindo, ainda, “o caráter oximórico da escrita epistolar que se impõe, ao mesmo tempo, como campo de invenção linguística em que cada um pode se mover como bem quiser e como escrita dos lugares-comuns”. Dessa forma, surge como consequência, o equívoco epistolar, com relação à autenticidade estilística. A partir daí, “novos locutores vão se apropriar desse suporte de comunicação, trocando a sociabilidade letrada e acadêmica que estava ligada à carta erudita por uma sociabilidade mundana cujo modelo canônico, muito mais acessível, torna-se o da conversação” (DIAZ, 2016, p. 24). Diante desse fato, os eruditos perderam o interesse pelo campo epistolar, no entanto, permitiu que a mulher encontrasse seu espaço nesse universo, o que rendeu a Flaubert incluir em seu Dicionário das Ideias Feitas: “Gênero epistolar: tipo de estilo reservado exclusivamente às mulheres” (DIAZ, 2016, p. 25). No entanto, isso não comprova que esse gênero tenha sido considerado um gênero feminino, quer no século XVII, quer posteriormente.

Conforme Diaz (2016), Louis Philipon-de-la-Madeleine, autor do *Manual épistolaire à l’usage de la jeunesse*, que teve várias edições ao longo do século XIX, buscou justificar o dom feminino para arte de escrever carta com essa afirmação: “essa indolência na qual são educadas, que as torna mais aptas a sentir do que a pensar” (DIAZ, 2016, p. 28).

A prática epistolar funcionou como um trampolim para que algumas mulheres adentrassem ao mundo da escrita. Para as mulheres “comuns”, a carta representa a única tribuna de acesso à escrita e somente no espaço restrito à família, já que na esfera pública não era permitido a elas esse acesso à escrita.

⁷ Charles Augustin Sainte - Beuve (Bolonha do Mar, 23 de dezembro de 1804 - Paris, 13 de outubro de 1869) foi um crítico literário e uma das grandes figuras da história da literatura francesa.

⁸ Madame Sévigné, escritora francesa, nascida em 1626 e falecida em 1696, escreveu cerca de 1500 cartas, a maior parte das quais foram dirigidas a sua filha.

⁹ Jules Barbey d’Aurevilly. (Saint-Sauveur-le-Vicomte, Normandia, 2 de novembro de 1808 - Paris, 23 de abril de 1889) foi um escritor francês, apelidado de “*Connétable des lettres*”. Ajudou a animar o literário francês da segunda metade do século XIX. Foi romancista, novelista, poeta, crítico literário, jornalista e polemista.

Ainda, segundo Diaz (2016, p. 29), o novo código epistolar e as práticas sociais, por ele, apontadas, deve-se a uma mulher, Madeleine de Scudéry, que contribuiu secretamente, ao negar sua postura de autoridade de autor. Com relação à carta, Madeleine e seus contemporâneos embasam que “a conversação constitui de fato a propedêutica para a arte da carta, que deve se submeter, nos pontos importantes, a suas lições”, conforme atesta a autora supracitada (2016, p. 31).

Tomando como base o que Diaz (2016, p. 30) afirma, os enunciados da carta são modelados com base na enunciação da conversa, portanto, serão abordados os mesmos assuntos sob a perspectiva da “arte do dizer”. Diante da indagação “o que é uma carta”, Ortigue de Vaumorière, grande codificador do gênero, em 1689, afirmou, de forma lacônica que é “um escrito mandado a uma pessoa ausente para lhe transmitir o que lhe diríamos se pudessemos lhe falar”. Cícero já havia afirmado que “As cartas [são] propriamente uma conversa de pessoas ausentes”. Diaz (2016, p. 31) expõe, ainda, a seguinte explicação:

É preciso escrever como se fala, falar como se pensa e pensar segundo a ordem das coisas que se apresentam a nossa mente. Essa ordem vem da natureza, e por isso se diz que, para falar bem, é preciso falar naturalmente”, escreve em 1662, o autor de um manual epistolar.

Embora se promova um “estilo natural”, de acordo com a abordagem acima, Diaz (2016, p. 31-32) assevera que atrás disso se oculta a norma, em que “são apurados ângulos e arestas de qualquer discurso incisivo ou original, para lhe dar o polimento que convém ao socioleto em vigor”.

No final do século XVII, descortina mais um cenário de novas dicotomias com relação à história da carta. Sobre isso, Diaz (2016, p. 35) relata:

A mais evidente, mas também a mais problemática para a sequência da história da carta, é a oposição entre o discurso social, que a carta impõe como norma discreta, mas imperativa, e a voz individual que procura abrir seu caminho original na aventura epistolar.

Esse momento é marcado pela revolta dos epistológrafos ao repugnarem, de forma progressiva a prática do gênero epistolar conversacional e mundano na intenção de promover novas regras do jogo mais estimuladoras, recusando-se então a seguir o modelo enunciativo regente da carta. Os séculos XVIII e os séculos XIX trazem os grandes epistológrafos que se erguem contra o poder e a ideologia impostos nos modelos epistolares vigentes, que

impunham sua forma de falar, sua gramática, seu vocabulário. Nessa fase a carta se estabelece no território do íntimo. Com relação a isso, Diaz (2016, p. 37) expõe:

Essa *intimidade*, ligada à relação epistolar e à emergência de formas diversas de escrita de si, é preciso concebê-la segundo os dois maiores sentidos do termo que permanecerão mesclados no decorrer de sua evolução semântica. Se primeiramente a palavra “íntimo” serviu no século XVII para caracterizar a relação de afeição que une dois seres, sua acepção muda sensivelmente no decorrer do século seguinte. Em 1835, a academia define o íntimo como aquilo que é “interior e profundo”, isto é, “aquilo que faz a essência de uma coisa”.

Dessa forma, ao longo do século XVIII, o gênero epistolar vai poder usufruir da espiritualidade que emana dessa nova natureza íntima, recuperando os descréditos que teve anteriormente, nas diversas manifestações da palavra socializada, quer no aspecto político, mundano ou literário.

O território íntimo no qual a carta foi assentada, coloca, no século XIX, a possibilidade de responder aos anseios antigos percebidos de forma esporádica, em diversas correspondências, inclusive, já formulados pelo pensamento humanista da carta.

A carta familiar surgiu prescrevendo a circunscrição do campo de uma liberdade de expressão, sob vigilância estrita, de acordo com Diaz (2016, p. 41). Contudo, não se reserva à correspondência nenhuma “forma de exercício demasiadamente sistemático de pensamento”. Entretanto, ainda segundo a referida autora, muitos epistológrafos “saberão contornar habilmente essa proibição inventando maneiras indiretas de *pensar por carta*”, segundo Diaz (2016, p. 41-42, grifo da autora). Tal proibição toma dimensões maiores quando são mulheres que assinam as cartas.

Dentro de sua existência, marcada por seu estado transitório, a carta consegue “se libertar suavemente do universo estreito da sensibilidade para se impor progressivamente como o instrumento dialógico em contato com o mundo”, conforme afirma Diaz (2016, p. 45). Essa autora expõe que “O estatuto genérico vago da carta a abre para todos os horizontes epistemológicos. Porque zomba dos discursos constituídos, torna-se o instrumento ideal de um saber vivo”.

Diaz (2016, p. 48) assevera também que “A carta, então, afirma-se como o meio essencial de todos os grandes debates que marcaram o século, e impõe-se como o indispensável instrumento formal de uma vasta reflexão epistemológica”.

Buscamos fazer um breve e sintético histórico sobre o aspecto transitório do gênero epistolar com relação à sua categorização, entre os séculos XVII e XIX. Sugerimos a leitura

das obras das autoras aqui mencionadas, tendo em vista uma melhor compreensão e maior aprofundamento sobre essa temática, para conhecer a trajetória flutuante da carta.

Abordaremos a partir de agora sobre a estrutura do gênero epistolar, pois além do endereçamento e da assinatura, as cartas apresentam uma estrutura comum.

De conformidade com Haroche-Bouzinac (2016, p. 33), a proposta da tradição medieval dos clérigos estabelece “cinco etapas na redação da carta: *salutatio* (saudação), *benevolentiae captatio* (busca da benevolência), *narrativo* (narração), *petitio* (pedido ou objeto da mensagem) e *conclusio* (conclusão)”.

Conforme Haroche-Bouzinac (2016, p. 33), na época clássica, tentou-se simplificar essas partes em três partes, buscando distingui-las de acordo com sua função, que consistia em: a primeira parte, denominada de exórdio que se refere à função de tomar contato com o destinatário; a segunda parte, a narração que se refere à função de apresentar e desenvolver o objeto da mensagem e a terceira parte que se refere à função de despedir-se, podendo ser acrescidos, segundo Vaumorière (*apud* HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 33-34), “patamares intermediários, como as transições ou, ainda, uma peroração para encerrar e consolidar a narração, embora essa peroração, isto é, a última parte do discurso ou conclusão, “seja considerada artificial por vários teóricos”.

Com relação ao espaço tomado pelos preâmbulos e conclusões, Montaine (*apud* HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 34) assegura: “Hoje os preâmbulos e enfeites ocupam mais espaço do que o próprio assunto”. Isso acaba ocorrendo em virtude da intenção ser chamar a atenção do destinatário para possibilitar sua disponibilidade para o exercício da busca da benevolência.

Haroche-Bouzinac (2016, p. 34) afirma ainda que “iniciar o assunto e despedir-se permitem aos correspondentes praticar o virtuosismo” e ainda que um epistológrafo hábil deva saber fazer uma mesma expressão no exórdio sem repeti-la e apresentar fórmulas de adeus variadas. Há uma tendência a serem sujeitas às variações que a moda determina.

O exórdio abrange a evocação, ou seja, onde se expõe o vocativo. Hoje utilizamos expressões como “Meu caro”, “Minha cara”, que não correspondem às manifestações sistematicamente utilizadas na era clássica. Conforme a citada autora, os jesuítas são responsáveis pela moda do exórdio brusco que foi imitado do discurso ciceroniano¹⁰. É passível de fazer um comentário sobre a última carta recebida, nessa parte.

¹⁰ Gramáticos e retóricos puristas, principalmente italianos, levavam ao extremo o conceito de *imitatio* e consideravam que apenas o que estivesse calcado em Cícero, estritamente circunscrito em seu vocabulário e em sua técnica argumentativa, seria admissível como bom discurso. Eram os chamados ciceronianos.

Algumas expressões usadas no exórdio tornam-se obsoletas com o passar do tempo, como, a forma “pela presente”, usando-se apenas na correspondência comercial. Um bom traquejo epistolar é revelado pela inovação no exórdio.

Ainda conforme Haroche-Bouzinac (2016), a narração, ou desenvolvimento da carta, pode envolver relatos, descrições, a reprodução ou encenação de diálogos, ou ainda, anedota, enigmas para manter os correspondentes atentos durante a leitura da escrita epistolar. É nessa parte que são exibidas as respostas de assuntos abordados em carta anterior ou a uma indagação, portanto, são explorados “artigos por artigos”, que representam a “unidade de informação”. Com relação à narração, essa autora expõe:

É a narração que define se a carta pertence a esta ou àquela categoria. As partes que contém permitirão classificá-la segundo a nomenclatura detalhadamente repertoriada pelos autores de *secretaires*: queixa, petição solicitação, felicitação, consolo etc. As cartas sem assunto específico, cartas de amizade ou de amor escritas para afirmar a existência do vínculo ou refirmar sua continuidade são mais difíceis de caracterizar, escapando, assim, das nomenclaturas. (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 35).

A referida autora (2016, p. 36) faz uma abordagem sobre a circularidade da carta, que consiste na propriedade da carta fazer a imitação da trajetória de uma entrevista, numa dinâmica “que desata e reata os fios do diálogo e da solidão, como nas etapas de um encontro de viva voz”. Dessa forma, os temas abordados são comprimidos nesse movimento circular: a conclusão resgata o essencial que preocupa aquele que escreve, fazendo as devidas reiterações necessárias.

Ainda, segundo Haroche-Bouzinac (2016, p. 36), a carta deve apresentar uma unidade, ou seja, cada etapa da mensagem deve ser construída dentro de uma organização que contribua para dar certo caráter de unidade, revelando firmeza. Por conseguinte, os teóricos concebem que “é preciso que dois ou três pontos da carta dirijam-se para um mesmo fim”. As cartas escritas para levar felicitações e/ou condolências, é conveniente não abordar outros assuntos, pois eximem-se dessa construção de unidade.

Como vimos acima, a carta está sujeita a diversos usos, haja vista seu caráter flexível. Dessa forma, de acordo com a mesma autora, tais usos vão definir as diferentes ramificações desse gênero, sendo umas mais antigas, como: carta familiar, epístolas; outras são mais recentes, como: bilhetes, cartões-postais, além, da “carta “ostensiva”, uma categoria particular “que constitui um espaço de escrita mais amplo, vê as inflexões de sua forma se renovarem continuamente” (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 39).

Há cartas que têm como peculiaridade a natureza de ser destinada ao envio, saindo das mãos de um remetente para um destinatário, portanto, pode ser designada como missiva, termo bastante usado à época, mas em desuso nos tempos modernos. Dessa forma, sua destinação desempenha a função de qualificar determinadas cartas. Uma das mais importantes é a carta familiar, cujo círculo pode envolver parentes e amigos. De acordo com Haroche-Bouzinac (2016, p. 40), pode compreender, ainda, “o círculo de serviçais e intendentos que os laços domésticos tornaram próximos”. Cícero denominou esse tipo de carta de *familiare et jocosum* (“familiar e jocoso”) para se opor a outro tipo de carta com construção mais solene, *severum et grave* (“severo e grave”).

Os vínculos familiares colaboram para que a carta familiar usufrua de certa liberdade e o termo “familiar” impõe que as cartas sejam frequentes, o que acaba contribuindo para estreitar os laços afetivos, contudo ainda se reserva o aspecto cortês e maleável da carta, não sendo possível incluir desabafos exagerados. A referida autora (2016, p. 41) aponta as cartas de Cícero “como referência da familiaridade, na medida em que o eu social prevalece sobre o eu privado”.

Essa autora faz uma referência sobre a distinção entre carta e epístola, afirmando que essa distinção não vem revestida de clareza, já que no século XVII, dicionários e teóricos consideram esses termos como sinônimos. No entanto, a mesma autora (2016, p. 41) expõe a reflexão de Matei de la Barre, em 1662, ao defender o caráter genérico do termo:

Dá-se o nome de epístola quando [a carta] é longa ou contém grandes louvores ou longas instruções, quando serve para dedicar uma obra ou constitui a própria obra, chamando-se então dedicatória, liminar ou epístola de algum sábio às vezes dirigida a vários indivíduos ao mesmo tempo.

Ainda com relação a esse assunto, a autora supracitada (2016, p. 42) expõe o argumento de Richelet, em seu *Dictionnaire* (1680): “Palavras destinadas às cartas gregas, cartas latinas dos antigos, às cartas dos apóstolos e religiosos, a nossas dedicatórias de livros e à maior parte de nossas cartas em versos”.

Diante dessas definições, podemos constatar que a epístola se diferencia da carta por apresentar um caráter solene. Haroche-Bouzinac (2016, p. 42) aponta outra distinção entre os termos quando afirma:

A epístola destaca a relação de endereçamento para transmitir um conteúdo cuja finalidade é educativa, no sentido amplo do termo. Os valores estéticos sobre os quais repousa distanciam-se da espontaneidade recomendada para a carta familiar.

A referida autora (2016, p. 45) referencia ainda que “o estatuto intermediário da epístola traz de volta a importante questão que situa a carta no limite do espaço público e privado”. Isso se apoia no fato da escrita da epístola ser voltada “para um destinatário que a fará circular” muitas vezes, fazendo-a escapar “do círculo estreito dos leitores familiares”.

Se os séculos XVII e XVIII tornaram o uso da epístola mais intenso, foi no século XVII que surgiu o bilhete, aclamado de “bastardo das cartas e epístolas”, conforme afirma Haroche-Bouzinac (2016, p. 46). Seu surgimento é veiculado à Madame de Sablé que estava enfadada da codificação excessiva. Sua prática vincula-se a um grupo social “desejoso de se reconhecer”.

Conforme os pressupostos de Haroche-Bouzinac (2016, p. 46), o bilhete tornou-se uma tendência haja vista sua escrita “afável e galante”. Contudo, sua prática deve seguir algumas orientações, uma delas incide no fato de não poder ser utilizado como primeiro contato com o destinatário, haja vista ser necessário fazer uma solicitação ou receber uma autorização espontaneamente. Inclusive, no bilhete, os cumprimentos podem tornar-se dispensáveis.

O bilhete apresenta um estilo conciso, podendo conter uma breve composição poética. Para Haroche-Bouzinac (2016, p. 48) “O bilhete emprega todos os recursos das construções elípticas. Mas essa arte da improvisação é fruto de uma longa prática e hábito de escrita”, ainda para Haroche-Bouzinac (2016, p. 49) o cartão-postal é mais um representante da forma epistolar, cujo surgimento é apontado para o ano de 1869, na Áustria (Hungria), tendo sofrido “adaptações na França sob a Terceira República por ocasião da Exposição Universal de 1889” . Passou por algumas adaptações até chegar à forma estabilizada na modernidade. Representa a “forma moderna do bilhete, o que poderia constituir um subgênero epistolar”. Dessa forma, passando para o patamar de “escritas comuns” e da “literatura”.

A temática se sustenta na evolução da mensagem que vai do utilitário ao supérfluo, conforme atesta Haroche-Bouzinac (2016, p. 50):

Nos cartões trocados no início do século XX, as obrigações sociais (felicitações, agradecimentos), as preocupações relativas à doença (notícias de saúde), as preocupações de ordem material (encomendas, instruções aos fornecedores e empregados domésticos), as crônicas da vida familiar ou coletivas formavam o conjunto dos principais temas ao lado da expressão de sentimentos e dos relatos de viagem.

O cartão-postal goza de uma grande vantagem em relação à carta, conserva o vínculo sem ser necessário expor as confissões, geralmente, presentes nas cartas.

A autora supracitada faz uma abordagem sobre as cartas ostensivas da esfera privada à pública. Dessa forma, parte da seguinte explicação:

Instrumento a serviço de uma causa que ultrapassa a troca pontual, a carta “ostensiva” conserva as características da forma familiar. São cartas autênticas redigidas por um remetente para um destinatário único, destinatário porta-voz, indivíduo encarregado de apresentar ou transmitir a mensagem a um grupo maior, ou para um destinatário já identificado como coletivo, classe, ex-alunos de uma escola, conjunto de pessoas ligadas por interesses comuns (políticos, intelectuais etc.) (HAROCHE-BOUZINAC, 2016, p. 53).

Convém apresentarmos algumas características que representam esse grupo de cartas. A primeira é a carta com “lacre móvel”, presente no século XVII, que consiste em colocar o lacre apenas em uma das folhas sem selar definitivamente a carta para que a leitura possa ser efetuada por diversos correspondentes, eventualmente, pode-se fazer a cópia para que possa circular e estabelecer uma verdadeira relação entre autor e leitor, fazendo com que a carta faça a integração das redes de difusão do saber, conforme assegura Haroche-Bouzinac (2016, p. 54). Ao passo que a segunda refere-se à carta circular, que serve como meio de distribuição de instruções e informações úteis para deixar um grupo coeso, tanto no campo profissional, como para a comunidade. Representa uma forma particular de mensagem epistolar, ainda é muito utilizada atualmente, de acordo com Haroche-Bouzinac (2016, p. 55).

Haroche-Bouzinac (2016, p. 55) menciona o terceiro tipo que é a carta rotativa, essa funciona como uma carta circular, surgiu na Alemanha quando vinte e cinco epistológrafas, ex-alunas do curso secundário, nascidas em 1908, no meio de famílias abastadas em Dresden, escrevem à sua antiga classe de 1925. Em 1953, uma delas tem a iniciativa de escrever e, assim, cada uma por vez, “escreve uma carta num caderno que circula numa ordem preestabelecida, o que, às vezes se dá em condições postais difíceis, principalmente durante a ocupação soviética”. Essas cartas de caráter biográfico, de acordo com os pesquisadores citados B. Bray e C. Heinritz revelam discrição no que se refere à vida emocional e política (e particularmente sobre os bombardeios de Dresden). Com relação a isso, Haroche-Bouzinac (2016, p. 55) expõe:

Essa extrema reserva quanto à vida pessoal e a aparente ausência de consciência histórica traduzem o desejo de continuar submetendo-se a um código de certo bom-tom, evitando qualquer assunto capaz de ameaçar a coesão do grupo, que lembra tudo aquilo que se está perdendo: a juventude, a vida sem preocupações. Submeter-se a uma tradição ou fazê-la renascer, recriar uma comunidade nostálgica parecem ser motivações bastantes fortes.

O quarto tipo refere-se às cartas familiares que apresentam um caráter coletivo, cujas informações são “veiculadas (filhos, negócios, saúde) podem ser lidas por todos”. De acordo com estudo do historiador francês Bernard Bray, exposto pela autora (p. 56), esse tipo de correspondência “marca concretamente a existência de laços afetivos e vale menos pelo que ali se diz do que pela regularidade de seu funcionamento”. Portanto, aqui é possível constatar uma função social desse gênero textual.

Buscamos apresentar uma breve panorâmica sobre a trajetória da carta, os percalços pelos quais esse gênero passou do século XVII ao XIX, na busca de se estabilizar como gênero epistolar.

Em meados do século XX e XXI, cartas arrastavam legião de jovens e adultos para expor, através dessas práticas da língua portuguesa escrita, seus anseios, sentimentos, suas paixões. Cantores brasileiros mencionavam bilhetes e cartas em suas letras. As cartas faziam parte dos enredos de romances e filmes. Alguns escritores brasileiros trocavam cartas durante anos com amigos e familiares. Finalmente, as cartas tinham conquistado seu espaço, como prática epistolar.

Hoje vivenciamos a era tecnológica, na qual podemos nos conectar por meio digital, com enorme facilidade e rapidez, principalmente, quem detém maior poder econômico e faz parte das camadas mais favorecidas da sociedade.

Coulmas (2014, p. 135) afirma que “a atual tecnologia da escrita, com muito mais probabilidade, tem suas próprias restrições, limitando nossas mãos e nossas mentes de maneiras das quais podemos não ter consciência”.

Diante da afirmação de Coulmas (2014), é pertinente, enquanto professores de Língua Portuguesa, uma reflexão sobre a escrita digital no universo dos alunos de Ensino Fundamental, pois as competências e habilidades de escrita ainda não se apresentam bem consolidadas.

O fato é que nunca foi tão fácil se conectar com as pessoas e com o mundo, por conseguinte, e-mail, torpedos, mensagens trocadas em redes sociais, entre outros dispositivos tecnológicos, invadem as sociedades modernas e varrem para longe o velho hábito de escrever cartas pessoais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização deste trabalho buscamos fazer uma revisão da literatura, para isso, consultamos alguns conteúdos e alguns autores que abordavam sobre a temática que desenvolvemos nesta pesquisa, que apresenta caráter exploratório e também propositivo.

Conforme Severino (2007, p. 123), uma pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando-se as condições de manifestação desse objeto”.

De acordo com Prestes (2014, p. 29-30) a pesquisa exploratória:

[...] configura-se como a que acontece na fase preliminar, antes do planejamento formal do trabalho. Ela tem como objetivos proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma possibilidade de enfoque para o assunto.
Por meio da pesquisa exploratória, pode-se avaliar a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho satisfatório, o que vai permitir o estabelecimento dos critérios a serem adotados, bem como os métodos e as técnicas mais adequadas.

Ao analisar os manuais que acompanham os livros didáticos de Língua Portuguesa, verificamos que há certa variedade de gêneros textuais nessas obras, contudo os que são apresentados nas seções principais e analisados mais profundamente, são sempre os mesmos, pois há gêneros, nesses livros, que funcionam apenas como “enfeites” e/ou funcionam como distração para os alunos.

Marcuschi (2008) questiona se há textos ideais para o ensino de língua, não chegando a uma resposta afirmativa, entretanto, pondera a possibilidade de identificar gêneros com dificuldades progressivas. Diante disso, compete ao professor propor gêneros que sejam relevantes para promover o uso da linguagem e, que, de fato, a língua possa ser trabalhada dentro de uma situação sociointerativa, além disso, promova uma escrita que apresente sentido e funcionalidade, principalmente, no contexto da EJA.

Com um perfil de escola aberta, o CEJA torna possível o aluno se matricular em qualquer época do ano, contribuindo, assim, para o acesso à educação básica de jovens e adultos que necessitam iniciar ou dar continuidade aos estudos. Esses centros de estudos desempenham um essencial papel de escola inclusiva, tendo em vista poder ofertar formas de aprendizagens alternativas para uma clientela de perfil bem diversificado.

Sendo objetivo geral da presente pesquisa elaborar uma proposta didática a ser desenvolvida para efetivar uma prática discursiva através da carta pessoal, junto aos alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), convém fazer um rápido perfil desses alunos que recorrem ao CEJA. Em sua maioria, buscam conciliar, em algum momento da trajetória escolar, trabalho e estudo, em tempo concomitante. A faixa etária dos alunos dessa modalidade de ensino apresenta um quadro bastante variado, haja vista ser possível encontrar alunos com características, como: senhoras e/ou senhores aposentados que buscam uma ocupação através dos estudos; alunos que optam por cursar somente a frequência mínima para receber a carteira estudantil e alunos comprometidos que concebem o CEJA como uma oportunidade de continuar estudando até à conclusão do nível médio. É importante mencionar que esses alunos, por apresentar perfis bastante variados, divergem em muitos aspectos. Isso acaba contribuindo para aumentar as dificuldades do ensino/aprendizagem na EJA.

Os professores que atuam na EJA não contam com materiais didáticos muito adequados para desenvolver melhor a competência linguística desses alunos, uma vez que o livro didático não atende a esse fim de forma tão plena.

Concebemos trabalhar o gênero carta pessoal, dentro da perspectiva da sequência didática, ancorada pelo aporte teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) que apontam essa sequência como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essas sequências são planejadas com vistas ao desenvolvimento de habilidades para que os alunos possam elaborar seus textos a partir da visão de que a elaboração de um texto parte das escolhas linguísticas buscando a elaboração e a reelaboração desse para chegar a um produto final. Por isso, o gênero carta foi escolhido para que os alunos possam perceber, com clareza, o que eles escrevem e para quem escrevem.

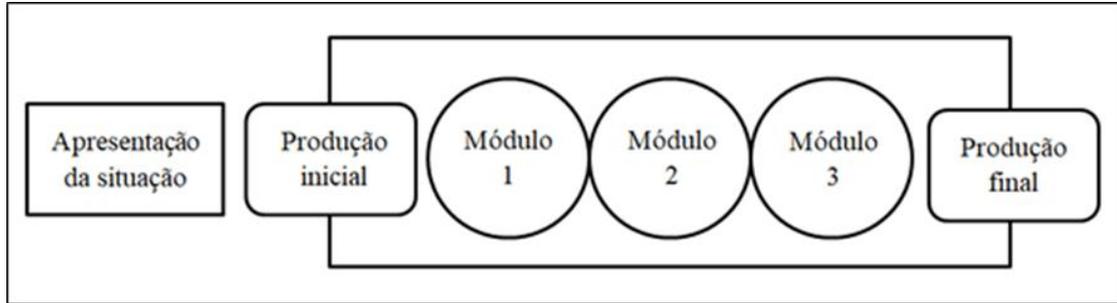
Nossa intenção, além de outros pontos, é trabalhar a produção desse gênero, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco não apenas a escrita, mas também o desenvolvimento da competência discursiva. Portanto, vamos nos instrumentalizar com os recursos de uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly.

A escolha pelas sequências didáticas busca viabilizar condições para que os alunos possam seguir um determinado procedimento para executar todas as atividades e etapas, para que, finalmente, possam realizar a escrita do gênero carta.

De acordo com os autores já citados, “a estrutura de base de uma sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83) pode ter o esquema de representação a

seguir, levando em consideração as atividades a serem desenvolvidas durante o processo de produção do texto:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 66) a sequência é um dispositivo que apresenta como “proposta um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados em uma produção inicial”. Dessa forma, seu caráter modular possibilita desenvolver atividades que atenda às necessidades coletivas e individuais.

Partindo da concepção de que a escrita é um processo, o estudo do gênero, pautado nessa metodologia de ensino, se for bem planejada e desenvolvida com uma didática apropriada, possibilita conhecer as dificuldades dos alunos no decorrer da produção do gênero textual carta pessoal, assim, podemos trabalhar suas necessidades, com vistas a saná-las, através de alguns procedimentos necessários para que eles possam (re)conhecer os aspectos textuais do gênero, bem como os aspectos linguísticos e, ainda, para que eles possam assimilar o processo de produção do referido gênero no contexto sócio-interacionista.

Diante do exposto, vamos trabalhar o gênero carta pessoal, através de oficinas pedagógicas, que serão aqui denominadas de encontros. Para a execução deste trabalho, projetamos 8 (oito) oficinas distribuídas em 10 (dez) encontros. Cada encontro terá a duração de duas horas, em média. A seguir exibimos o planejamento das oficinas.

Quadro 8 – Grade de Planejamento das Oficinas

Apresentação da situação e Motivação

Objetivos:

Apresentar o projeto de escrita e a situação de produção;
 Motivar o interesse dos alunos pelo gênero carta pessoal;
 Verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

Estratégias:

Prevista para ser desenvolvida em um encontro de duas horas.

Exibição do vídeo: Documentário (**Abandono aos idosos – Uma realidade despercebida**), visando envolver os alunos numa reflexão sobre uma questão social que inclui os idosos.

<p>Exibição do vídeo “Cartas de amor”, visando a motivar os alunos para escrever cartas pessoais para os idosos residentes de um Lar de idosos. Atividade: Momento de discussão.</p>
<p>ETAPA 1 - Primeira Oficina Objetivos: Despertar o aluno para a pesquisa no meio digital. Promover o contato com algumas cartas para favorecer que os alunos percebam os elementos estruturais, textuais e linguísticos da carta pessoal. Estratégias: Previsto para ser desenvolvido em três momentos, que serão distribuídos em dois encontros, com duração de duas horas, cada um. Motivação: Exibição do vídeo “Metrópolis” para iniciar uma roda de conversa, conforme o roteiro de perguntas apresentados no caderno pedagógico. Atividade: Momento para pesquisa no meio digital. Atividade: Leitura de cartas pessoais e atividade para execução oral.</p>
<p>ETAPA 1 - Segunda Oficina Objetivo: Conhecer os elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas pessoais e cartas de leitores. Propiciar ao aluno distinguir a carta pessoal da carta pública. Estratégias: Previsto para ser desenvolvido em um encontro de duas horas. Fazer atividade abordando cartas de leitor, como subgênero que representa a esfera pública.</p>
<p>ETAPA 2 - Terceira Oficina Objetivo: Promover a primeira produção com características do gênero carta pessoal. Estratégias: Previsto para duas horas de duração. Como motivação apresentar uma passagem de um artigo do Jornal Diário do Nordeste, que versa sobre a ganhadora do Big Brother, Edição 2021. Uma paraibana que se tornou um fenômeno nas redes sociais, no meio digital. Solicitar que façam a carta, em dupla, endereçada para a vencedora Juliette parabenizando pela sua vitória no reality show e comentando algum episódio durante o programa.</p>
<p>ETAPA 3 - Quarta Oficina Objetivo: Ler as cartas e fazer a análise da situação comunicativa dessas cartas e dos conteúdos temáticos. Estratégias: Momento previsto com duração de duas horas. Ler as cartas produzidas para verificar se houve inadequações das situações de contexto e dos conteúdos temáticos, tendo como suporte uma grade de análise elaborada para esse fim, com base na proposta de Dolz (2010).</p>
<p>ETAPA 3 - Quinta Oficina Objetivos: Ler as cartas e analisar a organização do texto conforme as partes que as compõem. Estratégias: Momento previsto com duração de duas horas. Utilizar a grade de análise já elaborada e utilizada na quinta oficina.</p>
<p>ETAPA 3 - Sexta Oficina Objetivos: Ler as cartas e fazer a análise do mecanismo da textualização, ou seja, verificar o domínio</p>

dos alunos, com relação aos recursos escritos da língua e marcas linguísticas (estilo).

Estratégias:

Atividade prevista para ser desenvolvida em dois encontros, com duração de duas horas, cada uma.

Trabalhar os aspectos: enunciativo, textual, sintático, lexical, que forem pertinentes para a escrita da carta pessoal.

Analisar os textos dos alunos, para verificar as inadequações que possam trazer entraves ao ato de comunicação, utilizando o instrumento de análise já elaborado e utilizado na quinta oficina.

Sugerir a reescrita coletiva das cartas escritas para Juliette, vencedora do Big Brother 2021.

ETAPA 4 - Sétima Oficina

Objetivos: Produzir uma carta para um idoso.

Estratégias:

Momento previsto com duração de duas horas.

Produção da carta para um idoso que vive no único lar para idosos, de instituição pública, em Fortaleza.

Sugerir assistir ao vídeo com a música *Filho Adotivo*, cantada por Sérgio Reis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante ressaltarmos o quão é oportuno a estratégia da adoção das oficinas pedagógicas, haja vista a modalidade de ensino em nossa escola ser semipresencial e ter ainda como característica não apresentar a formação de turmas. O aluno vai cursando uma disciplina de cada vez, de acordo com sua escolha, ao efetuar sua matrícula.

Vamos dispor também do recurso das rodas de conversas para nos auxiliar na apreensão do conhecimento prévio dos alunos sob o gênero em estudo.

A respeito do referido recurso, destacamos sua importância dada a sua natureza, conforme aponta Moura Lima (2014, p. 99 *apud* RAMALHO, 2016, p. 50):

É na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiência e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Para este trabalho, utilizamos, ainda, o recurso do *youtube*, pois apresentaremos, por meio desse canal, um vídeo com a música Filho adotivo, cantada por Sérgio Reis, um vídeo com um documentário sobre o abandono do idoso e mais dois vídeos, que serão usados para motivar os alunos no projeto da escrita de cartas pessoais.

Temos como intenção trabalhar com o recurso das ações dialógicas, fomentando debates e discussões em nossos encontros com o propósito de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para participar dessas oficinas. Para isso, elaboramos blocos de perguntas, que serão feitas de forma aleatória, não sendo associadas de forma muito direta às cartas

apresentadas, para não seguir um trabalho muito linear, tendo em vista trabalhar paulatinamente os elementos constituintes do gênero carta, de forma que possibilite aos alunos formularem construções que possam contribuir para a apreensão de seus conhecimentos.

Ratificamos uma de nossas metas a ser alcançada como proposta pedagógica no presente trabalho, que é o caráter de prática discursiva e de interação social, cuja intenção é proporcionar aos alunos do CEJA Profº Milton Cunha, localizado em Messejana, região periférica de Fortaleza, a escrita de cartas pessoais para os idosos de sua comunidade ou para aqueles que residam em instituições, configurando-se, sobretudo, como um projeto pedagógico, haja vista não pretendermos enfatizar o aspecto do letramento.

5 O CAMINHO PARA A APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Conforme já expomos, intentamos trabalhar o gênero epistolar, tendo como alvo a escrita de uma carta pessoal. Para isso, visamos à realização de um trabalho que não nos conduzisse à dispersão e, ainda, que nos possibilitasse realizar um trabalho intenso com os alunos e que nos permitisse realizar um trabalho sistematizado, a partir de atividades progressivas e com exercícios que propiciassem o bom uso da linguagem. Dessa forma, buscamos nos instrumentalizar com uma sequência didática, doravante SD, optando, para tal, a sequência proposta por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p. 83), que afirmam:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Fazer uma planificação de uma SD, demanda planejar, fazer diagnósticos iniciais, propor, coerentemente, objetivos nos módulos, dessa forma, é necessário oferecer condições que permitam ao aluno superar as dificuldades que surgem na produção inicial. Contudo, nossa proposta não foi trabalhar com a produção inicial com vistas a um diagnóstico, mas, de imediato, que a produção fizesse parte de um processo de escrita no qual o aluno estivesse inserido e, de forma gradual, fosse aprimorando essa escrita.

Retomamos nosso objetivo geral que é elaborar uma proposta didática, que promova o desenvolvimento da escrita como prática discursiva através da carta pessoal junto aos alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Nossos objetivos específicos são: oportunizar ao aluno reconhecer a composição do gênero Carta; possibilitar ao aluno distinguir as intenções de quem escreve; levar os alunos a perceberem que as escolhas linguísticas determinam um estilo ao escrever. A intenção de envolver o aluno na escrita de cartas é, sobretudo, que esse possa perceber os gêneros como ações sociodiscursivas.

Dessa forma, planejamos um trabalho a ser desenvolvido em dez encontros, cujos objetivos e estratégias são distintamente explanados aqui.

5.1 Adentrando ao mar das cartas

O primeiro encontro, intitulado **Adentrando no mar das cartas**, com previsão de duas horas, tem como objetivos: fazer a apresentação do projeto de escrita e da situação de produção; motivar os alunos a despertarem o interesse pelo gênero carta pessoal e verificar os

conhecimentos prévios desses alunos sobre esse gênero. Portanto, o(a) professor (a) deve seguir as orientações descritas.

1. Exibir o vídeo “Documentário (**Abandono aos idosos – Uma realidade despercebida**)”, com o objetivo de envolver os alunos numa reflexão sobre a questão social que inclui os idosos. Após essa exibição, é proposta uma reflexão, na qual são apresentadas algumas perguntas para que os alunos respondam, visando a abrir uma discussão sobre essa situação pela qual passam muitos idosos em nossa sociedade. Posteriormente, solicitar aos alunos que ouçam, em casa, a canção de Sérgio Reais “Filho adotivo”. Com relação a isso, outras orientações são dirigidas no caderno pedagógico, que se encontram nos quadros verdes. Portanto, é muito importante que o (a) professor (a) leia atentamente as mensagens, que são evocadas com **Caro(a) professor(a)**, contidas nos referidos quadros, já que são sugeridos alguns procedimentos que consideramos essenciais para o desenvolvimento das atividades e para o bom êxito no processo de ensino-aprendizagem. Convocamos que leiam também as guias *TEORIZANDO*, constantes em algumas passagens do caderno pedagógico.
2. Exibir o vídeo “**Cartas de amor**”, com o objetivo de motivar os alunos para escrever cartas pessoais para os idosos residentes de um Lar de idosos, situado em Fortaleza. Após a exibição do vídeo, é proposto um bate-papo com base nas perguntas que foram distribuídas em blocos, na seção *DISCUTINDO OS BLOCOS* (**1º Bloco**: Imaginando; **2º Bloco**: Refletindo; **3º Bloco**: Cartas de amor e **4º Bloco**: Outras cartas pessoais).

5.2 Percebendo os elementos da carta pessoal

O segundo encontro introduz a **Etapa 1** da SD, dando início à primeira oficina, intitulada **Percebendo os elementos da carta pessoal**, que foi planejada para ser desenvolvida em três momentos, a ser distribuídos em dois encontros, com duração de duas horas, cada um. Seus objetivos são: despertar o aluno para a pesquisa no meio digital e promover o contato com algumas cartas para favorecer que o aluno perceba os elementos estruturais, textuais e linguísticos da carta pessoal. Dessa forma, o(a) professor (a) deve seguir pelas orientações a seguir:

1. Para o primeiro momento dessa oficina, o (a) professor (a) deve exibir o vídeo **Metropólis: Cartas de Mário de Andrade**, para fazer uma discussão com base no roteiro de perguntas apresentado na seção *DISCUTINDO OS BLOCOS* (**5º Bloco**: Cartas e Mário... e **6º Bloco**: Sobre as cartas pessoais). A exibição desse vídeo tem o propósito de despertar o interesse dos alunos pela escrita epistolar.
2. O segundo momento da oficina consiste em apresentar uma atividade de pesquisa, que terá sua condução na seção *DESENVOLVENDO A CONSULTA DIGITAL* (**7º Bloco**: O que descobrir sobre a história da carta).

O terceiro encontro, dando continuidade à primeira oficina, é desenvolvido em um único momento, em que o (a) professor (a) deve propor:

1. Ler cartas com o objetivo de levar o aluno a perceber a estrutura composicional, o tema e o contexto situacional relacionado às referidas cartas, que constam na seção *LENDO ALGUMAS CARTAS PESSOAIS* (**Carta 1, Carta 2 e Carta 3**).
2. Realizar a atividade escrita com as cartas lidas de acordo com o roteiro de perguntas apresentadas na seção *EXPLORANDO AS CARTAS LIDAS* (**8º Bloco**: Explorando sobre as cartas 1, 2 e 3...).

5.3 Aprendendo a distinguir modalidades diferentes de cartas

O quarto encontro incorpora a segunda oficina denominada **Aprendendo a distinguir modalidades diferentes de cartas**, com previsão de uma hora e meia, cujos objetivos são: conhecer os elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas pessoais e cartas de leitores, além disso, propiciar ao aluno distinguir a carta pessoal da carta pública. Para isso, o(a) professor (a) deve seguir a ordem de procedimentos:

1. Submeter os alunos à leitura das cartas de leitor apresentadas na seção *LENDO ALGUMAS CARTAS DE LEITOR* (**Carta 1, Carta 2, Carta 3 e Carta 4**). Posteriormente, o aluno deve desenvolver as atividades propostas na seção *DESENVOLVENDO A ATIVIDADE ESCRITA COM AS CARTAS LIDAS*.
2. Estimular o aluno a refletir sobre o fio condutor de teor crítico que esse subgênero epistolar permite, recorrendo às rodas de conversa, aproveitando o contexto de cada carta. Com essa atividade encerram-se os procedimentos relativos à **Etapa 1** da SD.

5.4 Produzindo a primeira carta

O quinto encontro introduz a Etapa 2, abrindo a terceira oficina, intitulada **Produzindo a primeira carta**, tendo como objetivo a primeira produção com características do gênero carta pessoal. Esse momento foi previsto para duas horas de duração. O (a) professor (a) deve proceder da seguinte forma:

1. Como motivação apresentar uma passagem de um artigo do Jornal Diário do Nordeste, que versa sobre a ganhadora do *Big Brother*, Edição 2021. Uma paraibana que se tornou um fenômeno nas redes sociais, no meio digital.
2. O aluno deve formar grupo com outro colega para escrever uma carta para parabenizar a vencedora Juliette por ter vencido o reality show e devem fazer algum comentário de um episódio assistido durante a exibição do programa, seguindo as orientações na seção *PROPOSTA PARA A PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA*.

5.5 Analisando aspectos contextuais e temáticos da primeira escrita

O sexto encontro introduz a **Etapa 3**, agregando a Quarta Oficina, denominada **Analisando aspectos contextuais e temáticos da primeira escrita** cujo objetivo é ler as cartas e analisar as cartas produzidas, verificando a situação de comunicação e os conteúdos temáticos. Essa atividade tem previsão para duas horas de duração, o (a) professor (a) deve adotar os seguintes procedimentos:

1. Ler atentamente as informações contidas no caderno pedagógico (p. 50-52).
2. Apropriar-se do **Instrumento das Análises das Cartas**, constante no caderno pedagógico (p. 51).
3. Seguir atentamente todas as orientações apresentadas na Seção *ANALISANDO A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS*, no caderno pedagógico.
4. O trabalho de análise que será feito com a utilização do instrumento elaborado, com base em Dolz, deve ser conduzido de acordo com as orientações expressas no caderno pedagógico, pois será utilizado, a partir dessa oficina até a sexta.

5. Fazer o *feedback*, buscando expor o que for mais relevante sobre os aspectos analisados e fazer as intervenções, visando a sanar problemas e dúvidas nos textos elaborados pelos alunos. É um procedimento indispensável para a obtenção dos bons resultados. Lembrar que, a partir desse momento, isso é feito no início de cada encontro, já que a análise do (a) professor (a) é feita em domicílio.

5.6 Organizando as partes da carta escrita

O sétimo encontro agrega a quinta oficina, denominada **Organizando as partes da carta escrita**, momento previsto com duração de duas horas, cujos objetivos são: ler as cartas e analisar a organização do texto conforme as partes que as compõem. Para isso, o (a) professor (a) deve adotar os seguintes procedimentos:

1. Seguir atentamente as orientações que são sugeridas na abertura da oficina.
2. Ficar atento(a) às instruções constantes na seção *ANALISANDO A DIMENSÃO DA PLANIFICAÇÃO*, no caderno pedagógico, buscando adotá-las.

5.7 Re(conhecendo) recursos e marcas linguísticas

O oitavo encontro introduz a sexta oficina, intitulada **Re(conhecendo) recursos e marcas linguísticas**, que foi planejada para ser ministrada em dois encontros de duas horas, sendo que, inicialmente, serão feitas as análises dos recursos escritos da língua e as marcas linguísticas presentes na produção textual dos alunos. Portanto, o(a) professor(a) deve seguir as orientações aqui apontadas:

1. Lembrar que, antes de analisar as cartas, de acordo com os critérios indicados nessa fase, ao devolver as cartas aos alunos e as fichas com análises e observações registradas, (recolhidas no encontro anterior), o (a) professor (a), deve fazer o *feedback*, como já foi mencionado anteriormente.
2. Ficar atento (a) às instruções constantes na seção *ANALISANDO OS RECURSOS E AS MARCAS LINGUÍSTICAS*, no caderno pedagógico, buscando segui-las, utilizando o instrumento de análise, já elaborado e utilizado na quinta oficina.

O nono encontro dá continuidade à sexta oficina, previsto para ser desenvolvida em duas horas, traz a proposta para reescrever a carta escrita para Juliette. Por conseguinte, o(a) professora deve adotar os procedimentos expostos na Seção PROPOSTA PARA A REESCRITURA DA CARTA PARA JULIETTE.

5.8 Produzindo a carta final

Finalmente, chegamos ao último e décimo encontro que introduz a sétima oficina, intitulada **Produzindo a carta final** cujo objetivo é escrever uma carta para um idoso institucionalizado ou em outra situação apresentada pelo aluno.

Aqui temos como escopo que os alunos façam uma produção escrita cujas características textuais possam ser reconhecidas como pertencentes ao gênero epistolar, e, em específico, a carta pessoal. Dessa forma, o(a) professor(a) deve deitar um olhar analítico sobre: a forma composicional, as marcas linguísticas (estilo) e o conteúdo temático, verificando ainda se atende à situação de comunicação que envolve os interlocutores.

O(a) professor(a) deve se guiar pelas orientações na seção *ESCREVENDO A CARTA FINAL*.

Aqui encerramos este capítulo e partimos para as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de gênero teve seu início com a discussão dos estudos de Bakhtin acerca da linguagem ao conceber que as pessoas se comunicavam por meio de enunciados relativamente estáveis, que foram denominados de gêneros textuais. Tais enunciados eram construídos nas diversas esferas das atividades humanas. Portanto, apresentam grande variedade que pode ser de natureza oral ou escrita, pois suas finalidades são conhecidas por seu conteúdo, estilo verbal e recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Na enunciação, a palavra manifestada pelo sujeito reflete o nível social do seu interlocutor e se estrutura a partir da relação de discurso entre locutor e interlocutor que determina o estatuto social, o tempo e o espaço ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de interação verbal.

Portanto, assegurar que o aluno compreenda essa interação é ensiná-lo a produzir textos, orais e escritos, que atendam a interlocução necessária a uma situação real de uso da linguagem.

Ao propormos trabalhar o gênero carta pessoal, no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos, não envolve apenas os alunos numa prática sociodiscursiva, para que eles façam o uso concreto da língua, mas também, para que possam tomar consciência do poder que tem a linguagem para promover as mudanças sociais.

O gênero trabalhado foi ancorado a partir de uma sequência didática, porque nos possibilita concretizar diferentes formas de ensinar, visto seu caráter modular que nos propicia desenvolver as atividades por etapas e com tarefas específicas. Isso contribui para o processo de intervenção imediata, caso haja inadequações de ordem normativa da língua como, por exemplo, registro ortográfico, coerência e coesão textual. Acreditamos que, por meio da sequência didática, é possível sanar possíveis problemas na escrita da carta pessoal.

Acreditamos que ao escrever para o idoso, os alunos compreenderão com clareza os atos discursivos que imperam durante o processo da escrita, pois o fato de escrever para alguém ler suas cartas é bem diferente de escrever para o professor ler uma carta que não é para ele, como já ocorreu em muitas práticas pedagógicas.

Certamente, como o estudo é conduzido, articulando atividades e refletindo sobre cada momento, esperamos capacitar o aluno para que ele se aproprie dos conhecimentos necessários para distinguir escolhas no uso da linguagem, de acordo com a situação de contexto e com o destinatário.

É nosso propósito incentivar, no universo dos alunos do Centro de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha, o gosto para escrever cartas, pois temos um mundo digital à disposição, que encanta e seduz, mas ainda não sabemos se isso traz prejuízos para a capacidade de apreensão de alguns conhecimentos linguísticos por parte de alguns alunos.

Sugerimos escrever uma carta pessoal para um idoso, com o propósito de, além da prática sociodiscursiva, fazer nossos alunos interagirem com um idoso que convive numa instituição pública para despertar valores como a solidariedade e a empatia, além de sensibilizá-los para evitar e/ou sanar um dos grandes problemas sociais, que é o abandono das pessoas idosas nos lares de acolhimento. Aliás, Paulo Freire nos alerta sobre a importância desses valores, pois seus ensinamentos não focavam somente a educação voltada para o ensino, mas também, para uma educação que conduza à formação plena, que trabalhe o ser humano em todas suas dimensões.

Ratificamos a nossa intenção em resgatar o hábito de escrever cartas, pois sua linguagem carregada de afetividade e emoção pode proporcionar bons momentos às pessoas e até levar uma palavra de alento para quem precisa ter fé e esperança em dias melhores, principalmente, neste contexto atual, em que a COVID-19 tem ceivado vidas de pessoas e entes queridos, além de ser uma ameaça sobre a qual nem sabemos bem quais os reais perigos, em relação ao futuro.

Sabemos que a tecnologia pode aproximar as pessoas, mas nunca com a interação de ternura e a boniteza que uma carta pode propiciar.

Nossa pesquisa culminou em um caderno pedagógico, que faz parte do presente trabalho, cuja aplicabilidade poderá ser feita no CEJA, onde atua a pesquisadora.

Esperamos que este trabalho desperte o interesse de outros professores do Ensino da Língua Portuguesa, principalmente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, utilizando-se dele, como ferramenta de proposta de mudança, voltando-se com um novo olhar para trabalhar com o gênero epistolar, numa perspectiva de tratar os alunos da EJA, como sujeitos sociais, capazes de usar os conhecimentos para transformar as relações no meio em que vivem.

Encerramos esta abordagem enaltecendo a reflexão de Souza (2007), ao conceber que a Educação de Jovens e Adultos não pode mais se limitar, tão pouco reproduzir o que os professores fazem no ensino regular, em virtude de ser uma modalidade de ensino voltada para uma clientela específica cujas experiências de vida devem ser consideradas para que se possa valorizar e reconhecer os seus conhecimentos implícitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção trabalhando com... na escola, v. 2).
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BASEGIO, L. J.; BORGES, M. C. **Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre novas práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica**: documento final. Brasília-DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, L. R. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva; Ed. Universidade de São Paulo, 1978

CEARÁ. **Decreto n 25.887, de 25 de maio de 2000**. Criação do CEJA de Messejana.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 0645, de 09 de outubro de 2002**. Credencia o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Messejana, e aprova os cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, nas etapas fundamental e médio, com vigência até 31.12.2004. Fortaleza: Conselho de Educação do Ceará, 2 out. 2002. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0645.2002.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

CEARÁ. **Lei nº 13.654, de 09 de setembro de 2005**. Denomina Professor Milton Cunha o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Messejana, no Município de Fortaleza – CE. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2005. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13654.htm>. Acesso em: 4 out. 2021.

CEARÁ, Projeto Político Pedagógico (PPP). CEJA Professor Milton Cunha, 2019.

CINTRA, A. M. M., PASSARELLI, L. G. (coord.). **A Pesquisa e o Ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

COULMAS, F. **Escrita e Sociedade**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DIAZ, B. **O Gênero Epistolar ou o Pensamento Nômade**: formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores no século XIX. Tradução Brigitte Hervot e Sandra Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. **Resolução nº 07/2012, de 7 de março de 2012**. Estabelece normas para a organização e funcionamento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como modalidade do Ensino Fundamental da Educação Básica nas Instituições de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: CME, 2012. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=54:resolucao-n-007-2012>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GADOTTI, M. **Educação e ordem classista**. São Paulo: Cortez, 1979.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GERALDI, J. E. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes Ltda., 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=vGldLtQAAAAJ&hl=pt-PT>. Acesso em: 5 fev. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015.

HAROCHE-BOUZINAC, G. **Escritas Epistolares**. Tradução Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LOMBARDI, J. C. **Periodização na História da Educação Brasileira**: aspecto polêmico e sempre provisório. Campinas: HISTEDBR, 2005. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/37475093>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre a sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-539, set./dez. 2006. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27503312.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2014.

RAMALHO, L. S. **O processo de escrita da carta pessoal por estudantes da educação de jovens e adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, a. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SEDUC. Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, 16 ago. 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/08/16/centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos-ceja/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SEDUC. Acesso à Informação. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, [s.d]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/aceso-a-informacao/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SEDUC. Tag “Censo Escolar”. **Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/tag/censo-escolar/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/29016114/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tr%C3%AAs_g%C3%AAneros. Acesso em: 16 jan. 2020.

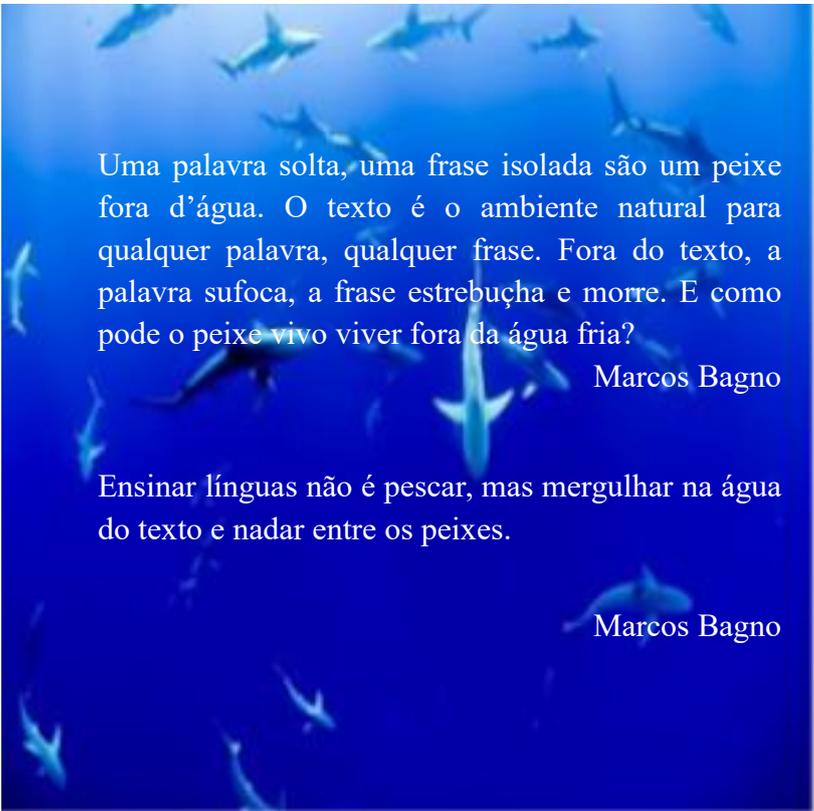
SOUZA, M. A. **Educação de jovens e Adultos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. (v. 1)

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

**O GÊNERO CARTA PESSOAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA
COM ÊNFASE NO ASPECTO SOCIODISCURSIVO**





Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d'água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. E como pode o peixe vivo viver fora da água fria?

Marcos Bagno

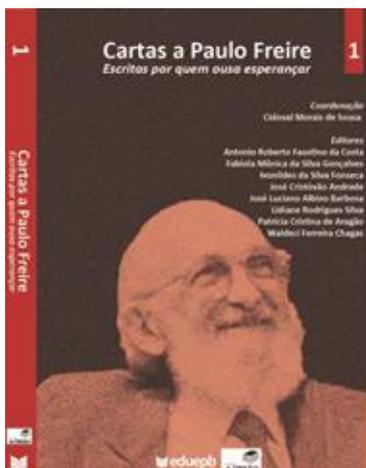
Ensinar línguas não é pescar, mas mergulhar na água do texto e nadar entre os peixes.

Marcos Bagno

Mário,
Pensei que meu
ninho a você - minhas impressões
artigos. Tendi escrever. O pouco de
a fiscalização das provas me deixa
e sobretudo aborrecida. É um
improdutivo e gauche que me
notícia entre rosas. Porém
e vamos conversar
preocupações.
a repr

Carta de Henriqueta a Mário de Andrade: autores trocaram correspondências durante seis anos
Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bo11702/8.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PARA LEMBRAR SEMPR



Durante o lançamento da trilogia “Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar”, o diretor da EDUEPB e coordenador da obra, professor Cidoval Moraes, além de diversos autores participantes do projeto, falaram um pouco da importância e da experiência em escrever cartas inspiradas em quem tanto nos mostrou o caminho da educação libertadora. Cidoval fez a apresentação da obra e ressaltou que o projeto pretende discutir o legado do patrono da educação brasileira em um formato simples e acessível a todos.

“É o primeiro volume de uma trilogia de cartas, não necessariamente pedagógicas como Freire gostava de escrever. São cartas de saudades, de amorosidade, de boniteza, de lembranças, de reconhecimento e de reafirmação de um legado que marcou profundamente a nossa história, de atualização de leituras de mundo, de ousadias de reinvenção e esperança”, destacou Cidoval Moraes.

(Disponível em: <https://uepb.edu.br/depoimentos-de-educadores-marcam-lancamento-do-primeiro-volume-da-trilogia-cartas-dirigidas-a-paulo-freire/>. Acesso em: 24 abr. 2021.)

PARA REFLETIR



“Por que sou professor?” É uma pergunta que ouço com frequência também entre meus pares. A resposta talvez possa ser encontrada numa mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista na qual, depois de viver todos os horrores da Guerra – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” – ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

(GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 13)



“Cartas de amor são escritas não para dar notícias, não para contar nada, mas para que mãos separadas se toquem ao tocar a mesma folha de papel.”

(Rubem Alves)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
FALANDO AOS PROFESSORES.....	11
CONHECENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	14
PLANEJANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	18
MERGULHANDO NO GÊNERO CARTA PESSOAL.....	21
ADENTRANDO NO MAR DAS CARTAS - 1º ENCONTRO - PROJETO DE ESCRITA E SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO.....	22
Assistindo ao vídeo: Documentário “Abandono aos idosos – Uma realidade despercebida”.....	23
Assistindo ao vídeo: Mensagem – Carta de Amor.....	24
Discutindo os blocos.....	24
PERCEBENDO OS ELEMENTOS DA CARTA PESSOAL: 1ª OFICINA, 2º E 3º ENCONTROS.....	26
Assistindo ao vídeo: Metrópolis - Cartas de Mário de Andrade.....	27
Discutindo os blocos.....	28
Desenvolvendo a consulta digital.....	29
Lendo algumas cartas pessoais.....	32
CARTA 1.....	32
CARTA 2.....	33
CARTA 3.....	34
Explorando as cartas lidas (Atividade Escrita).....	35
APRENDENDO A DISTINGUIR MODALIDADES DIFERENTES DE CARTAS: 2ª OFICINA –4º ENCONTRO.....	38
Lendo algumas cartas de leitor.....	40
CARTA 1.....	40
CARTA 2.....	41
CARTA 3.....	41
CARTA 4.....	42
Desenvolvendo a atividade escrita com as cartas lidas.....	43
PRODUZINDO A PRIMEIRA CARTA: 3ª OFICINA - 5º ENCONTRO.....	45
Proposta para a primeira produção escrita.....	47

ANALISANDO ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEMÁTICOS DA PRIMEIRA CARTA:	
4ª OFICINA – 6º ENCONTRO.....	49
Analisando a situação de comunicação e os conteúdos temáticos.....	53
ORGANIZANDO AS PARTES DA CARTA ESCRITA: 5ª OFICINA - 7º ENCONTRO....	55
Analisando a dimensão da planificação.....	56
(RE)CONHECENDO RECURSOS E MARCAS LINGUÍSTICAS: 6ª OFICINA – 8º E 9º	
ENCONTRO.....	58
Analisando os recursos e as marcas linguísticas.....	59
Proposta para a reescrita da carta para Juliette.....	60
PRODUZINDO A CARTA FINAL: 7ª OFICINA – 10º ENCONTRO.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE A – FOLHA PARA ANOTAÇÃO – PRIMEIRO ENCONTRO.....	69
APÊNDICE B – FOLHA PARA ANOTAÇÃO – PRIMEIRA OFICINA.....	70
APÊNDICE C – PRIMEIRA OFICINA – SEGUNDO MOMENTO.....	71
APÊNDICE D – PRIMEIRA OFICINA – TERCEIRO ENCONTRO.....	72
APÊNDICE E – ATIVIDADE – PRIMEIRA OFICINA – TERCEIRO ENCONTRO.....	73
APÊNDICE F – APRENDENDO A DISTINGUIR MODALIDADES DIFERENTES DE	
CARTAS.....	74
APÊNDICE G – RESPONDENDO A ATIVIDADE ESCRITA COM AS CARTAS LIDAS –	
EM DUPLA.....	75
APÊNDICE H – PRODUZINDO A PRIMEIRA CARTA.....	76
APÊNDICE I – GRADE PARA AS ANÁLISES DA PRIMEIRA CARTA ESCRITA.....	77
APÊNDICE J – REESCRITA COLETIVA DA CARTA PARA JULIETTE.....	81
APÊNDICE L – PRODUZINDO A CARTA FINAL.....	82
APÊNDICE M – REESCRITA DA CARTA PARA O IDOSO.....	83
APÊNDICE N – LETRA DA MÚSICA FILHO ADOTIVO.....	84



APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em LETRAS – PROFLETRAS (UEPB) – CAMPUS IV - MAMANGUAPE. Sua elaboração foi fruto do trabalho dissertativo da mestrandia Rojania Silva Fiuza, título **O GÊNERO CARTA PESSOAL: uma proposta pedagógica com ênfase no aspecto sociodiscursivo**, orientada pela professora Dr.^a Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, com o propósito de atender os alunos da EJA, pois, para essa modalidade de ensino, é um grande desafio desenvolver a habilidade de escrever textos coesos e adequados a cada situação comunicativa, ligados aos diversos gêneros que permeiam no nosso cotidiano.

Acreditamos que escrever cartas pessoais pode ajudar os alunos na produção escrita eficiente e significativa, por levar a uma prática discursiva, pois quando se escreve para um destinatário real, a escrita torna-se muito mais fácil e eficaz, por isso, traçamos como objetivo geral para esta pesquisa: elaborar uma proposta didática a ser desenvolvida para efetivar uma prática discursiva através da carta pessoal junto aos alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Apresentamos como objetivos específicos: oportunizar ao aluno reconhecer a composição do gênero carta; possibilitar ao aluno distinguir as intenções de quem escreve; desenvolver junto aos alunos a capacidade das escolhas linguísticas ao determinarem um estilo no ato de escrever.

Temos como propósito, também, instigar o aluno a refletir sobre o possível resgate do ato de escrever cartas pessoais, apesar de estarmos na era da cultura digital, haja vista seu aspecto interativo. A intenção de envolver o aluno na escrita de cartas é, sobretudo, para que ele perceba esse gênero textual como ação sociodiscursiva.

Há quase vinte décadas, muitas mudanças surgiram no âmbito da escola, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, especialmente, quando se trata do ensino e aprendizagem da escrita. Sabemos que, em meados da década de 90, o estudo dos gêneros textuais ocupou um expressivo espaço no contexto da sala de aula, contudo, não desencadeou muita inovação no ensino, visto que, inicialmente, houve o predomínio pelo trabalho de nomeação e classificação dos gêneros textuais, implicando na caracterização de seus aspectos formais, que foram tidos como fixos. Conforme Marcuschi¹ (2010, p. 76) “a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática, a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrando-se no ‘ensino dos

¹ Beth Marcuschi, doutora em Linguística pela UFPE. Professora do departamento de letras da UFPE.

gêneros textuais’ em si e por si mesmos, à revelia do processo sócio interacional”. Essa realidade ainda faz parte de muitos contextos escolares, inclusive, em nossa prática no CEJA.

A concepção de gênero começou a ser difundida melhor a partir dos estudos desenvolvidos sobre a linguagem por Mikhail Bakhtin, pois ele se fundamentava na ideia de que as pessoas se comunicam por meio de enunciados relativamente estáveis, ou seja, os gêneros do discurso, que são construídos nas diversas esferas das atividades humanas, o que determina a enorme variedade de gêneros. Como os enunciados ocorrem de forma oral ou escrita, suas finalidades são manifestadas por meio de seu conteúdo, estilo verbal e recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

A linguagem que Bakhtin (2011) designa tem seu aspecto social formado através da enunciação, que corresponde à interação verbal entre dois ou mais indivíduos que fazem parte da mesma comunidade linguística. Ao desenvolver esta pesquisa, buscamos fazer um uso concreto da língua ao promover uma interação entre os alunos de EJA e os idosos que convivem em instituições ou asilos, ou idosos da própria comunidade na qual os alunos estão inseridos porque através dessa prática discursiva incentivaremos o hábito de escrever cartas.

Para construção deste trabalho, adotamos como fundamentação teórica sobre gêneros discursivos, Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), principalmente. Para o estudo sobre cartas, contamos com o embasamento teórico de Diaz (2016), de Haroche-Bouzinac (2016), de Silva (2002). O aporte teórico sobre gênero e escrita, foi embasado por Antunes (2003; 2009; 2014), Geraldí (2013), além de outros. O percurso metodológico escolhido foi o das sequências didáticas, com base teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além de outros estudos e autores que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

As atividades, propostas neste caderno pedagógico, poderão ser aplicadas em oficinas presenciais, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), onde atua, como docente, a pesquisadora. Vale lembrar que essas atividades poderão ser desenvolvidas em plataformas virtuais através das ferramentas do Google ou outros recursos tecnológicos. É importante mencionar que, a partir de um bom planejamento do professor que deseje realizar esta proposta será possível adaptar ao contexto e realidade de sua sala de aula.

Esperamos que este material desperte o interesse dos professores de Língua Portuguesa, que vislumbrem estimular seus alunos a perceberem o quão importante é escrever cartas e compartilhem da intenção de promover projetos diversos com essa escrita epistolar, cuja natureza resgate a essência da educação preconizada pelo grande educador Paulo Freire, trabalhando com palavras geradoras que tragam sentido para o trabalho de escrita na sala de aula e fora.

Imagem 1 – Paulo Freire



Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+paulo+freire&tbm=isch&source>. Acesso em: 5 abr. 2021.

“Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.” (FREIRE, 1996, p. 115-116)

FALANDO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Na atualidade, todos podem se questionar por que levar o aluno a escrever cartas pessoais em plena época em que a tecnologia impera, tendo em vista que os recursos tecnológicos facilitam a escrita nos meios digitais. Então, faço a seguinte indagação: será que a escrita digital não está sequestrando alguns aspectos essenciais da escrita manual?

Vejam uma situação, se alguém faz aniversário, envia-se um cartão digital ou uma mensagem que já foi enviada várias vezes, ou seja, muitos não escrevem os verdadeiros sentimentos para parabenizar essa pessoa.

Geralmente, gosto de cumprimentar meus contatos com as palavras: “Bom dia, paz e bençãos infinitas”. Incomodo-me muito com aquelas mensagens que são enviadas dos grupos comuns no *WhatsApp*, que vão se repetindo, pois um recebeu e vai repassando, inclusive recebo algumas mensagens repetidas no mesmo espaço de tempo.

Em dois grupos dos quais participo, duas pessoas reproduziram minhas palavras e comentaram “como diz a Jane”. Isso me fez compreender a importância de ser autor do meu próprio discurso. Será que o hábito de compartilhar textos em aplicativos como *WhatsApp*, entre outros, que serve para troca de mensagens, não contribui para a falta de interesse do aluno em escrever seus próprios textos, ou seja, ser autor de seu discurso, principalmente, no Ensino Fundamental?

Será que a escrita digital pode ameaçar a apreensão de alguns aspectos gramaticais e linguísticos essenciais na produção escrita, caso o aluno não tenha assimilado de forma plena esses aspectos?

É evidente que a escrita digital tem seus méritos. No entanto, um aluno que não passa pelo importante processo da construção da escrita manual, em que se exercem práticas reflexivas, como a reescrita, na apreensão dos aspectos estruturais, gramaticais e linguísticos, será que pode vir a ter tendência em fazer uma escrita mecânica no meio digital? Vamos citar um exemplo: um aluno pode estar escrevendo uma mensagem de e-mail, e ao digitar um “a” que necessitava do acento grave, indicador de crase, terá a correção feita pela ferramenta que o meio digital fornece. Caso, ele não tenha o conhecimento construído do uso da crase, não entenderá o motivo da correção.

Então, é importante que estimulemos a escrita manual, pois essa prática nos permite fazer um uso mais reflexivo da língua, pelo fato de propiciar ao aluno a prática de escrita e reescrita de suas produções.

Eu sempre gostei de escrever cartas. Antes de enviá-las, lia duas vezes, no mínimo. Isso me levava a reescrever um trecho ou outro, a fim de tornar a leitura mais clara para meu destinatário.

Acredito que essa prática discursiva possa ser eficaz para o trabalho de produção textual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois é um gênero de fácil escrita, que permite ao aluno compreender que quando se escreve para alguém, deve-se escrever de tal forma que o texto produzido possa ser entendido por aquele que vai ler o que foi escrito, portanto, requer que o professor desenvolva ações para trabalhar os aspectos estruturais, gramaticais e linguísticos, além do aspecto social e interacionista que a carta traz em sua natureza discursiva.

Minha intenção em resgatar essa prática epistolar tem ainda os seguintes propósitos, além dos objetivos apontados na apresentação deste trabalho:

- a) mostrar que ao escrever carta, existe uma ideia de pertencimento, de identidade, pois destinatário e remetente são representações singulares;
- b) propiciar ao aluno a percepção de que o destinatário assume um lugar de sujeito dentro de um determinado contexto de vida, resgatando o Eu, que faz parte de uma história, de um lugar;
- c) oportunizar a inserção do indivíduo em um universo subjetivo, que possibilita sair de uma condição de objeto para o lugar de sujeito;
- d) proporcionar que o aluno compreenda a função social da carta pessoal, ao escrever para os idosos;
- e) demonstrar que o projeto com cartas pessoais cria aspectos de interpessoalidade² e intrapessoalidade³, ampliando a relação dialógica entre remetente e destinatário.

Diante do exposto, trabalhar com a escrita de cartas pessoais implica promover o desenvolvimento da dimensão humana.

² Conexão ou vínculo entre duas ou mais pessoas, dentro de um determinado contexto (no âmbito da sociologia e psicologia).

³ Diz respeito à capacidade de se relacionar com suas próprias emoções e sentimentos, ou seja, refere-se ao autoconhecimento e a automotivação de cada um de nós enquanto indivíduos e a como aplicamos estas ferramentas em nossas vidas.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 21) expõem que “a imaginação e a invenção se juntam às capacidades cognitivas necessárias à produção textual. Além do sistema cognitivo, o processo de escrita mobiliza o sistema afetivo”.

Caro(a) professor(a),

Com essas breves reflexões, espero que possamos fazer um profundo mergulho na água do texto, através do ato de escrever cartas pessoais. Portanto, enfatizo aqui, as palavras de Marcos Bagno “Ensinar línguas não é pescar, mas mergulhar na água do texto e nadar entre os peixes”.

Imagem 2 – Cartas



Disponível em:

http://blogalinea-passos.blogspot.com/2013/02/historia-da-carta_24.html. Acesso em: 15 abr. 2021.

Teorizando...

Cartas são consideradas o meio de comunicação mais antigo do mundo. Não se sabe ao certo quando elas surgiram, mas os reis do antigo Oriente Médio já escreviam **cartas**. Por ser também um dos registros mais antigos, alguns estudiosos apontam, inclusive, que a **carta** é a mãe de todos os gêneros textuais, ao lado dos mitos e contos populares.

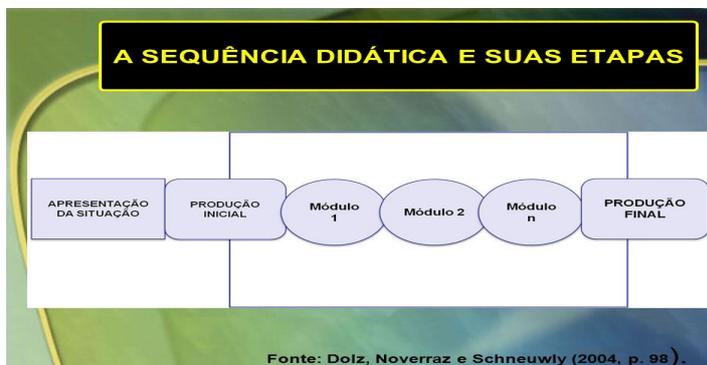
De acordo com Paiva (2004), a carta surgiu na Grécia e foi utilizada, inicialmente, para questões militares, administrativas e políticas, tendo se expandido paulatinamente para propósitos variados.

CONHECENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Caro(a) professor(a),

A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento para realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero textual. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a estrutura básica de uma sequência didática apresenta o esquema de representação, conforme a figura a seguir, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção.

Imagem 3 – A sequência didática e suas etapas



Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=sequencia+didaticas>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Teorizando...

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82):

uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Ainda, segundo esses pesquisadores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96):

As sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.

Tendo por base o aporte teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, p. 214-216), apresentou a síntese do modelo de trabalho com base nas sequências didáticas que envolvem 4 fases, explanadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Fases e procedimentos da sequência didática proposta do Dolz, Noverraz e Schneuwly

FASES	PROCEDIMENTOS
<p>1. Apresentação da situação (p. 99-101)</p>	<p>a) Primeiro vem uma apresentação inicial da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Define-se a modalidade: escrita ou oral.</p> <p>b) A primeira dimensão da proposta leva em conta o projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado. Nesta etapa, se decide qual o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido; qual a sua modalidade; a forma que terá a produção: se para rádio, televisão, papel, jornal etc.</p> <p>c) A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que deve ser feita em classe. De que área se trata e sobre o que falarão ou escreverão. É importante que nesta fase sejam apresentados exemplares do gênero a ser realizado. Os alunos podem ler textos do mesmo gênero ou ouvir, se for o caso de gêneros orais. Os alunos podem discutir a questão. O primeiro contato com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização.</p>
<p>2. A primeira produção (p. 101-103)</p>	<p>a) O segundo passo é a primeira produção. Essa produção inicial é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto de forma coletiva como individualmente. Ela é avaliada, pode-se atribuir nota.</p> <p>b) Essa primeira produção é apenas para treinar o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final. Esse esboço deve ser tido como o primeiro contato com gênero. Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto será avaliado e revisto tantas vezes forem necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.</p>
<p>3. Os módulos (p. 103-106)</p>	<p>a) Seguem-se então os módulos que podem ser vários, até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado. A construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas surgidos até o momento da elaboração final do texto. Esses módulos não são fixos, mas obedecem a uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual.</p> <p>b) No início dos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção. Trata-se de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”, após terem sido identificados os problemas, podendo ser: como foi a representação da situação de comunicação? (destinatários, objetivos, gênero, modalidade etc.); como foi</p>

	<p>a elaboração dos conteúdos? (verificar os conteúdos, analisar as notas que foram feitas, as fontes etc.); como foi o planejamento do texto? (observar se o gênero obedece à organização estrutural adequada, por exemplo, se foi uma entrevista, como está a ordem da P-R (Pergunta-Resposta), se foi um conto, se foi uma notícia, uma receita.); como foi a realização do texto? (observar a seleção lexical, as estruturas sintáticas e todos os elementos ligados a esse nível semântico da expressão).</p> <p>c) Em seguida, podem-se fazer atividade de observação e análise de textos (p. 105) com o objetivo de identificar se o gênero foi bem produzido e se há outras possibilidades de alternativas; podem-se comparar os textos produzidos e partir para a análise coletiva de problemas específicos ou gerais etc. Num segundo momento, pode-se tratar de tarefas simplificadas de produção de textos, em que trabalhariam aspectos pontuais, por exemplo, transformar uma sequência descritiva em argumentativa ou encaixar um trecho que monte uma argumentação ou uma exposição explicativa necessária ou então variar o texto em algum de seus aspectos. Por fim, trata-se de chegar à elaboração de uma linguagem comum, tendo em vista o fato de se poder falar sobre o que está fazendo. É o momento de elaborar uma forma de ver o próprio trabalho.</p> <p>d) Num terceiro módulo, depois do aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e adquirido meios de observá-lo sob vários pontos de vista, ele deve adquirir uma linguagem técnica para se expressar sobre o que está fazendo. Pode até elaborar seu glossário a respeito do gênero ou das atividades desenvolvidas. É o momento de capitalizar todas as aquisições feitas ao longo dos outros módulos sobre o gênero em produção.</p>
<p>4. A produção final (p. 103-106)</p>	<p>Esta parte da sequência é reservada à produção final do gênero. Nessa etapa, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Nesse momento, o docente pode proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa. Nessa produção final, o trabalho concentra-se no polo do aluno. Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno, como tudo que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.</p>

Fonte: Marchuschi (2008, p. 214-216).

Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 96):

[...] as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

Geraldi (2011, p. 20) nos diz que

ao se propor produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos de novo que se intervêm nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

A reflexão de Geraldi corrobora para que esse aspecto seja explorado dentro de uma proposta bem construída com âncora em uma sequência didática. Por conseguinte, implica desenvolver trabalhos cujos pressupostos estejam apoiados em caminhos que levem o aluno a dominar a escrita, passando por um compromisso de um trabalho com a linguagem.

Citelli⁴ e Bonattelli⁵ (2011, p. 123)⁶ afirmam que “a produção e leitura de textos devem estar ligadas a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e rescritas, além de uma avaliação do que foi produzido”. Portanto, podemos afirmar que é de extrema relevância a apropriação das sequências didáticas como metodologia para inserção dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas.

⁴ Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada – USP

⁵ Bacharel em Letras – USP

⁶ Capítulo V – A escrita na sala de aula: vivências e possibilidade In: Aprender e Ensinar com Textos de Alunos (2011).

PLANEJANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para explorar o gênero cartas pessoais, propomos que a sequência didática seja trabalhada, inicialmente, com aplicação de atividades distribuídas em 7 oficinas. Cada oficina deve corresponder a um encontro de duas horas, no máximo, com exceção da primeira e da sexta que terão dois encontros. Portanto, considerando a apresentação inicial, teremos dez encontros.

É importante ressaltar que, no nosso contexto escolar, não temos turmas regulares, por isso, trabalhamos as oficinas com duração de duas horas a três, por encontro, pois as oficinas são planejadas para serem executadas uma vez por semana.

Outra particularidade que convém mencionar é o fato de não planejarmos oficina especificando o ano, ou seja, destinando aos alunos de um único ano, mas para o ciclo total do Ensino Fundamental, porque envolve os alunos que estão matriculados do sexto ao nono ano. Isso implica dizer que montar oficinas para o contexto da nossa realidade é complexo, porque não temos um perfil de aluno em determinado ano devido à realidade da nossa escola que oferta o ensino semipresencial, em que não há turmas como no ensino regular. Contudo, buscaremos direcionar essa proposta de trabalho com o gênero carta pessoal para os alunos que estão matriculados e já tenham iniciado as atividades pedagógicas das etapas equivalentes ao nono ano.

A proposta aqui apresentada não deve se configurar como letramento em função do perfil do nosso aluno ser de pessoas que já adquiriram algumas habilidades e competências para estudar de forma autônoma, ou seja, devem ser capazes de ler e compreender sem a interferência frequente do(a) professor(a). Por conseguinte, o trabalho com o gênero carta pessoal, nesse contexto, deve se configurar como um projeto.

A seguir apresentamos o planejamento das oficinas propostas para cada momento, que será desenvolvido nos encontros, equivalendo a uma oficina pedagógica.

Quadro 2 – Grade de planejamento das oficinas

<p>Apresentação da Situação e Motivação</p> <p>Objetivos: Apresentar o projeto de escrita e da situação de produção; Motivar o aluno a se interessar pelo gênero carta pessoal. Verificar os conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>Estratégias: Prevista para ser desenvolvida em um encontro de duas horas. Exibição do vídeo: Documentário “Abandono aos idosos – Uma realidade despercebida”, visando envolver o aluno numa reflexão sobre uma questão social que inclui os idosos. Exibição do vídeo “Cartas de amor”, visando motivar o aluno para escrever cartas pessoais para os idosos residentes de um Lar de idosos. Atividade: Momento de discussão.</p>
<p>ETAPA 1 – Primeira Oficina</p> <p>Objetivos: Despertar o aluno para a pesquisa no meio digital. Promover o contato com algumas cartas, para favorecer que o aluno perceba os elementos estruturais, textuais e linguísticos da carta pessoal.</p> <p>Estratégias: Atividade prevista para ser desenvolvida em três momentos que serão distribuídos em dois encontros, com duração de duas horas. Motivação: Exibição do vídeo “Metrópolis”, para iniciar uma roda de conversa, conforme o roteiro de perguntas. Atividade: Momento para pesquisa no meio digital. Atividade: Leitura de cartas pessoais e atividade para execução oral.</p>
<p>ETAPA 1 – Segunda Oficina</p> <p>Objetivos: Conhecer os elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas pessoais e cartas de leitores. Propiciar ao aluno distinguir a carta pessoal da carta pública.</p> <p>Estratégias: Previsto para ser desenvolvido em um encontro de duas horas. Fazer atividade abordando cartas de leitor, como subgênero que representa a esfera pública.</p>
<p>ETAPA 2 – Terceira Oficina</p> <p>Objetivo: Promover a primeira produção com características do gênero carta pessoal.</p> <p>Estratégias: Previsto para duas horas de duração. Como motivação apresentar uma passagem de um artigo do Jornal Diário do Nordeste, que versa sobre a ganhadora do Big Brother, Edição 2021, uma paraibana que se tornou um fenômeno nas redes sociais, no meio digital. Solicitar que façam a carta, em dupla, endereçada para a vencedora Juliette, parabenizando-a pela sua vitória no <i>reality show</i> e comentando algum episódio durante o programa.</p>
<p>ETAPA 3 – Quarta Oficina</p> <p>Objetivo: Ler as cartas e fazer a análise da situação comunicativa dessas cartas e dos conteúdos temáticos.</p> <p>Estratégias: Momento previsto com duração de duas horas. Ler as cartas produzidas para verificar se</p>

houve inadequações das situações de contexto e dos conteúdos temáticos, tendo como suporte uma grade de análise elaborada para esse fim, com base na proposta de Dolz (2010).

ETAPA 3 – Quinta Oficina

Objetivos:

Ler as cartas e analisar a organização do texto conforme as partes que as compõem.

Estratégias:

Momento previsto com duração de duas horas.

Utilizar a grade de análise já elaborada e utilizada na quinta oficina.

ETAPA 3 – Sexta Oficina

Objetivos:

Ler as cartas e fazer a análise do mecanismo da textualização, ou seja, verificar o domínio dos alunos, com relação aos recursos escritos da língua e marcas linguísticas (estilo).

Estratégias:

Atividade prevista para ser desenvolvida em dois encontros, com duração de duas horas, cada um. Trabalhar os aspectos: enunciativo, textual, sintático, lexical, que forem pertinentes para a escrita da carta pessoal. Analisar os textos do aluno, para verificar as inadequações que possam trazer prejuízos ao ato de comunicação, utilizando o instrumento de análise já elaborado e utilizado na quinta oficina.

Sugerir a reescrita coletiva das cartas escritas para Juliette, vencedora do Big Brother 2021.

ETAPA 4 – Sétima Oficina

Objetivos: Produzir uma carta para um idoso.

Estratégias:

Momento previsto com duração de duas horas.

Produção da carta para um idoso que vive em um único lar para idosos, de instituição pública, em Fortaleza.

Sugerir escutar e ver o vídeo com a música “Filho Adotivo”, cantada por Sérgio Reis.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

MERGULHANDO NO GÊNERO CARTA PESSOAL

Escrever é fazer um mergulho na linguagem, que emerge como um fenômeno em movimento constante, determinado por diferentes situações, que envolve os sujeitos que se interagem. O uso da linguagem ocorre através do enunciado, que é o elemento real da comunicação, onde são articulados aspectos verbais e a situação extraverbal, ou seja, o contexto em que estão inseridos os sujeitos envolvidos no processo de comunicação.

Como a linguagem está inserida no uso socialmente construído, em que os enunciados evidenciam seu aspecto dialógico, trabalhar o gênero Carta Pessoal é nossa proposta didática.

Esse estudo será voltado para os três aspectos que os gêneros apresentam, de acordo com a teoria de Bakhtin: situação de comunicação (contexto de produção), conteúdo temático (domínio discursivo), o que é possível ser dito em textos desses gêneros; construção composicional (organização e articulação das partes) e marcas linguísticas (estilo).

Nesse sentido, temos como foco fazer a análise das produções elaboradas pelos alunos, tendo como objetivo os aspectos acima mencionados.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15), “a análise das capacidades languageiras dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são condições para se adaptar o ensino a suas necessidades”. A elas se acrescenta a análise das dimensões da escrita e dos componentes do texto a ser produzidos.

Teorizando...

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13). “A aprendizagem de produção escrita é uma das finalidades do ensino das línguas”. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros, por escrito, faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. Afirmam, ainda, que

aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.44), os gêneros textuais são necessários para o ensino da produção textual e pontua, ainda, que são “mega-instrumentos” didáticos. Afirmam ainda que o gênero

é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras. Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhes são próprios e dizíveis por ele, quanto ao ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (a sua textualização).

ADENTRANDO NO MAR DAS CARTAS

Primeiro Encontro

Duração: duas horas

OBJETIVOS:

- 1. Apresentar o projeto de escrita e da situação de produção.*
- 2. Motivar o aluno a se interessar pelo gênero carta pessoal.*
- 3. Verificar os conhecimentos prévios dos alunos.*



PRIMEIRO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Estamos iniciando nosso **Primeiro Encontro**, no qual vamos apresentar o projeto de escrita e a situação de produção.

Para propor a escrita do gênero, indicamos a exibição de um documentário intitulado: “Abandono aos idosos – Uma realidade despercebida” (duração de dez minutos e trinta e dois segundos), que pode ser acessado pelo *link* a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=cBrvEUI9uGc>.

Escolhemos, como motivação, a apresentação do vídeo “Carta de amor” (duração de quatro minutos e quinze segundos), no qual Maria Betânia canta a música “Mensagem”, posteriormente, declama o poema “Todas as cartas de amor são ridículas”, de Fernando Pessoa, que pode ser acessado pelo *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=-6utkxYcBuM>.



ASSISTINDO AO VÍDEO: Documentário “Abandono aos idosos – Uma realidade despercebida”

Após os alunos assistirem a esse documentário, propiciar uma reflexão sobre esse grande problema social, que é essa situação pela qual passam muitos idosos que se encontram em lares ou instituições. Um dos aspectos apontados no documentário é o abandono afetivo. Esse deve ser o ponto chave para promover a interação dos alunos com os idosos. Após a exibição do vídeo, pedir aos alunos que procurem refletir com base nas indagações abaixo:

- a) Você já se sentiu sozinho?
- b) Já refletiu o que sente uma pessoa idosa que não tem muito contato com familiares?
- c) Qual seria a reação de um idoso que vive em um asilo ao receber uma carta endereçada a ele?

Caro(a) professor(a),

Solicitar aos alunos que ouçam, em casa, a canção de Sérgio Reis, “Filho adotivo”, e, motivados por essa música, visitem o único lar de idoso, que é de instituição pública, existente em Fortaleza, para conversar com alguns residentes, procurando saber nome, quanto tempo moram no lar, se recebem a visita de familiares. Pedir aos alunos que procurem estabelecer um vínculo afetivo com os idosos. Caso seja possível, solicitar que tirem uma foto com os idosos que tenham sentido mais empatia. Se não houver condições de ir a essa instituição, orientar que tentem conversar com um responsável da instituição, visando à possibilidade de entrarem em contato com os idosos por meio do *WhatsApp*.

Sugerir aos alunos que escrevam, posteriormente, para um desses idosos e enviem a carta pelo correio ou entreguem pessoalmente, pois isso irá propiciar uma imensa alegria para eles. As cartas deverão ser escritas e reescritas na última oficina.

Segue o *link* do vídeo da música “Filho Adotivo”:

<https://www.youtube.com/watch?v=PdTJxCICM8Q>

**ASSISTINDO AO VÍDEO: Mensagem – Carta de Amor**

Após a exibição do vídeo, iniciar um bate-papo, tendo por base as perguntas formuladas nos blocos a seguir. Sugerimos que os alunos se acomodem sentados, formando um círculo, de tal forma que todos, alunos e professor(a), possam ser vistos durante a conversa. Com esse momento, esperamos motivar os alunos a escrever cartas, além de averiguar o que conhecem sobre esse gênero textual.

**DISCUTINDO OS BLOCOS****1º Bloco: Imaginando**

Nos dias de hoje, ao ouvir o carteiro chamar seu nome, como você imagina a expressão facial de quem recebe uma carta?

2º Bloco: Refletindo

Quais os possíveis sentimentos despertados em quem recebe uma carta antes de abri-la?

Medo, alegria, tristeza, surpresa, ansiedade, dúvida, raiva, esperança?

3º Bloco: Cartas de amor

- ✓ Você já escreveu e recebeu cartas de amor?
- ✓ Você concorda com a afirmação que “as cartas de amor são ridículas”?
Justifique sua resposta.

4º Bloco: Outras cartas pessoais

- ✓ Você já escreveu cartas para amigos ou parentes?
- ✓ Você recebia a resposta das cartas que enviava?
- ✓ Normalmente, quem recebia suas cartas respondia?
- ✓ Você sabe como é chamado quem escreve uma carta?
- ✓ E quem recebe a carta como é chamado?
- ✓ Como era a estrutura de sua carta pessoal, ou seja, quais os elementos presentes na carta que você escrevia?
- ✓ Você se utilizava de sua forma de falar nas cartas, ou seja, sua linguagem coloquial, ou procurava usar uma linguagem um pouco formal, mais ou menos formal?

Caro(a) professor(a),

Esse roteiro foi proposto para traçar um caminho visando a um bate-papo inicial com os alunos, no entanto, não é necessário segui-lo rigorosamente. Cada bloco estabelece um ponto de partida para uma discussão. Então, procure explorar o máximo que puder essa interação, buscando aprofundar todo assunto que for pertinente para o conhecimento do gênero. Caso as questões não contemplem alguns pontos que queira abordar, insira novas perguntas no momento do debate.

Acreditamos que seja de extrema importância essa atividade ser conduzida de forma, exclusivamente oral, pois o aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), não tem oportunidade de expressar seus pensamentos e opiniões, na esfera oral, em virtude da modalidade de ensino em que estão inseridos, não oportunizar esse diálogo entre eles e o(a) professora(a).

Por conseguinte, esse momento, vem suscitar isso: dar voz ao nosso aluno para que ele tenha a sua autonomia e possa revelar sua visão de mundo.

Enfatizamos sobre a importância de fazer a conclusão de cada momento, abrindo um espaço a fim de debater com os alunos, para esclarecer possíveis dúvidas. Incentivar, principalmente, a participação dos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável, com relação ao grau de compreensão e às dificuldades. Dessa forma, o(a) professor (a) poderá fazer as devidas intervenções a fim de buscar soluções para os problemas surgidos. Esse diálogo deve ser constante para que ocorra um ensino-aprendizagem significativo.



*Caro(a) professor(a),
Aqui encerramos nosso 1º Encontro.
Até o próximo encontro!*

PERCEBENDO OS ELEMENTOS DA CARTA PESSOAL

PRIMEIRA OFICINA

Segundo Encontro e Terceiro Encontro

Duração: Três horas

OBJETIVOS

1. *Despertar o aluno para a pesquisa no meio digital.*
2. *Promover o contato com algumas cartas, para favorecer que os alunos percebam os elementos estruturais, textuais e linguísticos da carta pessoal.*



PRIMEIRA OFICINA – SEGUNDO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Estamos iniciando nossa **Primeira Oficina**.

Pretendemos desenvolver as atividades propostas, nessa etapa, em dois encontros com a duração de duas horas, cada um.

Para iniciar esse momento, com fins de mais motivação, vamos ter uma roda de conversa, após a apresentação do vídeo “Metrópolis: Cartas de Mário de Andrade”. Esse vídeo, tem a duração de 4:47, aborda a exposição “Cartas do Modernismo”, cujo foco é a troca de cartas desse escritor com pintores e escultores do modernismo. Mário de Andrade é um renomado autor de livros, ensaios e críticas. O acesso ao vídeo pode ser feito pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=ldQNFoOM7nY>.

Em seguida, apresentamos uma proposta de atividade escrita, visando a inserir a consulta no meio digital na rotina dos alunos.

No segundo encontro, apresentaremos algumas cartas pessoais, produzidas por interlocutores, reais, escritas há alguns anos, que serão exploradas numa atividade escrita, com vistas a se conhecer mais sobre as cartas.

MOMENTO INICIAL



ASSISTINDO AO VÍDEO: Metrópolis - Cartas de Mário de Andrade

A exibição desse vídeo busca, ainda, despertar o interesse dos alunos pela escrita de cartas. Após sua exibição, sugerimos que seja formado um círculo para a discussão dos blocos a seguir.



DISCUTINDO OS BLOCOS

5º Bloco: Cartas e Mário...

- ✓ O que é o Mar de Mário de Andrade ao qual a apresentadora se refere?
- ✓ Qual era o hábito de Mário de Andrade?
- ✓ Mário de Andrade escreveu aproximadamente quantas cartas?
- ✓ Quem eram seus destinatários?
- ✓ Podemos afirmar que Mário amava escrever cartas?
- ✓ É possível afirmar que as cartas revelavam a essência de Mário de Andrade?
- ✓ Mário de Andrade amava a escrita epistolar?

6º Bloco: Sobre as cartas pessoais

- ✓ Ao escrevermos cartas pessoais podemos relatar ou solicitar algo, desabafar, fazer contatos. Que outros propósitos de comunicação podem ocorrer?
- ✓ Ao escrever uma carta, os interlocutores podem contextualizar espaço e tempo de que forma?
- ✓ Por que se tornou raro escrever cartas hoje?
- ✓ Há pessoas que ainda escrevem cartas. Você conhece alguma pessoa que escreve cartas?
- ✓ De que formas uma carta pode ser enviada?

Caro(a) professor(a),

Lembramos sobre a importância de fazer a conclusão de cada momento, abrindo um espaço a fim de debater com os alunos, para esclarecer dúvidas. Provocar, principalmente, a participação dos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável, com relação ao grau de compreensão e às dificuldades, para que o (a) professor (a) possa fazer as devidas intervenções visando a sanar possíveis problemas emergentes. Essas conversas devem ser constantes, para que ocorra um ensino-aprendizagem significativo. Esse momento pode ser aproveitado, ainda, para que os alunos possam mostrar suas reflexões e visão de mundo.

SEGUNDO MOMENTO



DESENVOLVENDO A CONSULTA DIGITAL

Sugerimos que esse momento seja vivenciado, preferencialmente, na sala de informática porque exige buscas na *internet*. Vale lembrar o quão é essencial envolver o aluno na pesquisa digital, pois, trata-se de uma ferramenta que pode ser uma forte aliada para o ensino/aprendizagem, se for bem aproveitada e bem orientada. Caso os alunos disponham de *internet* em seus celulares ou escola possa compartilhar a rede *Wi-fi*, a atividade poderá ser desenvolvida na sala de aula. Propomos que seja feita por escrito e em grupo de três alunos ou quatro, dependendo da quantidade de alunos presentes. O professor deverá ficar responsável para providenciar folhas de papel para tal fim, ou providenciar a reprodução de um modelo criado pela pesquisadora, anexada ao presente caderno.

Queremos enfatizar aqui, que é muito importante o trabalho em grupo, tendo em vista que a atividade se desenvolve mais plenamente, com os alunos expondo e trocando impressões sobre a pesquisa elaborada.

7º Bloco: O que descobrir sobre a história da carta...

- ✓ Qual o meio de comunicação mais antigo do mundo?
- ✓ Quem eram os sigmanacis?
- ✓ O que se diz sobre o surgimento da carta?
- ✓ Como a carta é apontada por alguns estudiosos?
- ✓ Que advento tirou a carta do campo central da comunicação?
- ✓ Após a Inglaterra, o Brasil foi o segundo país do mundo a utilizar o selo postal. Em que ano isso ocorreu?
- ✓ Por que, historicamente, as cartas chegaram junto com os primeiros portugueses?
- ✓ O que vem provocando uma quase extinção da carta pessoal escrita à mão?

Site: <https://sites.google.com/site/evolucaodacarta/carta>

Caro(a) professor(a),

Lembramos sobre a importância de fazer a conclusão de cada momento, abrindo um espaço, a fim de debater com os alunos, para esclarecer dúvidas. Provocar, principalmente, a participação dos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável, com relação ao grau de compreensão e às dificuldades, para que o (a) professor (a) possa fazer as devidas intervenções visando sanar possíveis dificuldades dos alunos. Esse diálogo deve ser constante para que ocorra um ensino-aprendizagem significativo. Esse momento pode ser aproveitado, ainda, para que os alunos possam mostrar suas reflexões e visão de mundo.



*Caro(a) professor(a),
Continuaremos essa oficina
no próximo encontro!*

PRIMEIRA OFICINA – TERCEIRO ENCONTRO

ÚNICO MOMENTO

Caro(a) professora(a),

Estamos dando continuidade à nossa primeira oficina. Neste momento, propomos a leitura das três cartas pessoais, cujo objetivo é que os alunos possam perceber os aspectos com relação à estrutura composicional, ao tema, ao contexto situacional em que foram produzidas, além de outras informações, utilizando-se de perguntas que permitam adentrar tais conhecimentos de forma mais descontraída.

Buscamos incluir, ainda, perguntas que propiciem ao aluno manifestar sua visão de mundo.

Propomos, sobretudo, que a leitura seja feita, em voz alta, por três voluntários.

Sugerimos que a atividade proposta seja feita por escrito, em grupo formado por quatro alunos, no máximo, procurando incluir em cada grupo um aluno que detenha mais conhecimento sobre o gênero para que possa ajudar os demais componentes do grupo.

Após todos terminarem a leitura, fazer uma discussão, no grupo, com a mediação do(a) professor(a), para consolidar os conhecimentos sobre esse gênero textual.

Solicitar que falem sobre os projetos de cartas pesquisados na internet. Aproveitar esse momento, para que os alunos soltem a voz visando promover um diálogo entre professor (a) e alunos buscando facilitar o ensino-aprendizagem, além disso, gerar discursos reveladores, para que a **boniteza**⁷ possa brotar fazendo surgir sonhos e esperanças.

Acreditamos ser de fundamental importância, o professor estimular a participação de todos. Procurar expressar que a participação de cada um contribui para a evolução da aprendizagem, a partir do momento que eles se sintam à vontade para falar das dificuldades ou dos avanços dos conhecimentos adquiridos ou compartilhados durante as oficinas ou em outros momentos, quer sejam na escola, quer sejam na interação com outras pessoas.

⁷ O termo **boniteza** foi utilizado em homenagem a Paulo Freire, pois era uma das palavras que ele gostava de usar no seu universo, quando se dirigia às professoras por meio de suas cartas pedagógicas.



LENDO ALGUMAS CARTAS PESSOAIS

CARTA 1

Carta ao meu filho

Filho, ligo a TV para ver o protesto dos estudantes (...) contra a corrupção (...) e, pasmo, descubro sua imagem entre os milhares de adolescentes, caminhando e cantando, como na música de Vandr e (...). Tive tr s súbitas e sucessivas reações. A primeira foi a de que você estava matando aula. A segunda   de que exercitava a plenitude democrática (...). A terceira, um misto de orgulho e remorso. De orgulho, filho, por v -lo empunhando a bandeira de uma causa maior, o seu país. De remorso, porque eu não o fiz herdeiro dessa mesma luta, nem do país que você e sua geração almejam e pelo qual saíram às ruas.

Na juventude de seu rosto, filho, vi revelada a face an nima de jovens manifestantes do meu tempo. Não o rosto de seu pai. Eu fui um filho que fugiu à luta.

PS – Acabo de ser informado pelo colégio que você, para ir   manifestação, pulou o muro. Não é essa, filho, a melhor forma de se conquistar: pulando o muro. Pior, porém, seria ficar em cima dele.

(Cleo Medeiros, a seu filho Felipe Cleodon, 17, que fugiu da escola para ir   passeata. A carta foi colocada sobre a cama.)

CARTA 2

Imagem 4 – Carta de Zuleika Angel Jones

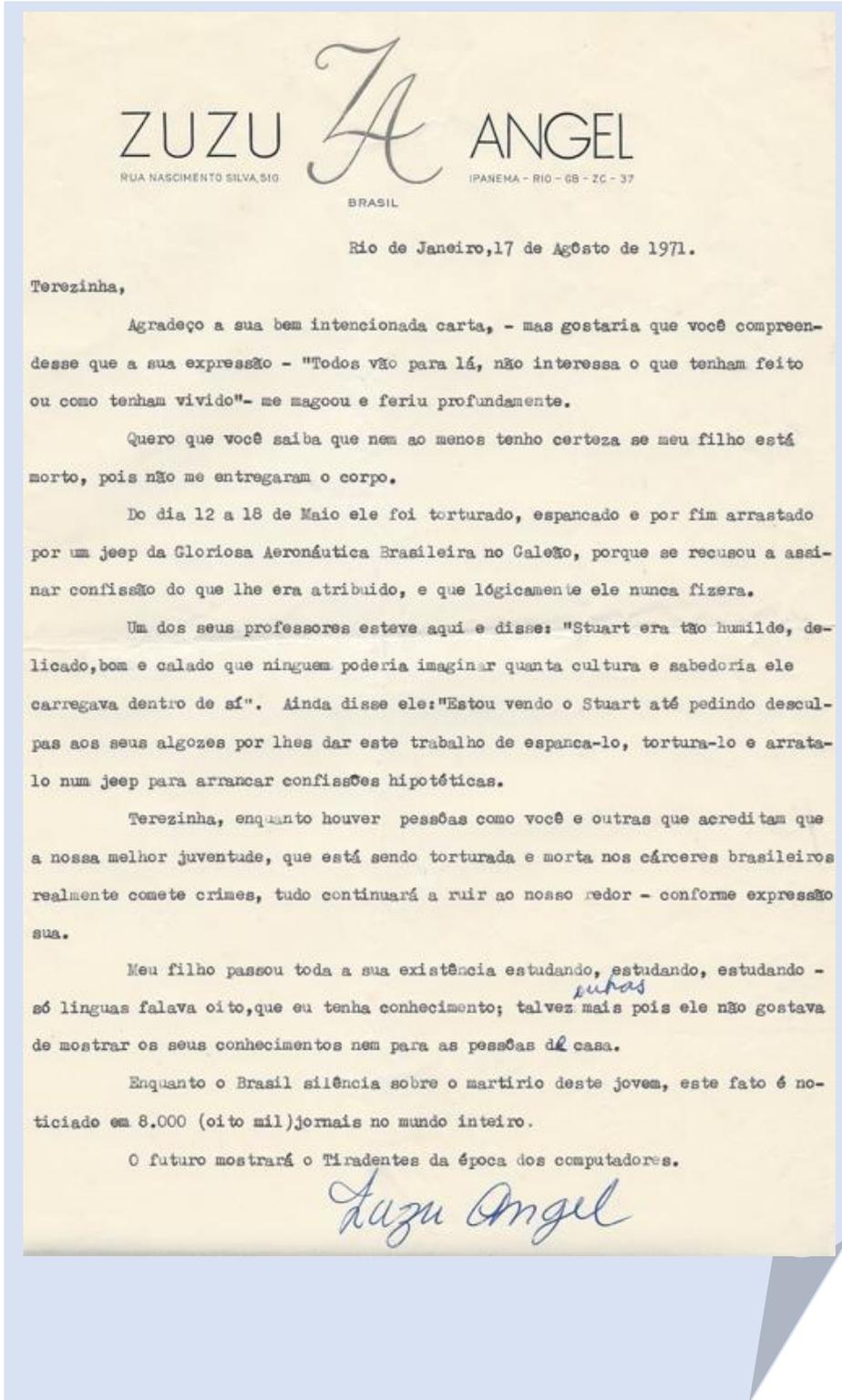
Assassinado, o corpo do meu querido filho, não me foi entregue. Sinto uma dor tão grande. Agora, pauc, sinto que poro escrever esta carta e sinto que posso acalantar uma triste e pohe esperança: Saber ao menos onde está o corpo do meu Stuart. Rogo assim a Vossa Excelência, mandar apurar a responsabilidade do que ocorreu com o meu filho sacrificado. Aguardando a decisão de Vossa Excelência, subscrevo-me respectivamente.

Zuleika Angel Jones
 Rio de Janeiro 29 de Abril de 1995

Disponível em: https://4.bp.blogspot.com/-k1G5am-0tk8/UxtMbDrpN4I/AAAAAAAAASiY/423D58vo_qE/s1600/112_536-cartazuzu.jpg.
 Acesso em: 24 abr. 2021.

CARTA 3

Imagem 5 – Carta de Zuzu Angel para Terezinha



Disponível em: <http://www.hildeangel.com.br/cartas-zuzu-angel/>. Acesso em: 24 abr. 2021.



EXPLORANDO AS CARTAS LIDAS (Atividade escrita)

8º Bloco: Explorando sobre as cartas 1, 2 e 3

- ✓ É possível identificar os interlocutores de todas as cartas? Informe os remetentes e destinatários dessas cartas. Quando não for possível identificar remetente ou destinatário, justifique.
- ✓ Quais os propósitos comunicativos de cada carta?
- ✓ Quais sequências tipológicas apresentam cada carta?
- ✓ Em qual dessas cartas o remetente omitiu o local e a data? A que você atribui isso?
- ✓ Uma das características da carta pessoal é a linguagem afetiva. Apesar do locutor não revelar isso, diretamente, numa das cartas, percebe-se, que ele foi tomado por várias emoções pela situação vivenciada. Qual carta revela isso?
- ✓ Como você imagina a reação do destinatário ao ler a carta, cujo remetente é seu pai?
- ✓ Das cartas apresentadas, qual delas apresenta estrutura que foge ao modelo padrão do gênero carta pessoal?
- ✓ Com relação à linguagem, qual (quais) apresenta(m) a linguagem formal? Qual (quais) apresenta(m) linguagem informal?
- ✓ Em quais cartas, há indícios de uma relação de amizade estabelecida, mas há um estremecimento nessa relação? Comprove com enunciados da mensagem escrita.
- ✓ De acordo com a construção composicional, qual carta apresenta a estrutura padrão do gênero?
- ✓ A carta pessoal pressupõe uma resposta, portanto há, geralmente, a possibilidade de inversão de papéis. Há indícios de que isso ocorreu em qual carta? Comprove com enunciados retirados da referida carta.
- ✓ Há presença de elementos que comprove envolvimento entre remetente e destinatário em quais cartas?
- ✓ Conforme Silva (2002), um dos aspectos da carta pessoal é consolidar o relacionamento entre sujeitos que representam diferentes papéis: filho, mãe, irmão, compadre, comadre, amigo, namorado, marido, esposa e parente. Isso pode ser percebido na abertura, no curso e fechamento da carta. É possível detectar esse aspecto em todas as cartas? Se for possível, retire enunciados que comprove isso.
- ✓ Uma das cartas, de fato, não foi escrita à mão. Como você supõe que foi escrita? Atualmente, como as cartas podem ser escritas, se não forem manualmente?
- ✓ Em uma das cartas, no final, consta um enunciado com a observação P.S, você sabe o que significam essas letras?
- ✓ Na carta 1, temos a fala: “Não é essa, filho, a melhor forma de se conquistar: pulando o muro. Pior, porém, seria **ficar em cima dele**”. Que valor o pai quis passar para o filho? Que reflexão você pode fazer sobre isso?
- ✓ Se você fosse o destinatário da carta 1, como interpretaria essa fala: **Eu fui um filho que fugiu à luta?**
- ✓ Qual carta traz um contexto político, que registra fatos sinistros de nossa história?
- ✓ Qual carta, de acordo com os dados fornecidos, possibilita o preenchimento, de frente e verso (parcial) nos envelopes que se seguem.

9º Bloco: Preenchendo o envelope...

Imagem 6 – Envelopes



Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+envelope+de+carta&tbm>.

Acesso em 24 abr. 2021.

Caro(a) professor(a),

Optamos por não apresentar o exemplo de uma carta pronta para, em seguida, associar perguntas a ela especificamente, pois nossa intenção é possibilitar que o aluno busque associar seus conhecimentos prévios a partir das novas informações adquiridas durante as aulas, com as conversas e os diálogos ocorridos durante os debates de encerramento de cada oficina, para a efetivação do ensino-aprendizagem. Com isso, pretendemos que os alunos da EJA se tornem capazes de sintetizar e selecionar informações importantes sobre os conteúdos, sem necessitar fazer anotações corriqueiramente. Durante as análises da primeira produção se for detectado que não foram capazes de identificar todos os elementos que estruturam uma carta, de forma completa e ordenada, procurar outra estratégia para que ele detenha a apreensão desse conhecimento, pois estamos lidando com alunos adultos que já trazem uma bagagem de conhecimentos, portanto, precisam ser estimulados a serem mais autônomos.

Convém enfatizar que um dos grandes recursos do trabalho apoiado na sequência didática é poder detectar problemas e dificuldades que podem ser trabalhados de forma individual ou coletiva.

Caro(a) professora(a),

Além do diálogo para interação entre alunos e professor(a), já proposto na primeira oficina, aproveite esse momento para averiguar o que os alunos conhecem sobre **Zuzu Angel**. Proponha que pesquisem sobre ela. Convide os alunos para ouvir a música **Angélica**, que Chico Buarque compôs para homenagear **Zuzu Angel**. O acesso pode ser feito pelos *links*:

<https://www.youtube.com/watch?v=3Wsoad-B6uk>

<https://www.youtube.com/watch?v=MwGhevVbtvU>

[Angélica - Chico Buarque e Miltoninho \(Coro Virtual\) | Coral da UFJF - YouTube](#)

Lembre-se de que propiciar aos alunos o contato com outras linguagens como: música, poesia, fotografia, vídeo, entre outras formas de manifestação da língua, é muito importante para sua formação enquanto homem e cidadão, que se encontra inserido em um contexto social, cultural, político e histórico.

Sabendo mais sobre...**Descrição do gênero carta pessoal****I – Situação comunicativa**

- ❖ Interlocutores (emissor e destinatário) são próximos, geralmente.
- ❖ A resposta não é dada na mesma hora, na maior parte dos casos.
- ❖ Objetivos: relatar ou solicitar algo, desabafar, fazer contatos etc.
- ❖ Utiliza-se dos correios para a entrega, geralmente.

II – Conteúdo temático

- ❖ Relato de situações diversas, como rotina (escolar, de trabalho), passeio, viagem, novas e inusitadas experiências etc. vinculados ao tempo, espaços e temas variados, solicitações etc.

III – Construção composicional e marcas linguísticas (estilo)

- ❖ Data completa (local, dia, mês e ano).
- ❖ Identificação dos interlocutores.
- ❖ Relato de um ou mais fatos relacionados a uma ou mais situações.
- ❖ Despedida (uso de expressões como: beijos, com carinho, até breve etc. e indicação do autor).
- ❖ Texto na primeira pessoa.
- ❖ Uso de marcadores de tempo, como: ontem, hoje, amanhã, mês que vem etc.
- ❖ Vocabulário que expressa sensações e sentimentos como: conquistas, alegria, tristeza e saudade, por meio de adjetivos e advérbios, entre outros.
- ❖ Linguagem, geralmente, informal, marcada pela intimidade entre os interlocutores.

Fonte: Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa. Programas: Ler e Escrever e Orientações curriculares. Livro do Professor (2010, p. 14).*

*Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12116.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.



*Caro (a) professor(a),
Aqui encerramos nossa 1ª oficina
Até o próximo encontro!*

**APRENDENDO A DISTINGUIR MODALIDADES
DIFERENTES DE CARTAS
SEGUNDA OFICINA**

Quarto Encontro

Duração: Uma hora e meia

OBJETIVOS

- 1. Conhecer os elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas pessoais e cartas de leitores;*
- 2. Propiciar ao aluno distinguir a carta da esfera pessoal da esfera pública.*



SEGUNDA OFICINA – QUARTO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Estamos iniciando nossa **Segunda Oficina**. Nossa proposta pedagógica é, primordialmente, a escrita com o gênero carta pessoal, contudo, consideramos oportuno incluir a carta de leitor, nesse trabalho, para que os alunos possam ter um breve contato com cartas que circulem na esfera pública e estabeleçam contraposição entre esses dois tipos de cartas. A carta de leitor caracteriza-se por sua natureza de colocar seu interlocutor na condição de ator social, que sai de uma condição de leitor para a condição de autor.

Não vamos trabalhar a sua produção, apesar de ser extremamente importante para promover, tanto a competência leitora quanto a competência escritora, além de contribuir para extrair a capacidade crítica, já que induz os alunos ao mundo da leitura. Selecionamos uma carta de leitor que foi postada na seção para os comentários de uma matéria publicada por Frei Betto, que escreve, virtualmente, em uma coluna do site Correio Cidadania; expomos também uma carta de leitor, que foi publicada em um jornal; outra que foi enviada via e-mail para o editor e, uma carta de leitor, que foi enviada para redação de uma revista, de forma mais tradicional, com o objetivo que os alunos percebam os diferentes meios sociais onde circulam esse subgênero. Portanto, vamos desenvolver atividades, utilizando as referidas cartas. Propomos, ainda, que os alunos sejam estimulados a refletir sobre o fio condutor de criticidade que esse subgênero possibilita, por meio de uma roda de conversa.

Teorizando...

Um dos aspectos fundamentais que distingue a carta pessoal da carta pública é definido com base nos usos da linguagem das esferas pública e privada, é exposto por Silva (2002, p. 68) ao declarar que “de um lado, no contexto das atividades sociais de âmbito privado, inscrevem-se nas práticas comunicativas da carta pessoal; e, de outro, no contexto das atividades sociais de âmbito público, encontram-se as práticas comunicativas de cada um dos gêneros que seguem: carta ofício; carta aberta; carta à redação (opinião sobre matérias publicadas no jornal ou revista, solicitação de aconselhamento), a carta comercial...”

Para Silva (1997), a estrutura de uma carta de leitor envolve variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, notícias familiares e outros). Alves Filho (2011, p.127) aponta que “para a construção da opinião, três atores sociais são muito importantes: os jornalistas, os colaboradores e os leitores, sendo que a cada um deles determinados gêneros são mais diretamente ou exclusivamente associados”. Alves Filho (2011) expõe também que, após o advento da *internet*, o envio por *e-mail* potencializou a escrita desse gênero em alguns meios sociais. Alves Filho (2011, p. 128) destaca que “com a mídia eletrônica, o leitor é convidado a participar mais intensamente do processo de comunicação, podendo exercer o papel de comentarista, gerador de pautas e mesmo de redator de matérias”.



LENDO ALGUMAS CARTAS DE LEITOR



CARTA 1

RE: Carta a um jovem internauta — Maria Augusta 08-06-2020 00:33

Prezados editores do Correio Cidadania,

Li essa crônica “Carta a um jovem internauta” publicada por vocês, a qual me chamou muita atenção especialmente durante uma leitura online. Sendo uma jovem internauta mesmo, queria emitir algumas opiniões sobre os argumentos da “carta”.

Já existe muita discussão sobre as desvantagens mais aparentes da internet, inclusive os problemas de saúde, sedentarismo, fraude da publicidade, risco do namoro virtual, etc. Porém o que muita gente não percebe direito, ainda, são os perigos potenciais da internet que ameaçam a nossa cognição, saúde mental e vida social, e Frei Betto nos alertou disso pelo seu texto.

Sr. Betto se preocupa com “a falta de síntese cognitiva”, que justamente é um obstáculo para os internautas com idade menor. Devido à imaturidade, os jovens ainda não possuem um alto nível de juízo e um pensamento crítico e autônomo, os quais a explosão de informação exige tanto. Por isso, ao invés de seguir a onda desorientado, deveríamos selecionar as informações mais vantajosas dentro do “amplo cardápio”.

Também é possível que o uso inadequado da internet traga problemas mentais, como o isolamento causado pela autoestima alta ou baixa demais dito no texto. Todavia, não podemos negar que as amizades na internet e os influenciadores maravilhosos também nos consolam e estimulam. Caso uma pessoa seja insociável ou subestimada pelos outros na vida real, a internet servirá como uma boa válvula de escape. Nesse ponto, suponho que a crítica do autor seja um pouco rigorosa.

A carta de Frei Betto não apenas é dirigida a um jovem internauta, mas a todos os usuários da internet. Enquanto aproveitamos as vantagens dela, não podemos ser iludidos e escravizados pelo mundo virtual. Concordo totalmente que a nossa qualidade de vida merece prioridade e que o uso “em determinadas horas do dia” é importante. Afinal, somos seres humanos de verdade em vez de perfis fictícios.

Atenciosamente,
Maria Augusta,
Intercambista da UFRGS

Disponível em: <https://www.correiocidadania.com.br/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CARTA 2

Imagem 7 – Carta do Leitor/Coluna do João Antônio



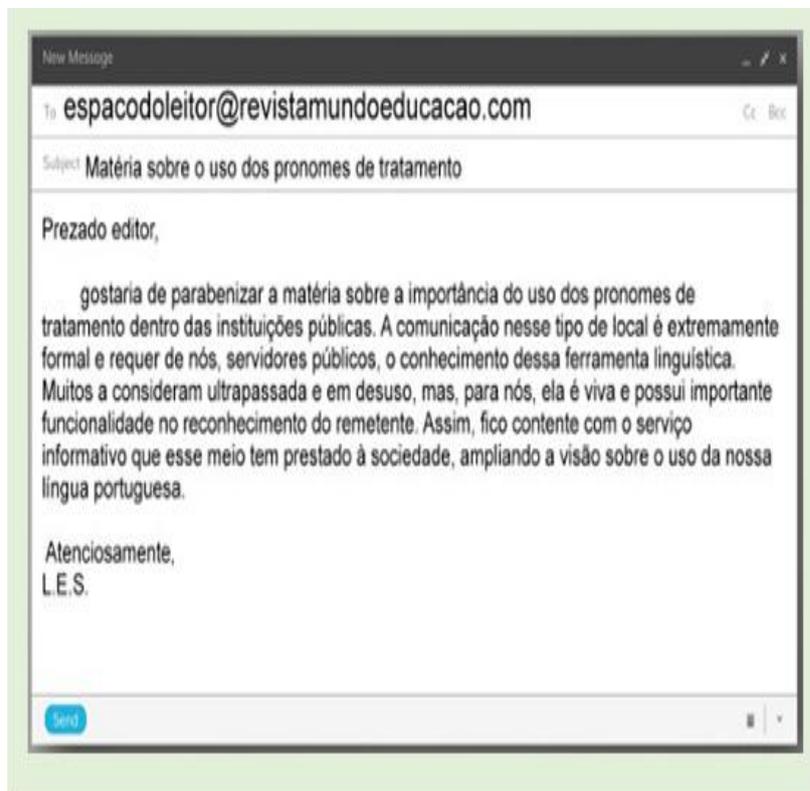
Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=carta+do+leitor+jornal&tbm>.

Acesso em: 24 abr. 2021.

CARTA 3

Imagem 8 – Carta do Leitor/Revista Mundo da Educação



Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-leitor.htm>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CARTA 4

Goiânia, 08 de fevereiro de 2018.

Caro editor,

impressionante como foi infeliz a abordagem feita na reportagem da edição anterior sobre o estado de Goiás, especialmente sobre a capital, Goiânia. O texto mostra a completa falta de conhecimento dos autores, que expressam opiniões estereotipadas sobre o povo que aqui habita. Lamentável que um texto de péssima qualidade tenha sido publicado em uma revista como esta.

Atenciosamente,
J.S.

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/carta-leitor.htm>. Acesso em: 24 abr. 2021.



DESENVOLVENDO A ATIVIDADE ESCRITA COM AS CARTAS LIDAS

Caro(a) professor(a),

Sugerimos que essa atividade seja desenvolvida, em dupla. Ler as perguntas propostas para os alunos, certificando-se de que todos detenham o conhecimento suficiente para compreender o que foi solicitado. Caso haja dúvida, esclarecer prontamente.

- a) Após ler as cartas, você diria que elas apresentam algo em comum? O quê?
- b) Normalmente, essas cartas apresentam informações sobre seus remetentes (nome, profissão, cidade) você saberia explicar a razão? Identifique as cartas que apresentam todos esses dados. Se não for possível, identifique o nome do remetente de cada carta.
- c) Os temas dessas cartas podem apresentar propósitos de: comunicação, opinião, agradecimento, reclamação, solicitação, elogio, crítica. Identifique os propósitos de cada carta.
- d) Quais sequências tipológicas apresentam cada carta?
- e) O discurso é apresentado em que pessoa 1ª ou 3ª? Por quê?
- f) Identifique o vocativo de cada carta. Numa carta, o que vocativo pode expressar?
- g) Com relação ao nível de linguagem, qual foi usado? Foi usado adequadamente?
- h) Quanto à estrutura, os parágrafos estão organizados de forma adequada? Qual carta apresenta melhor organização?
- i) Em que veículo de circulação (suporte) cada carta foi publicada?
- j) O que diferencia a versão digital de uma carta de leitor de uma versão impressa?
- k) Por que essas cartas são chamadas de carta de leitor?
- l) Qual a importância das cartas de leitores para o exercício de nossa cidadania?
- m) Quais as diferenças entre a carta pessoal e a carta do leitor?

Caro(a) professor(a),

Reforçamos sobre a importância de fazer a conclusão de cada momento, abrindo um espaço a fim de debater com os alunos, para esclarecer dúvidas. Provocar, principalmente, a participação dos alunos que se encontram numa situação mais desfavorável, com relação ao grau de compreensão e às dificuldades, para que o (a) professor (a) possa fazer as devidas intervenções visando sanar possíveis dificuldades dos alunos. Esse diálogo deve ser constante para que ocorra um ensino-aprendizagem significativo.

Esse momento pode ser aproveitado, ainda, para que os alunos possam mostrar suas reflexões e visão de mundo.

A partir dessa etapa, aproveite para detectar quais alunos apresentam mais conhecimentos já consolidados sobre o gênero em estudo para que possam auxiliar nas atividades em dupla ou em grupo.

*Sabendo mais sobre...***Descrição do gênero carta de leitor**

I – Situação comunicativa

- ❖ Autor: leitor de determinada publicação.
- ❖ Destinatário: corpo editorial de uma publicação (jornal, revista etc.).
- ❖ Objetivo: comentar, elogiar, criticar etc. algum fato noticiado ou a publicação de alguma matéria. Dar sugestões também é uma possibilidade.
- ❖ Suporte/circulação: jornais, revistas (nestes as cartas são editadas), *sites* etc.

II – Conteúdo temático

- ❖ Opinião, sugestão, comentários relacionados a assuntos veiculados em revistas e jornais (impressões virtuais).

III – Construção composicional e marcas linguísticas (estilo)

- ❖ Título: em geral relacionado à matéria que originou a carta.
- ❖ Identificação completa do autor, com endereço.
- ❖ Data em que foi escrita.
- ❖ Presença de opinião (pode ser sustentada ou não) e/ou sugestão.
- ❖ Comentário conciso e objetivo sobre a matéria lida ou sobre o veículo de comunicação.
- ❖ Em geral, escrita em primeira pessoa.
- ❖ Quando a opinião é sustentada, pode conter operadores argumentativos: uma vez que, por isso, pois etc.
- ❖ Linguagem padrão.

Fonte: Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / Programas: Ler e Escrever e Orientações curriculares. Livro do Professor (2010, p. 15)*

*Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12116.pdf>. Acesso em: 24 abr 2021.



*Caro(a) professor(a),
Aqui encerramos nossa 2ª oficina
Até o próximo encontro!*

PRODUZINDO A PRIMEIRA CARTA

TERCEIRA OFICINA

Quinto Encontro

Duração: Duas horas

OBJETIVO

Promover a produção de um texto com as características do gênero carta pessoal.



TERCEIRA OFICINA – QUINTO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Iniciamos nossa **Terceira Oficina**. Esse momento tem como objetivo a produção escrita de um texto com as características do gênero carta pessoal. Para isso, os alunos devem mobilizar os conhecimentos necessários no que tange ao tema, aos recursos linguísticos adequados à situação comunicativa para alcançar sua finalidade da escrita.

Imagem 9 – Juliette Freire

Fenômeno Juliette Freire: campeã do BBB21 e recordista de fãs

Escrito por **Claudia Riello**, 09:36 / 05 de Maio de 2021. **Atualizado às 10:15 / 05 de maio de 2021**

É paaau! A nordestina Juliette Freire bateu recordes de seguidores, visualizações e amor do público.



Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/estilo-de-vida/sisi/fenomeno-juliette-freire-campea-do-bbb21-e-recordista-de-fas-1.3081792>. Acesso em: 9 maio 2021.



PROPOSTA PARA A PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA

Após a visualização da mensagem exibida, solicitar que os alunos façam uma carta endereçada para a vencedora Juliette parabenizando pela sua vitória no reality show e comentando algum episódio durante o programa.

Propomos que a carta seja produzida, de acordo com a orientação a seguir:

- a) A produção deve ser feita em dupla;
- b) Os alunos devem planejar a escrita de seu texto, considerando sua finalidade;
- c) Fazer o registro do local onde se situa o locutor, do dia, do mês e do ano;
- d) Fazer uso da linguagem informal, de forma moderada, tendo em vista conhecer a destinatária, mas não ser conhecido por ela;
- e) Vocabulário que expresse sensações e sentimentos;
- f) Adaptar as referências dêiticas (pessoais, espaciais e temporais), tendo em vista os interlocutores não compartilharem às mesmas informações contextuais;
- g) Imprimir a saudação inicial, estabelecer a comunicação, introduzindo o fio condutor do tema e sua progressão, fazer o fechamento, seguido da despedida.

Caro(a) professor(a),

Solicitar que os alunos escrevam para Juliette, nos remeteu à lembrança de um filme, cujo título é “**Cartas para Julieta**”, produzido em 2010 e apresenta o seguinte enredo:

Em visita à cidade italiana de Verona com seu noivo que veio a trabalho, uma jovem chamada Sophie visita um muro onde os desiludidos deixam cartas para a trágica heroína de Shakespeare, Julieta Capuleto. Ao encontrar uma dessas cartas, de 1947, a jovem decide escrever à autora, Claire. Inspirada pela atitude de Sophie, Claire decide procurar por seu antigo amor. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-146575/>. Acesso em 24 abr 2021. Aos apreciadores da sétima arte, sugerimos assistir a esse belo filme, além dos demais indicados, a seguir, cujo enredo abraça o gênero epistolar.

“**Central do Brasil**” (1998) – Sinopse: Dora trabalha escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Ainda que a escritã não envie todas as cartas que escreve – as cartas que ela considera inúteis ou fantasiosas demais. Dora decide ajudar um menino, após sua mãe ser atropelada, a tentar encontrar o pai que nunca conheceu, no interior do Nordeste. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-19250/> Acesso em 24 abr 2021.

“**Casa do lago**” (2006) – Sinopse: Kate Forster é uma médica solitária, que morava em uma casa à beira de um lago. Hoje esta casa é ocupada por Alex Wyler, um arquiteto frustrado. Kate passa a trocar cartas com Alex, com quem mantém um relacionamento à distância por 2 anos. É quando, ao se descobrirem apaixonados, um pelo outro, eles buscam um meio de se encontrar. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/casa-do-lago/> Acesso em 24 abr 2021.

“**Querido John**” (2010) – Sinopse: John é um jovem soldado que está em casa, licenciado. Um dia ele conhece Savannah Curtis, uma universitária idealista em férias, por quem se apaixona. Eles iniciam um relacionamento, só que logo John precisará retornar ao trabalho. Dentro de um ano, ele terminará o serviço militar, quando poderão, enfim, ficar juntos. Neste período, eles trocam diversas cartas, nessas cada um conta o que lhe acontece a cada dia. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-127381/>. Acesso em 24 abr 2021.

“**P.S. Eu te amo**” (2008) – Sinopse: Holly Kennedy é casada com Gerry, um engraçado irlandês por quem é completamente apaixonada. Quando Gerry morre, a vida de Holly também acaba. Em profunda depressão, ela descobre com surpresa que o marido deixou diversas cartas que buscam guiá-la no caminho da recuperação. Disponível em: <https://www.spdm.org.br/imprensa/dica-cultural/item/1968-ps-eu-te-amo-uma-historia-de-amor-alem-da-vida>. Acesso em 24 abr 2021.

“**Cartas de Iwo Jima**” – A partir de centenas de cartas escritas por soldados japoneses durante uma batalha, na Segunda Guerra, pôde-se perceber o que se passou com o exército enquanto lutava para manter a estratégica ilha em seu poder. Os americanos precisavam dominar Iwo Jima para avançar contra o Japão, que estava em desvantagem tecnológica e física, mas que contava com o amor de seus moradores pela pátria e pelo imperador e a disposição de morrer por eles. Disponível em: <https://www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/cartas-de-iwo-jima>. Acesso em 24 abr 2021.



*Caro(a) professor(a),
Aqui encerramos nossa 3ª oficina.
Até o próximo encontro!*

**ANALISANDO ASPECTOS CONTEXTUAIS E TEMÁTICOS DA
PRIMEIRA CARTA ESCRITA**

QUARTA OFICINA

Sexto Encontro

Duração: Duas horas

OBJETIVO

Ler e analisar as cartas produzidas, verificando as situações de comunicação e os conteúdos temáticos.



QUARTA OFICINA

SEXTO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Estamos iniciando nossa **Quarta Oficina**.

Neste momento, nosso olhar se voltará para a análise dos textos produzidos pelos alunos.

Antunes (2010, p. 34), com base nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981) e de outras propostas, propõe “como propriedades do texto, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade” e propõe como “condições de efetivação do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade”.

Conforme Antunes (2003, p. 34), a elaboração de

um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita até o momento posterior da revisão e da reescrita.

A análise da escrita das cartas pessoais terá como foco os elementos que constituem os gêneros o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas linguísticas (estilo), com um olhar apurado e voltado para os aspectos da coesão e da coerência, pois um de nossos propósitos é verificar se a escrita de cartas pessoais pode propiciar o desenvolvimento de mecanismos linguísticos que resultem na produção de textos coesos e coerentes.

A seguir expomos um instrumento que

Teorizando...

Conforme Antunes (2010, p. 30), “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com uma finalidade.

Antunes expõe o que declara Adam (2008, p. 107), “o texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”. Cita, também, Halliday e Hasan (1989, p. 52), que afirmam texto como a “linguagem que é funcional. Por linguagem funcional, queremos referir aquela linguagem que cumpre alguma função em algum contexto”. Na mesma ideia, continua Antunes, Schmidt (1978, p. 170) define o conceito de texto como “um conjunto-de-enunciados-em-função”.

Antunes conclui (2010, p. 31) “que todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano. Para concluir, cita Marcushi (2008, p. 23), “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”, afirmando que (2010, p. 31) “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

De acordo com Antunes (2010, p. 32), com base em Bakhtin (1995), o texto envolve um interlocutor e é caracterizado por uma orientação temática, ou seja, “o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico, para imprimir sua continuidade e unidade”.

norteará a análise das cartas, que foi adaptado com base na proposta de Dolz (2010), cujo processo analítico envolve a percepção do aluno produtor e do(a) professor(a). Em nossa adaptação, incluímos, também, a participação de alunos leitores dos textos para registrar suas percepções nas produções dos colegas.

Quadro 3 – Grade de análise das cartas produzidas pelos alunos

ALUNO 1:	
ALUNO 2:	
GÊNERO: CARTA PESSOAL	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS	
<p>Alguns aspectos que devem ser considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Objeto preciso do texto (possibilidade de identificar o tema ou assunto principal); ❖ Pertinência das informações (apresentação de um núcleo semântico, para imprimir continuidade e unidade); ❖ Progressão entre as informações conhecidas e novas (a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário; a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuação do tema ou assunto principal; a presença de novas informações; a ausência de contradições internas); ❖ Tipo de discurso presente e linguagem adequada. 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários
ADAPTAÇÃO À SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	
<p>Alguns aspectos que devem ser considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Emissor ou enunciador e receptor ou destinatário pertencem ao mesmo grupo social? ❖ A linguagem está adequada, tendo em vista o perfil social do receptor? ❖ Há ligações estreitas entre emissor e receptor? ❖ Há a evidência do propósito comunicativo? 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários

PLANIFICAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Partes do texto (apresentação do conteúdo deve ser feita em parágrafos); ❖ Articulação entre as partes (introdução adequada, o assunto principal deve ser expresso no primeiro parágrafo, informações secundárias no(s) parágrafo(s) seguinte(s); ❖ Pertinência em relação ao plano convencional do texto (respeito à estrutura do gênero carta). 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários
TEXTUALIZAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conexão/segmentação: organizações textuais e sinais de pontuação; ❖ Posicionamentos enunciativos (dêiticos pessoais, espaciais e temporais; modalizadores); ❖ Coesão nominal (demonstrar habilidade para estabelecer relações lógico-discursivas, por meio de conectivos, advérbios e outras expressões conectivas); ❖ Coesão verbal (adequação dos modos e tempos verbais); ❖ Coerência (no que diz respeito à ausência de contradição nas informações presentes no texto); ❖ Escolhas de fórmulas expressivas de acordo com o gênero e de recursos linguísticos. 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base na proposta de Dolz (2010, p. 57-58).

Esse procedimento proposto por Dolz (2010) consiste em agrupar os diferentes erros⁸ encontrados em um mesmo texto, conforme as dimensões mencionadas no instrumento acima. Pontua, ainda, que é a partir desse agrupamento que determinamos os principais eixos de trabalho para a revisão das produções escritas, em função do tipo de progressão prevista pelos planos de estudo.

⁸ Termo usado por Dolz, que será considerado como **inadequações**, na presente proposta pedagógica.



ANALISANDO A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS

Sugerimos que o(a) professor(a) promova uma discussão sobre cada aspecto a ser analisado da dimensão de situação de comunicação e da dimensão dos conteúdos temáticos, ao entregar a grade de análise, procurando esclarecer, sanar todas as dúvidas, provendo os alunos dos conhecimentos necessários para a execução de cada etapa do trabalho de análise. Caso julgue necessário, apresentar algum material por escrito, preparar antecipadamente, providenciando as cópias, junto à secretaria da escola, para distribuir para os alunos em tempo hábil para desenvolver a atividade.

Caro(a) professor(a),

A seguir vamos orientar como proceder as análises das cartas produzidas pelas duplas.

Cada dupla recebe um instrumento (grade de análise), no qual fará o registro de suas dificuldades e observações que julgar necessário fazer no espaço reservado a **aluno 1** e **aluno 2**. Após todos os alunos terminarem, as fichas devem ser trocadas, juntamente, com as cartas escritas, para que cada dupla fique responsável por uma ficha, para fazer a devida análise no espaço reservado à **Dupla 1**. Após todos terminarem, fazer nova troca, para que outra dupla faça a análise no espaço reservado à **Dupla 2**. Caso alguma dupla receba sua própria ficha e carta, deve avisar ao(à) professor(a) para providenciar a troca.

Teorizando...

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25) apresentam algumas operações que são centrais na produção textual.

A primeira operação, a contextualização, que consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. O texto é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade.

A segunda operação compreende o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero, referindo-se aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes. A escolha das informações exige uma permanência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações resultam da progressão temática.

Partindo dessas operações, Dolz (2010, p. 26), em consonância com a teoria de Charolles, citado por Chartrand (2001), considera que, no mínimo, quatro regras devem ser respeitadas para assegurar a coerência e a progressão do texto:

- ✓ a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário;
- ✓ a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto;
- ✓ a presença de novas informações que assegurem a progressão da informação;
- ✓ a ausência de contradições internas.

Durante as análises, o(a) professor(a) deve ficar à disposição dos alunos, para fazer a mediação. Quando todos terminarem, o(a) professor (a) recolhe todas as fichas e as produções. O(A) professor(a) fará suas análises e comentários sobre todas as produções. Portanto, deve recolher todas as produções e grades para análise e executar essa atividade em casa.

No próximo encontro, fazer o *feedback* desse momento, antes de iniciar as atividades da próxima oficina.



*Caro(a) professor(a),
Aqui encerramos nossa 4ª oficina
Até o próximo encontro!*

ORGANIZANDO AS PARTES DA CARTA

ESCRITA

QUINTA OFICINA

Sétimo Encontro

Duração: Duas horas

OBJETIVO

Ler as cartas e analisar a organização do texto, conforme as partes que as compõem.



QUINTA OFICINA

SÉTIMO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Iniciamos nossa **quinta oficina**.

Antes de dar continuidade às análises das cartas, o(a) professora(a) devolverá as cartas aos alunos juntamente com as fichas devidamente analisadas e com as observações registradas. Dar o *feedback*, expondo o que for mais relevante sobre os aspectos analisados. Fazer intervenções visando sanar as dúvidas e dificuldades dos alunos. Caso seja necessário, elaborar algum módulo para trabalhar problemas que possam interferir na produção dos alunos. A oficina deve ser estendida de acordo com os novos encontros necessários.



ANALISANDO A DIMENSÃO DA PLANIFICAÇÃO

Dar continuidade às análises das cartas produzidas, tendo por base a dimensão da planificação, conforme Dolz ou construção composicional, conforme Bakhtin, ou seja, a organização dos textos. Para tal fim, vamos utilizar o mesmo instrumento elaborado de acordo com o procedimento proposto por Dolz, já apresentado, na íntegra, na quarta oficina.

É de extrema importância que o aluno, ao produzir um texto, leve em consideração o contexto de produção e os propósitos comunicativos, além disso, tenha o domínio da construção composicional, pois é esse elemento que vai definir o gênero de seus enunciados, de acordo com os estudos de Bakhtin. Portanto, é relevante, criar condições para que os

Teorizando...

Conforme Schneuwly e Dolz (1987 *apud* DOLZ, 2010, p. 26), a terceira operação de produção textual é a planificação em partes, pois um texto é uma sequência que apresenta uma organização. Os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular. As partes são separadas e articuladas, ao mesmo tempo. Há diferentes formas de planificação, de acordo com os textos. Portanto, a organização interna de um conto é diferente de uma organização interna de uma carta.

A quarta operação é a textualização que apresenta marcas linguísticas que vão constituir o texto (FAYOL; SCHNEUWLY, 1987). Os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais (conectivos) são as marcas linguísticas que caracterizam essa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. Além desses, a coesão nominal e a coesão verbal asseguram as relações entre as frases, e ainda, a progressão do texto e a visão desse texto como um todo. Entre os marcadores coesivos, são fundamentais os pronomes e os tempos verbais.

A quinta operação pode se referir à releitura, à revisão, à reescrita de textos durante a produção ou após um esboço (FABRE COLS, 2002, *apud* DOLZ, 2010, p. 27). Implica o retorno do produtor a seu texto e/ou as formas pontuais de intervenção para melhorá-lo.

alunos desenvolvam essa capacidade. Sendo assim, essa análise com foco na dimensão da planificação, apontada por Dolz, deve ser feita cuidadosamente.

É indispensável que o(a) professor(a) promova uma profunda discussão sobre cada aspecto a ser analisado, ao entregar a grade de análise, buscando esclarecer as possíveis dúvidas. Prover os alunos das informações necessárias para a execução da análise. Caso julgue necessário apresentar algum material, por escrito, preparar antecipadamente, providenciando as cópias, junto à secretaria da escola, para distribuir a esses alunos em tempo hábil.

Reforçamos que essa análise seja feita de acordo com as orientações que nortearam a análise da dimensão da adaptação à situação de comunicação e a dimensão dos conteúdos temáticos, efetuada na quarta oficina.

Por conseguinte, o(a) professor(a) deve fazer o *feedback* desse momento na próxima oficina.



*Caro(a) professor(a),
Aqui encerramos nossa 5ª oficina
Até o próximo encontro!*

RE(CONHECENDO) RECURSOS E MARCAS

LINGUÍSTICAS

SEXTA OFICINA

Oitavo Encontro

Nono Encontro

Duração: Quatro horas

OBJETIVO

Ler as cartas e analisar os recursos escritos da língua e marcas linguísticas (estilo).



SEXTA OFICINA – OITAVO ENCONTRO

Caro(a) professor(a),

Estamos iniciando nossa **sexta oficina**, que foi planejada para ser ministrada em dois encontros de duas horas. Durante o encontro inicial, serão feitas as análises dos recursos escritos da língua e as marcas linguísticas; no próximo encontro será proposta a reescrita da carta para Juliette.

MOMENTO INICIAL

Antes de dar continuidade às análises das cartas, o (a) professora (a), deve devolver as cartas aos alunos, juntamente, com as fichas com as análises e observações registradas. Dar o feedback, buscando expor o que for mais relevante sobre os aspectos analisados fazendo as intervenções com o intuito de sanar problemas e dúvidas nos textos.



ANALISANDO OS RECURSOS E AS MARCAS LINGUÍSTICAS

Essa análise deve ser muito bem conduzida, pois é nessa etapa que os alunos se posicionarão com relação aos domínios sobre os recursos linguísticos e os aspectos gramaticais, lexicais e sintáticos, ou seja, podem definir um estilo no ato de escrever, se tiverem construído os devidos conhecimentos prévios.

Vaz⁹ (2018, p. 156), baseada nos estudos de Bakhtin, expõe que “para produzir textos autorais, é necessário conceber a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo meio social, pela cultura, pois os estudantes reconhecem a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical...”. A partir daí, essa pesquisadora estipula a seguinte hipótese: “compreender o processo de produção textual durante a escrita de textos possibilita apreender os procedimentos autorais nas diversas atividades em sala de aula”? Então, acrescenta que “Para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, há gêneros apropriados e todo discurso requer do autor escolha diferente de palavras que determina o estilo de escrita da mensagem, pois, para isso, não há um receituário pedagógico previamente definido” (VAZ, 2018, p. 156).

⁹ VAZ, Milsa Duarte Ramos. **A escrita e a leitura no Ensino Fundamental**: espaço para a produção da autoria. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

O procedimento de análise dos elementos em questão deve ocorrer utilizando a mesma grade elaborada de acordo com o procedimento proposto por Dolz, já apresentado, na íntegra, na quarta oficina. Portanto, no próximo encontro, o professor deve dar o *feedback* das análises sobre os recursos escritos da língua e as marcas linguísticas.

SEXTA OFICINA – NONO ENCONTRO

SEGUNDO MOMENTO

Caro(a) professor(a),

Dando continuidade à sexta-oficina, esse momento deve ser iniciado com a devolução das cartas aos alunos, juntamente com as fichas com as análises devidamente efetuadas e com as observações registradas para que possa ser dado o *feedback*, expondo o que for mais relevante sobre as análises dos recursos escritos da língua e as marcas linguísticas. Posteriormente, procurar sanar as dúvidas e dificuldades dos alunos, fazendo as intervenções necessárias. Caso seja necessário elaborar algum módulo para trabalhar os problemas e dúvidas dos alunos, a oficina deve ser estendida de acordo com os novos encontros necessários.



PROPOSTA PARA A REESCRITA DA CARTA PARA JULIETTE

Caro(a) professor(a),

Para enriquecer mais ainda essa experiência de trabalho com o gênero, buscar fazer a reescrita da carta para Juliete de forma coletiva, condensando os assuntos e as ideias, que forem mais adequadas ou efetuando reformulações que forem necessárias com relação à coesão e à coerência. Para isso, proceder da seguinte forma:

- a) Formar quatro grupos, distribuindo de modo uniforme a quantidade de alunos. Os alunos que trabalharem em dupla, devem ficar no mesmo grupo. Após todos estarem bem acomodados nos grupos, entregar as cartas a cada dupla.
- b) Pedir que cada dupla leiam todas as análises feitas pelo(a) professora(a) e pelos

colegas e as observações feitas pelo(a) professor(a), socializando com todos no grupo. Após uma breve discussão para esclarecer algumas inadequações, pedir que eles reescrevam a carta coletivamente. O(a) professor(a) deve ficar mediando os grupos, para fazer alguma intervenção que achar necessária, ou, caso seja solicitado por algum grupo.

- c) Após os quatro grupos terminarem, formar dois grupos. As quatro cartas devem circular nos dois grupos, para serem lidas e condensadas em uma carta por cada grupo. O(a) professor(a) faz a devida mediação nessa ação para intervir se for necessário.
- d) Depois dos grupos concluírem, pedir que um representante de cada grupo leia cada carta para a turma. O(a) professor(a) deve mediar a ação para intervir se for necessário. Cada grupo deve criar um nome para representar a equipe. Posteriormente, as duas cartas devem ser publicadas nas redes sociais de Juliette.

Caro(a) professor(a),

Nesse momento, enfatizar que cada etapa que foi desenvolvida e trabalhada, visando ao aprimoramento das práticas de escrita para a realização da produção final, ou seja, a escrita de uma carta pessoal para um idoso que vive em um lar de instituição pública, na cidade de Fortaleza.

Reforçar e confirmar sobre o contato que deve ter sido feito junto aos idosos.



*Caro(a) professor(a),
Aqui encerramos nossa 6ª oficina.
Até o próximo encontro!*

PRODUZINDO A CARTA FINAL

SÉTIMA OFICINA

Décimo Encontro

Duração: Duas horas

OBJETIVO

Escrever uma carta para um idoso institucionalizado ou em outra situação apresentada pelo aluno.



Caro(a) professor(a),

Chegamos à sétima oficina, que é nosso décimo e último encontro.

Nesta etapa esperamos que os alunos façam uma produção escrita cujas características textuais possam ser reconhecidas como pertencentes ao gênero textual carta pessoal. Por conseguinte, deve apresentar forma composicional, marcas linguísticas e conteúdo temático inerente ao gênero que estamos trabalhando. Além dos aspectos abordados, devem atender à situação de comunicação em que os interlocutores, podem ser próximos ou não, e não têm o acesso às mesmas informações contextuais, como tempo e espaço.



PRODUZINDO A CARTA FINAL

Vamos dar início a nossa proposta, que é a escrita de uma carta pessoal cujo destinatário é um idoso que vive em um lar de instituição pública, na cidade de Fortaleza (ou para um idoso que vivencie outro contexto apresentado por algum aluno), em que o propósito comunicativo é estabelecer contato para construir um elo afetivo com esse idoso. E para isso, deve se apropriar de uma linguagem adequada, além de fazer escolhas e mecanismos linguísticos que possibilitem a construção de sentido no texto. As cartas devem ser enviadas pelo correio.

À medida que os alunos forem terminando, o(a) professora(a) deve analisar os textos individualmente, para verificar alguma inadequação para ser sanada na(s) reescrita(s).

No final, quando todos já tiverem terminado todo o processo de escrita da carta, da revisão e reescrita (quantas forem necessárias), sugerimos assistir ao vídeo da música “Filho Adotivo” no encerramento da oficina.

Após escutar a música, abrir um espaço para os alunos se manifestarem sobre a mensagem dessa música e para apresentarem suas considerações sobre a produção escrita, ancorada na sequência didática.

Segue o *link* do vídeo da música “Filho Adotivo”:

<https://www.youtube.com/watch?v=PdTJxCICM8Q>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de produzir textos que possam ser vivenciados em sala de aula, leva-se em consideração a necessidade de uma motivação. Para isso, é necessário ter como ponto de partida, a elaboração de um módulo (ou oficina) “motivacional”, essa etapa é denominada “apresentação da situação”.

Ao adotar o recurso das sequências didáticas, evidencia-se a importância desse dispositivo didático, porque a partir delas se torna possível impulsionar a leitura e a escrita de gêneros textuais que figuram no meio social, representando a cultura letrada, quer sejam prestigiadas ou não, pois buscam-se trabalhar com contextos de situações concretas. Essa metodologia oportuniza apropriar-se dos conhecimentos da língua ao tomar como referência práticas sociais que se materializam em textos/discursos, haja vista o aluno conceber a esfera social envolvida nessa prática.

Para o desenvolvimento deste projeto didático, apresentamos como proposta a produção de uma carta pessoal a fim de envolver os alunos no referido projeto. A motivação dessa atividade visa ao resgate dessa prática, e, busca ainda, despertar os alunos a ser autônomos e a ter voz no processo de sua aprendizagem, tornando-os atores da sua escrita. Isso só será possível quando dermos a oportunidade para eles vivenciarem uma ação linguageira desprovida da artificialidade construída, aos longos dos anos, pela escola para ensinar a língua materna.

Ao escolher a produção de cartas pessoais, tivemos como foco os alunos dos Centros de Jovens Adultos (CEJA), que estão inseridos em um contexto escolar bem distinto, pois eles se tornam responsáveis, quase de forma autônoma, por sua aprendizagem, já que frequentam o ambiente escolar, sobretudo, para tirar dúvidas acerca dos conteúdos estudados em domicílio e fazer a avaliação, visto que eles não frequentam o espaço escolar para assistir às aulas ou interagir com os professores, regularmente.

A carta pessoal é um gênero de pouca complexidade, por isso, acreditamos que, ao sugerirmos a produção desse gênero, podemos despertar nesses alunos o hábito da escrita, sem grandes desafios, pois nossa intenção é dar suporte para que eles possam ampliar seus horizontes tornando-se capacitados para leitura e para produção de outros gêneros textuais. Esperamos, portanto, conseguir trazer nossos alunos para um convívio oportuno e proveitoso, de forma que o ato de aprender e ensinar tenha mais significado para eles e para todos que estejam envolvidos nesse processo.

Para trabalharmos com o gênero carta pessoal, optamos por desenvolver uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly, tendo em vista os recursos que esse dispositivo didático nos oferece para trabalhar as capacidades linguageiras desses alunos.

Creemos, ainda, que a produção com cartas pessoais, proposta numa sequência didática, pode contribuir para os alunos produzirem textos coesos e coerentes, pois o conteúdo temático é um dos principais pontos de análises na escrita dos gêneros textuais, visto que, é nessa etapa em que o aluno mantém contato com os mecanismos da língua e de seus recursos.

Convém, também, enfatizar que buscamos despertar, em nossos alunos, conhecimentos com dimensão política, para isso, incluímos alguns exemplos de cartas pessoais nas atividades propostas, sugerimos algumas indicações de filmes, música ou pesquisa no meio digital visando à autonomia deles, também criamos condições para debates ao final de cada oficina, pois acreditamos no legado de Paulo Freire quando ele afirmou que não há neutralidade no ato de ensinar e também para perpetuar os valores por ele deixados, principalmente, no combate às falsas ideologias.

Propusemos, como etapa final das atividades, escrever uma carta pessoal para um idoso, visando a fazer nossos alunos interagirem com um idoso que convive numa instituição pública buscando, assim, despertar valores como a solidariedade e a empatia, além de sensibilizá-los para combater um dos grandes problemas sociais, que é o abandono das pessoas idosas, pois, em nossa sociedade, muitos filhos abandonam seus pais em lares para idosos. Mais uma vez colocamos em pauta os ensinamentos de Paulo Freire que nos alerta sobre a importância de valores sociais, pois seus ensinamentos não focavam somente a educação voltada para o ensino, mas também para uma educação voltada para uma formação plena, que trabalhe o ser humano em todas suas dimensões.

Paulo Freire afirmava que ensinar exige diálogo, exige curiosidade, entre tantos outros princípios apontados por esse grande educador, que podemos conhecer lendo uma de suas publicações, em formato bolso-livro, “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa”. Aliás, toda a obra de Paulo deveria ser lida pelos ávidos de conhecimentos e pelos que desejam mudar os rumos da educação brasileira.

Buscamos encerrar nossas oficinas com um espaço para algumas discussões, que podem surgir curiosidades e diálogos oportunos, que sirvam de sementes para florescer no terreno árido das relações nas escolas, a boniteza do espírito de luta e da esperança de crer no poder que emana de cada homem e de cada mulher que usa o conhecimento como instrumento de luta contra a opressão do poder da classe dominante.

Enfim, ratificamos a nossa intenção em resgatar o hábito de escrever cartas, pois sua

linguagem carregada de afetividade e emoção pode proporcionar bons momentos às pessoas e até levar uma palavra de consolo para quem precisa ter fé e esperança em dias melhores. Sabemos que a tecnologia pode aproximar as pessoas, mas nunca com a interação de ternura e boniteza que uma carta pode propiciar.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção trabalhando com...na escola).
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- CADERNOS de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010. (Programas: Ler e Escrever e Orientações curriculares. Livro do Professor. Quarto ano, il. Vários autores.). Disponível em:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12116.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução; R. Rojo, G. Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson S. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GERALDI, J. E. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (coord.). **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)
- RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (coord.). **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Explorando o Ensino; v. 19) ISBN 978-85-7783-043-5 1.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.68-90.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em:

http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20so bre%20o%20g%C3%AAnero%20carta. Acesso em: 15 dez. 2020.

VAZ, Milsa Duarte Ramos. **A escrita e a leitura no Ensino Fundamental**: espaço para a produção e autoria. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

APÊNDICE A – FOLHA PARA ANOTAÇÃO – PRIMEIRO ENCONTRO**ADENTRANDO NO MAR DAS CARTAS****PRIMEIRO ENCONTRO**

Duração: duas horas

OBJETIVOS:

1. Apresentar o projeto de escrita e da situação de produção.
2. Motivar o aluno a se interessar pelo gênero carta pessoal.
3. Verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

MEUS REGISTROS	
DATA: ____/____/____	DATA: ____/____/____

APÊNDICE B – FOLHA PARA ANOTAÇÃO – PRIMEIRA OFICINA**PERCEBENDO OS ELEMENTOS DA CARTA PESSOAL****PRIMEIRA OFICINA**

Segundo encontro e terceiro encontro.

Duração: três horas.

OBJETIVOS

1. Despertar o aluno para a pesquisa no meio digital.
2. Promover o contato com algumas cartas, para favorecer que os alunos percebam os elementos estruturais, textuais e linguísticos da carta pessoal.

MEUS REGISTROS	
DATA: ____/____/____	DATA: ____/____/____

APÊNDICE D – PRIMEIRA OFICINA – TERCEIRO ENCONTRO

EXPLORANDO AS CARTAS LIDAS

Explorando sobre as cartas 1, 2 e 3...

- ✓ É possível identificar os interlocutores de todas as cartas? Informe os remetentes e destinatários dessas cartas. Quando não for possível identificar remetente ou destinatário, justifique.
- ✓ Quais os propósitos comunicativos de cada carta?
- ✓ Quais sequências tipológicas apresentam cada carta?
- ✓ Em qual dessas cartas o remetente omitiu o local e a data? A que você atribui isso?
- ✓ Uma das características da carta pessoal é a linguagem afetiva. Apesar do locutor não revelar isso, diretamente, numa das cartas, percebe-se, que ele foi tomado por várias emoções pela situação vivenciada. Qual carta revela isso?
- ✓ Como você imagina a reação do destinatário ao ler a carta, cujo remetente é seu pai?
- ✓ Das cartas apresentas, qual delas apresenta estrutura que foge ao modelo padrão do gênero carta pessoal?
- ✓ Com relação à linguagem, qual (quais) apresenta(m) a linguagem formal? Qual (quais) apresenta(m) linguagem informal. Se puder, justifique a linguagem apontada.
- ✓ Em quais cartas, há indícios de uma relação de amizade estabelecida, mas há um estremecimento nessa relação? Comprove com enunciados da mensagem escrita.
- ✓ De acordo com a construção composicional, qual carta apresenta a estrutura padrão do gênero?
- ✓ A carta pessoal pressupõe uma resposta, portanto há, geralmente, a possibilidade de inversão de papéis. Há indícios de que isso ocorreu em qual carta? Comprove com enunciados retirados da referida carta.
- ✓ Há presença de elementos que comprove envolvimento entre remetente e destinatário em quais cartas?
- ✓ Conforme Silva (2002), um dos aspectos da carta pessoal é consolidar o relacionamento entre sujeitos que representam diferentes papéis, filho, mãe, irmão, compadre, comadre, amigo, namorado, marido, esposa e parente. Isso pode ser percebido na abertura, no curso e fechamento da carta. É possível detectar esse aspecto em todas as cartas? Se for possível, retire enunciados que comprove isso.
- ✓ Uma das cartas, de fato, não foi escrita à mão. Como você supõe que foi escrita? Atualmente, como as cartas podem ser escritas, se não forem manualmente?
- ✓ Em uma das cartas, no final, consta um enunciado com a observação P.S, você sabe o que significam essas letras?
- ✓ Na carta 1, temos a fala: “Não é essa, filho, a melhor forma de se conquistar: pulando o muro. Pior, porém, seria **ficar em cima dele**”. Que valor o pai quis passar para o filho? Que reflexão você pode fazer sobre isso?
- ✓ Se você fosse o destinatário da carta 1, como interpretaria essa fala: **Eu fui um filho que fugiu à luta?**
- ✓ Qual carta traz um contexto político, que registra fatos sinistros de nossa história?
- ✓ Qual carta, de acordo com os dados fornecidos, possibilita o preenchimento, de frente e verso (parcial) nos envelopes que se seguem.

NOTA: As cartas podem ser acessadas pelo *link*.

APÊNDICE E – ATIVIDADE – PRIMEIRA OFICINA – TERCEIRO ENCONTRO

Preenchendo o envelope...

Imagem 6 – Envelopes



APÊNDICE F – APRENDENDO A DISTINGUIR MODALIDADES DIFERENTES DE CARTAS

SEGUNDA OFICINA

Quarto encontro.

Duração: uma hora e meia.

OBJETIVOS

1. Conhecer os elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas pessoais e cartas de leitores.
2. Propiciar ao aluno distinguir a carta da esfera pessoal da esfera pública.

DESENVOLVENDO A ATIVIDADE ESCRITA COM AS CARTAS LIDAS

- a) Após ler as cartas, você diria que elas apresentam algo em comum? O quê?
- b) Normalmente, essas cartas apresentam informações sobre seus remetentes (nome, profissão, cidade) você saberia explicar a razão? Identifique as cartas que apresentam todos esses dados. Se não for possível, identifique o nome do remetente de cada carta.
- c) Os temas dessas cartas podem apresentar propósitos de: comunicação, opinião, agradecimento, reclamação, solicitação, elogio, crítica. Identifique os propósitos de cada carta.
- d) Quais sequências tipológicas apresentam cada carta?
- e) O discurso é apresentado em que pessoa 1ª ou 3ª? Por quê?
- f) Identifique o vocativo de cada carta. Numa carta, o que vocativo pode expressar?
- g) Com relação ao nível de linguagem, qual foi usado? Foi usado adequadamente?
- h) Quanto à estrutura, os parágrafos estão organizados de forma adequada? Qual carta apresenta melhor organização?
- i) Em que veículo de circulação (suporte) cada carta foi publicada?
- j) O que diferencia a versão digital de uma carta de leitor de uma versão impressa?
- k) Por que essas cartas são chamadas de carta de leitor?
- l) Qual a importância das cartas de leitores para o exercício de nossa cidadania?
- m) Quais as diferenças entre a carta pessoal e a carta do leitor?

APÊNDICE I – GRADE PARA AS ANÁLISES DA PRIMEIRA CARTA ESCRITA

Quadro 3 – Grade de análise das cartas produzidas pelos alunos

ALUNO 1:	
ALUNO 2:	
GÊNERO: CARTA PESSOAL	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS	
<p>Alguns aspectos que devem ser considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Objeto preciso do texto (possibilidade de identificar o tema ou assunto principal); ❖ Pertinência das informações (apresentação de um núcleo semântico, para imprimir continuidade e unidade); ❖ Progressão entre as informações conhecidas e novas (a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário; a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuação do tema ou assunto principal; a presença de novas informações; a ausência de contradições internas); ❖ Tipo de discurso presente e linguagem adequada. 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
:	

Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários
ADAPTAÇÃO À SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	
<p>Alguns aspectos que devem ser considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Emissor ou enunciador e receptor ou destinatário pertencem ao mesmo grupo social? ❖ A linguagem está adequada, tendo em vista o perfil social do receptor? ❖ Há ligações estreitas entre emissor e receptor? ❖ Há a evidência do propósito comunicativo? 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2

Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários
PLANIFICAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Partes do texto (apresentação do conteúdo deve ser feita em parágrafos); ❖ Articulação entre as partes (introdução adequada, o assunto principal deve ser expresso no primeiro parágrafo, informações secundárias no(s) parágrafo(s) seguinte(s); ❖ Pertinência em relação ao plano convencional do texto (respeito à estrutura do gênero carta). 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2

Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários
TEXTUALIZAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conexão/segmentação: organizações textuais e sinais de pontuação; ❖ Posicionamentos enunciativos (dêiticos pessoais, espaciais e temporais; modalizadores); ❖ Coesão nominal (demonstrar habilidade para estabelecer relações lógico-discursivas, por meio de conectivos, advérbios e outras expressões conectivas); ❖ Coesão verbal (adequação dos modos e tempos verbais); ❖ Coerência (no que diz respeito à ausência de contradição nas informações presentes no texto); ❖ Escolhas de fórmulas expressivas de acordo com o gênero e de recursos linguísticos. 	
Espaço reservado para o registro das dificuldades e observações apresentadas pelo próprio aluno	
Aluno 1	Aluno 2
Espaço reservado para o registro das análises por outros alunos	
Dupla 1	Dupla 2
Espaço reservado para análise e comentários do professor	
Análises	Comentários

APÊNDICE N – LETRA DA MÚSICA FILHO ADOTIVO

Filho Adotivo

Sérgio Reis

Com sacrifício eu criei meus sete filhos	E só um filho vem me ver
Do meu sangue eram seis	Esse meu filho, coitadinho
E um peguei com quase um mês	Muito honesto
Fui viajante, fui roceiro, fui andante	Vive apenas do trabalho
E pra alimentar meus filhos	Que arranjou para viver
Não comi pra mais de vez	Mas Deus é grande vai
Sete crianças, sete bocas inocentes	Ouvir minhas preces
Muito pobres mas contentes	Esse meu filho querido
Não deixei nada faltar	Vai vencer, eu sei que vai
Foram crescendo, foi ficando mais difícil	Faz muito tempo que
Trabalhei de sol a sol	Não vejo os outros filhos
Mas eles tinham que estudar	Sei que eles estão bem
Meu sofrimento, ah!, meu Deus valeu a pena	Não precisam mais do pai
Quantas lágrimas chorei, mas tudo	Um belo dia, me sentindo abandonado
Foi com muito amor	Ouvi uma voz bem do meu lado
Sete diplomas, sendo	Pai, eu vim pra te buscar
Seis muito importantes	Arrume as malas
Que a custa de uma enxada	Vem comigo pois venci
Conseguiram ser doutor	Comprei casa e tenho esposa
Hoje estou velho, meus cabelos branqueados	E o seu neto vai chegar
O meu corpo está surrado	De alegria eu chorei e olhei pro céu
Minhas mãos nem mexem mais	Obrigado meu Senhor a recompensa já
Uso bengala, sei que dou muito trabalho	chegou
Sei que às vezes atrapalho	Meu Deus proteja os meus seis filhos
Meus filhos até demais	queridos
Passou o tempo e eu fiquei muito doente	Mas foi meu filho adotivo
Hoje vivo num asilo	Que a este velho amparou.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/daniel/118550/#radio:daniel>. Acesso em: 15 jun. 2021

Para ouvir com Sérgio Reis, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=PdTJxCICM8Q>.