

Leitura e escrita de cartas pessoais no ensino de Português Reading and writing personal letters in teaching Portuguese

Laila Monique Silva Ferreira Sacheto*
Ester Maria de Figueiredo Souza**

RESUMO: O artigo aborda o trabalho com o gênero discursivo carta no ensino de Português, na perspectiva de referenciais da abordagem sociointeracionista da linguagem e de pesquisa inspirada na etnografia educacional. Teve como objetivo analisar a escrita de cartas produzidas por alunos do Ensino Fundamental em escola da rede pública de ensino e em uma instituição de abrigo infantil de um mesmo município do Estado da Bahia. Buscou-se interpretar de que forma o gênero carta contribui na apropriação de elementos discursivos para o aprimoramento da leitura e da escrita de sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa. A análise dos resultados, com o aporte da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin em estudos de práticas de letramento por meio de sequências didáticas e nas discussões sobre estudos dos eventos de sala de aula, valoriza a escrita em contextos reais de interação social. Os resultados expõem que os sujeitos participantes envolveram-se afetivamente com o processo de escrita, dominaram elementos linguísticos e discursivos para aperfeiçoamento do gênero carta, o que nos permitiu concluir que as estratégias desenvolvidas com base no instrumento de sequência didática valorizaram o uso da linguagem em situações de efetiva utilização da língua e corroboram para um aprendizado significativo de leitura e escrita enquanto práticas sociais nas aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português. Gênero discursivo. Sequência didática.

ABSTRACT: The article discusses the work with the letter as a genre of discourse in Portuguese teaching building on a social-interactional approach to language and educational ethnographic research. It aimed to analyze the writing of letter by students of the seventh grade in a public middle school and students in a children's shelter in the same municipality in the State of Bahia, Brazil. It sought to interpret how the genre letter contributes to acquiring discursive elements for improving the participants' reading and writing. The analysis—based on Bakhtin's theory of genres of discourse and its application in studies of literacy practices via didactic sequences and in the discussions about studies of the classroom events—valued writing in actual contexts of social interaction. The results showed the subjects in the study were affectively involved with the writing process and dominated linguistic and discursive elements for the improvement of the letter genre. In conclusion, the strategies developed based on the didactic sequence instrument valorized the use of Portuguese in situations of effective use of the language and contributed to a significant learning of reading and writing as social practices in the Portuguese Language classroom.

KEYWORDS: Portuguese teaching. Genre of discourse. Didactic Sequence.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PROFLETRAS/UESB). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

** Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq). Doutora em Educação.

1 Introdução

O aprendizado de leitura e escrita é uma tarefa didática para professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Por muito tempo, o ensino de gramática permaneceu como prioridade, o que fazia com que as propostas de atividades se fundamentassem no uso de normas e regras propostas por um ideal de gramática normativa, em que o texto era usado apenas como pretexto para a realização de exercícios gramaticais. Geraldi (2013) denuncia a artificialidade no ensino de leitura e produção de textos, quando estes são usados nas aulas de língua apenas para exercícios de aferição, em que os questionamentos surgem do próprio livro didático, e não porque o aluno sentiu a necessidade de conhecer mais acerca do texto trabalhado, explorando sentidos e contextos de sua produção.

Sabemos que toda forma de ensino revela uma concepção de língua e linguagem, e logo, a noção de sujeito é revelada. O ensino tradicional de Língua Portuguesa, que, em síntese, pauta a aula centrada no estudo de gramática, concebe a língua como um sistema fechado, que não admite mudanças, em que a linguagem funciona como um espelho do pensamento, concluem que as pessoas menos eloquentes não se expressam bem. Já a concepção sócio interacionista abdica dessa interpretação e nos incita a considerar uma mudança de paradigma no ensino de língua, pautando a importância da autoria do sujeito, as práticas de interação verbal circunscritas nos processo de ensino e na formação de sujeitos ativos.

Nosso grande desafio é fazer com que essa abordagem para o ensino de Português seja, cada vez mais, presente nas escolas, já que as atividades de leitura e escrita ainda permanecem reduzidas às sugestões dos livros didáticos. Constatamos, em nossa prática pedagógica e em participação de encontros de formação docente que as atividades de classe não despertavam o interesse dos alunos, que não conseguiam se identificar com as propostas de leitura e escrita apresentadas no decorrer do ano letivo.

Ao propormos a produção de cartas para interlocutores reais em sala de aula, analisamos a forma como o sujeito se apropria de recursos discursivos e elementos ilustrativos para interagir por meio dela, observando, ainda, como este gênero contribui na apropriação de elementos linguísticos que aprimorem a leitura e a escrita dos participantes em sua interação social. Tomamos por suporte as palavras de Teixeira (2011, p. 2150), para quem “[...] ao apresentar este gênero ao aluno, podemos analisar os itens que compõem a estrutura da carta, as diferentes modalidades da língua e as possibilidades de variações linguísticas para a escrita e leitura deste gênero”, além de despertá-los para a percepção de que cartas estão presentes nas

diversas atividades da linguagem humana, em diversas modalidades, bem como de influenciar na formação de novos gêneros. O estudo pautou-se nas reflexões teóricas de Bakhtin (2011), Souza (2009), Geraldi (2001, 2010, 2013) e Schneuwly e Dolz (2004).

A pesquisa que possibilitou a escrita deste artigo foi sistematizada em três momentos: o primeiro destinou-se a abordar a importância do trabalho com gêneros discursivos no Ensino Fundamental, apoiando nos referenciais de Bakhtin (2011), Geraldi (2001, 2010, 2013) e nas concepções de língua e linguagem para o ensino de Língua Portuguesa. Amplia-se com uma abordagem teórica sobre o gênero carta e sua importância enquanto instrumento de comunicação e interação social e, por fim, elege as sequências didáticas (SD) como instrumento metodológico, culminando na produção do gênero carta em turmas do Ensino Fundamental.

O trabalho buscou contribuir para a organização do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental por meio da valorização dos gêneros discursivos, em especial, da carta pessoal e, ainda, para o reconhecimento desse como um importante aliado nos trabalhos de leitura e produção textual. Após a realização das atividades propostas, foi possível extrair os elementos necessários para analisar, compreender e avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes e problematizar se a didática e planejamento das aulas contribuíram no processo de ensino e aprendizagem. Toda a pesquisa foi realizada no intercurso do Mestrado Profissional em Letras, na turma sob responsabilidade da Universidade Estadual da Bahia nos anos 2014/2015 e expressa a aplicação de conceitos de aprendizagem compartilhadas que, além da dissertação de mestrado já defendida, corroborou a escrita de trabalhos técnicos apresentados em eventos e publicados em anais, sendo este trabalho mais um dos produtos desse tempo de formação pessoal e profissional. Daí, nosso interesse em expor, ao relatar a experiência, metodologias de ensino organizadas por meio de gêneros discursivos para o ensino de Português.

2 Pressupostos teóricos

Entre as diversas concepções de linguagem, três permeiam o ensino da língua e se constituem ideias norteadoras no processo de ensino-aprendizagem, a saber: linguagem como representação do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como lugar de interação. A última concepção é a que assumimos para orientar nossas práticas de ensino. Desse modo, os sentidos do texto são concebidos a partir da interação entre os

conhecimentos de mundo de emissor e receptor que, nesse contexto, passam a ser vistos como interlocutores. Para Bakhtin:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Logo, a linguagem é o próprio espaço da interação, “não é só representação da realidade, mas construção e produção da realidade” (SOUZA, 2009, p. 98) e seus participantes se constituem como atuantes na construção dos sentidos, pois aqui se praticam as múltiplas possibilidades de expressão linguística, permitindo um maior alcance da competência linguística entre os envolvidos no processo de interação. Para essa concepção, falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem sucedido na interação (NEVES, 2000). Trata-se de perceber a língua como elemento vivo, diretamente influenciado pelo seu contexto e pelos diferentes conhecimentos de mundo carregados pelos falantes.

Nesse sentido, não há como falar em língua viva, sem mencionar as formas que os discursos assumem nas atividades comunicativas, que estão em constante evolução. Desde enunciados não verbais aos mais complexos textos verbais, notamos no homem a necessidade de interagir com o outro e perpetuar suas ideias, e estas se fazem por meio dos gêneros. Para Bakhtin, “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. 262).

Como podemos notar, o gênero constitui-se em um como fundamental para que se manifesta as diferentes atividades da linguagem, adaptando-se à situação sempre que necessário. Sobre a heterogeneidade dos gêneros, o autor acrescenta que:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 264)

Desse modo, observamos que os gêneros estão sempre se reelaborando de acordo com as atividades da vida humana, à medida que surgem as necessidades comunicativas “acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso”

(BAKHTIN, 2011, p. 268). Essa assertiva bakhtiniana sustenta a ideia de que o gênero carta se atualiza nos contextos escolares, antes, devido às ampliações da linguagem e às novas exigências das atividades humanas, refaz-se, adaptando-se às novas tendências e suprindo de forma mais prática as nossas necessidades comunicativas.

Assim, se a escolha do gênero adequado à situação contextual exigirá do agente produtor uma competência discursiva, o ensino de gênero nas escolas torna-se uma ferramenta poderosa, visto que possibilitará aos educandos o domínio dos recursos de que necessita para interagir nas diferentes situações em que a língua está inserida, já que é a escola é um ambiente propício à comunicação, seja entre professores e alunos, entre as classes e até mesmo entre as próprias instituições de ensino. No espaço escolar, como bem pontua Koch (2003), o gênero deixa de ocupar o posto de apenas ferramenta comunicativa para tornar-se também objeto de estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam como um de seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, que o aluno esteja apto a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 5). Essa meta releva a importância do trabalho com gêneros, já que “a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do interlocutor” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23).

Em outras palavras, o trabalho com gêneros discursivos permite que o aluno exercite um leque de possibilidades enunciativas, fazendo uso dos recursos linguísticos que achar mais adequado à situação comunicativa, de acordo com o resultado que intenciona proporcionar com seu discurso.

A proposta de envolver os alunos com leitura, compreensão e produção de gêneros está em consonância com a concepção sociointeracionista da linguagem, que privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo sua articulação em torno dos dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Intencionamos focar uma prática de ensino de Língua Portuguesa cuja postura favoreça a interação, conforme Souza (2009, p. 100), “cercada por atividades de linguagem que não são, exclusivamente, linguísticas, apoiadas em estratégias pedagógicas como: o diálogo, o debate, a discussão, a entrevista, a pergunta. Essas estratégias vestem a sala de aula, enquanto contexto interacional”.

Nessa perspectiva, não podemos negar o teor comunicativo das cartas pessoais. São excelentes para aproximar pessoas distantes e revelar o universo de expectativa dos sujeitos

participantes. Além disso, por envolver um interlocutor direto e real, os alunos tendem a ser mais cuidadosos com seus enunciados, já que, segundo Bakhtin (2011), o outro tem um importante papel na construção do enunciado. É possível, ainda, viabilizar a troca de experiências de suas histórias de vida de forma significativa, e ter na escrita uma função social real. Além disso, pode-se esperar uma melhora na escrita de ambos os grupos, uma vez que buscarão aperfeiçoar os seus enunciados, a fim de que consigam ser compreendidos. Concordamos com este autor quando defende que o discurso não é individual, uma vez que depende sempre da atitude responsiva ativa do seu interlocutor.

Assim, percebemos nas cartas pessoais um terreno comum aos estudantes, pois, no desejo incessante de interagir com o outro, encontram neste gênero um espaço por onde expuseram suas ideias, o conhecer do outro, construíram novos conhecimentos, numa proposta que faz parte da sua realidade. Encontramos as motivações para a escrita proposta por Geraldi (2010), uma vez que, ao falar de suas vivências o aluno se vê como parte do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, encontra razões para dizer o que diz. Nesse sentido, terá o que dizer, para quem dizer, como dizer, e ainda poderá se posicionar como um autor no que diz e para quem diz. Suas produções terão um sentido para ele, pois não se limitarão às vivências escolares. Será produtor de textos que transcendem as aulas de língua materna e encontrarão espaço em sua realidade, pois estas estão presentes em diversas atividades do seu dia-a-dia.

Logo, o trabalho com cartas pessoais aproxima o aluno das práticas de leitura e escrita de forma que ele reconheça a função de tais práticas na sua formação enquanto sujeito social, percebendo, ainda, a importância da produção de textos para que ele veja seu discurso influenciando outros discursos, e se constitua como sujeito atuante na sociedade em que vive.

Koch (2006, p. 55) diz: “A escolha do gênero deverá levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”. Nesse sentido, a proposta busca contemplar, ainda, um auxílio no reconhecimento de um gênero que se refaz a cada necessidade, influenciando também no surgimento de novos e que, mesmo adaptados às novas necessidades emergentes, não perderam a essência de sua antiga base: a carta. Desse modo, as atividades apontam para uma abordagem do gênero em que a carta está presente nos gêneros que se apresentam na atualidade, reconhecendo, assim, sua importância na reelaboração e na influência do surgimento de outros, entre os quais destacamos: e-mails, blogs, conversas instantâneas pelo Facebook, Instagram, Twitter, WhatAapp etc.

Diante do exposto, o intuito da proposta elaborada foi sugerir uma experiência de produção textual como prática social; uma prática que fosse além das relações de textos para a escola, dotada de sentidos e que possibilitasse ao falante reconhecer-se como parte no processo de interação social, pois entendemos a língua como produto da interação e conseqüentemente a escrita como “uma ação de linguagem socialmente situada, pois reflete as escolhas linguístico-discursivas de um agente-produtor interagir por meio da língua” (PEREIRA, 2012, p. 28).

Para tanto, elegemos como instrumento de trabalho a Sequência Didática. Baseamo-nos nas orientações teóricas de Schneuwly e Dolz (2004), para quem “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). De outra maneira, a SD é estruturada por meio de um grupo de atividades que se iniciam na apresentação do gênero e culminam na sua produção.

Schneuwly e Dolz, (2004, p. 8) apresentam o procedimento sequência didática como organizador do ensino, tanto para Língua Portuguesa, quanto para outros conteúdos curriculares. Segundo os autores:

Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados [...]. As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83)

Os autores esquematizam o procedimento da seguinte forma:

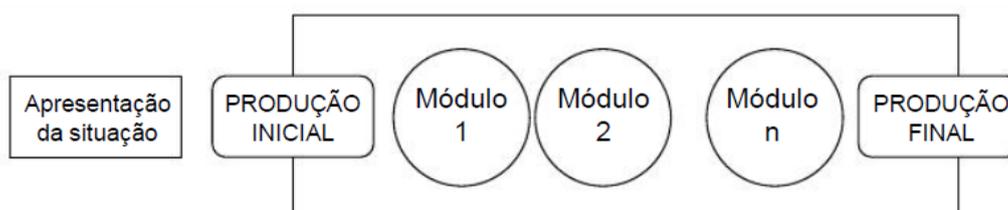


Figura 1: Sequência Didática
Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

A dinâmica das SD é que o gênero textual seja trabalhado num contexto específico, em que o aluno tenha acesso ao conteúdo, não de maneira superficial, mas de forma a vivenciá-lo.

A apresentação da situação, assim definida no esquema proposto acima, visa à familiarização do gênero e tem por objetivo responder a inquietações de muitos alunos quando estudam determinados conteúdos programáticos. Desse modo, desde o início o estudante terá claro o gênero que será abordado, a quem se dirige a produção, a forma como o gênero será produzido e quem serão seus participantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ou seja, desde o primeiro instante o aluno estará inserido numa possibilidade de compreensão global do trabalho a ser executado, bem como perceberá a importância desses conteúdos em situações de comunicação específicas.

3 Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com dois grupos de alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental: discentes do 7º ano de ensino e crianças que residem em abrigos. A escolha pela SD se deu por acreditarmos nesta como um importante instrumento para a produção dos dados necessários à análise do trabalho. Por não se tratar de mecanismo estanque, possibilita aos possíveis adotantes adaptar as atividades conforme a realidade em questão, sem, contudo, deixar de contemplar os objetivos essenciais de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aliam teoria e prática.

Sendo assim, a SD intitulada *Cartas a um Leitor Desconhecido*, foi constituída e organizada a partir da seleção de um gênero discursivo que orientou as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao produzir uma carta, o sujeito pôde selecionar o recurso linguístico que considerou mais adequado à sua relação com o destinatário; selecionou o conteúdo que elegeu como mais relevante no seu cotidiano, o que, além da interação, gerou um sentimento de responsabilidade com o outro, o estímulo à escrita e o favorecimento da leitura e a troca de experiências, tornando o participante ativo durante o processo de construção de sentidos, entre outros.

Como vemos, a ênfase do trabalho foi a produção de textos, e, em conformidade com o que destaca Souza (2009), culminou com a prática da escrita, de forma contextualizada, o que deve ser o foco no ensino da língua. Durante toda a SD, os recursos selecionados para auxiliar no alcance dos objetivos propostos foram: cartas diversas, desenho, slides, músicas, textos e Datashow. Estes foram distribuídos durante as etapas do projeto.

Com base nas teorias discutidas, a SD foi desenvolvida a partir da abordagem do gênero carta, com ênfase na modalidade carta pessoal, dando atenção especial à produção escrita. Foi

construída para ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa com alunos de turmas do Ensino Fundamental, que se correspondam com crianças e adolescentes residentes em abrigos infantis, no intuito de estimular, além da interação entre os envolvidos, a leitura e a escrita destes, fazendo com que este gênero proporcione ao participante, além do prazer pela leitura, ser “[...] sujeito do seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem” (ROJO; MOURA, 2012, p. 92). Estudos propostos por Koch (2003) nos possibilitaram entender que o sentido de um texto é construído na interação entre os sujeitos e o próprio texto. Todos são essencialmente importantes, não sendo o autor da produção mais destacado que o seu leitor, uma vez que as lacunas deixadas pelo texto serão necessariamente preenchidas pelo leitor que é, assim, coprodutor do discurso, e não um mero reproduzidor linguístico.

Acreditamos, assim, que por meio da troca de cartas, foi possível conduzir os alunos à reflexão sobre o uso da língua como instrumento de interação, uma vez que a confecção e envio de uma carta proporciona a expectativa do retorno, o que, inevitavelmente estimula a curiosidade e a leitura. Nesse sentido, elaboramos uma sequência didática que visou contemplar as peculiaridades do gênero, auxiliando nas aulas de leitura e produção textual. Além disso, as atividades propostas permitiram a troca de experiências singulares por meio das cartas produzidas entre os discentes e os abrigados, já que são estratégias que podem ser revividas no contexto escolar, valorizando a importância de um gênero precursor dos que conhecemos atualmente, como os bilhetes e os *e-mails*, entre outros, e que, por mais antigo que seja, permanece vivo e resiste mesmo após tantas transformações sofridas pela sociedade atual.

A SD distribuiu-se em: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, conforme abordagem sugerida por Schneuwly e Dolz (2004), já discutidos nesta sessão.

Apresentação da situação: corresponde à primeira fase. É realizada uma sondagem sobre o que os participantes conhecem a respeito do gênero, bem como uma abordagem sobre o que são, como surgiram, as diferentes formas de reelaboração e a importância das cartas desde o seu surgimento até os dias atuais. São apresentadas aos participantes as propriedades desse gênero, sua forma e conteúdo, os seus propósitos comunicativos, suas peculiaridades e sua importante função enquanto instrumento de interação entre os indivíduos. São também aplicadas atividades de leitura, momento em que os envolvidos podem identificar, a partir das cartas apresentadas, as características essenciais que fazem com que uma correspondência seja classificada como carta pessoal, e reconhecê-las em meio a outras modalidades de cartas.

Nessa etapa, a leitura do poema “Todas as cartas de Amor são Ridículas”, de Fernando Pessoa, e a audição da música “A carta”, e exibição de um filme ou desenho, relacionado com a temática (optamos pelo desenho animado da *Turma do Chaves*, episódio intitulado *Um bom recado*, por abordar o tema de modo a contemplar a realidade dos participantes) foram utilizados e, a partir daí, discutiu-se a função social das cartas, a importância da identificação dos elementos caracterizadores do gênero, como remetente e destinatário, a fim de prepará-los para a produção inicial.

Produção inicial: primeiro momento de escrita do gênero para um interlocutor real. Nesta fase, o participante tem a oportunidade de praticar o aprendizado adquirido durante toda a fase de apresentação do gênero carta, com possibilidade de erros e acertos, sob orientação do mediador. Nela, pode se corresponder com destinatários reais, apresentar-se, abordar assuntos que considerar relevantes e até trocar confidências.

Módulo 1: já houve contato direto com escrita das cartas pessoais, favorecendo a habilidade nas produções de enunciados, bem como nas leituras. Trata-se do módulo de revisão e orientação, quando os participantes apresentam suas correspondências aos mediadores, pedindo sugestões e passa a carta à limpo para serem entregues.

Módulo 2: escrita da segunda carta, de conteúdo livre, de conteúdo considerado pelo remetente de relevância para a interlocução.

Produção final: carta de despedida. Como o próprio nome sugere, os participantes se despedem de seus interlocutores, finalizando, assim, a proposta de SD, o que não significa que os interlocutores devam encerrar suas trocas, já que se trata de uma proposta didática com troca de correspondências reais.

4 Resultados

Foi realizado um diário de campo, descrevendo de que forma as SD transcorreram nos espaços selecionados, para, posteriormente, realizar a análise dos dados obtidos durante esta intervenção pedagógica. As descrições obedeceram a ordem dos episódios e as estratégias utilizadas, bem como as intervenções realizadas pelos mediadores estão previstas na proposta de SD. Para melhor leitura, o grupo de participantes da escola foram representados por “turma A”, e o grupo do abrigo, por “turma B”.

Para fornecer subsídios para a nossa análise e verificação dos resultados, todas as cartas produzidas foram fotografadas com consentimento dos participantes.

O primeiro dia foi o momento de familiarizar os participantes com o gênero e com o mediador. Os alunos demonstraram interesse, estavam participativos, tornando a interação bem sucedida, e o encontro, bastante significativo, pois pudemos constatar que muitos já apresentavam uma noção sobre carta, mas nem todos haviam escrito para um destinatário real, e poucos sabiam da importância dos carteiros e dos correios. Os alunos sentiram-se atraídos pela proposta, bem diferente da realidade atual de respostas imediatas, proporcionadas pelas novas tecnologias. Nesse aspecto, percebemos que “[...] as práticas de ensino da e na aula de Língua Portuguesa revelam-se como práticas discursivas, que objetivam produzir efeito de sentido nos seus interlocutores” (SOUZA, 2009, p. 101), e que a compreensão sobre o tema vai se construindo à medida que novos questionamentos vão surgindo, durante o processo de interlocução, como afirma Geraldí (2010), em suas observações sobre o Círculo de Bakhtin.

Foi possível discutir, por meio da atividade de exploração, sobre as noções do que é adequado ou não neste gênero, deixando de valorizar apenas o certo/errado, conforme nos lembra Bortoni-Ricardo, (2004 p. 30), para quem “não existe forma ‘certa’ ou ‘errada’ de falar, mas sim formas adequadas às diversas situações”. Desse modo, o que muitas vezes é considerado errado em determinada norma, é aceito na modalidade carta pessoal, por ser de natureza mais intimista.

Por meio da exposição das cartas, eles perceberam possibilidades na escrita que em outros gêneros não é adequado. Reconheceram nas cartas pessoais uma apropriação de linguagem semelhante à dos diários pessoais, além de ser possível vivenciar, nesta prática, o ambiente interativo já descrito por Souza, para quem: “Construir, polemizar, propor, elaborar, aplicar, sintetizar, discutir, organizar etc., conhecendo as possibilidades de ensino em sala de aula, entendendo as possibilidades e limites do conhecimento da aula, são os objetivos que se expõem na prática docente interativa” (SOUZA, 2009, p. 111).

Nessa direção, a proposta de interagir com interlocutores reais atraiu os educandos para a participação, pois teve como ideia principal convidá-los a uma escrita que os motivasse. Percebeu-se o empenho nas atividades de exploração do texto e a atenção quando lhes foi apresentada a parte estrutural do gênero.

No segundo momento, os participantes puderam experimentar a carta em outros gêneros presentes na sociedade, que também compõem nossas práticas sociais. São textos que fazem parte do nosso dia-a-dia e que despertam o interesse dos educandos nas suas relações com a linguagem, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Eles começam a perceber a aula

enquanto instância discursiva, que não se limita à produção de textos escritos, mas “expressa-se tanto como texto escrito, como oral” (SOUZA, 2009, p. 104). Essa percepção é importante para que eles se apropriem do contexto escolar em que a linguagem assume caráter interativo, e reconheçam o uso da língua nos diversos modelos textuais, e não como mero exercício escolar, como bem pontua a autora.

As abordagens acerca do gênero carta em outros gêneros permitiram o trabalho com intertextualidade, momento em que eles perceberam que há gêneros textuais dentro de outros gêneros, e despertaram nos alunos uma motivação ao que ia sendo exposto, pois a prática evidenciou novas possibilidades de abordagem, ao mesmo tempo em que ia se aproximando da prática efetiva da escrita de cartas para os interlocutores reais.

O terceiro momento teve como propósito refletir sobre a efetiva produção escrita, bem como a prática desse aprendizado, tendo como ponto de partida o sujeito leitor. O mediador apresentou aos estudantes os textos relacionados com as realidades de cada grupo, a fim de contextualizá-los quanto ao seu destinatário. Por conseguinte, abriu-se a oportunidade para que falassem também sobre suas próprias vivências. Os participantes fizeram uso da oralidade de maneira autêntica, articularam seus pontos de vista e responderam aos questionamentos de forma espontânea e interativa.

Aqui cabe, mais uma vez, citar Geraldi (2010), que nos convida a aprender a formular perguntas baseadas no que foi vivido pelo aluno. Ele sabiamente nos provoca uma reflexão, a de que “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (GERALDI, 2010, p. 96). Desse modo, o conhecimento é alcançado por meio de diálogos, com contribuições de ambos os lados e, nesse sentido, compartilhar as vivências dos alunos revela-se uma excelente estratégia para atraí-los e envolvê-los nas atividades. É também uma excelente oportunidade de fazer com que a escola conheça a realidade do seu educando e contextualize o aprendizado.

Foi nesse encontro, também, que se iniciou a escrita das cartas. O mediador estabeleceu, com a ajuda da turma, uma espécie de roteiro a ser apresentado nas escritas. Essa postura favoreceu o norteamento da escrita, com o devido cuidado na condução da atividade, a fim de que as trocas entre os correspondentes fossem sempre autênticas e valorizassem o que, de fato, cada interlocutor tinha a dizer, refletindo a individualidade de cada um, mas sem perder de vista o papel do outro durante esse processo.

As escritas passaram pela supervisão do mediador, a pedido dos próprios participantes, que viam na mediação uma possibilidade de aperfeiçoar a escrita. Verifica-se que, mesmo assim, não se sentiram “presos” a um exercício escolar. Observou-se que eles manifestavam preocupação e cuidado para perguntar como se escreviam determinadas palavras, se estavam bem colocadas, se o texto estava bem pontuado, revelando, assim, que a preocupação em escrever da melhor maneira para o outro estimulou de forma satisfatória a escrita adequada de seus textos.

Foi possível observar o compromisso dos estudantes, nos papéis de enunciadores do gênero carta, nas aulas. Não houve nenhuma ausência, e todos os participantes apresentavam as correspondências prontas. A postura dos participantes durante a aula mostrou que eles estavam motivados pelo fato de saber que havia um leitor à sua espera, um interlocutor real “para quem dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 2013, p. 137), e uma razão que fugia da artificialidade proposta nas atividades curriculares.

O fato de saber que existia um interlocutor real nutriu razões para que os participantes se exteriorizassem numa escrita original e motivada. Nessa direção, retomamos, mais uma vez, o pensamento de Bakhtin, ao afirmar que “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Novamente, observamos a importância do outro na construção dos enunciados, uma vez que nos expressamos no desejo de sermos compreendidos. Bakhtin completa: “[...] é como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Assim, observamos um desejo de manter a língua em constante atividade, e os participantes empenhados no processo. Percebemos, ainda, a preocupação dos alunos em incrementar suas cartas com outros gêneros discursivos, entre os quais, letras de música, versinhos, versículos bíblicos etc. Por meio destes, os participantes buscam a empatia do outro, demonstram zelo e compromisso, com estratégias que visam criar expectativas no outro.

Como resultado, as missivas apresentaram uma sequência lógica de pensamento e organização de ideias, o que permitiu verificar que os participantes foram bem sucedidos em suas descrições e, conseqüentemente, nas interações. As primeiras cartas apresentaram, geralmente, saudação inicial, apresentação pessoal, expectativas em relação à interação e despedida, o que evidenciou o domínio das apresentações pessoais, presentes nas saudações de correspondências. A apresentação pessoal é de grande importância no primeiro contato, já que os participantes não se conheciam. E os remetentes perceberam a importância dessa descrição,

utilizando-a a fim de construir uma imagem para o seu destinatário, e, assim, estabelecer os primeiros laços de afinidade. Essa descrição denota a preocupação do falante em preparar o seu enunciado à maior compreensão do seu interlocutor, para que, compreendido, possa despertar no outro a ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2011), neste caso, uma carta-resposta.

As despedidas ao final das cartas sinalizaram que o falante compreendeu que o seu discurso se encerra para passar a palavra ao outro. E este encerrar-se muitas vezes é feito por meio de expressões que revelam o interesse em manter a relação estabelecida. Essa afirmação pode ser atestada quando observamos que a despedida segue um tom de continuidade, seja ao sinalizar o desejo de um novo contato, ou mesmo por expressões que estabelecem relações de empatia, com expressões do tipo “muitos beijos”, “com carinho”, “abraços”, entre outras.

As cartas analisadas apresentaram, ainda, outros aspectos importantes no processo de interação, entre os quais são mais evidentes a busca por estabelecer vínculos afetivos por meio de expressões cativantes e de empatia, relatos de preferências pessoais, relações em comum, interesse pelo outro e expectativas em conhecer o interlocutor.

Os trechos a seguir descrevem a observação apresentada:

- (1): Gostaria de lhe ver pessoalmente. (Da.) – Expectativa
- (2): Você deve ser muito legal. (Lu.) – Empatia
- (3): Eu gosto muito de brincar de bicicleta e de pular corda, e entre outras coisas. E você, gosta de brincar de quê? (Gi.) – Preferências pessoais/ interesse pelo outro.

Foram encontrados, também, o compartilhamento de confidências e descrições pessoais com aspectos de autoimagem. A seguir, transcrevemos alguns eventos em que uma participante descreve tais aspectos:

- (4): olha minha mãe faleceu, sinto muito falta dela, a todo momento. eu tenho cabelos cacheados olhos castanhos, e eu tenho 13 anos sou uma mosinha, [...]Sou uma pessoa amigável também. Agora estou passando por uma situação delicada/ as vezes da vontade de chorar mais estou levando a vida, há já iria mim esquesendo de compartilhar eu gosto de um menino chamado Mateus, antes eu gostava de outro chamado Jean, Mateus e da igreja porque eu sou evangélica, Jean e da Igreja e da escola José Augusto Barreto, na mesma escola que eu. (Da.)

O trecho acima mostra que a remetente procura estabelecer um vínculo afetivo por meio de relatos de sua vida que coincidem com a situação da sua correspondente, ao afirmar que também já foi do abrigo. Os relatos buscam, ainda, uma relação de proximidade e confiança

ainda maior, quando ela descreve alguns enfrentamentos de sua vida, ao mencionar a perda da mãe, e pela descrição de confidências, ao mencionar que gosta de um garoto. Há, evidentemente, um empenho por parte da remetente em tornar o seu discurso o mais inteligível possível para a sua interlocutora, pois, como lembra Geraldi:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar o seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois. (GERALDI, 2013, p. 102).

Assim, percebemos no discurso da remetente o desejo de estabelecer um vínculo afetivo por meio de semelhanças. Essa busca pela aproximação pode ser encontrada no trecho de outra carta, quando a remetente Ke. afirma: “também já tive um sobrinho que morou no abrigo”.

Outra importante evidência de busca por estreitamento de laços foram os aspectos confidenciais, encontrados no seguinte trecho: (5) “Eu vou falar sobre nim agora. você já sabe minha idade, eu gosto de um menino que tem 16 anos de idade e ele é crente e muito bomito./ Ele gosta de nim...” (Lo.) Essa busca por relações de afinidade também foi encontrada por meio de características pessoais em comum, como se pode verificar no trecho a seguir, de outra carta: (6) “Você é quase da minha idade, eu gostaria que você ficasse meu amigo, mas também se você quiser”. (Le.)

Esses e outros aspectos evidenciaram uma escrita genuína, distante do cumprimento de protocolos e que é de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Mostram que os participantes estavam empenhados no processo, comprometidos com a atividade e que valorizaram a importância do gênero enquanto instrumento de interação. Mais uma vez, evidenciamos a fala de Souza, para quem “A sala de aula é uma instância de produção e apropriação de conhecimentos. Os sujeitos, que nela interagem, processam ações com a linguagem em diferentes áreas” (SOUZA, 2009, p. 99).

O fato de receber a carta de alguém desconhecido, mas não imaginário, motivou os participantes. O interlocutor legítimo promoveu uma excitação, um contentamento que estimulou, inevitavelmente, o desejo de interagir, de se fazer lido, compreendido, de compartilhar suas emoções e vivências. Assim, “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos *pela alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Fomentou o desejo de sair da

condição de leitor para tornar-se autor, e, nesse caminho, manter as relações afetivas ora iniciadas, aproximando os interlocutores distantes por meio da leitura dos enunciados que se concretizaram em forma de cartas. Ao receberem a proposta de endereçar uma resposta ao seu interlocutor, foi notável o desejo de escrever o retorno e exercer a linguagem, ampliando, assim, as suas experiências pessoais.

Outro aspecto importante em relação à resposta positiva dos destinatários foi o desejo de socializar com os demais colegas as suas correspondências. Ao compartilhá-las, eles expressaram o quanto foi gratificante e o quanto apreciaram o gesto, e, conseqüentemente, alimentam em si o desejo de trocar informações. Essa postura ativa dos sujeitos envolvidos foi sinônimo de que estavam inseridos num espaço de produção de textos e não de redação escolar (GERALDI, 2001).

Para a efetivação da escrita, acrescentamos como fator estimulante a disponibilização de recursos estilísticos, pois o fato de poder escolher a cor das folhas e da caneta, entre outros, gerou um clima descontraído e visivelmente interessante. E, além de mostrar o interesse dos alunos pela proposta, demonstrou uma preocupação em atrair o outro para o seu discurso. Esse desejo é mais evidente quando, além de todos os recursos disponibilizados, recorreram aos seus perfumes, para atribuir uma identidade às suas cartas e, mais uma vez, nota-se que foram motivados a escolher estratégias para dizer (GERALDI, 2013). Tais recursos somaram razões para que escrevessem, e, assim, participaram do processo como numa atividade recreativa, o que mostra o quanto é significativo trabalhar a língua em contextos genuínos de produção.

Há uma relação de reciprocidade no que tange ao conteúdo dos textos recebidos, pois os correspondentes foram igualmente cordiais, demonstrando um interesse pelo outro. Essa afirmação pode ser verificada ao analisar trechos em que os participantes expõem sua expectativa em conhecer aquele que lhe escreveu. Assim, de uma forma geral, após a apresentação pessoal, descreveram a alegria pelo objeto recebido, o que os motiva a querer conhecer os seus remetentes, ao mesmo tempo em que começam a trocar emoções e experiências, mantendo ativo o processo de interação. Desse modo, mantém-se em atividade a situação interlocutiva, a partir das respostas que os correspondentes oferecem aos seus interlocutores. Nas palavras de Geraldi (2013, p. 103),

[...] não é o leitor que dá uma resposta ao sentido do texto, mas sua resposta constitui o sentido do texto, as múltiplas estratégias que compartilhamos numa comunidade interpretativa, na qual autores e leitores estão sempre situados, restringem a pluralidade e infinidade de sentidos de um texto.

Foram encontrados também trechos em que se relatam descrição pessoal, seus gostos e preferências, além do desejo de agradar o outro com manifestações de empatia, como podemos observar nos extratos a seguir:

- (7): Eu gosto de brincar, de assistir Sininho, de brincar de esconde esconde./Minha fruta preferida é uva. (K.)
(8): Tenho 11 anos, gosto de brincar, gosto de estudar, gosto de assistir desenhos, meu preferido é frozen./ Gosto comer chocolate e muitas outras coisas./ Eu estudo no colégio Isá Borges. Sou 5ª Série minha matéria preferida é matemática. (W.)

A expectativa em conhecer:

- (9): Quero conhecer você pra te dar um forte abraço e ficar pertinho de você. (K.)
(10): eu quero conhece-lo eu estou ansiosa (E.)

Outros aspectos foram encontrados, a exemplo do desejo de cativar o outro, aconselhamentos e zelo: (11): Eu imagino que você seja grande, bonita e legal./ Não chore, não fique triste porque Jesus vai abençoar sua vida (K.). Como podemos observar neste trecho, ao mesmo tempo em que é simpática com sua correspondente, idealiza uma imagem de garota e alimenta uma expectativa em relação a esta idealização. No trecho seguinte, ela encoraja a sua correspondente por meio de crenças, com um zelo pautado na espiritualidade, para que, por meio de intervenção divina, que o seu amigo possa estar protegido em todos os momentos de sua vida. Esses eventos são fundamentais para manterem vivo o processo de aprendizagem a partir das interações e estimularem o surgimento de novos discursos, a fim de que o falante seja autor na construção de relações sociais.

Enfim, todas as manifestações linguísticas apresentadas revelam que os participantes estão legitimamente inseridos num processo de interação em que reconhecem a importância do outro na construção do enunciado.

Quanto ao modelo de despedida, as cartas finalizam, geralmente, seguindo o padrão tradicional, mas no geral, com características peculiares, envolvendo manifestações de sentimento, como podemos verificar nos trechos que se seguem:

- (12): Guarde sua carta do mesmo jeito que estou guardando a minha/Com amor (V.)
(13): Abraços, gostaria de conhecer você pessoalmente, aguardo ansiosamente. (C.)
(14): Te amo! Um forte abraço, um grande beijo.(K.)

Notamos em tais despedidas o tom carinhoso que revelava a satisfação dos correspondentes pela oportunidade de se corresponder com os novos amigos, o que, conseqüentemente demonstrou motivação e desejo pelas atividades de leitura e escrita que lhes foram propostas.

Foram encontradas, ainda, algumas preferências em comum:

(15): Eu vir que você gosta muito da musica do passinho Romano./ Eu gosto da musica “Era você”./ [...] Eu também gosto de poemas./ Eu tenho músicas no meu cartão. (Lu.)

(16): Minha vó também mora aí no Mandacaru. (De.)

(17): eu também gosto muito de saber que você tem uma irmã eu também tenho 5 irmãos e gosto muito mas muito deles. (Gi.)

As expressões apresentadas sugerem que os participantes buscam simular um diálogo, uma conversa real, tentando estabelecer relações de afinidade, num interesse de fazer com que as relações antes estabelecidas fossem consolidadas. Esse interesse pelo outro já é evidenciado na saudação de alguns, quando tratam seus correspondentes por meio de apelidos carinhosos como “Amigo, Duda, Kari”, presentes em algumas cartas.

Os relatos de vida diária, com eventos confidenciais ou trocas de informações também se aprofundam no decorrer das escritas. É possível observar que o interlocutor já mencionou alguns aspectos de si e quis que o outro conhecesse um pouco mais a seu respeito, seja por meio de uma continuidade de diálogo iniciado na primeira carta, ou com informações mais detalhadas sobre si ou sobre a sua rotina.

Vejamos os trechos a seguir:

(18): E o menino que te falei eu acho que eu e ele não vai dar serto porque ele nem tem tempo pra mim. eu só vejo ele na sexta feira porque ele vai para a Igreja só. e a mãe dele gosta de mim e ela e muito legal comigo. o pai dele não fala comigo não sei porque acho que ele não gosta de mim. (Lo.) – informações confidenciais.

(19): Agora eu vou falar como eu sou, alta com os olhos castanhos claro e uso aparelho nos dentes./ Eu tenho uma amiga chamada Leticia e eu gosto muito dela. (Gi) – descrição pessoal

(20): Certo dia eu fui pegar passarinho e eu vir um filhotinho chamando a sua mãe mas eu não estava só eu estava com meus primos quando eu fui pegá-lo eu via uma cabra e eu fiquei desesperado eu corria de lá. (We.) – relatos de vida diária

(21): Vou te contar umas coisas que foram muito legal na minha vida./eu já viajei pra: Maracás, Itaquara, Jaguaquara, Ipiaú. eu já fui adotada por três casal. Pedro e Giul, Sidinha e Antonil, Roberto e Cristina./Olha eu tenho 7

irmãos, mais 4 eu não conheço, 2 estão no abrigo ainda, eles são:/Pamela e Junho. (Da.) – relatos diários com descrição de enfrentamentos pessoais.

Como se pode notar, as relações que os participantes estabelecem/estabeleceram com seus confidentes vão além do cumprimento de uma tarefa. Essa afirmação é ratificada ao se observar que eles se preocuparam em descrever detalhes do seu cotidiano – que tem uma representação significativa em suas vidas, a exemplo das adversidades sofridas pela participante que foi adotada três vezes e ainda tem irmãos morando em abrigo (21); e mesmo a garota que relata detalhes de sua vida amorosa e seu enfrentamento com a mãe do garoto (18). Para Bakhtin (2011, p. 304), “o discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores”. Os excertos transcritos da carta, nessa perspectiva, expõem que os destinatários se sentem confortáveis com seus interlocutores para relatar momentos particulares de suas vidas e, ao mesmo tempo, enxergam nestes sujeitos interlocutores capazes de compreender e ajudar no enfrentamento de suas situações, assumindo uma responsabilidade em relação ao que lhe foi compartilhado.

Podemos observar, ainda, a satisfação pela resposta e pela nova amizade, o que mostra também o quanto a atividade está sendo prazerosa entre eles:

- (22): [...] é muito legal ter conhecido outro amigo e tão mais legal que eu mandei como minha fruta predileta que foi a melancia. E você mim mandou outro desenho de melancia beijos meu amigão.[...] Pra mim você é mas um dos meus irmãos muito obrigado pela sua carta. (We.)
- (23): Eu adorei a carta que você mandou para mim. Adorei conhecer novos amigos eles gostam de mim também. (Lo.)
- (24): Nosa o que você disse sobre ser criança é a mais, pura verdade. Pode ficar tranquila não mostrei a ninguém o que você escreveu. Nosa queria receber este carinho de pertinho com todas as palavras que você escreveu tenho certeza que você também queria receber o meu. (Ke.)

Não podemos deixar de mencionar o zelo com o outro e elogios, constantemente observados nos textos analisados, o que ressaltava o interesse em ser agradável e, dessa forma, assegurar a continuidade do processo interlocutivo e, sobretudo, mostrar que as relações estabelecidas entre eles são resultado de uma troca de correspondências significativa, muito distante das atividades feitas para permanecerem nas escolas:

- (25): V. eu guardei sua carta com/muito carinho (De.) – Zelo com a carta.

(26): [...]eu iria mandar uma foto minha mais eu esqueci. Mais do proximo eu mando juro que não esqueço ta? Manda uma sua para mim guardarei com, muito amor e carinho. (Ke.) – zelo com o outro.

(27): Quando te ver vou te abraçar te beijar até te carinhar, beijos e abraço com muito, muito, mesmo carinho./ Mesmo sem te conhecer já te amo. (Da.) – Zelo, empatia.

Como podemos observar, os enunciados sugerem uma continuidade no diálogo entre os participantes, com eventos diversos de interlocução que demonstram o estabelecimento de relações afetivas mais consolidadas, pois, embora não se conheçam, os diálogos travados entre eles são de alguém próximo, cativado. Isso foi verificado, sobretudo, na satisfação relatada por eles em receber o retorno do amigo distante.

Observamos, ainda, uma conotação intimista, reservada a interlocutores cuja relação é de laços mais próximos. Os participantes, graças a essa interlocução bem sucedida, estabelecem discursos mais amplos com vistas a uma ligação duradoura, que busca reduzir a distância física através de vínculos estabelecidos em meio a emoções.

(28): [...] as vezes me dá muita saudade da minha família mas eu peço a Deus todos os dias pra Deus abençoar todos nós e abençoar a minha família inteira. (V.)

(29): Eu tenho um sonho de sair daqui e ir pra Ipiaú. Minha mãe mora lá. A casa lá é boa, tem tudo, um bocado de coisa... (K)

(30): Eu sonhei com minha casa e com minha tia. Eu sonhei que ela veio aqui.(G.)

Dessa forma, a apropriação da escrita é ampliada, devido a evidente interação entre os interlocutores e o texto que se desenvolve ao longo do processo. Logo, há um aprimoramento, tanto no aspecto leitor quanto escritor, traduzida em uma inevitável relação dialógica entre os alunos e o texto, além da evidente valorização nas relações sociais.

Pudemos contar com a presença do carteiro em um dos encontros, o que foi mais um estímulo aos participantes. Ele participou do encontro como o personagem principal do dia. Acrescentou informações ao conhecimento dos educandos, enriquecendo o acervo de conhecimento, e também interagindo com os participantes, já que muitas informações apresentadas por ele eram complementadas por aqueles. Foi a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a função do carteiro e também o papel dos correios na entrega de correspondências. Os participantes também puderam vivenciar o recebimento da sua correspondência pelas mãos de quem o faz, evento que trouxe um clima de ansiedade e euforia, alimentando a continuidade do projeto.

A atividade, inevitavelmente, toma proporções maiores do que o aprimoramento da leitura e da escrita, como podemos observar. Há relações de compartilhamento de experiências, de realidades sociais, de sonhos, e o desenvolvimento de escrita e leitura competentes se tornam apenas consequência desse processo interativo. É esse ensino efetivo da língua que João Wandelely Geraldi propõe em seus textos: uma modalidade de ensino que valorize as situações concretas de interlocução, por entender que é a partir dessas experiências que se promove um aprendizado significativo.

Foi observado, também, que eles reforçam a expectativa em conhecer o outro:

(31): Eu queria te conhecer mais de perto. (K.)

(32): [...] quando você vem aqui? Eu estou muito ansiosa para te ver. Eu queria muito ver sua foto, quando mandar outra carta pra mim. (M.V.)

(33): [...] espero que um dia possa ter ver. (W.)

Esses exemplos destacam, além da expectativa pela imagem do outro, o empenho dos alunos em dizer ao seu correspondente o quanto é importante que se conheçam. Desse modo, o fato de aguardar ansiosamente, de dizer que quer conhecer o outro mais de perto e de fazer o pedido de uma foto sinaliza que o remetente, verdadeiramente, valoriza a interação estabelecida com o seu correspondente. Assim, seleciona os melhores recursos para que o outro veja no seu discurso a expectativa gerada, e a ansiedade motivada por meio dessas trocas, suscitando, assim, mais uma vez, a ativa compreensão responsiva, desta vez no sentido de levar o outro a se comprometer com a visita.

No que se refere à produção das últimas cartas, o comportamento dos participantes refletiu um clima de nostalgia pelo fim das escritas, o que mais uma vez atesta o significado positivo que a experiência representou para os envolvidos. O fato de perguntarem sobre a possibilidade de continuarem a escrita após o término da experiência salienta que as relações estabelecidas entre eles representou uma importância muito significativa em suas vidas, ao ponto de não desejarem o encerramento do contato. Essas evidências reafirmam o quanto é importante que a escola fomente momentos de uso efetivo da língua, comprometendo-se com o aprendizado significativo da leitura e da escrita.

Quanto à análise destas cartas, encontramos alguns aspectos que revelaram um relacionamento mais sólido entre os participantes e, portanto, uma escrita ainda mais independente. O fato de ainda não se conhecerem pessoalmente gerou uma expectativa visível entre os participantes. Eles mencionaram esse desejo de conhecer o outro, e o desejo de

conversar pessoalmente. Os relatos de vida permaneceram, bem como as confidências, que se revelaram nos três momentos. Os enunciados foram mais extensos nesse episódio, e os participantes se mostraram conscientes de que as trocas estavam chegando ao final, pois lamentaram em alguns trechos e até declararam o quanto foi gratificante a troca entre eles.

Foram encontradas diversas declarações afetivas, representando que, de fato, houve o estabelecimento de laços significativos. Os participantes continuaram acrescentando informações de sua vida pessoal consideradas relevantes no processo de interlocução. Uma dessas informações é encontrada no seguinte trecho:

(34): V. eu vi que você tem três irmãos. Eu já tive uma irmã antes de eu ter nascido, mas ela morreu antes de eu ter nascido. Minha mãe ficou muito triste e meu pai também./ Eu tenho dois tios e duas tias que moram em São Paulo e também tenho dois primos e duas primas, mas doque eu gosto mais mesmo é da minha família e de Deus.

Nesse trecho podemos observar que o remetente considera relevante o fato relatado, e acha por bem compartilhá-lo com sua interlocutora. São relatos de natureza confessional, intimista, que ele aguardou para mencionar somente no último texto. A postura deste remetente, bem como a dos demais na última carta, demonstra que as relações afetivas estabelecidas no decorrer do processo foram ganhando força a cada troca.

Entre os diversos aspectos já discutidos em relação ao conteúdo dos enunciados, apresentamos os que consideramos mais significativos. Além do trecho mencionado acima, observou-se no trecho a seguir uma relação de gratidão pela vivência de interlocução: (35) “[...] eu fiquei muito feliz de trocarmos cartas, você não sabe o quanto que você foi muito importante para mim nessa hora, eu gostei muito de conhecer você W.” (Le.) – declarações afetivas. Esse trecho demonstrou o quão significativa foi a troca de cartas entre estes interlocutores. Eles fizeram uso da língua para interagir, e conseguiram ser bem sucedidos na realização da proposta. Revelaram a importância do interlocutor para que nossos discursos se materializem de forma natural, proporcionando, de fato, um lugar de interação entre os falantes.

Semelhantes aspectos puderam ser verificados no trecho a seguir:

(36): Esta chegando o dia que eu irei te visitar será que você vai gostar de min. Porque eu concerteza vou gostar de você que pena que será a utima vez qui eu vou escrever para você. Mais um dia você vai crescer e quem sabe a gente se encontra por aí, mais no dia vou deixar uma lembrança minha para você nunca esquecer de min tá bom?

Foi criado um clima de empatia, em que a remetente alimentava a expectativa do encontro, após a troca de algumas cartas, mas ao mesmo tempo sentia-se insegura, por não saber da sua interlocutora a recíproca amizade. Também, pôde-se notar a presença de aspectos nostálgicos, em que a possibilidade do encontro sugeriu um clima de despedida. Porém, o vínculo criado com a troca das cartas e os relatos descritos com emoções vivencias do cotidiano gerou um sentimento de amizade, em que a possibilidade de o encontro ser o último, alimenta a esperança de um novo encontro no futuro. Assim, observou-se que a remetente acreditava nos laços que foram criados e esperava que não fosse extinto o vínculo estabelecido por meio das trocas.

Além desses aspectos, foram encontrados também votos para que o interlocutor tomasse as melhores decisões e alcançasse os seus objetivos. Essas postulações se fizeram por meio de conselhos, muitas vezes carregados de fé e valores:

(37): Ká sinceramente de coração espero que todos os seus possam ser realizados principalmente o seu desejo de médica ou professora, são duas profissões maravilhosas, mais que exige muito estudo você sabe? essas profissões dão um bom dinheiro, mas Ká, não faça o que da bastante dinheiro, e sim o que te faz sorrir, porque essas profissões vam ficar no seu dia a dia, e o dinheiro pode comprar tudo bom mais umas coisas não: Amo, carinho, atenção e ETC/ vou te da um conselho, antes de você fazer qualquer coisa, ou tomar qualquer decisão consulte o seu coração. (Da.)

Como observamos, as declarações feitas pela remetente demonstram um desejo genuíno com o bem-estar de sua interlocutora. Por essa razão, ela aconselha, instrui, orienta, demonstrando sua preocupação com a interlocutora. Essa postura é típica entre pessoas que têm um certo grau de intimidade. Assim, a relação estabelecida entre ambas foi suficiente para que esta remetente se sentisse confortável para interferir nesse aspecto pessoal da vida da sua interlocutora, desejando-lhe não somente que tenha sucesso, mas que também seja feliz em suas escolhas.

Logo, assim como nos trechos destacados, as cartas revelam que, mesmo com todos os enfrentamentos, os remetentes desejam o melhor para o outro, geralmente reforçando suas afirmações com base palavras de cunho religioso.

Cabe registrar que houve um encontro final entre os participantes do projeto, com a visita dos alunos da escola às crianças do abrigo. A assiduidade e o compromisso dos participantes foi reforçada neste último momento, e é um aspecto positivo a mencionar, uma

vez que durante todo o projeto, não houve ausência dos participantes, que a todo instante demonstraram interesse às atividades propostas. O encontro promovido entre os grupos permitiu que eles exteriorizassem aos seus correspondentes os seus sentimentos e suas expectativas, o que foi visualizado durante a confraternização, com abraços, apertos de mão, diálogos, entre outras manifestações de afeto. Todos os alunos se fizeram presentes, sob autorização prévia de seus responsáveis. Levaram presentes, realizaram brincadeiras, marcaram, de certa forma, a sua passagem na vida de seus interlocutores, reforçando, assim, os laços estabelecidos por escrito.

5 Considerações finais

Compreendemos a aula de Língua Portuguesa como um espaço dedicado à reflexão e, cabe a nós, professores e professoras, traçar um caminho para que o aluno encontre razões e motivações para procurar entender o que lhe é proposto. Nesse viés, reconhecemos a importância da iniciativa de um programa de mestrado voltado para a formação do professor e de seu fazer pedagógico em sala de aula. Por meio do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, foi possível apropriarmos de novas práticas didáticas e pedagógicas, bem como reatualizar conceitos para o ensino de Língua Portuguesa, além de novos referenciais teóricos, a exemplo das teorias sobre SD e de conceitos de etnografia escolar. Assim, como respostas às nossas indagações, percebemos que os participantes demonstraram, mesmo com as dificuldades de escrita que carregavam, um aproveitamento significativo da proposta, traduzida pela realização de enunciados concretos, contextualizados e repletos de sentido.

Foram felizes em suas construções, mostrando que sabem adequar o seu discurso à situação interlocutiva proposta, reconhecendo o papel do outro no processo de interação, selecionando, para tanto, todos os recursos linguísticos à sua disposição para se fazer compreendido pelo seu interlocutor.

A experiência compartilhada com professores formadores do curso e estudantes dados que nos fizeram perceber a importância de diferentes práticas didáticas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, quando o educando lida com textos com os quais convive fora do contexto escolar, sobretudo em contextos de utilização reais e não de forma mecânica, o aprendizado torna-se mais significativo.

Os resultados mostraram que os participantes se mantiveram ativos durante o processo, o que nos permitiram concluir que as estratégias desenvolvidas com base em uma SD com

valorização do uso da linguagem em situações de interação verbal corroboram para um processo de ensino e aprendizagem de valorização da linguagem enquanto lugar de interação e, conseqüentemente, de um aprendizado significativo de leitura e escrita enquanto práticas sociais. Evidenciamos que a escrita de cartas pessoais com alunos do Ensino Fundamental é de grande valia, pois auxilia no estímulo às habilidades exigidas para a prática da leitura e da escrita proficientes.

Em tempo, salientamos que a nossa proposta é, para nós, apenas mais uma sugestão de trabalho de produção de textos. Esperamos contribuir com novas rotinas de trabalho em sala de aula, e despertar o participante para uma prática de leitura e escrita que o auxilie nas diversas situações em que a língua estiver inserida, de modo que o sujeito aluno/aluna desenvolva consciência crítica e se perceba enquanto participante ativo no processo de interação, e que o professor/professora permita-se a explorar o universo dialógico do trabalho com a Língua Portuguesa.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-306.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.
- PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ROJO, R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOUZA, E. M. F. A aula de Português como instancia de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. **Linguagem e ensino**: elementos para reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Vitória da Conquista: UESB, 2009.

TEIXEIRA, C. R. **O ensino do genero textual carta nas aulas de lingua materna**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/180.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.