

ANNA CARLA DE OLIVEIRA DINI CUNHA

UMA HISTÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO
EM SALA DE AULA: CARTAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, à Comissão Julgadora do Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem

-2005-

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C914u

Cunha, Anna Carla de Oliveira Dini.

Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas / Anna Carla de Oliveira Dini Cunha. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadora : Raquel Salek Fiad.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Gêneros discursivos. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Titulo em inglês: One narrative of the constitution of a discursive gender in Portuguese classes: letters.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Discursive gender, Teaching, Learning.

Área de concentração: Ensino e aprendizagem de língua materna.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, Prof^a. Dr^a. Lílian Lopes Martin da Silva, Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Marques Abaurre (suplente).

Data da defesa: 22/02/2005.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad – Orientadora

Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre – suplente

OUTRAS HISTÓRIAS

Quando iniciei a escrita desta dissertação, Rodrigo era meu namorado e Maria, um sonho. Na escrita do terceiro e quarto capítulos, Rodrigo já era meu marido e Maria começava a crescer dentro de mim, fazendo seus primeiros movimentos.

Hoje, ao concluir este trabalho, Maria já tem um pouco mais de um ano - anda, fala, ri e protesta- e Rodrigo divide comigo as alegrias, preocupações e surpresas do dia-a-dia de uma criança crescendo.

Uma outra história foi se construindo, junto com a escrita desta dissertação.

A RODRIGO E MARIA, eu dedico a história deste trabalho.



Uma terceira história pode ser contada com as pessoas que compõem esta banca. Todas elas acompanharam o percurso que tenho feito como professora e pesquisadora e merecem meus agradecimentos:

- BERNADETE, por ter me mostrado, ainda no 1º ano da graduação, a possibilidade de olhar com mais sensibilidade para as produções escritas de nossos aprendizes
- LALAU, que esteve sempre perto, com seu bom humor e visão perspicaz das coisas da vida
- LÍLIAN, professora e amiga, que me encorajou a tomar este caminho, quando escreveu, em 1997, em um trabalho que fiz para a sua disciplina: “Você tem um grande potencial!”
- RAQUEL, minha orientadora desde 1997, que acompanhou, participou e ajudou em todos os percursos que fiz nestes oito anos: não só como pesquisadora e professora, mas também como filha, mãe e mulher. Sem a sua paciência e atenção, este trabalho não existiria.



Nas várias histórias, há aqueles personagens que estão na origem do que sou hoje. Para eles, toda a minha gratidão:

- JULIANA, minha irmã e comadre.
- PAULO HENRIQUE e DAVID RICARDO, meus irmãos, que seguiram caminhos diferentes, mas não deixaram de apoiar as minhas escolhas.
- Meus pais, também professores – PAULO E ELENICE – que possibilitaram minha vinda e permanência em Campinas.



Um agradecimento especial aos personagens reais da história que é narrada nesta dissertação: os alunos com quem trabalhei no estágio. Muitos deles encontro ainda hoje, pelos caminhos onde passo: me sorriem de longe e, talvez, nem imaginem o quanto eu aprendi com eles.

RESUMO

Este trabalho analisa como se deu a constituição de um gênero discursivo – a carta – em sala de aula. Para isto, considera dois aspectos:

- a) O resgate da experiência pedagógica, através das narrativas registradas em um diário de campo. A partir desse resgate, busco entender, como pesquisadora, os pensamentos que presidiram as minhas ações, na época, e refletir sobre elas, baseando-me no conhecimento de uma literatura sobre o assunto.
- b) A concepção de carta, como prática de linguagem, (re)formulada pelos alunos, a partir do que já conheciam sobre o ato de escrever cartas, trazido das experiências pessoais, e de um outro significado que este ato assumiu para eles, quando foram convidados a escrever cartas em sala de aula. A construção desta concepção pode ser observada através dos sinais deixados pelos alunos nos textos que produziram.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO DISCURSIVO – ENSINO – APRENDIZAGEM

Abstract

This study intends to analyze the constitution of a discursive gender – the letter – carried out in Portuguese classes. This study considers to main aspects:

- a) The recover of my personal pedagogical experience through some narratives written in a field diary. Through this recover, I tried to understand, as a researcher, the previous ideas that guided my actions in that time. By doing so, I could reflect on my pedagogical practice, always based on some specific literature about this subject.
- b) The conception of the letter, as a language practice, (re)formulated by the students according to what they had already known about writing letters brought by their personal experience. After that, I investigated the new meaning the students could find out in the moment they were invited to write letters in class. The construction of a new conception of the letter gender could be observed through the traces left by the students in the texts they have written.

KEY-WORDS: DISCURSIVE GENDER – TEACHING- LEARNING

SUMÁRIO

	Página
Capítulo 1: ORIGEM DESTA PESQUISA	
1.1 - PRIMEIRO CONTATO COM AS CARTAS	13
1.2 - A APOSTA NO TRABALHO COM CARTAS: CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DESTA DISSERTAÇÃO	16
1.2.1 – A ADOÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO COMO OBJETO DE ENSINO	19
1.2.2 – AS AÇÕES DA ESTAGIÁRIA: PROPOSTAS DE ESCRITA FEITAS EM SALA DE AULA	20
1.3 - OBJETIVOS DESTA PESQUISA	24
Capítulo 2 - A CARTA COMO GÊNERO DISCURSIVO	
2.1 - ESTABILIDADES E INSTABILIDADES	29
2.2 - A CARTA COMO GÊNERO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO	31
2.3 - A CIRCULAÇÃO DAS CARTAS POR DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS AO LONGO DA HISTÓRIA	33
2.4 - CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO: ELEMENTOS COMUNS A TODAS AS CARTAS	37
2.5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
CAPÍTULO 3: A CARTA COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
3.1 – O CONTATO COM O GRUPO DE GENEVRA	57
3.1.1 – O PENSAMENTO DE DOLZ E SCHNEUWLY	58
3.1.2 - O GÊNERO DISCURSIVO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	61
3.2 – AS ABORDAGENS DADAS AO GÊNERO DISCURSIVO CARTA	64
3.3 – AS RESPOSTAS DADAS AOS TEXTOS DOS ALUNOS	93
3.4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
CAPÍTULO 4: AS CARTAS ESCRITAS PELOS ALUNOS	
4.1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ADOTADOS NA ANÁLISE DAS CARTAS	113
4.2 – A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO CARTA	118
4.2.1 – A CONCEPÇÃO SOBRE O GÊNERO CARTA TRAZIDA DE EXPERIÊNCIAS EXTRA-ESCOLARES	121
4.2.2 – A ESCOLARIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA	133
4.3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
CONCLUSÃO	148
BIBLIOGRAFIA	158

Capítulo 1: ORIGEM DESTA PESQUISA

1.1 - Primeiro contato com as cartas

As questões analisadas neste trabalho tiveram sua origem em 1997, quando comecei minha iniciação científica no interior do Projeto Integrado de Pesquisa *Subjetividade, Alteridade e Estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais*¹. Naquele momento, tendo em mãos um *corpus* que foi colhido por uma bolsista que passara pelo mesmo Projeto Integrado, também professora, na rede pública da cidade de Americana - SP, tive a oportunidade de analisar pela primeira vez cartas produzidas em sala de aula.

Os textos, que compunham tal *corpus*, foram escritos por alunos da 3ª série do Ensino Médio. Não foi surpreendente notar que, em sua maioria, tratava-se de dissertações e narrativas, uma vez que, dada a proximidade do vestibular, é comum as aulas de língua portuguesa dedicarem-se a temas e tipos textuais² que são “cobrados” nos exames vestibulares. Além disso, ao observar brevemente as provas de redação de nossos vestibulares, podemos encontrar, com mais frequência, propostas de dissertações, em primeiro lugar, seguidas de propostas de narrativas.

No entanto, os meus olhos - de marinheira de primeira viagem - logo se deteram em uma única situação de escrita de cartas. Tal evento também não foi difícil de entender: como o *corpus* se constituía de textos produzidos em uma escola da região de Campinas, onde a influência do Vestibular Unicamp é muito forte, é comum notarmos a solicitação por textos dissertativos, narrativos e argumentativos (no caso das cartas) nas aulas de redação, uma vez que o Vestibular Unicamp tem proposto esses três tipos de textos há 20 anos em seus exames.

¹ O Projeto Integrado de Pesquisa citado acima é desenvolvido pelas Profas. Maria Bernadete M. Abaurre, Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad desde 1992, no Instituto de Estudo da linguagem/ Unicamp. Inicialmente intitulado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, o grupo de pesquisa já passou por quatro fases, sendo acompanhado por diferentes bolsistas de iniciação e aperfeiçoamento, em cada uma dessas etapas.

² A princípio, estamos fazendo a opção pelo termo *Tipo Textual*, quando nos referimos ao vestibular, pois é dessa maneira que seus elaboradores (cf. Abaurre, Abaurre e Furlan 1993) nomeiam os gêneros discursivos propostos no exame. Esta dissertação, no entanto, com base em Bakhtin (1992), faz a opção por usar o termo *gênero discursivo*.

Em 1993, a Comissão de Vestibular da Unicamp organizou uma série de dez fascículos, nos quais apresentou a filosofia geral do seu concurso vestibular que seleciona os alunos para os cursos de graduação. Cada um dos fascículos refere-se a uma das disciplinas, que compõem as provas de primeira e segunda fases desse vestibular. Neles, os autores explicam os princípios que norteiam a elaboração das questões e, através da análise de respostas de candidatos, discutem critérios de correção utilizados para a avaliação das provas.

No fascículo destinado à redação, Abaurre *et alii* reproduzem uma das garantias dadas pelo Vestibular aos seus candidatos, expressa no *Manual do Candidato*:

- a opção por um determinado tipo de texto: o candidato tem o direito de escolher, dentre três tipos de texto propostos, aquele que julga ser capaz de desenvolver de forma mais satisfatória. Assim você pode (e deve!) escolher, no momento de escrever sua redação, no Vestibular Unicamp, o tipo de texto que julga produzir melhor (seja ele uma narração, uma dissertação ou um texto argumentativo dirigido a um interlocutor específico).

Nesse fascículo, os autores fazem uma apresentação detalhada dos três temas que compõem a prova de redação. Ao fazer uma apresentação do *Tema C*, que propõe a escrita de cartas argumentativas, chegam a comentar que a carta, como proposta pelo vestibular, não “é um tipo de texto que tradicionalmente tenha sido exercitado ao longo da formação básica” dos candidatos. Segundo os autores, “excetuando-se alguns exercícios recentemente introduzidos nas aulas de redação, diretamente inspirados nessa proposta, raramente, ou nenhuma vez, o candidato teve de se aventurar em tarefas dessa natureza”(1993:6).

Como podia então se notar, a situação única de escrita de cartas naquele *corpus* estava diretamente ligada ao que propõe o vestibular Unicamp, mesmo porque o tema dado pelo professor era o mesmo proposto pela Unicamp no vestibular de 1993.

As minhas primeiras análises das cartas levaram-me às seguintes questões: como o gênero carta se estruturava; como se desenvolvia a argumentação no interior de tal gênero; e como os autores, dentro dos limites do gênero, compunham seus textos, selecionavam argumentos, idéias, estruturas, palavras, etc.

Na pesquisa por respostas, o próprio fascículo organizado pela Unicamp orientou-me, quando Abaurre *et al.* definem os três tipos de textos, referindo-se às diferenças formais e de conteúdo entre eles. Ao caracterizar o tipo de texto proposto pelo *Tema C* – carta argumentativa - os autores mostram que este difere do texto dissertativo na medida em que o primeiro se destina a um interlocutor específico, para quem a argumentação deverá ser orientada, enquanto que o segundo é dirigido a um interlocutor genérico, universal. Segundo os autores, “essa diferença de interlocutores deve necessariamente levar a uma organização argumentativa diferente, nos dois casos” (p. 46).

Perelman e Olbrechts-Tyteca, em seu livro *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*, publicado no Brasil em 1996, tratam de questões parecidas quando se referem aos *auditórios* (que podemos definir aqui brevemente como *interlocutores*). Para os autores, há uma postura diferente diante dos auditórios, quando estes são particulares ou universais. Diante do primeiro, o objetivo é persuadi-lo. Com o segundo, há a intenção de convencer. No primeiro caso, pretende-se atingir a vontade de seu interlocutor e o seu sentimento por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis com caráter ideológico e subjetivo. Já, no segundo, convence-se alguém a partir da razão, através de raciocínio lógico, por meio de provas objetivas.

Ainda sobre o *Tema C*, Abaurre *et al.* justificam a solicitação para que a argumentação seja feita em forma de carta porque, segundo os autores, “essa é uma opção estratégica” (p. 46), feita em benefício do candidato. O pressuposto é de que uma vez definido o interlocutor sobre um determinado assunto, o autor tem melhores condições de fundamentar sua argumentação.

A persuasão, como caracterizada por Perelman e Tyteca, pôde ser observada por mim naquelas cartas. Os primeiros textos analisados mostravam argumentos, que emanavam sentimentos, valores, ideais e até utopias – posturas tão comuns aos jovens. Os autores das cartas pareciam “abrir sua alma” na tentativa de persuadir o seu interlocutor que, no caso, tratava-se de um tal Sr. E.B.M. – figura que ficou conhecida, através do Vestibular Unicamp 93, pelas suas idéias contrárias ao movimento dos caras-pintadas, por ocasião do processo de *impeachment* do Presidente Collor em 1992.

Durante as análises, eu também aprendia a fazer uma leitura mais qualitativa dos textos, notando, nas produções, marcas que mostravam o trabalho individual realizado pelos autores com a linguagem, pois ao mesmo tempo em que seguiam a proposta e respeitavam os limites do gênero dado, eles também tinham espaço para fazer suas escolhas, no que se refere ao léxico, estrutura do texto, argumento. Isto é, dentre as inúmeras possibilidades que o gênero discursivo e o tema ofereciam, pode-se notar o investimento dos autores em alguns recursos e estratégias – mostrando um trabalho mais consciente com a linguagem.

Este olhar “mais afinado” para os textos – que muitas vezes são tratados como iguais pelos corretores e professores – era incentivado pelos pesquisadores que compunham o Projeto Integrado, cujos pressupostos teóricos e metodológicos reservarei para o quarto capítulo desta dissertação, quando irei apresentar as análises de cartas.

1.2 - A aposta no trabalho com cartas: constituição do *corpus* desta dissertação

A análise dessas cartas levou-me a um desejo: o de trabalhar esse gênero em sala de aula, com alunos do Ensino Médio. Na ocasião, em 1999, iniciava um estágio que realizei em um 3^o Colegial³ noturno de uma escola pública em Campinas. O estágio supervisionado era uma das propostas feitas pelas disciplinas EL 784 e EL 894 – Estágios Supervisionados I e II – requisitos obrigatórios para a formação no Curso de Licenciatura em Letras – Unicamp.

O desejo de trabalhar cartas com aqueles alunos tinha como motivação dois fatores. O primeiro – mais uma justificativa e menos um motivo – considerava que o estágio seria numa sala de 3^a série do Ensino Médio, onde parte dos alunos tinha a intenção de prestar vestibular logo no final do ano⁴. Como o Vestibular Unicamp propõe, em sua prova de redação, situações de escrita de textos dissertativos, narrativos e de carta argumentativa, a escrita de cartas era uma atividade que poderia ser tranqüilamente

³ Assim chamado na época. Hoje denominado 3^a série do Ensino Médio.

⁴ Estas informações foram colhidas a partir de uma pesquisa feita com os próprios alunos, onde se discutiram objetivos profissionais e assuntos relativos à formatura no Ensino Médio, que viria a acontecer logo no final do ano.

estudada nas aulas de língua portuguesa. O segundo motivo – mais importante – dizia respeito às possibilidades que o gênero discursivo carta oferecia como prática de linguagem dentro da escola. Segundo o que eu mesma pude observar, sentimentos e ideologia pareciam-me instrumentos mais fáceis de serem manipulados por jovens, ao escreverem os seus textos. Em minha experiência como professora de redação, o que notava, entre outras questões, era a dificuldade que alunos tinham com a impessoalidade quase exigida pelos textos dissertativos. A preocupação excessiva com a ausência do tempo (atemporalidade), a generalização do sujeito, o uso de definição pareciam ganhar maior espaço nas dissertações, deixando a argumentação em segundo plano. Costa Val (1991:118), ao analisar redações de alunos no contexto de vestibular, concluiu que:

As redações, em sua maioria, apresentam um arcabouço formal e conceitual aceitável. Configuram-se como todos completos, dotados de continuidade e progressão. Mantêm certa lógica interna e se organizam conforme o modelo previsto para dissertações, além de exibirem nível satisfatório de correção gramatical. Entretanto, a impressão que se tem após a sua leitura é que se trata de maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles evitados de impropriedades. São textos que não agradam, não convencem, não entusiasmam.

Lopes (1996: 108), em seu trabalho sobre aquisição do texto dissertativo, faz também observações sobre as produções de alunos. Para a autora, “o texto não é visto pelo aluno como um espaço em que ele tem algo a dizer a um interlocutor, mas, sim, como um espaço em que ele deve lançar mão de determinadas estratégias que o ajudem a preenchê-lo, no cumprimento meramente formal de uma atividade escolar”.

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

Trabalhar linguagem em uma sala de jovens requer uma atenção especial, pois como mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1999: 40)⁵, para o jovem,

a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade e na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo, quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos.

Questões como identidade e autonomia pareciam-me ficar mais explícitas na carta, dada a maneira como este gênero se estrutura. As possibilidades de se nomear como locutor, de usar argumentos baseados em sua visão particular de mundo e, enfim, de ter a sua assinatura como parte integrante do texto davam mais significado à produção de textos escritos em ambiente escolar.

Baseando-me nesses pressupostos - que mais parecem crenças - e assumindo a mesma concepção de carta enunciada pelo Vestibular Unicamp, iniciei meu estágio.

Durante o primeiro semestre de 1999, juntamente com o professor de Língua Portuguesa da turma e uma colega de estágio, trabalhamos 90min (2 aulas) semanais com escrita de cartas. Os 47 alunos tinham em média 18 anos e eram trabalhadores durante o dia e estudantes do curso noturno. As aulas foram ministradas no primeiro e segundo horários (das 19h às 20h30m), o que permitia um número maior de alunos presentes. No total foram 30 aulas dadas, onde os alunos aproveitavam o espaço para discutir sobre os

⁵ Na época, alunos de licenciatura de letras começavam a entrar em contato com uma nova versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o que influenciou bastante a nossa formação, pois ao mesmo tempo em que, nos bancos da universidade, realizávamos uma leitura crítica dessa proposta curricular oficial, testemunhamos, como estagiários, a sua recepção nas escolas públicas. Inspirados nas idéias de vários autores que estudamos durante a graduação, os PCNs chamavam atenção a questões que julgávamos bastante pertinentes para o momento pedagógico vivido pelas aulas de português, embora como encaminhados às escolas, acabaram gerando muita confusão, pois, como nos mostram Rojo e Cordeiro (2004: 12), os PCNs “como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas”, gerando “dúvidas sobre *o modo de pensar* e o *modo de fazer* esse ensino de novos objetos”.

assuntos propostos, assistir às palestras e filmes que foram exibidos e escrever as cartas segundo os temas solicitados.

À medida que o estágio se desenvolvia, um diário foi escrito por mim, denominado pelo professor e colegas das disciplinas EL 784 e EL 894 de *Diário de Campo*. A escrita dos diários foi proposta pelo professor como atividade obrigatória da disciplina, além das horas a serem cumpridas em sala de aula. Esta prática visava registrar o dia-a-dia do estagiário na escola: em contato com a direção, funcionários, professores, alunos etc. Os estagiários tinham a liberdade de escrever o que desejavam: suas impressões, confissões, métodos de trabalho, objetivos. O interlocutor também era escolhido pelos autores, podendo ser a professora da disciplina, um interlocutor universal, ou até mesmo, o próprio diário – como acontece nos diários íntimos.

Trechos desse diário aparecem nesta dissertação com o objetivo de ilustrar, despertar e fundamentar reflexões, além de contextualizar alguns dos acontecimentos. Ou seja, trata-se de passagens que ajudarão a contar a história desse trabalho.

1.2.1 – A adoção do gênero discursivo como objeto de ensino: o percurso da pesquisadora influenciando a ação da professora

Levar a carta para uma sala de aula, tratando-a como um gênero discursivo, não foi por acaso. Ao contrário, revelava um caminho que eu começava a fazer como pesquisadora. Enquanto estagiava na escola pública, como formanda em letras e bolsista de iniciação científica, assistia e participava de um momento que Rojo e Cordeiro (2004:10) chamam de “virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula”. A noção de gênero discursivo passa a ser um instrumento mais adequado para trabalhar com leitura e produção de textos nas aulas de português. Até então, embora o texto já fosse o objeto de ensino, eram o conceito de tipo e as classificações promovidas pelas tipologias textuais (como narração, descrição e dissertação) que permeavam o trabalho pedagógico com as produções escritas e orais (quando existiam), nas escolas brasileiras. Segundo Rojo e Cordeiro, esse redirecionamento:

Trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (2004:11)

São os PCNs que vão disseminar a noção de gênero pelas escolas brasileiras. No entanto, o meu contato com este conceito se deu através do conhecimento dos autores, que influenciaram a escrita dessa proposta curricular. Autores, como Dolz e Schneuwly (2004), Machado (1998), Rojo (s/d), que figuram na bibliografia consultada pelos elaboradores dos PCNs, também fizeram parte das bibliografias propostas nas disciplinas que fiz e muitos deles, como Bakhtin (1992), Franchi (1987), Geraldini (1984), Koch (1997), Possenti (1988), fundamentaram as pesquisas que realizei ainda na graduação e influenciaram na concepção que tenho construído sobre língua e linguagem e o seu ensino. Ainda nessa época, o Projeto Integrado, do qual fazia parte, iniciava uma terceira etapa de pesquisas, que consistia em analisar a questão do estilo em produções escritas, considerando a noção de gêneros discursivos.

Todo esse percurso feito por mim, dentro da universidade, como aluna e pesquisadora, influenciou as minhas ações como estagiária e dá suporte, agora, às reflexões que faço nesta dissertação sobre o trabalho que realizei. O que não quer dizer que todos os autores e textos que aqui aparecem, dialogando com as minhas análises, já eram conhecidos por mim na época. Com muitos deles, tive contato em um momento posterior ao estágio, quando me debrucei sobre as cartas e os relatos do diário, com a intenção de refletir sobre o trabalho realizado.

1.2.2 – As ações das estagiárias: propostas de escrita feitas em sala de aula

Cinco foram as propostas trabalhadas com os alunos durante um semestre. Em sua maioria, foram inspiradas no *Tema C* do Vestibular Unicamp, uma vez que era a concepção de carta argumentativa, enunciada pelos formuladores desse vestibular, que levava para o estágio.

No entanto, à medida que as propostas eram trabalhadas, pôde-se notar uma diversificação no trabalho com as cartas. O que parecia ser um simulado do vestibular Unicamp, abriu-se para outros caminhos.

Neste primeiro capítulo, limito-me apenas a transcrever as propostas trabalhadas. Voltarei a elas no terceiro capítulo, quando mostro e discuto que, durante o processo de constituição do gênero carta, a concepção inicial, levada para a sala, multifacetou-se, graças às características do próprio gênero.

A primeira proposta tinha a intenção de introduzir o assunto carta em sala de aula. Para isto, foram exibidos dois filmes. O primeiro, *Querida América*⁶, retrata a Guerra do Vietnã através da leitura de cartas escritas por combatentes a seus familiares nos Estados Unidos. O segundo, *Central do Brasil*⁷, conta – em linhas gerais - a história de amizade entre uma escrevedora de cartas e um menino analfabeto que, juntos, viajam ao nordeste do país em busca do pai do garoto.

Após a exibição dos filmes e comentários sobre os mesmos, foi distribuída em sala uma reportagem⁸, que relatava a idéia que originou o filme *Central do Brasil*. Para fazer o filme, o diretor baseou-se na história de uma presidiária – Socorro Nobre - que escrevia cartas para os familiares de seus colegas detentos. A matéria publicava trechos das cartas que inspiraram o filme.

Estimulados com a história do filme brasileiro, coube aos alunos a tarefa de escrever uma carta a um interlocutor escolhido por eles. A sugestão, no entanto, era – inspirada no filme – que, ao escolher o interlocutor, pensassem em alguém com quem tivessem há muito tempo sem se comunicar, devido a alguma impossibilidade.

Introduzida a carta em sala, seguiu-se para a segunda proposta, esta mais diretamente inspirada no Vestibular Unicamp.

Antes de propor o tema, foram lidas e discutidas duas reportagens publicadas pelo Jornal Folha de S. Paulo e Revista Veja, que serviriam de base para a escrita da carta. A

⁶ *Dear América – Letters from Vietnam*. 1987, EUA. Direção: Bill Couturie

⁷ *Central do Brasil*. 1998, Brasil. Direção: Walter Salles

⁸ *Em Terra Estrangeira*. Celso Fonseca. Revista Isto é, 04/03/98

primeira matéria⁹ relatava uma manifestação feita por senhoras de classe média alta, na Av. Faria Lima em São Paulo. Tal movimentação tinha o objetivo de alertar as autoridades sobre a violência, como seqüestros, assaltos, etc, da qual elas estavam sendo vítimas. Porém, ao relatar a manifestação, a repórter selecionou elementos para o seu texto que deslocavam o leitor para aspectos secundários¹⁰, uma vez que enfatizava o perfil das protestantes. A segunda reportagem¹¹ vinha anunciada na capa da Revista Veja¹², que trazia naquela edição a cobertura completa do seqüestro do irmão da dupla de cantores Zezé di Camargo e Luciano, ocorrido em 1999. O jornalista além de traçar um panorama sobre esse tipo de violência, que tem como vítima uma parte específica da população, publicou relatos detalhados das vítimas de seqüestros, nos últimos tempos.

Contrapondo os dois textos, cabia ao aluno julgar a legitimidade de movimentos como aquele, feito pelas socialites paulistanas, e escrever uma carta para Virgínia Puglisi, a idealizadora da manifestação, relatada pela Folha de S. Paulo. Segundo a proposta, o aluno poderia concordar ou não com a iniciativa da organizadora, desde que defendesse sua posição com argumentos direcionados à interlocutora.

A terceira proposta trazia uma situação nova. Os interlocutores, para quem as cartas seriam escritas, não sairiam mais de jornais ou revistas. Eles se apresentariam diante dos alunos, expondo suas opiniões e argumentos. Para isto, foram chamados, em dias diferentes, um pastor evangélico e uma professora de ciências, com o objetivo de darem uma palestra aos alunos sobre comportamento sexual. Pensou-se em algo que exaltasse ânimos e movesse opiniões e argumentos. Como se tratava de jovens de 18 anos, em sua maioria, apostei em um tema que parecia fazer parte da ordem do dia: sexualidade. A escolha dos palestrantes era proposital, uma vez que o desejado era que os dois apresentassem opiniões bem diferentes, se não contrárias, sobre o assunto.

Os palestrantes falaram, portanto, sobre comportamento sexual dos jovens em dias atuais, apresentando, cada um, visões distintas a respeito do assunto. A primeira palestra -

⁹ *Protesto. Em roupas de grife, manifestantes carregam faixas e param Faria Lima.* Alessandra Blanco. Folha de S. Paulo, 20/03/99

¹⁰ Na mesma semana da publicação desta matéria, a ombudsman do jornal chegou a comentá-la em sua coluna, por considerar tendenciosa a abordagem que a jornalista deu para ao fato.

¹¹ *Crime Emergente.* Rodrigo Cardoso. Revista Veja, 24/03/99

¹² *A que ponto chegamos.* Revista Veja, 24/03/99

proferida pelo pastor - abordou o assunto de modo normativo e dogmático, mostrando o que deve ser feito e condenando muitos comportamentos existentes. Já a segunda palestra - dada pela professora de ciências - apresentou a questão da opção por um determinado comportamento sexual como um ato de cidadania, defendendo a liberdade do jovem em optar pelo que deseja, desde que esta opção seja feita com responsabilidade.

As palestras, além de garantirem a presença da maioria da turma, também receberam alunos de outras séries, que se interessaram espontaneamente pelos eventos. Após cada palestra, os alunos fizeram suas perguntas, polemizaram sobre questões mais delicadas como aborto e homossexualismo.

Depois de quatro aulas recebendo visitas, na terceira semana, os alunos foram convidados a escrever uma carta para o palestrante, de cujo posicionamento sobre o assunto discordavam.

A quarta proposta de escrita de cartas voltou a se basear em uma reportagem publicada na Folha de S. Paulo¹³. A pedido do Jornal, nove desempregados escreveram cartas falando do desemprego, podendo endereçá-las a quem quisessem, famosos ou não. Dos nove, somente um se dirigiu ao então presidente Fernando Henrique; quatro deles recorreram a artistas de televisão ou grupos de pagode; um, ao programa “Fantástico” da Rede Globo, e outro, ao “Sílvio Santos empresário”. Ainda havia uma carta destinada a “ninguém” e outra para o Conselho Regional de Contabilidade. As cartas foram publicadas na íntegra no caderno *Dinheiro*.

Após a leitura e discussão das cartas, debatemos ainda sobre o desemprego. A tarefa planejada para o dia propunha que, na condição de um desempregado, os alunos escrevessem para o Presidente da República. O objetivo da quarta proposta era trabalhar uma estratégia comumente usada no Vestibular Unicamp, chamada “máscara”. Segundo Abaurre *et al.* (1993: 52) “ ‘máscara’, nesse contexto, significa o fingimento, por parte do autor do texto, de falar como se fosse qualquer outra pessoa”. No caso, imaginávamos que nossos alunos estando empregados, na escrita da carta, vestiriam uma máscara de desempregado. As máscaras caíram! A maioria realmente estava empregada, mas havia aqueles que se encontravam na mesma condição dos autores das cartas publicadas no

¹³ *Cartas revelam aflição de desempregados*. Armando Antenore. Folha de S. Paulo, 16/05/99.

jornal. Para estes, não seria necessário assumir uma outra posição: a deles cabia perfeitamente na proposta.

A quinta proposta foi dada em clima de encerramento. Pedimos aos alunos que escrevessem uma carta destinada a nós, estagiárias. Seria o momento de avaliar, comentar, sugerir sobre o trabalho feito. Nosso desejo era poder saber, através das cartas, qual o significado que a escrita nas aulas tinha assumido para eles durante aquele semestre. As respostas vieram e, com elas, muitas questões, que também pedem outras respostas.

Em busca dessas e de outras respostas, iniciei minha pesquisa, que agora se apresenta em forma de dissertação.

II - O *corpus* formado

Ao longo de quatro meses, 158 cartas foram escritas por 45 alunos, que seguiram cinco diferentes “temas”. Somente em um desses temas – terceira proposta - foi pedida a reescrita da primeira versão.

Apenas nove alunos realizaram todas as propostas. As produções desses sujeitos aparecem com frequência neste trabalho, por ser possível, através delas, entender o trabalho de forma mais longitudinal. Portanto, no quarto capítulo, o *corpus* a ser analisado fica delimitado a 45 cartas. As outras 113 aparecem como contraponto ou ilustração para alguma discussão.

1.3 - Objetivos desta pesquisa

O presente trabalho mostra, a partir das cartas produzidas pelos alunos e das narrações feitas no diário por mim, como estagiária, como se deu a constituição de um gênero discursivo em sala de aula.

A história da construção do gênero carta, nesses quatro meses de trabalho com a turma, não pode ser contada e/ou entendida sem que se considerem todos os personagens que nela atuaram. A maneira como a carta foi sendo concebida como prática de linguagem pelos alunos deve-se a vários fatores: a noção de carta que cada aluno trazia da sua

experiência pessoal; as noções de carta e de gênero discursivo que as estagiárias trouxeram para a sala de aula; os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos dados pelas estagiárias, a partir do que entendiam sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita; a interpretação feita pelos alunos do conjunto de ações tomadas pelas estagiárias, e ainda, a atuação de outros personagens, como os palestrantes e o professor da disciplina.

Todos esses aspectos somados constituem o que chamo de uma situação de ensino e aprendizagem de um gênero discursivo. Ao contar esta história e analisar cada um dos aspectos citados acima, esta dissertação mostra como a carta foi sendo concebida e constituída como gênero discursivo por aqueles alunos do 3º ano.

Num primeiro momento, foi narrada a origem desta pesquisa. Nesta narrativa, podemos observar o “nascimento” da pesquisadora - que ensaia suas primeiras análises nos trabalhos de iniciação científica – e da professora – que, ainda como estagiária, assume uma sala de aula. Esta breve narrativa tem como objetivo situar esta dissertação dentro de um quadro metodológico de pesquisa: trata-se de um trabalho que, ao resgatar uma experiência pedagógica, através da narrativa, busca entender os pensamentos que presidiram essas ações docentes e refletir sobre elas, a partir do conhecimento de uma literatura sobre o assunto. O que se constituía de ações e breves reflexões, deseja, nesta dissertação, aproximar de uma discussão científica sobre ensino e aprendizagem de gêneros discursivos.

No segundo capítulo, traço um breve histórico do gênero carta, situando-o como uma prática de linguagem. Segundo Dolz e Schneuwly,

as práticas de linguagem são consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a estas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente construídas. (2004: 51)

Prosseguindo a discussão, os autores ainda mostram que “o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não”

(2004:51), pois como afirma Bakhtin (1992), não há enunciado (oral ou escrito) que não esteja materializado em um gênero.

Assumo, nesta dissertação, a noção de gênero discursivo, formulada por Bakhtin e ampliada por outros autores que o estudaram, como Bronckart (1997:XIX), por exemplo, que mostra que o gênero “é portador de uma experiência social acumulada pelas gerações anteriores, e tem, por essa razão, uma função de clarificação da atividade humana”.

O autor ainda afirma que esta abordagem do gênero oferece ao sujeito a oportunidade de entrar em contato com toda uma tradição, ao mesmo tempo em que este a atualiza e a individualiza:

Esse processo é capital, pois constitui uma etapa (tão modesta quanto se queira) do processo geral de desenvolvimento dos conhecimentos coletivos: o agente de uma ação verbal se confronta com a experiência cultural adquirida, assimila-a e transforma-a e, desse modo, progride na compreensão dos outros e na compreensão de si mesmo. (pp. XIX e XX)

Ao apresentar um histórico do gênero carta, no interior de um trabalho que analisa um evento particular de escrita de cartas, mostro esta interface.

Um outro aspecto, que diz respeito aos gêneros, quando introduzidos em sala de aula, é a maneira como são trabalhados pelo professor. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a opção que se faz de como trabalhar gêneros na escola, revelada nos encaminhamentos dados e objetivos fixados pelo professor, mostra a concepção que este tem sobre as práticas de linguagem existentes na sociedade, a importância que se dá à dimensão comunicativa da linguagem e o papel da escola, que traz (ou não) estas questões para dentro da sala de aula.

Como a carta foi trabalhada em sala de aula? O que os encaminhamentos feitos e os objetivos fixados por nós, estagiárias, revelam sobre a concepção que tínhamos sobre o gênero discursivo em contexto pedagógico? No terceiro capítulo, através de uma descrição detalhada das propostas trabalhadas e das respostas dadas pelos alunos, por meio de textos e participação oral durante as aulas, discuto a abordagem pedagógica dada ao gênero discursivo, quando introduzimos a carta na sala do 3º ano.

No quarto capítulo, mostro a construção do gênero carta feita pelos alunos, a partir dos textos que produziram. Esta construção, além de apresentar os dois pólos citados acima – universal e individual – traz um outro aspecto, por acontecer em ambiente escolar. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros discursivos quando são transpostos para a escola, como objeto de estudo, sofrem transformações, uma vez que passam a funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem. Estudados na escola, portanto, passaram por um processo de “escolarização”. Embora seja inegável que os gêneros discursivos sofram transformações quando transpostos de seu lugar de origem, podemos notar uma gradação nesse processo de transformação. Nas cinco situações de escrita de carta, relatadas na primeira parte, houve momentos em que o gênero carta se “escolarizou” mais e outros em que houve uma menor “escolarização”. Tal movimento pode ser observado, a princípio, nas propostas dadas em sala. É meu objetivo também notar se uma maior ou menor “escolarização” ocorreu nos textos escritos, discutindo, previamente, o que chamo de “escolarização” de um gênero discursivo e como ela pode ser observada.

Como conclusão, aproveito a discussão sobre escolarização do gênero discursivo para analisar o significado que a escrita de cartas dentro da escola teve para esses alunos. Através do que sinalizaram e/ou afirmaram sobre o ato de escrever cartas, na última carta que produziram, discuto a possibilidade de ensinar e aprender gêneros discursivos na escola.

Capítulo 2 - A CARTA COMO GÊNERO DISCURSIVO

2.1 - ESTABILIDADES E INSTABILIDADES

Segundo Bakhtin (1992: 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Toda carta é um enunciado concreto e único: individual e inédito. Entretanto, ao observarmos os vários círculos sociais que já a utilizaram (e utilizam), podemos dizer, junto com Bakhtin, que, mesmo se tratando de um evento único, também é um *tipo relativamente estável de enunciado* – definição que o autor dá para *gênero discursivo*.

O gênero discursivo reflete as circunstâncias e os objetivos com que foi (e é) utilizado por determinado círculo social e, como nos mostram Dolz e Schneuwly (2004), ele constitui a situação de comunicação. Adaptando um exemplo dado pelos próprios autores: “sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance” (p. 52), podemos dizer aqui, em nosso trabalho: sem carta, não há leitura e escrita de cartas – o que os autores entendem como uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral.

Reconhecemos ainda hoje e utilizamos um gênero discursivo como a carta, por exemplo, porque ele se define a partir de três características, de acordo com Bakhtin: a) pelos *conteúdos* que são dizíveis através dele; b) pelo seu *estilo verbal*, isto é, pela seleção que tal gênero autoriza fazer entre os vários recursos que a língua oferece; c) por sua *construção composicional*, que é a estrutura comunicativa que apresentam os textos pertencentes àquele gênero. Embora divididas aqui, essas três características estão

indissolúvelmente vinculadas, formando o que o autor chama de *todo verbal* e são determinadas pelas esferas que a utilizaram.

Ao contrário do que se pode pensar, tais características não “cristalizam” o gênero discursivo. Ele é, segundo a concepção enunciada por Bakhtin, dinâmico, pois sofre transformações e modificações em seu *todo verbal* como qualquer outro produto social, sem perder sua estabilidade. Essa dualidade dos gêneros, brevemente comentada na introdução desse trabalho a partir de Dolz e Schneuwly, é importante para essa pesquisa, pois traz subsídios fundamentais para entendermos o trabalho feito com cartas dentro da escola, que se trata de uma outra esfera social, diferente daquelas que tradicionalmente utilizaram (e utilizam) a carta.

O caráter instável dos gêneros também é fundamental para entendermos a circulação da carta na sociedade. Embora assim sejam nomeados vários textos, a carta se apresenta de várias formas, dependendo do grupo social e da situação em que é utilizada. Sendo assim, temos desde as cartas mais padronizadas – como as comerciais e jurídicas – até as mais espontâneas – como as cartas íntimas e familiares. Isto é, ainda que se apresente de maneira multifacetada, a carta aparece em várias esferas da atividade humana.

Um outro aspecto importante, que advém da dinamicidade do gênero, foi enunciado por Dolz e Schneuwly. Segundo esses autores, os gêneros também podem ser vistos como *práticas de linguagem* construídas socialmente. Tal definição (já anunciada no primeiro capítulo) enfatiza o caráter histórico dos gêneros discursivos. Sempre que um gênero é utilizado, ele atualiza uma história de experiências e práticas sociais, mostrando nesse processo uma questão maior e mais profunda: a relação que há entre linguagem e sociedade.

Como gênero, a carta é, portanto, uma prática de linguagem historicamente construída em nossa sociedade. Ao longo dos tempos, diferentes grupos sociais têm se apropriado dessa *forma típica de enunciado*. Na história das apropriações, o gênero foi se reconstruindo: ganhando novos significados, ampliando seus lugares de atuação. A sua relação com a realidade e com outros enunciados construídos socialmente também sofreu

(e sofre) variações. Tal comportamento nos remete a mais uma propriedade dos gêneros discursivos, observada por Bakhtin.

Para o autor, uma vez que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (1992: 279), seria relevante apontar para a distinção entre os gêneros chamados *primários* e *secundários*. Ambos são fenômenos da mesma natureza, pois apresentam um caráter sócio-histórico. O que os diferencia, no entanto, é a interação que têm com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. O primeiro – *gênero primário* - é constituído em circunstâncias de uma comunicação espontânea. Como exemplo, os diálogos cotidianos. O segundo – *gênero secundário* – relacionado mais diretamente à escrita, surge em condições de comunicação cultural mais complexa. Este absorve e reelabora aquele, apresentando um maior desenvolvimento e organização. O teatro é um bom exemplo de gênero secundário. Ao analisar a relação entre os dois, Camargo (2000: 88) mostra que os gêneros primários ao serem “reelaborados, transformam-se fazendo surgir os gêneros secundários que se identificam como acontecimento artístico ou científico, e não como sucesso da vida cotidiana”¹⁴.

2.2 - A CARTA COMO GÊNERO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

A carta pode ser um bom exemplo desse *sistema continuum de situações discursivas*, que transita da comunicação mais espontânea à mais elaborada, estabelecida por Bakhtin, pois tal gênero abrange desde as cartas pessoais – mais próximas de um diálogo do dia-a-dia - até os romances epistolares. Neste último caso, a carta - como gênero primário - é absorvida e transmutada no interior do romance, tornando-se um gênero secundário. O autor russo nos mostra como isto se dá: “inserida no romance, a carta conserva sua forma e significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance;

¹⁴ Embora existam autores, como Silva (2002), que considerem problemática essa distinção enunciada por Bakhtin, por flagrar nela “uma visão dicotômica entre as práticas comunicativas dos gêneros” (p.62), em nosso trabalho, usamos a análise feita por Camargo (2000) sobre essa questão.

só se integra à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana” (1992: 281).

Tal comportamento conferiu ao gênero carta uma complexidade e amplitude maior, havendo nele uma diversidade de temas, textos e propósitos. Tendo transitado em diferentes épocas e grupos sociais, na esfera privada e pública, a carta pode ser estudada nos campos da Retórica, da Literatura, da História, da Lingüística, entre outras áreas. Podemos lê-la como documento, obra de arte, tratado, ou simplesmente, como um texto portador de notícias. Há as cartas íntimas e públicas, podendo uma se transformar em outra. Segundo Alfonso Reyes, em seu estudo preliminar à Literatura Epistolar (1999: XI): “desde la carta privada que, em concepto, sigue inmediatamente a la comunicación oral, hasta la carta más ambiciosa que presta su forma o envoltura a todo um tratado, caben numerosos tipos diversos y convienen las más distintas clasificaciones”.

Na tentativa de classificar e sistematizar o gênero, desde a Antigüidade Clássica, muitos tratados e manuais foram escritos, chegando, na Idade Média, a *Artes dictandi* ou *Dictamini* - a arte de escrever cartas - que podem ser consideradas como antecedentes dos livros que hoje se publicam com modelos de cartas para todos os assuntos possíveis.

Ao introduzir um gênero em sala de aula, o professor leva para os alunos toda uma história de temas, estilo e estruturas textuais; aquisições, significados e usos. Em sala, ele depara com o conhecimento – ainda que intuitivo – que o aluno traz sobre aquele gênero. Já explicitada no primeiro capítulo, a concepção de carta levada para aquela 3ª série do Ensino Médio era inspirada nas propostas de redação do Vestibular Unicamp. No entanto, ao interagir com o conhecimento lingüístico dos alunos, exibir filmes, promover palestras e propor diferentes temas, a carta, como gênero, ganhou uma maior amplitude, tendo sua concepção inicial reelaborada. Assim, como em outras esferas sociais, a carta naquela sala de aula também serviu a diferentes propósitos, compôs-se de variados textos, foi escrita a diversos destinatários – transitou entre as formas mais simples e as mais complexas. O que nos parece sinalizar que as práticas escolares, às vezes, não se distanciam tanto das práticas sociais, vividas fora da sala de aula.

Nesse movimento de aproximação entre as práticas escolares e sociais, traço agora um breve histórico do gênero, com o objetivo de mostrar as transformações que a carta sofreu ao longo dos tempos, quando usada por diferentes grupos sociais – manifestando-se ora como gênero primário, ora como secundário.

2.3 - A CIRCULAÇÃO DAS CARTAS POR DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS AO LONGO DA HISTÓRIA

A carta, antes de qualquer classificação, é uma comunicação escrita. Isto confere uma peculiaridade em sua história: por muito tempo, só tiveram acesso a ela pessoas letradas. Tal situação chegou a servir como estratégia política em determinadas épocas da história. É o que mostra Miranda (2000) em seu artigo “A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII”, quando relata que o uso das cartas pelas monarquias européias ajudou a afastar de decisões políticas os dirigentes das camadas populares, que, por sua vez, mostravam profundo desacordo em relação à importância cada vez mais significativa da prática da escrita.

Segundo o autor, como atividade reservada a alguns privilegiados, o uso da escrita de cartas conheceu notável impulso entre os homens do Renascimento. Nas suas próprias palavras, as cartas eram a “expressão de uma maior importância dos laços que se estabeleciam para além da célula familiar; do ideal de civilidade: gênero propício ao melindroso comércio de idéias, ou a confidenciar experiências de encanto, beleza e amor” (2000: 42) – interesses tão próprios dessa época.

Para Reyes (2000) a carta teve seu auge no século XVII com Madame Sévigné - marquesa nos tempos do reinado de Luís XIV. Escritas segundo as regras de cortesia, mas temperadas com indiscrições, sátiras, confidências e outras especiarias da conversa humana, as cartas dessa época só eram possíveis devido a um conjunto de circunstâncias propícias: “vida de ócio e um grande teatro de observação social; enfim uma posição elevada e o domínio dos panoramas humanos” (p. XV).

Amaral (2000), em seu artigo sobre as cartas de Madame de Sévigné, mostra que durante muito tempo as cartas da marquesa foram vistas como a expressão precisa de uma época da história francesa, chegando a ser utilizadas em manuais escolares, com a intenção de apresentar episódios do reinado de Luís XIV. A aristocrata, no entanto, não imaginava tanto. Viúva e distante da filha, que amava bastante, Sevigné começou a escrever cartas a alguns amigos e à filha, contando sobre fatos da vida na corte – indo do grave acontecimento político ou diplomático até as fofocas de bastidores. Suas cartas chegaram ao número de 1155 e geraram, posteriormente, diferentes maneiras de lê-las. Há aqueles que as concebem como documento de uma época, escrito acidentalmente. Há outros, no entanto, que lêem as cartas como uma obra essencialmente literária, como se lê um romance.

Escrever cartas, porém, não se manteve como uma prática de poucos. Com o passar do tempo, devido ao processo de alfabetização pelo qual passava o Velho Mundo, o gênero se popularizou, fazendo uso dele outros grupos sociais.

Roger Chartier (1995), ao discutir sobre a introdução das práticas de escrita na Europa entre os séculos XVI e XVIII, menciona um fenômeno ocorrido na época. *La Secrétaire a la mode* (O Secretário da Moda) de Jean Puget de La Serre, publicado em 1640, é o *best-seller* de um gênero muito apreciado: as coletâneas de modelos de cartas. Destinado inicialmente aos epistológrafos nobres ou burgueses, esses secretários logo são incluídos no catálogo de editoras, que publicam livros de ampla circulação, como a *Bibliothèque Bleue*. Segundo o historiador, “é duvidoso que tais modelos eruditos tenham realmente servido aos leitores populares” (p.116), porém a própria posse do livro já aponta para uma popularização do gênero.

Em contexto brasileiro, para Costa Val & Guimarães (2000:48), “o gênero epistolar tornou-se uma prática de escrita comum em nossa sociedade, até mesmo para pessoas não-alfabetizadas”. Esse fato é muito bem ilustrado no filme *Central do Brasil*. A personagem central da trama é Dora, que, dizendo-se professora aposentada, escreve cartas para analfabetos na estação de trens Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Segundo o jornalista Marcelo Camacho, em reportagem publicada na Revista Veja¹⁵, o filme de

¹⁵ *Banho de Realismo*. Marcelo Camacho. Revista Veja, 08/04/98.

Walter Salles “dá dimensão humana a um drama nacional habitualmente tratado com o bisturi frio da estatística – o analfabetismo. É como se cada um dos 16 milhões de brasileiros iletrados absolutos ganhasse rosto, voz história.” Na mesma edição, inspirada pelo filme *Central do Brasil*, a revista apresenta uma reportagem¹⁶, que relata a vida de migrantes analfabetos nas grandes cidades brasileiras e nos mostra um personagem que surge dentro desse contexto: o escrevedor de cartas.

Há em São Paulo, hoje, mais de 3,5 milhões de nordestinos. Muitos deles abandonaram suas cidades, sem as “ferramentas básicas de alfabetização para funcionar numa grande cidade” – como conta o padre Valdiran Santos em entrevista à revista. Ele também escrevedor de cartas para pelo menos cinquenta famílias nordestinas da capital. Devido à grande distância, que os separa de suas famílias, e à ausência de meios mais modernos de comunicação (como telefones), é reservada às cartas a possibilidade de se comunicar, de mandar notícias. Como as cartas precisam ser escritas, muitos desses analfabetos acabam recorrendo a escrevedores voluntários, como os que atuam no programa *Minha Rua, Minha Casa*¹⁷, debaixo do viaduto do Glicério, zona central da cidade de São Paulo.

O próprio filme *Central do Brasil* foi baseado na história de uma escrevedora de cartas: Socorro Nobre. A presidiária baiana Maria do Socorro Nobre escrevia cartas, a pedido de suas companheiras analfabetas, para os familiares das detentas.

A figura do escrevedor, no entanto, não surgiu em nosso país. Ao contrário: em alguns países europeus, chegou a ganhar o status de profissão: o escrevedor público. Silva (2002), baseando-se em Chartier (1998), comenta que nas sociedades do Antigo Regime esse ofício era muito importante e veio a desaparecer perto do fim do século XIX. “Lembra o autor que, em Paris, ao longo do Sena, instalados em tendas, os escreventes públicos (profissão autônoma) não só escreviam cartas pessoais e íntimas (de amor) como

¹⁶ *A Solidão do Não Saber*. Dorrit Harazim. Revista Veja, 08/04/98.

¹⁷ Este projeto, mantido pela PNBE (Pensamento Nacional de Bases Empresariais) e OAF (Organização Auxílio Fraternal), conta com a ajuda de voluntários que dão assistência a aproximadamente 400 adultos que moram nas ruas de São Paulo. O objetivo maior do programa é treinar e reintegrar essas pessoas à sociedade, tornando-os cidadãos participantes e produtivos. Entre os vários serviços oferecidos pelos voluntários, um dos mais procurados é o de escrevedor de cartas.

as oficiais, respondendo às demandas de uma sociedade que, à ocasião, já se definia como burocrática” (p.92).

Outros usos das cartas, registrados em dias atuais, são mostrados nas teses de Melo (1999) e Camargo (2000). O primeiro trabalho analisa as cartas enviadas à redação ou cartas de leitor, seção fixa de jornais e revistas, reservada à correspondência dos leitores. Segundo a pesquisadora, “as cartas à redação, em sua maioria funcionam como reclamações dos leitores, em especial contra o poder público” (p. 19). Fenômeno, para o qual a autora dá a sua interpretação: “como os leitores desconhecidos não desfrutam de privilégio junto à imprensa, as cartas à redação representam um espaço importante para que eles possam protestar contra as autoridades e reivindicar ações. Isto é, os leitores se dirigem ao jornal como se estivessem recorrendo ao ‘quarto poder’” (p.19). As análises apresentadas também mostram aqueles que escrevem à redação com o propósito de elogiar ou comentar algum artigo; de corrigir determinadas informações ou “erros de gramática”. No entanto, os assuntos mais frequentes na seção costumam ser os grandes debates de caráter nacional e internacional.

O segundo trabalho analisa a troca de cartas entre duas amigas adolescentes no estado de São Paulo, nos anos 90. A autora vai mostrando os vínculos que vão sendo criados a partir da escrita de cartas; os registros que vão sendo feitos sobre uma cultura, uma época, um meio; a escrita que vai se construindo no cotidiano, fora dos bancos escolares. Interessante notar nesse trabalho que as meninas, mesmo dispostas de meios mais modernos, como o telefone, acabam preferindo usar as cartas para comunicar-se, chegando ao ponto de uma das correspondentes escrever à outra, referindo-se a uma conversa que tiveram no telefone: *Se começo a me empolgar, já viu, fico duas horas e aí nossas cartas não vão ter mais graça, pois as novidades vão ser contadas por telefone, né?* (p.108 – grifo meu). Em minhas palavras: para aquelas adolescentes, a carta – com todas as peculiaridades que apresenta – não podia perder seu espaço para o telefone.

Das cartas simples às mais complexas; das monarquias européias às estudantes paulistas; dos meios iletrados aos letrados; a carta construiu uma história densa e ampla, sobre a qual Reyes (2000) conclui:

Ha cambiado el índice de velocidad, las cartas casi se estiman hoy por su brevedad. Há cambiado el escenario, abriéndose indefinidamente y dando cabida a otros personajes, a otras clases sociais. La letra, antes privilegio hierático, hoy es ya propiedad demótica. Nuevas águas corren por lo lechos de antaño. Las voces que hoy se dejan oír brotan de otras gargantas. Todo, en el mundo epistolar, há mudado. (p. XVI)

O “diagnóstico” feito pelo autor, ao observar a história da carta na sociedade, nos remete a uma outra tese formulada por Bakhtin, a respeito dos gêneros discursivos – brevemente enunciada no início do capítulo. Segundo o autor russo, os gêneros do discurso, “de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” (1992: 285). Essas mudanças são percebidas a partir dos estilos dos gêneros, que passam a apresentar uma nova organização em seu todo verbal, considerando os novos interlocutores que passam a integrar o evento. Como ilustração, Bakhtin mostra que, com a ampliação da língua escrita, houve uma reestruturação e renovação dos gêneros do discurso, chegando até mesmo aos gêneros considerados secundários. A dialogização de alguns gêneros literários, que tiveram seu princípio monológico enfraquecido por conta de novos ouvintes, exemplifica bem as transformações que os gêneros podem sofrer a partir de alguma mudança social. Ainda na mesma página, em um único pensamento, o autor russo resume todo esse fenômeno: “os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua”.

2.4 - CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO: ELEMENTOS COMUNS A TODAS AS CARTAS

Embora breve e incompleto, o histórico sobre as cartas que vai sendo traçado nesse trabalho, delinea os vários usos e significados que o gênero assumiu no tempo, desde os manuais clássicos – que tendiam mais ao tom oratório que epistolar, passando por aquelas que se tornaram literárias ou históricas, chegando às cartas simples, que transitam pelos correios. Ainda que os exemplos dados contemplem mais as cartas escritas em esferas privadas, há aqueles que mostraram as cartas em espaços públicos. Tamanha amplitude vai nos confirmando a complexidade do gênero e nos mostrando a impossibilidade de analisá-lo se não recorrermos a um terreno comum, proposto por Bakhtin. Sem minimizar a

heterogeneidade dos gêneros do discurso, o autor aponta para a relevância da compreensão da diferença essencial entre o gênero primário – mais simples - e secundário – mais complexo. Segundo Camargo (2000: 88), “compreender essa diferença consiste em compreender a natureza verbal lingüística, buscando os elementos estáveis que se repetem, são comuns, mostram certa regularidade, definem, que identificam os gêneros”.

Entre os vários usos mencionados acima, quais seriam os elementos que se repetem nas diferentes cartas, permitindo analisá-las como uma *forma típica de enunciado*, ainda que apresentem tantas variações e atuem em diferentes esferas da atividade humana?

Ao destacar aquilo que consideramos *estável* entre essas várias cartas citadas, as duas primeiras características remetem à constituição sócio-histórica dos gêneros discursivos, considerando o contexto em que se dão tais enunciações e a posição que os interlocutores assumem na enunciação. A terceira característica remete às partes formais do gênero discursivo, que se atualizam em forma de texto. No entanto, ainda que analisemos o texto como exemplar do gênero carta por apresentar determinadas características formais, não deixaremos de relacioná-las a uma *perspectiva mais discursiva* do gênero, isto é, que considere os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a intenção do autor ao utilizar tal gênero, valendo-se de uma determinada forma para organizar o seu *querer-dizer* a alguém.

a) Distância entre o autor e o destinatário da carta:

O primeiro elemento comum a todas as cartas – externo à matéria escrita - responde a uma necessidade sócio-interlocutiva dos sujeitos e ajuda a definir o próprio gênero: a distância que existe entre os interlocutores no momento da escrita e leitura da carta. As cartas são empregadas em uma situação característica: quando há a ausência de contato imediato entre emissor e destinatário, como observa Melo (1999), citando Bakhtin. Foucault também nos mostra tal situação quando afirma:

A carta faz o escritor ‘presente’ aquele a quem dirige. E presente não pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas

venturas ou infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física”. (1992: 149-150).

Distante estava Madame Sévigné de sua filha. Distantes de sua família estão os migrantes nordestinos nas grandes cidades brasileiras; os cidadãos do poder público; as colegas de sala que se separaram quando o pai de uma delas foi transferido para uma outra cidade.

Mesmo as cartas publicadas em livros e lidas por nós como objetos literários ou documentos históricos, já foram a seu tempo escritas a alguém, com a intenção de diminuir a distância. Mário de Andrade – famoso também por ser um grande missivista – escreve, de São Paulo, ao amigo Manuel Bandeira, no Rio de Janeiro, em 31 de maio de 1925:

Manuel dear:

Manuela vai bem, muito obrigado. Estou num desses momentos em que a gente carece dum amigo, por isso vim conversar com você. Não se assuste. Não tenho nada, não me falta nada, isto é, o que me falta passo muito bem sem ele, não me faz falta. Você sabe: vontade de conversar, vontade de ter alguém junto palpitando, até sem falar. O silêncio junto é a melhor coisa da amizade você já reparou? Um fuma, o outro pigarreia, “você está com tosse...”, “pois é”, silêncio, “que noite fria” etc. É muito gostoso isso!¹⁸

Na passagem acima, o desejo pela presença física parece ser maior que o de conversar, trocar idéias. Tanto que Mário consegue descrever uma situação - para ele ideal naquele momento - em que, estando juntos, os amigos quase não conversam. No entanto, como isso não é possível, a carta vem minimizar a distância, ainda que através das palavras. Interessante notar a frase: “por isso vim conversar com você”. A escolha pela forma verbal “vim” parece mostrar que houve mesmo um deslocamento, na tentativa de chegar perto do seu destinatário. Como se escrever uma carta a alguém garantisse uma aproximação, a princípio impossível.

¹⁸ ANDRADE, Mario. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1958. (p 78-79)

A questão da distância ainda aparece no final dessa mesma carta, quando Mário a termina, dizendo ao amigo: “Tinha mais coisas pra conversar. Ah Manuel si nós pudéssemos viver na mesma cidade”. (p. 82)

Um outro exemplo de que a distância é um requisito para a situação de escrita de cartas é o que Reyes (2000) comenta em seu texto. Segundo o autor, os latinos superaram os gregos na arte de escrever cartas porque estes viviam em pequenas cidades, todos os dias se encontravam no mercado e se interessavam pouco por gente distante. Durante as viagens não havia meio de comunicar-se. Como consequência, não deixaram vasta herança epistolar – o que não aconteceu com outros gêneros.

b) A interlocução:

Conforme Foucault, a missiva é “um texto por definição destinado a outrem” (1992:145).

Na verdade, ao considerarmos as reflexões feitas por Bakhtin sobre o enunciado, entendemos que todo texto se dirige a alguém. É o próprio autor que diz: “o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (1992: 320).

Para o pensador russo, no processo da construção do discurso, o locutor, ao considerar o seu destinatário, pressupõe os conhecimentos que este possui sobre o assunto e planeja previamente a abordagem que dará ao tema, escolhendo o gênero do discurso mais adequado. Tal escolha acaba determinando a maneira de se dirigir ao seu destinatário, a escolha dos procedimentos composicionais, a seleção de recursos lingüísticos. Todos esses elementos, em consonância, contribuem para atingir o objetivo do locutor: provocar no seu destinatário o efeito de sentido desejado, que poderá refletir-se no que Bakhtin chama de *compreensão responsiva*. Talvez esteja aí a base do pensamento desse autor russo: não há enunciados sem respostas – o que gera a relação dialógica da linguagem.

Ainda para Bakhtin, “as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a

diversidade dos gêneros do discurso” (1992: 325). O que nos faz concluir que, ainda que todos os enunciados dirijam-se a alguém, há formas desse direcionamento acontecer, ocasionando os diferentes gêneros do discurso. Esta parte de nosso trabalho investiga a forma como o gênero carta se dirige ao destinatário, ou seja, como se dá a interlocução via carta.

É o próprio Bakhtin que nos ajuda a pensar esse aspecto, quando afirma em uma outra obra sua, a respeito da poética de Dostoievski que:

É própria da carta uma aguda sensação do interlocutor, do destinatário a quem ela visa. Como a réplica do diálogo, a carta se destina a um ser determinado, leva em conta as suas possíveis reações, sua possível resposta. (1997: 206)

Esta “agudeza”, enunciada pelo autor, ocasiona as marcas de interlocução, presentes nas três dimensões do gênero discursivo carta: em sua *configuração composicional* - já no início, com a nomeação do interlocutor, até a escolha das seqüências textuais, considerando o que se quer dizer para o seu destinatário; no *estilo verbal* - ao expressar formalmente o ato vocativo a partir de recursos lingüísticos, selecionar o léxico e optar por uma sintaxe mais adequada para o interlocutor; e no *conteúdo temático* - que é planejado, a partir do que se quer comunicar. Como já dito, embora separadas aqui, essas propriedades estão fundidas no interior do gênero e se organizam a partir de um *querer-dizer* do autor a um destinatário determinado.

Costa Val & Guimarães (2000), em artigo que analisa a construção do texto escrito através do gênero epistolar, mostram como se deu a aquisição desse gênero entre crianças de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública em Belo Horizonte, MG. Segundo as autoras, entre as dificuldades encontradas pelas crianças, devido ao desconhecimento que tinham sobre a funcionalidade do discurso epistolar, surgiram questões, como uso de formas lingüísticas que situassem os interlocutores com relação ao processo e à situação de interlocução (o emprego dos dêiticos, por exemplo); utilização de elementos contextualizadores como local, data, nome do remetente e destinatário, vocativo, que viabilizassem ao leitor informações fundamentais que precisam ser verbalizadas, uma vez que não se trata de uma comunicação face a face; e, principalmente,

o modo de se instituir como locutor e instituir o outro no processo enunciativo (o emprego da 1ª e 2ª pessoas do discurso, respectivamente).

A partir dessas questões, surgidas no processo de aquisição do gênero epistolar, as autoras mostram que o aprendizado do gênero carta se dá com a “constituição do ‘eu’ e do ‘tu’” (p. 48) na escrita. Ao se familiarizarem com o gênero, as crianças começaram a conhecer recursos lingüísticos para efetivar “a interlocução à distância viabilizada pela escrita” (p.49) – definição sucinta e precisa para o discurso epistolar. No bonito trabalho das pesquisadoras, descrito nesse artigo, vamos notando que aprender a escrever cartas é aprender, sobretudo, a dispor de recursos que marquem a interlocução no interior do texto; é ter essa *aguda sensação do interlocutor* refletida na forma.

Estas marcas de interlocução – aprendidas pelas crianças e largamente usadas por qualquer missivista – são facilmente percebidas ao lermos uma carta e, como já dito, se refletem nas três dimensões do gênero discursivo. Interessante foi deparar com uma carta que caiu em minhas mãos, entre tantas outras que tenho lido durante essa pesquisa. O que justamente chamou-me a atenção, nessa, foi notar que, embora o texto fizesse parte de uma coletânea de cartas, não apresentava interlocução. Trata-se de uma carta escrita a Mário de Andrade, por ocasião do centenário de seu nascimento, que compõe um conjunto de outras cartas também escritas ao autor. O livro, organizado por Fábio Lucas, é uma homenagem ao autor modernista, “que fez da correspondência o principal veículo de suas idéias renovadoras” (1993: 1). Vários autores e intelectuais participaram dessa “homenagem insólita, essa correspondência passiva póstuma”¹⁹, julgando ser essa a melhor maneira de felicitar o falecido autor nessa data.

Na carta escrita pela escritora Lygia Fagundes Telles, podemos ler:

Mário de Andrade

Pediu-me Fábio Lucas uma carta. E aqui vai um depoimento sobre aquele encontro antigo, confeitaria Vienense, violinos, o céu tão limpo e o terno de linho tão branco. Foi nos idos de 1944. Lá sei se estou sendo exata com os fatos, mas as emoções, essas sim, são as mesmas que passo a narrar em seguida, sob a inspiração do seu centenário. (...)

¹⁹ Bueno (1993), em texto escrito na contracapa do livro *Cartas a Mário de Andrade*.

Foi o que comecei a lhe dizer durante aquele nosso estranho chá, tão lisonjeada com sua curiosidade ao meu respeito que respondia com a maior ênfase às suas perguntas. Disse-lhe ainda que minha ousadia, tudo somado, se resumia nisso, assumir a minha vocação: escrever não era um ofício de homem? Ter entrado pra a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco também era desafiar um preconceito, a escola era masculina. E com matérias tão *fortes* que o professor de Medicina Legal, antes de começar certas aulas, chegava a advertir que se as moças quisessem sair, podiam. Mário de Andrade achou muita graça. E vocês saíam mesmo? A conversa sem rumo, fluindo mansamente, cheguei a me espantar de repente: por que confiava assim nele? Conhecer (e amar) seus contos e suas poesias significava conhecê-lo? ²⁰ (1993: 53)

Podemos observar no trecho acima que, apesar da autora especificar o nome do interlocutor no início - procedimento comum na escrita de cartas - no corpo do texto, ela passa a se referir a Mário, na 3ª pessoa do singular, usando os pronomes *seu*, *lhe*. Ela mesma logo anuncia que vai escrever *um depoimento* e passa a falar de Mario como um personagem de sua narrativa, suas lembranças, mas não como um interlocutor específico de seu texto.

Em 2002, Lygia Fagundes Telles reuniu em um livro antigos textos seus que ficaram dispersos em coletâneas, revistas, jornais e, para o qual, dá o nome *Durante aquele estranho chá – Achados e Perdidos*, onde reaparece a carta escrita em 1993. Agora revisto, a escritora não usa mais o termo *depoimento* em seu texto e o contextualiza, dizendo:

No centenário de nascimento de Mário de Andrade (S. Paulo, 9 de outubro de 1893) pedi-me Fábio Lucas uma carta (...) Aceitei depressa a tarefa de revisitar aqueles idos de 1944, e agora esta perplexidade. Mas, o que dizer de novo sobre esse Mário de Andrade com o qual tive apenas uma conversa durante o chá, conversa, por sinal, estranhíssima (grifo meu)

²⁰ A narrativa sobre o encontro segue-se pelo texto. No entanto, limito-me a reproduzir aqui apenas o trecho inicial para não me alongar demais no exemplo dado.

Nesta nova versão, embora ela insista em dizer que cumpre com uma tarefa proposta por um colega – escrever uma carta – não percebemos novamente nenhuma marca de interlocução. As narrativas parecem mais se atualizar em um memorial. Podemos entender a dificuldade de marcar a interlocução, em especial, nesta carta quando notamos que a tarefa pedida aos autores e intelectuais, como disse Bueno na contracapa do livro, é no mínimo insólita: escrever uma carta a um falecido, sem a chance de que a mensagem seja lida pelo destinatário e, muito menos, de que este responda. Diante de tal situação, a escritora pode não ter se sentido à vontade. O mesmo, porém, não aconteceu com os demais autores, convidados a fazer tal homenagem. Antônio Cândido (1993:21), por exemplo, escreve a Mario de Andrade, usando de todos os procedimentos comuns ao gênero carta, marcando no interior de seu texto a interlocução com um destinatário, que não está mais entre os vivos. Vejamos:

São Paulo, 27 de setembro de 1992.

Caro Mário:

Você talvez não acredite, mas estão começando a preparar as comemorações do seu centenário. Creio que vai gostar de ver o movimento aqui embaixo, porque no fundo você era sequioso de aprovação e até de oba-oba. Só que, sendo bem-educado, sabia disfarçar.

Pois, a propósito de tal centenário, lembrei de escrever a você, que imagino bem alojado por aí, dadas as suas credenciais de Irmão do Carmo. O que quero dizer não tem grande importância, mas você verá que era preciso, e penso que dirá no fim: “Ainda bem que lembrou de dar satisfação”. Vou avivar a sua memória.

Podemos observar a interlocução em vários momentos da carta. Quando nomeia o seu interlocutor no início do texto (*Caro Mário*); quando usa pronomes e formas verbais flexionadas na 2ª pessoa do discurso, referindo-se ao seu interlocutor Mário (*Você, acredite, seu, vai, era, sabia, sua*); quando se utiliza de dêiticos que situam ambos - o locutor e interlocutor da carta (*aqui embaixo, aí*).

No entanto, não é só a partir destas marcas lingüísticas que se dá a interlocução nessa carta; podemos também notá-la no conteúdo temático e em seu estilo. O autor seleciona uma informação, que julga agradar o seu interlocutor, pois é capaz de adivinhar

sobre ele até um segredo, que Mário parecia manter escondido: o prazer pelas festas, comemorações e boas respostas sobre o seu trabalho. (*porque no fundo você era sequioso de aprovação e até de oba-oba. Só que, sendo bem-educado, sabia disfarçar*). Cândido também mostra conhecer seu interlocutor quando se lembra de que o amigo já frequentou uma congregação religiosa (*suas credenciais de Irmão do Carmo*); e quando prevê uma possível resposta de Mário, ao ler a sua carta (*e penso que dirá no fim: “Ainda bem que lembrou de dar esta satisfação*).

O autor segue a carta pedindo desculpas por não ter realizado um pedido antigo do amigo, o de ler os originais de um livro que Mário pretendia publicar. Toda a carta é marcada por lembranças de momentos que viveram em comum; por indícios de que Cândido conhecia bem o seu interlocutor (*transcrevo porque você, que sempre teve memória ruim, na certa não lembra mais*). Quando a termina, deixa uma pergunta – marcando, da melhor maneira, o tom dialógico das cartas:

Estou certo de que você, agora devidamente transformado nalguma constelação, ao lado de Ci, Macunaíma e outros, haverá de compreender, porque está instalado “no ponto de vista de Sirius”. Ou não?

Abrços do
Antonio Candido

b.(1) Os diferentes interlocutores:

Os diferentes destinatários podem gerar também a existência dos *gêneros primários e secundários*: se o destinatário é mais familiar, logo a carta será escrita em um clima de espontaneidade – próxima de uma conversa informal; sendo o destinatário alguém, cujo autor não mantém relações estreitas, o texto se revestirá de maiores formalismos e elaboração. As cartas pessoais diferem de outros gêneros epistolares justamente porque prevêem destinatários mais familiares, com quem se mantém uma rede de comunicação mais estreita.

Mdme de Sévigné manteve correspondência com vários destinatários. Afirmam seus estudiosos que as cartas escritas ao seu primo Bussy e aos amigos Pompone,

Coulanges e Ménage são certamente mais cheias de graça, com reflexões sobre a vida política da França da época. Já aquelas escritas à filha, além de documentar a interioridade da vida familiar, o estilo rococó dos salões, marcado pela influência feminina, são recheadas de muito afeto, de excessiva ternura – podendo perfeitamente ser confundidas com uma correspondência amorosa

Santos (1998), analisando a vasta correspondência mantida por Mário de Andrade e vários outros autores, nos mostra como as cartas acabavam tendo características diferentes, dependendo de para quem elas eram enviadas. Nas palavras da autora:

Mário reage às peculiaridades psicológicas, culturais, políticas e geográficas de cada um dos seus correspondentes. A emoção que transpira nas páginas a Henriqueta Lisboa contrasta com a ‘racionalidade’ dos temas discutidos com Oneyda Alvarenga. A atitude de mestre adotada com Carlos Drummond de Andrade em nada se parece com a postura de discípulo ansioso que escreve a Manuel Bandeira para saber a opinião sobre os seus poemas. Sua dependência de Murilo Miranda chega a surpreender tendo em vista a diferença de idade e educação que existia entre eles (p. 151).

Sobre a necessidade de manter essa constante interlocução em sua vida, Mário dizia que preferia as cartas, pois, segundo o missivista, elas, ao contrário das memórias, “podem ser controladas no que contam, podem ser desmentidas e as psicologias moderadas pelo adversário que as recebe” (Santos, 1998: 150). Para o autor, é como se quem escrevesse uma carta, o fizesse sob o olhar vigilante do seu interlocutor – que, dada a sua atenção, chega a ganhar status de *adversário*.

b.(2) - A interlocução proposta nos temas C, do Vestibular Unicamp:

Embora este capítulo não seja destinado a analisar as cartas produzidas a partir dos temas propostos pelo vestibular Unicamp, julgo interessante observar como a questão do interlocutor é fundamental nessa prova de redação. Segundo os formuladores do Vestibular Unicamp, o objetivo do Tema C, que propõe a escrita de cartas argumentativas, é solicitar ao candidato que ele leve necessariamente em consideração os interlocutores

definidos pela proposta, para que depois elabore o seu texto. Abaurre *et alii* (1993) chegam a comentar, como já dito no primeiro capítulo, que o gênero carta é proposto, porque acreditam ser essa uma opção estratégica feita em próprio benefício do candidato: tendo seu interlocutor definido, ele tem melhores condições de fundamentar a sua argumentação.

Podemos notar por essas observações que a aquisição de gêneros discursivos não é uma preocupação do vestibular. Se eles fazem parte da proposta, são usados mais como “estratégias” para o candidato exercitar a sua escrita, a sua argumentação. No caso da carta, por exemplo, o que os formuladores julgaram fundamental é que o candidato perceba a interlocução que pode ser estabelecida via esse gênero e como ela pode ser materializada no texto. Nada mais.

Como exemplo, no Vestibular Unicamp 92, o tema C chegou a propor dois interlocutores para a escrita da carta. Cabia ao candidato escolher entre Fernando Collor de Melo e Marta Suplicy – personagens que, na época, se situavam em lugares bem opostos na política brasileira - e escrever-lhes uma carta, que tematizasse sobre a questão do privado e público no Brasil.

c) A estrutura composicional da carta:

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos – como já dito no início desse capítulo - que todo gênero se define por três dimensões essenciais: seu conteúdo temático; seu estilo verbal e, sobretudo, sua estrutura composicional. Estes três elementos aparecem fundidos no interior de um texto pertencente a um determinado gênero. Isto quer dizer que, ao analisarmos um deles em uma carta, por exemplo, os outros dois elementos não deixarão de ser considerados.

A maneira como uma carta se estrutura é tão conhecida entre os sujeitos, que nos permite, antes de analisá-la, tecer alguns comentários sobre esse fenômeno. Segundo Marcuschi (1995) (*apud* Silva 1999), há um saber social e intuitivo sobre os gêneros do discurso, construído nas esferas das relações sócio-comunicativas, que permitem um sujeito usar ou reconhecer um gênero, sobretudo a partir de sua estrutura. Há traços

lingüísticos, no entanto, que por apresentar-se de modo recorrente na estrutura formal de alguns gêneros, chegam a ganhar “um alto grau de estereotipia, ou seja, por exibirem formas relativamente estáveis de manifestação do discurso, trazem muitas vezes na superfície textual algumas marcas lingüísticas geralmente previsíveis e identificáveis de imediato pelos sujeitos” (p. 98). No caso da carta, podemos lembrar a maneira como a grande maioria dos textos pertencentes a este gênero se inicia: depois de explicitados o local e a data onde o texto está sendo escrito, abre-se o evento com “Prezado amigo”, “Querida” ou, mais informalmente, “Oi”, “Olá ...”

Silva (1999), juntamente com Marcuschi (1995), contudo, chamam a atenção para um aspecto importante. Não é pelo fato de determinados traços lingüísticos estarem tão presentes na configuração formal de alguns gêneros, que podemos concluir que tal gênero se figura como uma *camisa de força*, à qual os sujeitos se submetem, impossibilitando-os de fazer outras escolhas, selecionar outras formas lingüísticas. Ao observar esse fenômeno, é importante considerarmos que essas marcas lingüísticas foram construídas ao longo do tempo e resultam de um trabalho lingüístico realizado pelos sujeitos em suas relações sócio-interlocutivas. Estas formas são usadas ao mesmo tempo em que são atualizadas pelos sujeitos e, se elas se mantêm até hoje é porque são eficazes no que diz respeito à intenção do autor, quando escolhe determinado gênero, considerando o tema a ser abordado e o destinatário de sua mensagem.

A carta, por se tratar de um gênero que vem sendo construído há dezenas de séculos, pode ser um bom exemplo desse caráter duplo dos gêneros discursivos, pois ao ser utilizada ainda hoje, mantém em sua estrutura formal características herdadas da tradição retórica ao mesmo tempo em que pode estar incorporando outras, advindas do meio eletrônico, por exemplo.

Silva (2002) mostra, em sua tese sobre o funcionamento sócio-comunicativo da carta pessoal, que alguns autores, como Adam (1998), acreditam que a composição textual da maioria das cartas – considerando toda a variedade dos gêneros epistolares – guarda uma tradição das práticas epistolares do mundo clássico, que se inspiraram nos princípios da retórica clássica. Na época e ainda hoje, as cartas podem apresentar basicamente três grandes etapas: *exórdio*, *narratio* e *conclusão*.

O *exórdio* corresponderia à abertura do evento – momento onde o contato é instaurado e a interlocução iniciada; o *narratio* seria o corpo da carta, onde se desenvolve o discurso do autor; e a *conclusão*, o encerramento do contato, da interlocução.

A pesquisadora, no entanto, nos chama a atenção para o fato de que, embora tal modelo possa servir “como uma matriz sociocognitiva estandardizada social, histórica e culturalmente, que se inscreve no conjunto do sistema de estratégias cognitivas de processamento de produção e recepção dos textos, exemplares de gêneros epistolares em uso na nossa cultura” (2002:133), o gênero carta em sua realização empírica pode manifestar-se de forma relativamente diferenciada – o que reforça o pensamento de Bakhtin, já enunciado nesse trabalho: a estabilidade conferida aos gêneros não pode ser entendida como algo estático, imutável.

Um bom exemplo do que dizemos acima é uma carta escrita por Madame de Sévigné a sua filha Madame de Grignan, em 1676:

Quinta-feira, 21 de maio

O nosso carteiro acaba de chegar. Não me trouxe carta sua; tive uma do Sr. De Coulanges, do bom D’Hacqueville, e da Princesa de Tarento, que está em Bourbon. Só lhe deixaram fazer a corte um quarto de hora; ela lá sabe tratar do que lhe interessa; diz que gostava de me ver lá, quando me sinto bem aqui.

As minhas águas ainda hoje me fizeram muito bem; do que tenho medo é do duche. Madame de Brissac teve hoje a cólica; estava na cama, linda e maravilhosamente penteada. Eu queria que a minha filha visse o que ela fazia cheia de dores, os trejeitos que dava aos olhos, às mãos irrequietas por cima do cobertor, e os gritos, os lances, a compaixão que queria que tivessem por ela.

Alardeando ternura e admiração, eu presenciava esta comédia, e tão linda a achava, que a atenção com que estive deve ter parecido comoção, que com certeza fez efeito. E imagine que era para o Padre Bayard, para Saint Hérem, Montjeu e Plancy que se armava esta cena.

Com franqueza, a minha filha é uma verdadeira pérola. Quando penso na simplicidade com que adocece, o repouso que o seu lindo rosto mostra, e enfim que diferença em tudo, acho graça. Além disso, como a minha sopa com a mão esquerda: é uma novidade.

Desejam-me de Bouchain muitas felicidades, e que o Rei está quase de volta, não andará sozinho nos caminhos.

A minha filha falava-me outro dia do Sr. Courtin: foi para a Inglaterra. Parece-me que o camarada dele não ficou com outro encargo senão o de adorar a dama que bem sabeis, sem invejosos nem rivais.

Beijo a minha filha de todo o meu coração e desejo muito notícias suas. Boa noite, Conde. Porque não ma traz cá este inverno? Quere que eu morra sem a ver?²¹

Embora se trate de uma tradução feita da carta original em francês, há alguns aspectos no texto acima que podemos observar, com o objetivo de mostrar que, ao utilizar um gênero discursivo, o sujeito pode imprimir nele seu estilo – que transparece nas escolhas que faz em termos de léxico, seqüências e estrutura, entre outras.

A respeito da estrutura formal, a carta escrita por Madame de Sévigné inova quando deixa de apresentar alguns expedientes comuns à maioria das cartas. Vejamos:

- a) o *cabeçalho*, onde costuma aparecer local e data em que a carta foi escrita.: Mdme de Sévigné se restringe apenas à data.
- b) a *saudação* e o *vocativo* – comuns na abertura da carta: não aparecem na carta acima. O texto se inicia na etapa que, classicamente é chamada de *narratio* (corpo da carta), onde o autor traz para a interlocução os mais variados temas.
- c) a *despedida* – fase em que o autor encerra sua carta - acontece sem o trecho denominado por Silva (2002) de *pré-encerramento*, espaço em que o escrevente anuncia ao seu interlocutor que o encontro em curso está findando.
- d) a *assinatura*, que deixa claro e nomeia a autoria do texto, também não aparece²².

As características observadas e listadas acima podem ser interpretadas, quando entramos em contato com o conjunto de cartas escritas pela marquesa à sua filha. Como já dito anteriormente, o número das cartas enviadas por Madame de Sévigné é grande. Dentre os seus vários correspondentes, a sua destinatária mais comum era sua filha – de

²¹ SÉVIGNÉ, Mme de. *Cartas*. Org. de Victorino Neméiso. Lisboa: Sá Costa, 1939. (p. 158-159)

²² Como já dito, a carta analisada é uma tradução da original. Não tive acesso à original para verificar, por exemplo, se realmente Mdme de Sévigné não assinava suas cartas.

quem estava distante. A edição que tenho em mãos selecionou, no ano de 1676, 12 cartas escritas à Madame de Grignan (Não podemos nos esquecer de que estamos num tempo em que a comunicação não se dava de maneira rápida como em dias atuais).

A carta, reproduzida acima, foi escrita no dia 21 de maio, logo após uma outra, escrita no dia anterior: 20 de maio. Mdme de Sévigné está distante de sua casa em Paris – fato que a faz escrever mais vezes à filha. Na carta do dia 20 de maio, o cabeçalho aparece com as informações completas: “Vichy, quarta-feira, 20 de maio de 1676”. Tal comparação nos permite interpretar que o segundo cabeçalho, escrito na carta do dia 21, não era necessário vir completo, uma vez que não era preciso explicitar de onde estava se escrevendo a carta, pois a filha já sabia, devido à carta do dia anterior. Em uma outra carta enviada à filha, podemos ainda observar o seguinte cabeçalho: “Quarta-feira, um pouco tarde, 13 de abril de 1689” (grifos meus).

O envio constante de cartas à filha nos permite também acreditar que “protocolos” como saudações ou o uso de vocativos não se fazem necessários, na medida em que a mãe estando sempre em contato, gera uma relação espontânea e informal com a filha.

No corpo da carta, ainda podemos observar uma maneira diferente de se referir à destinatária, traduzido nessa edição como “minha filha”, 3ª pessoa do singular. Em nota²³, o tradutor nos explica que somente nas cartas escritas à filha, Mdme de Sévigné utiliza-se do pronome “vous” – considerado um tratamento mais formal na língua francesa. É para nós ao menos curioso essa oscilação que acontece entre formalidade e informalidade nas cartas escritas à filha. Seria Madame de Grignan uma figura tão valorizada pela mãe, a ponto de ser tratada com tanto formalismo?

Ao se despedir da filha, a marquesa aproveita e se dirige ao marido desta – Conde de Grignan, responsável pela separação das duas – perguntando-lhe quando ele levará a esposa para perto da mãe. Interessante observar que, ao contrário do que acontece na maioria das cartas, esta acaba se dirigindo a dois destinatários. E isto acontece sem explicações prévias: num mesmo parágrafo em que está se dirigindo à filha, a marquesa,

²³ “A respeito da tradução, pareceu-nos legítimo contornar a dificuldade do “vous” dado a Madame de Grignan com “a minha filha”, tão natural em português entre pessoas de boa roda. (1939: XXVIII)

na seqüência, estabelece uma outra interlocução, agora com o gênero. Um bom exemplo do estilo da autora.

c.(1) Tipos textuais na confecção da estrutura composicional do gênero:

Por *tipo textual* entendemos a noção proposta por Silva (1999). De acordo com a autora, embora muitos trabalhos usem as noções de gênero discursivo e tipo textual com valores sinonímicos, é importante diferenciá-los por “considerar-se que cada uma categoriza realidades diferentes do funcionamento do discurso” (p.87). Transportando para uma perspectiva bakhtiniana, a noção de tipo textual, portanto:

remete ao funcionamento da constituição estrutural do texto, isto é, um texto, pertencente a um dado gênero discursivo, pode trazer na sua configuração vários tipos textuais como a narração, descrição, dissertação/ argumentação e injunção, os quais confeccionam a tessitura do texto, ou nas palavras de Bakhtin, constituem a estrutura composicional do texto segundo os padrões do gênero. (p. 100-101)

A autora salienta também que um mesmo tipo textual pode atualizar-se de maneiras diferentes, dependendo da natureza do gênero a que pertence o texto. Assim, uma seqüência narrativa pode inscrever-se de forma diferente numa carta, se compararmos como ela se materializaria num romance. Como exemplo, podemos imaginar uma situação bastante simples: pensemos em um fato qualquer, recente ocorrido em nossa cidade. Como o narraríamos em uma notícia? Em uma crônica? Ou em uma carta escrita a um amigo que se mudou para um outro país? Uma outra situação seria imaginar as aventuras amorosas vividas por Visconde de Valmont, na obra *Ligações Perigosas*, de Choderlos de Laclos, narradas de uma forma diferente que a epistolar.²⁴

²⁴ Sobre esse aspecto, Santos (1998) comenta: a denúncia por imoralidade que o autor de *Ligações Perigosas* sofreu em sua época “torna-se mais contundente à medida que Laclos escolhe, como processo narrativo, a forma epistolar, abolindo a figura tutelar do narrador onipotente, proclamando a emancipação dos personagens. Livres para conduzirem o enunciado, os vários emissores deixam que as cartas viajem freneticamente com os segredos dos seus corações. Dentro de um pequeno universo, confissões, impressões, planos maquiavélicos, sensações desenfreadas, paixões alucinantes e vinganças entrelaçam e se confundem. As cartas obedecem às mais diferentes intenções e estabelecem, através do discurso diferencial dos

Em síntese, podemos então dizer que, na estrutura composicional da carta, assim como em outros gêneros, vários tipos textuais podem tecer o corpo do texto, atualizando-se de acordo com os limites do gênero. Eis alguns exemplos de tipos textuais no interior do gênero discursivo carta:

- a) **Narração:** “Hoje, 17 de novembro de 1664, o Sr. Fouquet esteve pela segunda vez no banco dos réus. Sentou-se sem constrangimento, como outro dia. O Sr. Chanceler tornou-lhe a dizer que levantasse a mão: respondeu que já tinha exposto as razões que o impediam de prestar juramento”. (Sévigné, Mdme de. *Carta ao Sr. Pompone*. p.2)

- b) **Dissertação/ argumentação:** “Os que estimam o Sr. Fouquet acham esta tranquilidade admirável; pertença a esse número. Outros dizem que é afetado: aqui está como é o mundo...” (idem. *Carta ao Sr. Pompone, 20 de novembro de 1664*. p.4)

- c) **Injunção:** “são destas coisas que é preciso que o tempo explique, pois são por si mesmas obscuras: contudo, não fale V. Exa. nisto; que a madre superiora pediu-me que não divulgasse esta história.” (idem. *Carta ao Sr. Pompone, 24 de novembro de 1664*. p.8 – grifo meu)
“Que diz V. Exa. A este belo procedimento? V. Exa. Não fica desesperado que procedam assim com um príncipe que amaria a justiça e a verdade, se as conhecesse?” (idem. *Carta ao Sr. Pompone, 11 de dezembro de 1664*. p.30)

- d) **Descrição:** “O nosso querido e desgraçado amigo falou esta manhã duas horas, ms tão eloqüentemente, que houve muita gente que não pôde deixar de o admirar.” (idem. *Carta ao Sr. Pompone, 02 de dezembro de 1664*. p.17)

Os trechos acima remetem a um episódio famoso acontecido na França do Rei Luís XIV, narrado pela marquesa ao seu amigo Pompone, dia-a-dia, com requintes de uma

emissores, um campo fecundo de relações intertextuais, esclarecedoras do modo de pensar e agir de cada um deles” (p. 46)

cobertura jornalística²⁵. Sr. Fouquet, um rico superintendente geral das Finanças (1653), é acusado de desvio de verbas e condenado ao exílio, após ter os seus bens confiscados pelo Estado. A autora das cartas acompanha todo o processo e registra em suas cartas todos os acontecimentos, somando à objetividade de uma historiadora ou jornalista a sutileza das críticas pessoais. Nesse estilo próprio de registrar os acontecimentos da época, as cartas de Sévigné vão se tecendo de *narrativas* (quando narra ou, até mesmo, relata fatos atrás de fatos); *descrições* (quando caracteriza o cenário em que tais fatos aconteceram, fazendo-o conhecer pelo seu interlocutor); *argumentações e dissertações* (ao expor brevemente seu ponto de vista sobre os acontecimentos, posicionando-se a favor de Fouquet); e *injunções* (ao orientar o seu interlocutor a fazer algo ou incitá-lo a pensar da mesma maneira que a sua).

Embora estas passagens tenham sido retiradas de várias cartas, podemos também observar que, em muitos exemplares, vários tipos textuais surgem confeccionando a tessitura das cartas de Sévigné. Isto acontece quando a autora decide, em um só texto, narrar episódios, descrever cenários e situações, posicionar-se diante dos fatos narrados e aconselhar o seu interlocutor.

Percorrendo o tempo, podemos mostrar aqui, no Brasil atual, um outro exemplo de carta – diferente das anteriores por ter sido escrita originalmente para ser publicada:

É preciso que os senhores senadores preocupem com problemas de verdade, e não com brigas provincianas de adversários eternos. A Bahia precisa ser mais respeitada. Esses políticos não são apenas adversários de ACM, são adversários da Bahia. O povo precisa de ACM, e não serão uns poucos senadores frustrados, com problemas pessoais, que vão derrotar aquele que é o ar que todos nós respiramos

A.C.F.N, Gandu-BA²⁶

²⁵ Sobre a aproximação do gênero epistolar com o jornalístico, Santos (1998: 32) relata: “com o desenvolvimento das comunicações postais, a carta, por seu enunciado e estrutura, estava muito presa à função noticiosa e jornalística. Era uma espécie de ‘crônica’ tagarela de seu tempo, recheada de informes variados e corriqueiros. Na esfera da pequena família, constituía uma forma independente de relação social. Através dela, o indivíduo exercia sua própria individualidade, falava das preocupações e cuidados que o afligiam no momento, detinha-se nos informes e narrações do mundo que o cercava. Para o homem do século XVII, a carta era o jornal de hoje: trazia os acontecimentos para dentro de casa. Tinha-se a ilusão do amigo chegando, para falar de si e contar tudo o que viu e ouviu”.

²⁶ Revista *Época*, 12 de maio de 2003.

Por não termos acesso à carta original, é impossível conhecermos todo o corpo do seu texto. Melo (1999) atenta para o fato de que as cartas enviadas a um jornal ou revista, após serem selecionadas, podem ainda ser editadas ou reformuladas. Desse modo, cabe a nós, leitores de jornais, revistas (e cartas), considerarmos a carta como é publicada, mesmo porque somos nós os seus interlocutores.

Na carta acima, como na grande maioria de outras publicadas nessa seção, importa ao autor posicionar-se a respeito de um assunto que vem sendo tratado atualmente pela imprensa. No caso, a ameaça de abertura de um processo de cassação de mandato que sofreu o senador baiano Antônio Carlos Magalhães, no ano de 2003. O autor, ao refletir e avaliar os fatos, faz o seu comentário e expõe o seu ponto de vista. A carta, assim, da maneira como foi publicada, acaba apresentando somente um tipo textual: o da dissertação/argumentação – o que é comum nesse gênero epistolar.

2.5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este capítulo teve como objetivo mostrar que a carta, como gênero discursivo, é ainda reconhecida e utilizada por nós há séculos, pois se trata de uma forma relativamente estabilizada de gênero do enunciado. Por meio dela, muitos locutores realizaram um determinado *querer-dizer*, que por sua vez, foi determinado em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática e do conjunto constituído de parceiros. Observamos também que no caso específico das cartas, muitos grupos sociais a utilizaram, gerando assim, várias formas estabilizadas de enunciado, que recebem o nome de carta. Devido a essa particularidade do gênero carta, muitos pesquisadores preferem falar em *gêneros epistolares*.

Esta pesquisa, no entanto, acaba seguindo um outro caminho, uma vez que faz a opção por não falar somente em *gêneros epistolares*, mas sim, em mostrar também que todos eles integram uma noção maior, que é a do que vem a ser o *gênero carta*. Embora pareça muito vaga a abordagem que dou à questão, ela é proposital, porque pretende, ao analisar as cartas produzidas em sala, resgatar uma espécie de “imaginário” que se tinha e que se

construiu sobre tal gênero. Imaginário este trazido por cada um dos sujeitos que integraram este trabalho – professor e alunos – e construído em sala de aula.

No quarto capítulo, pretendo resgatar esta questão e discuti-la mais profundamente, baseando-me nos estudos feitos por Gomes-Santos (2003), a respeito do *imaginário* que os alunos têm sobre os gêneros discursivos que circulam na escola, e Silva (2002), sobre a noção de gênero discursivo, como um modelo sociocognitivo.

A opção por este caminho de análise torna-se importante para esta pesquisa, pois acredito que só assim poderemos entender como aqueles alunos do Ensino Médio construíram a carta, considerando a concepção prévia que eles traziam sobre tal gênero discursivo e as modificações e transmutações que esta concepção sofreu, quando convidados a escrever cartas em ambiente de sala de aula.

CAPÍTULO 3: A CARTA COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 – O CONTATO COM O GRUPO DE GENEBRA²⁷

Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, representantes mais conhecidos do Grupo de Genebra aqui no Brasil, têm se ocupado em aproximar a reflexão bakhtiniana sobre gêneros do discurso das questões sobre ensino e aprendizagem de língua materna nas escolas. Assim, articulando os pensamentos de Bakhtin e Vigotsky, os autores tratam a noção de gênero sob uma perspectiva didático-pedagógica, relacionando questões de linguagem com aprendizagem e desenvolvimento. Como narrado no primeiro capítulo, a influência que suas idéias têm exercido no ensino de gêneros escritos e orais, no Brasil, tem se fortalecido nos últimos anos, até porque os PCNs de língua portuguesa – elaborados como referência nacional de ensino de língua materna - foram escritos inspirados, em grande parte, nas reflexões feitas por estes autores.

Também no meio acadêmico há, no Brasil, pesquisadores da área de ensino de língua materna, que têm se baseado nas idéias destes autores, principalmente para propor encaminhamentos de como trabalhar, em sala de aula, gêneros discursivos. Como exemplo, podemos citar Machado (1998), que apresenta como objetivo maior da

²⁷ Trata-se de um grupo de professores e pesquisadores, que desenvolvem trabalhos na área de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, chefiada por Jean-Paul Bronckart.

publicação de seu livro *O Diário de Leituras – a introdução de um novo instrumento na escola* :

Colocar em circulação a discussão do papel que pode desempenhar na escola –e, mais especificamente, no desenvolvimento da atividade de leitura – a utilização de gênero até agora muito pouco explorado no ensino brasileiro, que é o chamado *diário de leituras*. Embora esse seja o objetivo central , espero ainda que a exposição do quadro teórico básico para contribuir efetivamente para a difusão de um modelo de produção de discursos, comprometido com uma visão interacionista-social da psicologia da linguagem, e que considero bastante adequado tanto para a análise quanto para o ensino/aprendizagem de diferentes gêneros de texto. (p. XXVII)

Era com o conjunto destes autores e textos que eu entrava em contato, quando iniciei meu estágio. A noção de gênero discursivo, apresentada por Bakhtin (1992), foi revisitada e atualizada para mim, quando conheci as idéias deste grupo de pensadores. Interessava-me, a princípio, a articulação que faziam entre as idéias de Vigotsky e Bakhtin; a perspectiva pedagógica que davam à noção de gênero discursivo; a leitura crítica que faziam sobre como a escola lidava com o ensino /aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, ainda que tivesse o interesse pelas idéias que fundamentavam o seu trabalho, não cheguei a usar em minha prática como estagiária – como veremos adiante - nenhum dos encaminhamentos propostos por eles – como a *seqüência didática*, por exemplo - que consiste em uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.

3.1.1- O PENSAMENTO DE DOLZ E SCHNEUWLY: REFLEXÕES PERTINENTES A ESTE TRABALHO

Resumo brevemente as reflexões que os autores fazem sobre ensino e aprendizagem de gêneros discursivos, no artigo “Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, para depois, pautando-me em suas idéias, analisar como seu a introdução do gênero carta na sala do 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Dolz e Schneuwly, inspirando-se nas reflexões feitas por Vigotsky, o desenvolvimento se dá através de um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história. Essas experiências ganham historicidade porque se apresentam, de certa maneira, estáveis, chegando a ser reconhecidas como *práticas sociais*. Para entendermos os mecanismos de construção interna dessas práticas, desenvolvemos as *atividades sociais*, que adotam um ponto de vista psicológico para dar conta dessa tarefa.

Dentro das práticas sociais, funcionando como mediação, estão as *práticas de linguagem*, que se relacionam com as dimensões particulares do funcionamento lingüístico, isto é, as variáveis sociais, cognitivas e lingüísticas. Para analisá-las, no âmbito das práticas sociais, é necessário considerar as interpretações que os sujeitos fazem das situações de linguagem. Estas interpretações dependem do seu lugar social e da representação que têm das práticas.

Ao ativar as práticas de linguagem, em uma situação de comunicação, os sujeitos tomam consciência das particularidades desse funcionamento, a partir de um conjunto de ações, que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar (um conjunto de) enunciados orais ou escritos. Considerando as gradações que há no *continuum* que vai da linguagem falada à escrita, as diferenças entre produzir, compreender, interpretar e memorizar um enunciado, podemos concluir que acabamos por usar diversos instrumentos na realização dessas atividades. Esses instrumentos – de ordem social, cognitiva e lingüístico-discursiva – são utilizados, uma vez que os sujeitos apresentam capacidades específicas para manipulá-los, o que os autores chamam de *capacidades de linguagem*.

A partir desses pressupostos, a grande questão colocada pelos autores é: como articular as ações que envolvem toda prática de linguagem com a atividade de um aprendiz? Isto é, como trabalhar as práticas de linguagem na sala de aula, considerando o lugar social ocupado pelos aprendizes e as representações que eles têm dessas práticas?

São os próprios autores que respondem à questão, hipotetizando que não há outra maneira de articulação se não através dos gêneros, pois, como eles afirmam, é através deles “que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (2004:74). Isto porque, como os gêneros são vistos como formas relativamente estáveis de

enunciados em situações habituais, “entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (*op. cit.*), podem ser para os aprendizes uma referência e um suporte para a atividade lingüística nas situações de comunicação.

O papel dos gêneros discursivos no aprendizado da linguagem já aparece em Bakhtin, quando ele afirma:

Esses gêneros nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja aprendida (1992: 301-302).

O que fazem Dolz e Schneuwly é transportar essa reflexão para o âmbito escolar, pois, para os autores, “no que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar na nossa sociedade”²⁸ (2004: 45).

Tratar o aprendizado da linguagem em ambiente escolar traz outros desdobramentos, na perspectiva dos autores suíços. Segundo eles, na escola, por meio do ensino, os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão lingüística. É o momento de entender as práticas de linguagem utilizando-se de várias atividades. Interessante notar é que as noções de consciência e entendimento do funcionamento lingüístico são importantes para os autores, ao tratar de ensino e

²⁸ Aproximamos, nessa comparação entre os pensamentos de Bakhtin, Dolz e Schneuwly, as noções de *gênero discursivo* e *práticas de linguagem*. Como já explicitado no 1º capítulo, situamos os gêneros discursivos como práticas de linguagem. Ou, como nos mostram Koch e Bentes (s/d: 2): “os locutores reconhecem sempre uma prática de linguagem como instância de um gênero”.

aprendizado da linguagem nas escolas. No interior de suas reflexões, deve ser esse, sobretudo, o objetivo das aulas de língua materna: instrumentalizar os aprendizes para que eles possam reconhecer e utilizar todas as particularidades do funcionamento lingüístico em situações de comunicação. A grande crítica dos autores à escola é: “tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente” (*op.cit.*). Eles defendem que a escola é o lugar reservado em nossa sociedade para o ensino sistematizado do funcionamento da linguagem em situações de comunicação (o que os levará às propostas de seqüências didáticas), não cabendo a ela apenas monitorar ou acompanhar um aprendizado natural, espontâneo.

Portanto, sendo o papel da escola *instrumentalizar* seus aprendizes em situações diversas de comunicação, acreditam os autores ser o gênero discursivo o instrumento para agir nessas situações, isto porque, como já dito acima, toda forma de comunicação cristaliza-se em formas de linguagem específica.

Podemos concluir, então, a partir desses autores que, na aprendizagem da língua materna, ainda em contexto familiar, segundo a concepção “mais natural” de Bakhtin ou, na escola, a partir de um ensino sistematizado da linguagem formal, defendido por Dolz e Schneuwly, os gêneros discursivos, devido ao seu caráter estabilizador, dão a referência e o suporte para a aprendizagem e o uso da linguagem em situações de comunicação. Bakhtin nos afirma que a comunicação verbal seria quase impossível se não existissem os gêneros do discurso; os autores suíços, talvez pudessem completar, na esteira do pensamento bakhtiniano, que também seria quase impossível o ensino e aprendizagem da comunicação verbal, em todas as suas formas, sem a presença dos gêneros do discurso – até porque os gêneros são instrumentos utilizados pela escola para ensinar (o que é uma forma de comunicação).

3.1.2- O GÊNERO DISCURSIVO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com os autores, o trabalho com gêneros discursivos em ambiente escolar apresenta uma particularidade. Nas escolas, o gênero não é somente um instrumento de comunicação entre os sujeitos que convivem e interagem nesse ambiente; ele é ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem. É como se ocorresse, nas palavras dos autores, um *desdobramento*: para expor um objeto de ensino e aprendizagem – no caso, os gêneros discursivos – o professor se utiliza também de um gênero discursivo – como a aula, por exemplo. Rojo (s/d: 10) distingue essas duas situações, ao nomear de *gêneros escolares* “aqueles que são meios de comunicação no interior da escola, eminentemente orais”; e *gêneros escolarizados*, “aqueles que a instituição escolar toma, explicitamente, por seu objeto de ensino, especificamente, da escrita”.

Dolz e Schneuwly apresentam, em seu artigo, três maneiras mais comuns de trabalhar o ensino da linguagem oral e escrita nas escolas. Em comum, elas têm o fato de colocar o gênero discursivo como objeto central; no entanto, procedem de maneira diferente quanto aos encaminhamentos que dão ao trabalho, os objetivos que fixam, a relação que estabelecem com as práticas de linguagem existentes na sociedade e a importância que se dá à dimensão comunicativa da linguagem. Embora os autores descrevam separadamente cada uma dessas maneiras, eles mesmos afirmam que elas não aparecem em estado puro, sendo classificáveis apenas em termos de dominância.

O interesse por descrever aqui essas três maneiras de abordagem do gênero discursivo em sala de aula, ainda que corra o risco de me estender bastante na questão, deve-se ao fato de poder, posteriormente, aproveitá-las para a análise que farei sobre a abordagem do gênero carta em sala de aula. Como os próprios autores afirmam, estas três formas podem misturar-se no trabalho do professor, surgindo, no entanto, algumas tendências predominantes. Movido por objetivos, não muito bem delineados, poderemos notar que o trabalho desenvolvido com cartas acabou misturando as abordagens apresentadas no artigo, ainda que se observem algumas tendências nos encaminhamentos das atividades – revelando já uma certa concepção de gênero a aprender.

I. Gênero escolar: desvinculação total das práticas de linguagem

Nesta abordagem, o gênero discursivo é apresentado aos alunos, sem relação alguma com as práticas de linguagem existentes na sociedade. Daí decorrem dois fatos importantes: 1) o gênero é um produto quase estático, cuja forma é independente das práticas sociais. Como exemplo, podemos nos lembrar das diversas gerações que têm passado pela escola, ao longo dos últimos anos, aprendendo a escrever descrições, narrações e dissertações- que se tornaram gêneros escolares 2) o gênero perde toda sua dimensão comunicativa. Criado pela cultura escolar (e para fazer sentido somente dentro dela), ele é usado apenas como instrumento de expressão do pensamento e exercício da escrita.

II. Gênero da escola: prática de linguagem escolar

Neste trabalho com os gêneros discursivos, a escola também cria seus próprios gêneros, que não irão apresentar relação com outros, presentes na sociedade. No entanto, dentro dessa perspectiva, é o funcionamento da escola no dia-a-dia e a observação de suas necessidades, que vão gerar esses gêneros. Assim, eles surgem para estabelecer uma melhor comunicação e relação entre os integrantes desse meio. Como surgiram naturalmente, também são trabalhados de forma natural: suas formas não são ensinadas (“aprende-se a escrever, escrevendo”) e nem reinventadas pelos sujeitos, a cada escrita.

III. Gênero escolarizado: as práticas de linguagem são emprestadas pela escola

Nesta perspectiva, é como se os gêneros presentes na sociedade entrassem para a sala de aula, sem sofrer nenhuma alteração. O objetivo é apresentar o gênero como este realmente funciona nas práticas de linguagem. Assim, o aluno, devidamente instrumentalizado, poderá responder às exigências comunicativas, com as quais será confrontado em sua vida social. A escola se nega como um lugar particular de comunicação e oferece um ensino, que podemos chamar de técnico: prepara o aluno para as situações que irá viver lá fora. “Criar situações de autêntica comunicação, de diversificar a escrita, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir a textos autênticos são o slogan dessa abordagem” (Dolz e Schneuwly 1999: 9).

Nas três abordagens descritas acima, podemos notar que a utilização do gênero discursivo como instrumento e objeto de ensino na escola, enunciada pelos autores, prevalece. Assim, quando é assumido como objeto, a escola está considerando também o seu caráter instrumental. O que marca as diferenças, no entanto, entre as três perspectivas é o objetivo que cada uma visa, na utilização do gênero como instrumento: na primeira, o gênero é instrumento para exercitar a descrição da realidade, a lógica do pensamento e a linguagem escrita; na segunda, é instrumento de comunicação dentro da escola, garantindo que os desejos e necessidades referentes à escola, à escrita sejam socializados; na terceira, o gênero é uma ferramenta a ser aprendida, para ser utilizada na vida social.

Ao descrever essas três abordagens, Dolz e Schneuwly fazem um levantamento do que eles consideram *pontos fracos* e *pontos fortes* de cada uma, considerando a abordagem que eles próprios dão à questão. Não é interesse do nosso trabalho tratá-las aqui. Preferimos agora, à luz das idéias desses autores, descrever o trabalho que realizamos com cartas, considerando os objetivos que tínhamos na época.

3.2- AS ABORDAGENS DADAS AO GÊNERO DISCURSIVO CARTA

A abordagem dada às cartas, como gênero discursivo, tomou rumos que podem ser encontrados nas três formas descritas pelos autores – o que já nos sinaliza como uma sala de aula funciona.

Na constituição do gênero carta em sala de aula, houve momentos em que se abordou a carta como prática de linguagem presente em nossa sociedade; como pura forma lingüística, cujo objetivo era seu domínio; como instrumento de autêntica comunicação entre os sujeitos que integravam o processo. Quanto aos procedimentos pedagógicos, a carta foi apresentada, em alguns momentos, apenas como um modelo a ser seguido; em outros, como um gênero que se aprende a escrever, escrevendo; e ainda, como um instrumento utilizado para desenvolver e avaliar a capacidade de escrita dos alunos.

Na descrição detalhada das propostas dadas aos alunos e nas suas respostas em forma de cartas, podemos observar, nos procedimentos e encaminhamentos pedagógicos, várias maneiras de conceber o gênero discursivo como objeto de ensino e aprendizagem.

Na descrição do trabalho, trechos do diário de campo escrito por mim, na condição de estagiária, aparecem para dialogar com a reflexão aqui realizada.

I - Proposta 1: A carta como prática de linguagem

O primeiro procedimento tomado consistiu em exibir aos alunos dois filmes, cujas tramas se amarravam a partir das cartas. O primeiro foi *Querida América*. O diário de campo narra a intenção que tivemos ao exibir essa fita:

Mostraríamos como as cartas podiam se tornar um documento de uma época, de uma vida, dando até uma outra versão para fatos oficiais, contando uma segunda história, talvez secreta. O filme mostra que aqueles jovens não viam tanto sentido em lutar pelo seu país, como os norte-americanos gostavam de mostrar (17/03/99).

O filme, inspirado em fatos (e cartas) reais, narra a Guerra do Vietnã, a partir de cartas escritas pelos soldados combatentes às suas famílias nos EUA. A escolha de narrar a história através de cartas confere ao filme uma particularidade: a guerra é mostrada “por dentro”, por quem efetivamente participou dela e não por meio de comunicados oficiais, dados pelos dirigentes dos EUA, ou por livros de história. Também por se tratar de cartas reais, o filme mostra uma versão mais fidedigna dos fatos, sem se preocupar em ser coerente, pois, a cada carta, um sentimento, um desejo e um ideal - únicos e individuais - são mostrados, muitas vezes diferentes entre si.

O segundo filme, *Central do Brasil*, mostra, entre outros núcleos dramáticos, o trabalho de uma (falsa) escrevedora de cartas na cidade do Rio de Janeiro (e depois na região Nordeste). Em dois momentos belíssimos do filme, o diretor focaliza o rosto de pessoas comuns e analfabetas, que procuram a escrevedora Dora para enviar notícias às suas famílias, que vivem em outras cidades e estados.

Em seguida à exibição desse filme, foi entregue aos alunos uma reportagem que mostrava a inspiração inicial do diretor: cartas verdadeiras escritas por uma presidiária, dentro de uma cadeia na Bahia, para familiares de seus colegas detentos. Na reportagem, vinham transcritos trechos dessas cartas reais, que podiam também ser ouvidas ao assistir

ao filme. A presidiária Socorro Nobre – escrevedora de cartas dentro da cadeia – é o primeiro rosto a aparecer na trama de Walter Salles.

O que esses filmes tinham em comum era mostrar uma situação de comunicação por meio de cartas. Embora atualizadas em filmes de ficção, as histórias se baseavam em cartas reais e as mostravam em um contexto verossímil: familiares distantes, por diferentes razões, utilizam-se de cartas para enviar notícias a sua família. Prática de linguagem comum em nossa sociedade, a carta familiar mostra como uma determinada situação (a de distância), vivida por um determinado grupo social (soldados na guerra e/ou migrantes no Brasil), com um determinado objetivo (o de enviar notícias) pode utilizar um gênero discursivo – próprio para aqueles contextos específicos – constituindo uma situação de comunicação.

Um outro aspecto importante das histórias mostradas nos filmes é situar o gênero carta como uma prática de linguagem, cuja historicidade foi construída por diversas pessoas ao longo dos tempos – independente de nacionalidade – podendo ser utilizada, mantendo ainda sua forma, em diferentes momentos históricos.

Como proposta aos alunos, foi pedido que eles experimentassem essa prática de linguagem, como apresentada nos filmes e vivenciada pela sociedade, escrevendo uma carta para alguém de forma que, dada a distância, este gênero fosse o instrumento para criar uma situação de comunicação.

As cartas escritas me agradaram muito:

As cartas ficaram ótimas: pareciam com as do filme Central do Brasil. Um aluno utilizou-se da máscara de uma mulher abandonada e escreveu, marcando em sua escrita, traços de oralidade do seu personagem. Outra escreveu para uma amiga do Paraná, contando dos modernismos da cidade grande. Outro ainda pergunta ao amigo distante sobre o Rio Tietê, se ainda está limpinho ou poluído como em São Paulo. Havia gente pedindo desculpa, brigando, com saudades, marcando sua existência. Eu fiquei emocionada (31/03/99).

Vamos a algumas das cartas escritas pelos alunos²⁹:

²⁹ As cartas escolhidas para essa parte do trabalho, em sua maioria, serão transcritas integralmente, mantendo-se a sua escrita original, sem correções. Embora corra o risco de se alongar demais, acredito que

(1)

Campinas

Querido irmão Itamar !!

É com muito prazer e alegria que pego nesta caneta para dar as minhas notícias e ao mesmo tempo obter as vossas.

Faço votos que ao receber esta simples cartinha você e a nossa família possa estar gosando a mais perfeita paz vinda do Senhor.

E vocês aí? Como estão? Espero que esteja bem? O pai, a mãe como estão? Muito arrasados pela maldita saudade. Mas fala pra eles que a saudade nunca separa as pessoas, porque sempre estão ligadas pelos os mesmos sentimentos.

Antes de mais nada quero te parabenizar pelo seu aniversário, estou muito feliz em saber que este dia é um dia muito especial para você. Espero que essa data se repita muitas e muitas vezes. Quero que você saiba que mesmo estando distante estarei torcendo por você e pela sua felicidade. Por isso seja feliz, muito sucesso no futuro. Nunca se desanime com ~~se~~ o seu presente, mas sempre pense e acredite em você e em Deus que olha por nós todos, só por estar acreditando nele você estará procurando uma forma de realizar os todos os seus desejos e sonhos.

Por isso irmãozinho !! Parabéns!! Feliz aniversário!!

Mil beijos e um forte abraço misturado com saudades, carinhos e felicidades !!

Da sua mana

Juliana

(2)

Campinas (SP), 31 de Março de 1999.

Mama, estou muito feliz por te escrever de São José dos Campos; aqui, tudo bem e espero o mesmo com vocês.

Tenho me adaptado bem nos alojamentos e nos esquema militar. Durmo e como razoavelmente bem, estudo muito (até nos fins de semana!) mas procuro equilibrar todo o tempo de um dia.

num trabalho em que se discute a constituição de gêneros discursivos em sala de aula, qualquer análise só fará sentido se pudermos conhecer todo o texto, que materializa o gênero, por meio de seu conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional.

Minha diversão, além de estudar, é observar a manutenção dos aviões daqui e vê-los decolando. Sinto saudades de todos. O Giovanne, a Uli, o papa, as cachorras, o Tom... meu universo agora são os livros, os professores, as equações e relações de gravitação ou desgaste de peças pela queimado hidrogênio na turbina! A maior dificuldade maior tem sido a comida: parece as gororobas da vó Cida. Tenho um armário metálico que guarda somente meus uniformes, uma toalha, um par de sapatos, a foto de vocês, da vó Sofia e do vô Manoel, da vó Cida com a Uliana e as cartas que tenho recebido de vocês. A cama é velha, o colchão idem; ambos estiveram na II Guerra. Deus tem me confortado e fortalecido em tudo. Leio a Bíblia sempre que possível. Dê um abraço em todos por mim. Quando vierem à Ubatuba, lembrem-se de mim.

Com todo amor de seu filho,

G. F. F.

Ambas as cartas podem ser denominadas de “cartas familiares” - uma variação das cartas pessoais. Como é comum a esses enunciados, a comunicação se desenvolve entre pessoas íntimas ou da mesma família, que possuem bastante conhecimento dos seus interlocutores. São exemplos representativos dos chamados *gêneros primários*, pois se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, mantendo a relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

As cartas pessoais/familiares, práticas de linguagem comuns em nossa sociedade, são escritas, essencialmente, para minimizar uma distância que existe entre os integrantes de uma família ou amigos. Por isso, é comum notarmos, em seu corpo, tipos textuais, como narrativas, que tematizam sobre uma vida em outro lugar; relato de novidades; indagações sobre notícias dos familiares; descrição de sentimentos, como saudades e solidão. Assim são muitas das cartas que tecem a trama dos filmes exibidos em sala de aula. Dessa maneira devem se compor inúmeras cartas que circulam diariamente pelos correios.

Os alunos aceitaram a tarefa proposta pelas estagiárias e escolheram escrever a seus familiares, como se realizassem espontaneamente uma prática. No entanto, logo notamos que a atividade empresta ações da prática de linguagem que serviu de referência, mas não realiza, de fato, uma situação real de comunicação. Isto porque, em primeiro

lugar, as cartas não seriam enviadas aos seus interlocutores, mas apenas lidas pelas estagiárias. Em segundo, porque há nas cartas elementos fictícios, criados com o objetivo de cumprir um exercício proposto em aula. Interessante observar que esses elementos, embora inventados, dialogam com a realidade dos alunos. A autora da carta 1, mesmo usando um pseudônimo, Juliana, é realmente uma migrante nordestina, que veio para Campinas em busca de oportunidades, deixando a família em sua região natal. O autor da carta 2, na época estudante do 3º ano noturno, freqüentava um curso pré-vestibular durante o dia. Diferente de seus colegas de sala, passou o ano se preparando para o vestibular, com o objetivo de ingressar no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos. A sua carta à família parece anunciar um futuro desejado.

A proposta 1, dada aos alunos, é um bom exemplo de uma situação descrita por Dolz e Schneuwly, em seu artigo. Segundo os autores, o gênero discursivo quando funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, sofre, inevitavelmente, uma transformação. Neste contexto de sala de aula, a carta pessoal/familiar não teve mais o mesmo sentido, por exemplo, de quando escrita em uma situação mais doméstica. Embora ainda permanecesse um gênero a comunicar, nesta situação específica, foi principalmente um gênero a aprender (ou exercitar). As práticas de linguagem que inspiraram a proposta se tornaram uma referência para os alunos, mas não foram vivenciadas como tal no interior das aulas de português.

Dolz e Schneuwly nos ajudam a refletir sobre essa situação quando constatam que, na escola, os alunos encontram-se “necessariamente no espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem” (1999:7).

Há, no entanto, um exemplo único de uma carta pessoal, escrita nas mesmas circunstâncias que as outras (isto é, em sala de aula, segundo a proposta 1, dada pelas estagiárias), que tenta romper com esse “espaço do como se”, instituído pela escola. Vamos lê-la:

(3)

Campinas, 31 de março de 1999.

Querida Jôse, estou lhe escrevendo esta carta, para expressar todos os sentimentos que sinto por você. Durante o dia o meu pensamento está ligado em você; e durante a noite tenho os sonhos mais lindos que você pode imaginar. A eternidade para mim, não vale, um só, do seus carinhos. Se um dia eu tivesse uma oportunidade, me entregaria inteirinho pra você.

Jôse, não faltarei mais nenhuma aula de português, para eu ter o praser de ficar olhando este rosto lindo e meigo, você tem.

Se você gostou desta carta me de uma esperança e diga na próxima aula que você leu uma carta muito especial para eu ter uma esperança de que ainda posso conquistar o seu amor.

Escrita por: R. D. S. e

Ditada por : L. O.

Embora não fique definido para nós quem é o verdadeiro autor da carta, uma vez que os alunos preferiram usar uma prática conhecida no filme *Central do Brasil* (a de um ditar e outro escrever a mensagem), podemos observar rapidamente que esta carta, mesmo seguindo a proposta dada pelas estagiárias (a de usar a carta como um instrumento para estabelecer comunicação com alguém distante), tenta criar uma situação real de comunicação e reconstitui, dentro de sala de aula, uma prática de linguagem comum na sociedade: a carta escrita por um admirador ou carta de amor – uma outra variação da carta pessoal.

Josiane era uma das estagiárias que estava trabalhando com os alunos. Portanto, estava presente em todas as aulas, exibindo filmes, orientando, apresentando propostas. Foi para essa interlocutora real – estagiária nas aulas de português – que o autor escreveu, com um objetivo também real: o de estabelecer um certo tipo de comunicação, o de se aproximar de alguém que, de uma certa maneira, estava distante. Nesse evento, o gênero carta foi um instrumento utilizado para estabelecer uma verdadeira situação de comunicação, dissolvendo, naquele momento, o tratamento fictício dado às cartas.

II – Proposta 2: O gênero como suporte para uma seqüência textual

A segunda proposta apresentou uma interlocutora para quem as cartas deveriam ser direcionadas – Virginia Puglisi - que foi personagem da seguinte notícia, publicada no jornal Folha de S. Paulo, em 20/03/1999:

Protesto – Em roupas de grife, manifestantes carregam faixas e param Faria Lima

Mulheres fazem passeata para pedir segurança em São Paulo

Carregando faixas contra a violência em São Paulo e exigindo das autoridades seguranças nas ruas, elas pararam ontem uma das faixas da avenida Faria Lima, na zona sudoeste, para protestar.

Além do fato de que todas já haviam sido assaltadas ou sofrido ameaça de assalto pelo menos uma vez, havia entre as 160 manifestantes, segundo avaliação da Polícia Militar, outras coisas em comum: “Nossos maridos são todos empresários e fazem negócios entre si, nós moramos na região dos Jardins, Cidade Jardim e Morumbi, freqüentamos o clube Pinheiros e nossos filhos estão nas mesmas escolas: Nossa Senhora do Morumbi, Santo Américo, Porto Seguro e Dante Alighieri”, diz a administradora de empresas Doris Brito, 42.

Indignadas com as ameaças de moleques com cacos de vidro nos faróis e se auto-intitulando o grupo mais visado pelos marginais, elas foram para as ruas com seus vestidos pretos Versace, Dolce & Gabanna e Donna Karan New York, com acessórios Chanel, bastante maquiagem e sandálias plataforma.

Escolheram como ponto de partida a porta do shopping Iguatemi, por ser um local bastante freqüentado pelo grupo e também por estar dentro do que chamam o “ponto da cidade preferido pelos marginais”, ou seja, os bairros nobres de São Paulo. Caminharam para a praça Luis Carlos Paraná cantando o Hino Nacional e ganharam aplausos dos motoristas de carros importados que passavam pela Faria Lima e queriam se demonstrar solidários ao movimento.

Idealizadora da passeata, a relações-públicas Virgínia Puglisi quis protestar, mas sem se arriscar. Levou para a avenida seus dois seguranças, que a acompanham desde que foi espancada durante um assalto na avenida 9 de Julho com a alameda Lorena, há poucos dias. “Não conseguia tirar meu relógio, eles acharam que eu tentei reagir, começaram a me bater, me jogaram no chão e me chutaram. Ninguém fez nada. Mas o cidadão não tem mesmo o que fazer. Esse nosso protesto é para alertar a população e exigir das autoridades mais segurança nas ruas”, diz.

Na passeata, todos tinham uma história. Maria Helena Dias de Paula Santos, 63, ganhou uma multa há duas semanas quando ultrapassou um farol vermelho para fugir de um assaltante que a seguia em uma moto. Débora Camargo, 73, teve seu cordão de ouro arrancado por assaltantes, também em um farol. Sua filha, Maria Elisa Camargo, também dentro do carro, perdeu R\$ 300 e ainda levou um puxão de cabelo. A hoteleira Neusa Diamorin e seus filhos sofreram três assaltos nos últimos três meses. “Eu fui assaltada no supermercado, um de meus filhos também foi assaltado quando parou em um farol e meu outro filho chegou

a ficar no meio de um tiroteio. Voltou para casa todo ralado porque teve de se jogar no chão para não ser atingido”, conta.

“Temos de fazer alguma coisa. Da última vez que saí às ruas, conseguimos derrubar o governo. Nós, as mães de família, fomos protestar em 1964 para acabar com aquela violência política, a bandalheira, o terrorismo e os assaltos a bancos e pedir ordem. E conseguimos”, disse Cândida Boilesen, 61.

Alessandra Blanco

A leitura da notícia abriu uma discussão, que acabou não tocando nas características do gênero carta, pois despertou questões sobre os gêneros jornalísticos. Observamos que a reportagem, da maneira como foi escrita, não apresentava a imparcialidade exigida aos repórteres. Tal aspecto chegou a ser comentado pela *ombudsman* do jornal, na mesma semana em que a reportagem foi publicada (como já comentamos no primeiro capítulo). Após a análise do perfil dessas manifestantes e suas reivindicações, trouxemos para sala uma outra notícia publicada na revista *Veja*, muito comentada na época, sobre o seqüestro de um irmão de integrantes de uma dupla sertaneja. O fato acontecido, por ter envolvido pessoas famosas, parecia ter despertado o país para os crimes, como os seqüestros, que afetavam uma parte específica da população: classe média alta, artistas, empresários, etc.

Contrapondo as duas reportagens, cabia ao aluno escrever a Virginia Puglisi, solidarizando-se ou não com sua iniciativa de promover a manifestação em São Paulo. Os solidários teriam como argumento principal o material publicado na *Veja*, que relata os vários crimes, dos quais as classes mais abastadas têm sido vítimas. Aos contrários à iniciativa, havia a própria reportagem, publicada na *Folha*, que tendia a mostrar a manifestação ocorrida como um movimento fútil, organizado por pessoas que encaram de maneira limitada o problema da violência nas grandes cidades.

Na folha entregue aos alunos, onde deveriam ser escritas as cartas, havia estampada uma foto da interlocutora, para quem escreveriam.

Das 33 cartas escritas, 15 solidarizaram-se com o movimento; 2 solidarizaram-se, apresentando algumas ressalvas e 16 não concordaram. Vejamos dois exemplos:

(4)

Campinas, 14 de Abril de 1999.

Sr. Virginia Puglisi

Sra. Virginia, ao saber sobre o protesto por segurança, idealizado pela vossa pessoa, vos escrevo a fim de que saiba que compreendo essa situação horrível de tensão e medo da violência, pois esta tem sido uns dos maiores dramas de todo brasileiro.

Todos estamos preocupados e percebendo também a vossa preocupação; gostaria de compartilhar meus ideais, dizendo que apenas um protesto não acabaria com a violência. Precisamos que haja fraternidade em nossa sociedade, em que todo cidadão tenha valores iguais, as mesmas chances de estudos, mesma chance de emprego e de família. Creio que isto começa por cada um de nós, nos preocupando com o nosso próximo, assim nenhuma classe sofreria, pois todos viveríamos em valores iguais.

Com ajuda do governo certamente conseguiremos um bom resultado, mas não podemos esperar somente do governo, pois ele precisa de nós, e nós precisamos dele.

(5)

Campinas, 14 de abril de 1999.

Virginia

Estou lhe escrevendo para te dizer que sou a favor do seu movimento contra a violência.

Espero que seu movimento atinja pelo menos uma metade da população, pois isso é tão importante e ninguém se da conta do que pode acontecer, só percebe depois que acontece alguma coisa com elas ou seus familiares.

Acho também que seu modo de se posicionar mostrando seus pertences, é também um modo de chocar para que o povo acorde.

Mesmo também para mostrar que você tem condições de pagar segurança e luta para contra a violência.

Parabéns pela sua atitude!

J.

Podemos notar nas cartas 4 e 5 que os autores constroem uma visão bem coerente de seu interlocutor, aproveitando essa construção na escolha que fazem dos seus argumentos. A carta 4 traça um caminho peculiar em sua argumentação: inicialmente, aproxima-se do interlocutor, compreendendo sua situação (*saiba que compreendo essa situação horrível de tensão e medo da violência*), para depois se incluir no grupo de pessoas que estão preocupadas (*Todos estamos preocupados*), juntamente com toda a população brasileira (*tem sido uns dos maiores dramas de todo o brasileiro*). Essa estratégia utilizada pelo autor traz subsídios para defender a sua posição que, embora não explicitada, é contrária a movimentos superficiais e esporádicos (*apenas um protesto não acabaria com a violência*) e a favor de uma ação mais profunda e ampla (*Precisamos que haja fraternidade em nossa sociedade...*). A carta parece querer ensinar o “beabá” da vida em sociedade, em um sentido mais comunitário, a alguém que ainda tem uma visão muito exclusivista, mas o autor o faz de maneira sutil e cautelosa.

Já a carta 5 explicita sua posição (*sou a favor do seu movimento contra a violência*) e também mostra bastante conhecimento do seu interlocutor. No entanto, o autor parece se preocupar menos com a organização do movimento, pois se ocupa dele somente nos dois primeiros parágrafos da carta. É com a imagem da interlocutora, da maneira como foi construída no jornal, que ele vai se contrapor, mostrando argumentos (*seu modo de se posicionar mostrando seus pertences, é também um modo de chocar para que o povo acorde. Mesmo também para mostrar que você tem condições de pagar segurança e luta para contra a violência*). Assim, a carta solidariza-se com a interlocutora em duas situações: com a iniciativa de ter organizado o movimento e com as conseqüências que pode ter sofrido com a notícia equivocada, publicada no jornal.

De um modo geral, todas as cartas, como as transcritas acima, cumpriram bem com a tarefa, argumentando a favor ou contra, direcionando a sua argumentação ao interlocutor sugerido, mostrando conhecimento sobre este. A proposta 2, da maneira como foi oferecida aos alunos - sem grandes orientações, sem descrição do gênero discursivo utilizado, sem esclarecimentos sobre interlocução, persuasão, etc - configurou-se como um bom exercício de argumentação e linguagem escrita. Mas, como situar essas cartas dentro de uma reflexão pedagógica sobre gêneros discursivos?

A escrita de cartas direcionadas à redação de um jornal ou revista é um procedimento comum entre leitores dessas publicações. No capítulo 2 dessa pesquisa, a referência ao trabalho de Melo (1999) nos mostra como se dá essa prática de linguagem. No entanto, ela não foi uma referência utilizada ao se fazer a proposta 2 aos alunos, pois, segundo os encaminhamentos das estagiárias, as cartas deveriam ser escritas a uma pessoa que foi tema de uma notícia, e não para o jornalista que redigiu a matéria ou para o jornal que publicou a notícia.

Ainda que se observe uma preocupação das estagiárias em não perder a dimensão comunicativa do gênero carta (quando escolhem, por exemplo, uma interlocutora quase real, cuja foto e pronunciamentos podem ser conhecidos em uma matéria jornalística), essa proposta priorizou a produção da carta, como um instrumento para desenvolver a capacidade escrita e argumentativa dos alunos.

Neste sentido, a proposta 2 assemelha-se aos temas C propostos pela prova de redação no Vestibular Unicamp (cf. capítulo 1), pois sugere o gênero discursivo carta como uma estratégia, que facilita o desenvolvimento da argumentação, graças à presença de um interlocutor específico. Como dito no primeiro capítulo, este era o objetivo inicial das estagiárias.

Brandão (1999), ao dissertar sobre as várias abordagens feitas pelos estudiosos de linguagem sobre os gêneros do discurso, chama a atenção para a visão cognitivista, que classifica e compreende os textos em função do seu modo de organização, sua composição textual. Segundo a autora, os estudiosos dessa corrente deslocam, do campo sociolinguístico, a análise dos gêneros em direção a uma abordagem mais estritamente linguística da textualidade. Isto é, “interessa a esses pesquisadores refletir sobre certas categorias que estão na base de toda composição textual, tendo em vista uma teoria de tipologia baseada na estrutura seqüencial prototípica dos textos” (1999: 28). No entanto, ela mesma afirma, logo adiante, que esses esquemas prototípicos não dão conta sozinhos de todos os aspectos da compreensão e produção de textos, pois para além das formas elementares de seqüenciação linguística, há as condições sociais, históricas, psicológicas, que estão em toda comunicação verbal.

Propor um gênero como suporte para uma seqüência textual – como a argumentativa – é desconsiderar, em grande parte, as outras dimensões, que se fundem na noção de gênero discursivo, disassociando-o da prática social que o criou. Podemos dizer que a proposta 2 dada aos alunos teve como objetivo utilizar o gênero carta como uma forma de expressão do pensamento e da percepção.

Abordagens como esta são comuns no dia-a-dia das aulas de português, onde se dá prioridade para o desenvolvimento da capacidade escrita do aluno, minimizando a relação entre escrita e comunicação. Como mostram Dolz e Schneuwly, nesse tipo de procedimento, há a necessidade de se criar objetos escolares para um ensino e aprendizagem eficazes. A carta a Virginia Puglisi acabou se tornando um objeto criado pelas estagiárias para avaliar a capacidade escrita e argumentativa dos alunos.

III – Proposta 3: Desejo de criar na sala de aula uma situação de comunicação mais autêntica:

Esta proposta definiu como objetivo, em parte, o mesmo descrito por Dolz e Schneuwly, quando comentam, em seu artigo, o terceiro tipo de abordagem pedagógica, dada aos gêneros discursivos. De acordo com os autores, essa maneira de trabalhar com os gêneros privilegia a criação de variedade de situações em sala de aula, com o objetivo de dar autenticidade à comunicação e de criar boas razões para falar/escrever. Parecia ser esse o objetivo das estagiárias, quando convidaram dois palestrantes – um pastor evangélico e uma professora de ciências – para falar com os alunos sobre amor e sexualidade. Tal desejo foi registrado no diário:

Decidimos que as cartas não seriam mais escritas para interlocutores distantes, existentes só nos jornais. Levaríamos pessoas que conversassem com eles, que fossem conhecidos por eles, para que, depois que “tivessem dado o seu recado”, tornassem interlocutores de nossos alunos em suas cartas. O que queríamos era vê-los escreverem para pessoas que eles tivessem observado bastante: a voz, os gestos, as roupas, a maneira de se apresentar, e, é claro, as idéias (06/05/99).

O desejo das estagiárias, no entanto, de criar, com as palestras, “situações de comunicação autêntica” em sala de aula, acabou gerando, a princípio, um certo artificialismo na situação de escrita de cartas. Vamos observar como isto se deu: a palestra é um evento oral, do qual participam palestrante e ouvintes. Isto porque é comum que, no final da fala de um palestrante, ele abra espaço para perguntas e respostas, podendo instaurar até uma outra situação de comunicação, o debate. Desse modo, em eventos como este, toda a exposição de idéias, argumentações e contra-argumentações são atualizadas em gêneros basicamente orais – a palestra e o debate - com exceção para situações em que o ouvinte não querendo fazer a sua pergunta em público, formula-a por escrito e a envia em um bilhete ao palestrante³⁰ ou o palestrante usa de outros gêneros, como resumos, anotações para a apresentação de suas idéias³¹.

Os alunos se envolveram bastante com os eventos: ouviram atentamente os palestrantes, incomodaram-se com pontos de vista polêmicos e sentiram necessidade de instaurar debates após as palestras. O evento, no entanto, como previsto pelas estagiárias, reservava o debate para uma outra situação posterior, o momento da escrita das cartas aos palestrantes. Por isso, o debate oral, em seguida à palestra, foi empobrecido, na medida em que as estagiárias não o incentivaram.

Como conseqüência, os alunos acabaram encontrando dificuldades em iniciar a escrita das cartas aos palestrantes, quando elas foram propostas: pareciam não ver muito sentido em estabelecer uma comunicação via-escrita, com alguém com que acabaram de ter contato pessoalmente.

A organização do evento previa também, por parte das estagiárias, um certo *maniqueísmo*. Convidados dois palestrantes para falar sobre um mesmo assunto, desejavam que, falando de lugares diferentes, os dois apresentassem opiniões necessariamente contrárias – conquistando, cada um, seu grupo de ouvintes. Os alunos, no entanto, ao escreverem as cartas, concordaram e discordaram de pontos de vista apresentados, às vezes, pelo mesmo palestrante. Tal situação gerou um momento inusitado em sala de aula:

³⁰ Tal situação não aconteceu nas duas palestras proferidas na sala do 3º ano, o que pode nos sinalizar pouca familiaridade dos alunos com a escrita, no momento que querem expor as suas idéias.

³¹ Tal situação também não aconteceu nas palestras.

Ao montar uma proposta, devemos ser menos previsíveis. A minha cabeça maniqueísta não permitiu pensar que os alunos pudessem concordar ou discordar, ao mesmo tempo, dos palestrantes. Daí a proposta: “Escrevam uma carta para quem você discordou – Sheila ou Adeilson – mostrando seus argumentos”. Uma menina sempre atenta, chamada Ângela, perguntou-me: “Mas, e se a gente discorda de algumas opiniões da Sheila e concorda com outras dela; e discorda de algumas opiniões do Adeilson e concorda com outras dele, para quem a gente vai escrever?”. Pensei comigo: “Responde agora, D. Anna Carla e vê se pára de dizer que esses alunos de hoje são previsíveis, não questionam, não observam e blá...blá...blá...”. Então respondi: “escolha um deles e mostre sua posição diante do que ele falou – o que você concorda e do que discorda, dizendo porquê” (02/06/99).

Ao lermos as cartas abaixo, podemos notar que os alunos preferiram seguir esta segunda proposta – revisada pelos questionamentos da aluna. Observe os trechos grifados por mim:

(6)

Campinas, 2 de Junho de 1999.

Adeilson

Eu discordo de algumas coisas que você disse, como a sexualidade pois acho que a sexualidade não deve ser ditada pela igreja. Respeito a opinião de cada um, mas na minha opinião o sexo antes do casamento em certa parte esta errado, mas por outro lado isso não condena a pessoa a ser diferente de um seguidor, concordo que deveria ser menos liberal, mas acho que isso vem da educação familiar, se a família passa todos os dados e normas para se manter uma vida normal é válido. Agora se a família dá liberdade e não dá a educação correta para seus filhos eles têm a tendência a se apegar ou se perder para algum lado da Vida.

Concordo com a questão do Aborto, acho que não é direito tirar a vida ou uma vida inocente, porque por mais que o filho tenha vindo em uma hora errada, ou Seja, indesejável, não deixa de ser uma vida que pode brilhar muito.

A. L. R.

(7)

Campinas , 02 de Junho de 1999.

Sr^a Sheila

Eu sou a favor quando você diz que a pessoa tem que se conhecer... querer saber o porquê disso, não só aceitar o que os outros falam e seguir sem saber porque está fazendo isto. Agora sobre o aborto de você dizer que depende do caso você é a favor. Eu sou completamente contra o aborto em qualquer situação.

Pra começar, o bebê não tem culpa se a mãe foi violentada, ele não pediu pra nascer. Deus disse que devemos amar uns aos outros, como a se próprio. não devemos tirar a vida de ninguém, tem muitos casos que um assassino que é absolvido ... isso porque ele erá culpado, e a criança que é inocente?

Ontem aqui na escola tivemos uma palestra que lembrei-me de você. Uma mãe, ou melhor, uma mulher estava grávida quis fazer o aborto e fez, perdeu a criança, só que a barriga dela depois de dois meses continuou a crescer... ela descobriu que eram gêmeos, um ela conseguiu abortar outro nasceu cego, e sem os braços. Como que ela vai explicar isso para o filho?

Acho que você iria mudar de opinião.

Outra coisa, esse negócio da virgindade que você citou, que as pessoas perde a virgindade a partir do momento de que você sinta prazer. Ficou uma dúvida que gostaria de saber... e a pessoa que é frígida e já fez todos os tipos de sexo??? Ainda é virginha???

Estou fazendo estás perguntas mas, não concordo com isso, para mim um beijo não faz perder a virgindade e sim um começo de um prazer.

A. P.

Como podemos notar, os alunos escolheram pontos da fala de cada palestrante e comentaram, concordando ou não. Ao ler o conjunto de cartas produzidas segundo a proposta 3, podemos observar que os trechos das palestras escolhidos pontualmente pelos alunos para ser comentados nas cartas apresentam uma certa recorrência, isto é, alguns momentos (talvez, mais tensos e polêmicos) configuram-se nas cartas como tópicos ou sub-temas do tema sexualidade. São eles: virgindade, gravidez precoce e, principalmente, aborto. Vale ainda ressaltar como essas questões estão presentes no debate que a sociedade realiza em vários meios, diariamente, sobre sexualidade.

Há, no entanto, alunos que, entendendo que os palestrantes falaram de um determinado lugar social, preferiram contra-argumentar com as posições que os locutores ocupam na sociedade. Estas cartas privilegiaram uma outra questão, a religiosa:

(8)

Campinas, 17 de Junho de 1999.

Ao Pastor Adeilson Santana

Venho por meio desta carta discutir e entender a sua posição como pastor de sua igreja.

Ao assistir à palestra sobre religião e comportamento sexual, achei vários pontos onde eu discordaria de algumas delas como tentar ignorar o avanço, estudos e vários auxílios que a ciência nos traz, como deixar de se tratar ou melhorar o bem estar daqueles que se diz “seguidores de Deus”, não que eu esteja condenando hábitos religiosos, mas que não tentassem mudar a opinião nem o pensamento de pessoas que têm diversas maneiras de viver o seu dia-a-dia.

Eu acredito que não seja preciso se enfiar dentro de uma igreja e ficar lamentando e implorando por perdão pelo que fez, ou eriquecer pastores de igrejas que só estão interessados no dinheiro que os fiéis trazem para serem perdoados e abençoados pro aqueles que se dizem servos de Deus.

Se uma pessoa quer realmente encontrar paz primeiro ela tem que se conscientizar e lembrar o que se fez de mal para outros, e depois consertar fazendo o bem, e para se fazer o bem, não é preciso mostrar pra todo mundo e sim para você mesmo e se sentir bem.

Por isso para se crer em Deus não existe pastor, padre ou outro ser mortal que tenha o poder do amor sobre os outros, a não ser vocês mesmo.

E ao quanto sobre meninas e meninos se relacionarem sexualmente na adolescência e é ser pecado por não serem casados, pode se dizer que estão se descobrindo e optando se aquela pessoa é a certa para a vida toda.

E a gravidez, tudo tem seus motivos e razões, se o “casal” for bem informado acredito que não haja problemas na vida sexual. Por meio de televisão, revistas, jornais e qualquer outro veículo de comunicação que algumas igrejas abominam, seus jovens ficam privados de informações necessárias para poder levar uma vida conjugal sadia.

Cada um escolhe a vida e o modo de vida que irá seguir.

Atensiosamente: K

(9)

Campinas, 2 de junho de 1999.

Querida Sheyla Pinto da Silva

Eu Elizeu gostaria de me posicionar a respeito da palestra pela qual você vai a nos expor seu trabalho e ponto de vista, Pois não concordo com sua metodologia de atos e postura; na verdade você é contra todo e qualquer conceito, e dever, pois na verdade você se encontra em um estado de descontrole, e rejeição pelo ato de estar submetido, a uma determinada doutrina ou conceitos; você só concorda com a individualidade e posiciona-se contrária a Autoridade divina e celestial ; como poderia você preparar pessoas se você não obedece aos preceitos celestiais; O sexo é um ato amoroso; daqueles que praticam com amor e respeito e do prazer religioso pois a Bíblia não condena o sexo pelo contrário tanto é que insentiva a prática como no caso do Rei Salomão, mas posiciona-se contrário ao feminismo e ao lebianismo; que você se posiciona a favor pois é claro que o ser humano, já por natureza busca as coisas da carne, pois a carne não é sujeito a autoridade de Deus pois se fosse não estaria nas situação que se encontra a população; pois ser contra o princípio religioso e ser contra a natureza por isto é que as pessoas epnsando em se realizar e estar bem, desprezam todas as potestades e se entregam aos deleites da vida, mas acham-se que estão se realizando, pois no seu interior está se deteriorando a cada dia, mas não deixa seu interior a te dominar pois passa agir na razão e não na espiritualidade

Você se posiciona a favor do aborto, veja bem o aborto é anti bíblico e pecaminoso; mas ao mesmo tempo você fica em cima do muro, não sou a favor e nem contra, que coisa feia esta atitude sua, na verdade você é a favor, pois você é a favor de toda a liberdade; olha são pessoas como você e muitas e ajudaram a nossa juventude a se distanciarem das ordenanças celestiais e a se entregarem as coisas fracas deste mundo e se perderem na escuridão, a vida são feitas de doutrinas e de ensinamentos, se você não passa isto ao seu semelhante e filhos como você ajudaria a sociedade a melhor se comportar ? engano seu, pois o indivíduo bem preparado em casa tem todas as condições de se relacionar muito bem com amor para com o próximo; Amor não é ensinar o semelhante a prática sexual, mas sim a entender o que é a prática sexual, olha sexo não é brincadeira, mas sim, muito maior do que você imagina e pensa vai desde o nascimento ao ponto de que o ser humano possa estar apto a ter suas responsabilidades e formação. Veja a própria Lei terrena só considera a homem maior a partir dos 18 anos; como

poderia uma criança de 13 anos ou 15 anos praticar sexo isto e responsabilidade ; talvez para você sim, mas lamento pela sua metodologia de vida.

E. M.

Os autores das cartas, embora discordem pontualmente de algumas opiniões de seus interlocutores (como, sobre sexo na adolescência, gravidez precoce, aborto), privilegiam em suas cartas um debate mais profundo, que diz respeito às posições que ocupam seus interlocutores na sociedade, revelando estes uma maneira de entender a vida, o mundo e as relações sociais: *Venho por meio desta carta discutir e entender a sua posição como pastor de sua igreja.* (carta 8) e *não concordo com sua metodologia de atos e postura ou como poderia você preparar pessoas se você não obedece a preceitos celestiais* (carta 9).

Em ambos os casos, os autores desautorizam o papel social de seus interlocutores, mostrando que eles não estão aptos a orientar crianças, adolescentes e jovens: o primeiro porque pertence a uma instituição que, além de ter interesses econômicos, ao ditar regras a seus seguidores, não respeita a individualidade de cada um (*cada um escolhe o modo de vida que irá seguir*); o segundo, porque ao querer orientar, não se baseia em nenhuma instituição ou regra, respeitando a liberdade de tomar uma decisão consciente e individual (*você só concorda com a individualidade e posiciona-se contrária a Autoridade divina e celestial*).

No que se refere ao debate religioso, podemos notar que os alunos acabaram se dividindo em dois grupos distintos: de um lado, evangélicos e católicos; de outro, pessoas que preferem viver sua espiritualidade individualmente. O professor, responsável pela disciplina de português naquela turma, já havia alertado sobre um grande número de alunos, segundo ele, “moralistas”, o que fez pensar que a adesão às opiniões do pastor evangélico seria maior:

O Professor Marcos estava um pouco apreensivo com a idéia de um pastor falar sobre esse assunto. Segundo o professor, os alunos já eram tão moralistas, que se tornava importante uma outra abordagem. Explicamos que esta era a nossa idéia: contrapor duas visões distintas sobre o mesmo

assunto. Ele pareceu ficar mais calmo. Percebi que é uma constante preocupação dele “abrir a mente de seus alunos” (14/05/99)

Ainda assim, as cartas para o pastor, discordando de seus posicionamentos, foram em maior número (23), em relação às cartas escritas à professora de ciências (12).

Com este quadro, pudemos observar que uma discussão, que abordaria inicialmente o tema sexualidade, ganhou outros rumos, chegando à questão religiosa. Tal situação pode ser explicada, quando consideramos as reflexões feitas por Dolz e Schneuwly, a respeito das práticas de linguagem. Segundo os autores, para analisar o funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular, é essencial considerarmos as interpretações feitas pelos agentes da situação. “Estas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com a sua trajetória” (1999: 11). Ao participar dos eventos ocorridos em sala, com a presença de um pastor evangélico, uma professora de ciências, estagiárias e professor, os alunos, baseando-se nas trajetórias de vida que tiveram (dentro e fora da escola), formularam suas próprias interpretações sobre essa situação particular de comunicação. Muitas dessas interpretações podem ser observadas nas cartas que escreveram e dizem respeito ao evento como um todo, considerando os aspectos sociais, lingüísticos e cognitivos, que compuseram a situação.

A carta abaixo é um outro bom exemplo de interpretação feita por uma aluna - agente que figurou nessa situação de comunicação, junto com colegas, palestrantes, estagiárias e professor. A carta 10 mostra que a presença de um pastor evangélico e de uma professora “laica” em um evento como esse na aula de português pode mover os alunos para além de uma discussão proposta sobre sexualidade e religião. As interpretações da autora da carta abaixo refletem uma percepção sobre os significados que podem ter uma situação específica de comunicação, como essa, a de um pastor evangélico, que em espaço escolar, apresenta sua visão sobre comportamento sexual em dias atuais.

(10)

Campinas, 17 de junho de 1999.

Caro Sr. Adeilson

Sinto se estou sendo ignorante, sei que vivemos em um país democrático, onde cada pessoa tem direito de exercer sua opinião, mas de acordo com sua palestra muitas coisas discordo.

Nos foi proposto que o senhor daria uma palestra sobre: “Adolescentes e sexualidade”, mas infelizmente entrou em um debate teocêntrico do assunto.

Em suas palavras defendeu e pregou os princípios básicos de sua religião, usando argumentos bíblicos. Todos nós sabemos que nos dias atuais, quase ninguém mais respeita os ensinamentos bíblicos e nem por isso são condenados pela sociedade.

A sociedade se modernizou, evoluiu, não se prende mais a preconceitos antigos, como o fato da mulher ter de se casar virgem, muitas casam-se grávidas (estas ainda enfrentam comentários daqueles que insistem em parar no tempo).

O senhor foi infeliz em muitos de seus comentários, espero que em uma outra ocasião (se esta existir) possa seguir o tema proposto, sem fugir do assunto fazendo uma ligação com sua religião.

Atenciosamente

P. H. A.

Por fim, o que podemos notar neste trabalho com a proposta 3, ao ler alguns exemplares das cartas, é que mesmo tendo dificuldades no início, os alunos conseguiram trazer para a situação de escrita de cartas as questões que gostariam de ter discutido em um momento de debate, após as palestras. Não é difícil encontrar trechos em que os alunos mostram o desejo de discutir (que é um bom sinônimo para debater) com o seu interlocutor, como nos mostra a carta 8: *Venho por meio desta discutir e entender a sua posição como pastor de sua igreja.* O ideal seria que os questionamentos apresentados nas cartas tivessem recebido uma resposta por parte dos palestrantes. Assim, diferentes gêneros de comunicação – palestras, debates e cartas – comporiam uma situação de comunicação mais autêntica em ambiente de sala de aula e não configurariam apenas como “bons motivos” para falar/escrever, criados pelas estagiárias. As cartas ao pastor e à

professora não foram enviadas aos seus interlocutores: tornaram-se objeto de correção das estagiárias, como veremos depois.

IV – Proposta 4: Uso de recursos criativos no trabalho com gêneros

Durante o trabalho com a escrita de cartas, alguns recursos permitidos por esse gênero discursivo passaram a ser descobertos e usados. Entre eles, a utilização da “máscara”. Alguns alunos, em processo de aquisição do gênero, acabaram valendo-se das “máscaras”, com os objetivos de causar algum efeito especial em seu interlocutor, contextualizar a carta, ou ainda, de conferir uma maior verossimilhança à situação de comunicação fictícia, que se estabelecia em sala de aula.

Abaurre *et alii* (1993) esclarecem alguns pontos sobre a utilização de “máscaras” no contexto de escrita de cartas no vestibular Unicamp. Segundo os autores, esse artifício – muito usado pelos vestibulandos – consiste em um fingimento por parte do autor do texto, que prefere passar por uma outra pessoa, que não um candidato em situação de avaliação. Os autores ainda mostram que essa estratégia, embora seja permitida pelo exame vestibular, deve ser bem planejada pelo candidato, para que ela realmente tenha uma função argumentativa. Não podemos nos esquecer de que o tipo de texto³² sugerido no Tema C da prova de redação do vestibular Unicamp é o que eles chamam de *carta argumentativa*. Daí a argumentação ocupar um lugar de tanto destaque na avaliação dos textos produzidos pelos candidatos.

Trazendo a questão do uso de “máscaras” para o nosso contexto – o de produção de cartas em sala de aula – podemos adotar uma outra perspectiva para pensar nessa estratégia, que alguns alunos também escolheram usar, quando escreveram suas cartas. Como era também um objetivo das estagiárias entender o processo de aquisição de um gênero pouco usado em contexto escolar, tornou-se relevante investigar os motivos que fizeram alguns alunos usar a estratégia das “máscaras” na escrita de cartas.

As propostas de cartas até então, embora tivessem feito referência a práticas de linguagem encontradas em nossa sociedade, quando trazidas para a sala de aula, perderam

³² Termo usado pelos elaboradores da prova de redação do Vestibular Unicamp.

seu caráter de autenticidade, transformando-se, em parte, numa situação de comunicação fictícia. Tal constatação é menos válida para a proposta 3 e mais perceptível nas propostas 1 e 2.

Alguns alunos, portanto, ao perceberem a dimensão fictícia daquelas situações de comunicação, fizeram a opção por usar mais elementos ficcionais, que contribuíssem para a coerência e boa realização do exercício proposto. Esta opção, além de revelar indícios de um trabalho que o sujeito realiza com o estilo do gênero, mostra também uma percepção mais refinada que o aluno teve sobre a situação que se queria estabelecer em sala de aula. É como se ele contribuísse para que o espaço do “como se”, instituído na/pela escola, se mantivesse mais autenticamente.

Bakhtin (1992), ao definir gêneros discursivos, mostra que um tipo estável de enunciado, além de tema e estrutura composicional, apresenta o seu estilo próprio. Por estilo do gênero, o autor russo entende a seleção operada nos recursos da língua – podendo ser estes lexicais, fraseológicos, gramaticais, entre outros. Quando o gênero é usado em uma outra esfera diferente da sua de origem, o estilo é a primeira dimensão a sofrer adaptações.

Trazendo estas reflexões para o contexto escolar, podemos pensar que a carta, quando introduzida em sala de aula, pode apresentar mudanças em seu estilo. Essas transformações dizem respeito também aos novos recursos que o gênero passa a oferecer. Em situação de comunicação criada no interior de uma aula de português, onde o gênero assume, em parte, um caráter fictício, utilizar-se de uma “máscara” é um recurso autorizado pela carta, quando usada nesse contexto específico. Podemos fazer essa afirmação, quando pensamos que a “máscara”, como estamos definindo aqui, não é usada em nenhuma outra prática de linguagem, que envolva as cartas. Há as cartas anônimas, as assinadas com um pseudônimo, porém, nenhuma dessas estratégias busca o mesmo efeito que o uso da “máscara” - um recurso permitido pelo gênero, em situação fictícia.

A observação de que a “máscara” estava sendo usada por alguns alunos levou as estagiárias a proporem sua utilização como tarefa para a proposta 4.

Para motivar a escrita desta quarta proposta, foi levada para a sala uma reportagem do jornal Folha de São Paulo (cf. capítulo 1), que publicou cartas escritas por

desempregados a diferentes interlocutores. O que havia em comum entre a maioria dos destinatários era o fato de serem pessoas que ocupavam posição de destaque na mídia, em geral.

Inspirando-se na reportagem, a tarefa, então, propunha que o autor da carta, na condição de um desempregado, escrevesse ao Presidente da República.

Os alunos mostraram uma liberdade muito grande em escrever ao presidente – cumprindo com a tarefa rapidamente. Por um lado, podemos entender esta situação, considerando o fato de que já era a quarta carta escrita por eles, e portanto, uma intimidade maior em relação ao gênero se construía gradativamente. Por outro, podemos atribuir a tranquilidade (até então não percebida em outras propostas) em lidar com esta situação de comunicação a três fatores: um conhecimento prévio que os alunos traziam do interlocutor sugerido – o presidente; uma intimidade em tratar o tema – desemprego – advinda, talvez, das escritas de dissertações e outros textos escolares ou da suas próprias experiências; uma ausência de estranhamento sobre esta prática – a de escrever ao chefe da nação.

Nas mensagens destinadas ao presidente, pode-se notar um conhecimento profundo do interlocutor, revelando até uma certa intimidade em relação a esse personagem – o que não é difícil de entender, uma vez que o Presidente da República é um dos maiores protagonistas do cenário político brasileiro, e portanto, figura como tal em todos os noticiários. No primeiro semestre de 1999, período em que aconteceu a escrita dessas cartas, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, através do voto popular, acabava de ser empossado pela segunda vez como presidente do Brasil, o que significa que, no semestre anterior (2º semestre/1998), sua presença foi freqüente na televisão e rádio, em horários de propaganda eleitoral. Se observarmos as referências feitas ao presidente na mídia, em geral, vamos notar que ele não protagonizava somente os noticiários políticos, mas foi personagem também de programas humorísticos, como “Casseta e Planeta Urgente”, veiculado pela Rede Globo. Os alunos, autores das cartas, parecem acompanhar a cobertura dada ao presidente, quando relatam, em suas cartas, fatos atuais que o cercavam – como mostram os trechos abaixo:

O senhor presidente passa mais tempo fora do Brasil do que dentro de nosso país.

(...) Com a entrada do real, ou seja, o dinheiro, a questão era de melhorar nossa situação, o Real só piorou mais ainda, muito mais gente desempregada. (Carta sem assinatura, 23/06/99)

Tenho mais uma reclamação para fazer: com a privatização da Telefônica de São Paulo, em vez da nova diretoria espanhola contratar nós brasileiros ela trouxe muitos espanhóis para ocupar nosso lugar. (Carta assinada por Fabiano Valadão, 23/06/99)

Bakhtin (1992) nos chama a atenção para a reserva imensa de recursos lingüísticos de que dispõe o sistema da língua para expressar o ato vocativo, que é a base de enunciados como a carta. Segundo o autor, todas as formas utilizadas – lexicais, morfológicas, sintáticas (incluindo, os diferentes clichês) – dirigem-se a um destinatário e refletem, com grande agudeza, a sua influência. Podemos notar, nas cartas abaixo, que os enunciados criados pelos autores são influenciados pela existência do interlocutor específico, o que caracteriza o gênero que estão utilizando:

(11)

Campinas, 23 de junho de 1999.

Ao

Sr. Fernando Henrique Cardoso.

Sou uma jovem de 21 anos e estou desempregada.

Será que é culpa minha? Será que é porque eu \neq quero? ou será que a falta de competência da sua ~~falta~~ parte? Você como presidente deveria melhorar o Brasil e não piorar,

Até agora você não fez nada que fosse a favor dos pobres, ao contrário, rouba junto com os ricos

Você me desculpe mas você não merece o respeito dos brasileiros

Já terminei o 2º grau, procuro um emprego desesperadamente e não consigo achar, todos os lugares que entro de cabeça erguida e sorrindo, saio de cabeça baixa e chorando.

Já não agüento mais essa situação, só tenho que a pelar para você.

Você não faz mais que obrigação de ajudar o Brasil a ir para a frente.

Por favor, pare e pense um pouco, reflita, quem sabe assim alivia mais a sua consciência.

Se fizer alguma coisa pelo Brasil, obrigado!

Se não fizer “Cai Fora”.

Ass: Sivirina

(12)

Sr. Presidente

Gostaria de lhe fazer apenas uma pergunta. O porquê de tanto desemprego? Como o senhor conseguiu deixar que o Brasil chegasse a uma situação tão triste e tão dramática.

Hoje me vejo numa situação onde não tinha muitas opções para tentar mudar minha vida, tenho 2 filhos um com 7 anos e outro com 2 anos, nenhum dos dois pode me ajudar em casa, o pai dessas crianças me abandonou, então o que fazer?

Saio de casa todos os dias bem cedo e sempre volto com a mesma resposta, NÃO!

Os vizinhos me ajudam como pode, graças a Deus minha mãe me dá uma força.

Quando nós votamos no senhor esperávamos que algo fosse mudar pra melhor e hoje faz 5 anos que o senhor está na presidência e o que vemos: desemprego, fome, violência.

O senhor não está aí à toa, faça algo pra nos ajudar, porque temos uma vida pra viver e filhos pra sustentar.

Não deixe esse país tão lindo se acabar.

Pense no futuro dessas crianças e pensem em nós que lutamos para conseguir um pouco de comida para colocar dentro de casa.

É só o que eu te peço, tome uma atitude! Obrigado

A.

Tal influência podemos perceber através das várias perguntas presentes nas cartas: *Será que é culpa minha? Será que é porque eu quero? Ou será que a falta de competência da sua parte?*, na carta 11; ou *O porquê de tanto desemprego? Como o senhor conseguiu deixar que o Brasil chegasse a uma situação tão triste e tão dramática?*, na carta 12. Ao escolher enunciados que interrogam algo ao interlocutor, os autores mostram saber usar um dos recursos disponíveis no sistema linguístico para expressar o ato vocativo: a formulação de perguntas direcionadas a alguém. A presença dessas perguntas marca uma característica fundamental das cartas: a tentativa de chamar a atenção e conversar, dialogar através da escrita. Afinal, não é este, basicamente, o objetivo das cartas?

O tema desemprego, tão explorado pela mídia, temas dissertativos e conhecido por esses sujeitos, aparece abordado nas cartas, mostrando suas várias facetas, quando os alunos constroem as suas “máscaras”. Vejamos alguns trechos de outras cartas:

Sou uma jovem mãe de quatro lindas crianças sendo que uma delas está com um grave problemas de saúde, já algum tempo atrás os médicos descobriram que ela está com essa maldita doença, o câncer. Como você deve saber esta praga, não é fácil e tem poucas chances de cura de 100% 1% pode escapar com o tratamento que é muito caríssimo. Eu como não entro em desespero ainda mais sem um emprego a coisa só tende a piorar. Então eu te pergunto O que fazer? (Carta assinada por M. de Souza, 23/06/99)

Sou pai de família, tenho dois filhos pequenos para dar o que comer mas não tenho dinheiro, sabe porquê? Porque estou desempregado e desesperado e não sei mais o que fazer, pois meus filhos estão passando fome e não tenho o que lhes dar para comer.

Já procurei vários empregos, e por ter baixo nível de ensino não consigo arrumar nada, já fiz vários biscates, mas mesmo assim não dá para sustentar a família.

Pensei até em roubar, mas sou uma pessoa honesta e humilde e não tenho coragem, várias vezes pensei até em me matar, mas ó pioraria a situação, pois a minha esposa está grávida. (Carta assinada por Cidadão Antônio Martins, 37 anos – desempregado não! Disponível no mercado de trabalho!)

Se a princípio, foi imaginado que a proposta – escrever ao chefe da nação, na condição de um cidadão anônimo e desempregado – seria, de uma certa maneira, insólita, logo foi percebido que a tarefa revelou uma proximidade muito grande de práticas sociais existentes em nossa sociedade. Pesquisando sobre o assunto, pudemos constatar que escrever ao presidente não é, no Brasil, uma prática social pouco comum, como mostra a notícia abaixo, publicada na Folha Online, no dia 09/06/03³³. A partir dos números que o repórter apresenta, podemos notar que, mensalmente, milhares de brasileiros escrevem ao presidente da república:

Lula já recebe mais cartas do que FHC e tem de dobrar equipe para leitura

³³ <http://www.folha.uol.com.br/folha/brasil/>

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva bateu, no mês passado, o recorde de recebimento de correspondências. Foram 10.140 mensagens no mês de maio, bem acima da média mensal (2.600 cartas) e do pico (8.000) do governo FHC.

Pernambuco, terra natal do presidente, foi o principal destaque entre os estados que mais escreveram para Lula.

A metade das cartas contém pedidos que variam, desde vaga em universidade pública a dinheiro para montar um consultório odontológico. O conteúdo mais comum das cartas é de pedidos de fotografias e de autógrafos do presidente, que não são atendidos.

Apesar do volume, todas as cartas são respondidas, por ordem expressa de Lula, com mensagens padronizadas. O governo precisou dobrar o número de servidores contratados para ler o material de oito em janeiro para 16. Outros 38% das mensagens enviadas ao presidente são de sugestões, inclusive de tratamentos para a bursite, doença manifestada publicamente por Lula desde a posse. Só 1,6% do total de correspondência traz críticas ao governo ou diretamente ao presidente.

Felipe Freire

Entre ficção e realidade, aproximação e afastamento das práticas de linguagem de referência, podemos ainda conhecer cartas, cujos autores preferiram se dispor das “máscaras” e escrever a mensagem ao presidente, assinando o seu próprio nome e narrando a sua própria vida. A estes, não cabia usar máscaras de desempregados, uma vez que as suas vidas se encontram nessas condições. Na situação de escrita de cartas em sala de aula, mais uma vez um aluno dispensa o espaço do “como se” e tenta criar uma situação autêntica de comunicação. A carta abaixo poderia muito bem compor o conjunto de cartas enviadas ao presidente, como mostrou a notícia acima:

(13)

Camps, 23 de junho de 1999.

Ao Sr. Presidente da República

Fernando Henrique Cardoso

Senhor presidente, tenho 23 anos, até dois meses atrás tinha uma vida estável, um emprego bom com um salário razoável, só que pelo simples fato de não ter um curso básico de informática o perdi, para uma outra moça que possuía curso superior.

Sempre batalhei para conquistar meus objetivos, trabalhando o dia todo e durante à noite lutando com o cansaço para terminar o 2º grau, a falta de recursos impediu que eu terminasse antes os estudos.

O senhor precisa estar mais atento às necessidades da população, onde muitos sobrevivem em um país repleto de injustiças, desigualdades sociais e preconceitos bobos.

Espero que o senhor desempenhe melhor sua função, pois o seu é um dos mais importantes (se não o melhor) cargo do país.

Obrigado, ~~atenciosa~~

P.H.A, secretária desempregada

V – Proposta 5: O Gênero discursivo como instrumento de avaliação:

A quinta proposta, embora como formulada pelas estagiárias, previa que se estabelecesse uma situação real de comunicação em sala de aula, uma vez que foi pedido aos alunos que escrevessem uma carta às estagiárias, perde muito do seu significado quando pensamos que não havia necessidade de que as cartas fossem escritas, já que as estagiárias estavam presentes no mesmo espaço físico.

Depois, como quem encerram as atividades, propomos a escrita de uma carta destinada a nós, estagiárias, falando o que pensaram do nosso trabalho. Nas cartas poderiam aparecer reclamações, sugestões, comentários, desde que fossem acompanhados de argumentos. (30/06/99)

As 22 cartas escritas apresentaram, em sua maioria, agradecimentos, sugestões, conselhos e pedidos de que o trabalho tivesse continuidade no segundo semestre – o que cumpria com a proposta pedida. O que não era previsto é que, ao direcionarem uma mensagem às estagiárias, os alunos tematizariam questões pertinentes ao ensino da escrita na escola. Estas questões, quando observadas por mim, despertaram-me o desejo de entendê-las melhor no âmbito de uma pesquisa científica.

Podemos observar também que se opera nesta proposta, em particular, um segundo *desdobramento*, além daquele mencionado por Dolz e Schneuwly, ao refletir sobre ensino

e aprendizagem de gêneros discursivos. Nesta situação específica de comunicação, o gênero não será somente usado como objeto de aprendizagem, mas também como um instrumento que estabelecerá uma comunicação entre estagiárias e alunos. Como o proposto pelas estagiárias para conteúdo temático dessa carta era a opinião dos alunos sobre o trabalho realizado em sala, o gênero discursivo, como é utilizado nessa situação, funciona também como uma avaliação de todo o trabalho, na qual os autores avaliaram o trabalho das estagiárias e se auto-avaliaram; e as estagiárias, ao lerem as cartas, puderam avaliar o seu trabalho e o dos alunos.

Esse momento de avaliação feito, com a leitura das cartas, pode ser observado nas últimas linhas do diário de campo, escrito por mim:

As cartas vieram e com elas uma sensação de que é bom estar entre alunos. Eles foram capazes de notar nossa proposta, nossos objetivos, medos, inexperiências, equívocos e mostrar isso em cada linha para nós. Havia sugestões de debates antes da escrita de textos, de aulas de gramática, de explicações mais claras quanto à propostas. Havia pedidos para que voltássemos no próximo semestre e agradecimentos por termos ensinado a eles a defender suas opiniões, a argumentarem, a escreverem.

Esta, como todas as outras cartas de nossos alunos, ficaram sem respostas, apesar de termos previsto estas respostas em nossa proposta. Mas este não foi o único mal jeito: quisemos que eles estivessem tão próximos de todas as questões abordadas, mostrando suas opiniões, que esquecemos de afasta-los de seus próprios textos para serem leitores de si mesmos. Houve uma ansiedade em 'dar o nosso recado' que os ouvimos pouco e os conhecemos menos que deveríamos. Apelamos para modelos prontos, por não termos capacidade de trabalhar com o material que tínhamos em mão. Acho que no próximo semestre, deveremos nos preocupar menos com grandes propostas e aprender a receber melhor os textos de nossos alunos: suas opiniões, seu posicionamento nesse mundo.

Se tivesse respondido as cartas dele, teria dito o quanto aprendi nestas quinze semanas.(30/06/99)

Na avaliação do trabalho realizado podemos notar algumas questões, que dizem respeito à questão maior do ensino e aprendizagem da língua escrita. Duas dessas questões, julgamos essenciais para a análise que ora fazemos nesta dissertação. A primeira delas, analisada neste terceiro capítulo, remete à abordagem dada ao gênero discursivo

carta em sala de aula. Entretanto, algumas questões sobre a recepção dada aos textos dos alunos e a estratégia de trabalhar com o gênero, privilegiando propostas de escrita ainda não foram mencionadas. A análise destes aspectos fechará este capítulo.

A segunda questão – objeto da conclusão deste trabalho - diz respeito ao ato de escrever dentro da sala de aula, como concebido pelos alunos. As várias concepções do que vem a ser essa prática aparecem nas cartas escritas às estagiárias e merecem, nesta dissertação, um espaço para a sua reflexão.

3.3 - AS RESPOSTAS DADAS AOS TEXTOS DOS ALUNOS

Comumente, o trabalho com linguagem escrita em sala de aula abrange várias fases, que dependerá da opção didática que o professor tomar e os objetivos que tem em mente. As atividades de escrita de um texto, por exemplo, podem se iniciar com a discussão de um tema ou com a descrição do gênero discursivo, no qual o texto vai se materializar; pode, em seguida, acontecer o momento da escrita do texto – geralmente, o objetivo principal de toda a atividade; e depois, o momento da leitura dos textos produzidos, que poderá ser feita pelo grupo de alunos ou somente pelo professor. Os objetivos da leitura dos textos vão desde a simples correção (neste caso, a verificação de que o texto segue os padrões da norma culta escrita) até a divulgação do texto, quando este se torna um instrumento de comunicação. A esta fase do processo, chamaremos aqui, de momento da “resposta dada aos textos dos alunos”.

A palavra “resposta” se adequa bem à situação descrita em nossa dissertação por acreditarmos que ela pode contemplar vários procedimentos que o professor venha a tomar com o texto já produzido, seja este uma simples correção de problemas da linguagem escrita e/ou leitura e correção coletiva em sala, feita pelos autores e leitores do texto, e/ou criação de situações em que o texto seja socializado, com o objetivo de comunicar algo aos seus potenciais leitores. A palavra “resposta” também pode se referir à expectativa que tem todo o autor, ao escrever uma carta – gênero privilegiado em todas as nossas atividades de escrita. Quem escreve uma carta, espera uma resposta do seu interlocutor; quem escreve um texto em sala, espera também uma resposta, seja esta do professor ou do

grupo de colegas; venha a resposta em forma de comentários ou nota. Todo enunciado visa uma resposta – um dos aspectos da visão dialógica da linguagem de Bakhtin.

Como foram as respostas dadas às cartas desses alunos? Esta parte do trabalho pretende analisar estes momentos em sala de aula, a partir de trechos do Diário de Campo, que narraram essas situações específicas.

I - Proposta 1:

Entregamos as cartas e mostramos o quanto tínhamos gostado. Não havíamos corrigido nenhuma. Primeiro, porque era a primeira carta que escreviam, e segundo, porque ali estavam os sentimentos deles. Tivemos pudores. (14/04/99)

As cartas, como gênero discursivo, apresentam uma outra particularidade, quando trabalhadas em sala de aula. Está previsto, na maneira como essa forma típica de enunciado circula pela sociedade, uma certa privacidade, que garantirá que a comunicação aconteça somente entre locutor e interlocutor. Existem as chamadas cartas abertas ou cartas à redação (cf. capítulo 2), que por serem menos dialogizadas e pertencerem ao espaço público, podem ser consideradas gêneros secundários, segundo Bakhtin (1992). No entanto, estas formas epistolares não serviram de referência a nenhuma atividade proposta em sala, como pudemos notar neste capítulo.

As primeiras cartas escritas pelos alunos deveriam ser direcionadas a pessoas que pertencessem a sua esfera pessoal/familiar. Portanto, tratava-se de cartas pessoais, íntimas. Como já dito, a intenção das estagiárias era que os alunos vivenciassem uma prática comum na sociedade, a utilização da carta como estabelecimento de contato à distância.

No entanto, no momento de dar um retorno a esses textos escritos, surge um conflito, que permeia todo o trabalho com cartas, e diz respeito às particularidades que assumem os gêneros discursivos, quando trabalhados em contexto escolar. Querendo manter características originais dessa prática, com a finalidade de mantê-la em sala como acontece na sociedade, as estagiárias acabam não dando, praticamente, nenhum retorno aos alunos. Preferem tratar as cartas como se fossem enunciados produzidos fora da escola, que têm como única intenção a de comunicar algo.

Dolz e Schneuwly (2004) mostram a importância de reavaliar a abordagem dada aos gêneros discursivos em sala de aula, a partir de dois princípios, que dizem respeito ao papel que o gênero vai desempenhar, como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Segundo os autores, é importante levar-se em conta que: a) toda introdução de um gênero na escola deve ser resultado de uma decisão didática, que tenha como objetivos ensinar melhor o gênero, para que ele, sendo conhecido, apreciado ou melhor compreendido, possa ser melhor usado dentro e fora da escola; b) o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula não deve visar o domínio do gênero, como este funciona realmente nas práticas de linguagem de referência, mas a partir dele, deve-se desenvolver capacidades que o ultrapassem e que sejam transferíveis para outro gênero – o que implica em sua transformação, quando introduzido em sala de aula.

Podemos notar que, na proposta 1, embora as cartas não tenham sido encaminhadas aos seus destinatários e nem respeitadas em sua privacidade, o desejo de manter a prática de linguagem autêntica, como na sociedade, foi tão grande, que as estagiárias não trataram o gênero carta como objeto de ensino e aprendizagem, tentando destituir da situação de comunicação de sala de aula o seu primeiro objetivo.

Procedimentos como estes poderão ser observados ao longo do trabalho com as cartas, revelando uma postura predominante das estagiárias no papel de professor. Ainda que tenham elegido um gênero discursivo para trabalhar em sala de aula, muitas vezes, o que poderá ser notado é a ausência de ensino desse objeto, mas uma aposta no aprendizado natural, no sentido de que “escrevendo carta é que se aprende”. As estagiárias, promovendo a escrita de cartas, irão basicamente acompanhar o processo de constituição do gênero, sem se preocupar em mostrar o seu significado ou maneiras de uso, a partir de uma apresentação de variadas cartas, que circula(ram) nas diversas esferas sociais. Por todas as propostas, passa uma crença de que “aprende-se a escrever, escrevendo”.

II - Proposta 2:

A segunda proposta previu apenas a discussão dos temas, antes da produção dos textos. Não houve descrição do gênero, explicação de noções, como interlocução,

persuasão – importantes na escrita de cartas. Interessante notar que entre os textos trazidos para aula, nenhum se tratava de uma carta. Havia somente reportagens. Mais uma vez os alunos não tiveram contato com a carta materializada em um texto, embora fossem convidados a escrevê-la.

Quando os alunos entregaram os textos,

Corrigimos as cartas e, dessa vez, corrigimos mesmo, mostrando à lápis, os problemas que poderiam ser resolvidos (mas, que não demos espaço para resolvê-los): ortografia, clareza, coesão. Não pedimos para que refizessem.

Para fazê-los ver seus problemas, levamos uma carta nota 10 da Unicamp e mostramos a eles a estrutura dela, como o autor tentava persuadir seu interlocutor, a importância de se conhecer o interlocutor para alcançar o fim desejado, etc, etc.

Preocupamos tanto em falar da Redação nota 10 da Unicamp, que nos esquecemos de seus textos, que haviam sido escritos na aula anterior. Ao invés de fazê-los leitores de seus próprios textos, resolvemos mostrar um texto pronto, acabado, perfeito, a ser seguido. É como se disséssemos: “as cartas que vocês fizeram não ficaram boas, por isso conheçam o que seria uma boa carta”. Eles, que já estão acostumados a ser tratados assim, gostaram muito do “modelão” que levamos e até fizeram muitas perguntas sobre o autor da carta. (28/04/99)

As cartas dos alunos perdem parte de sua dimensão comunicativa e passam a ser, nesta proposta, somente um texto a corrigir e a verificar problemas de linguagem escrita. Observe o registro feito pela estagiária: “corrigimos mesmo” e não “lemos”. Dentro dessa perspectiva, qualquer retorno que se planejasse para esses textos, deveria contemplar – como contemplou – um modelo e um padrão a serem seguidos. Daí, o aparecimento de um modelo de uma boa redação (que atingiu nota máxima, segundo os corretores), produzida no vestibular Unicamp.

Nesta resposta dada aos textos dos alunos, questões pertinentes ao gênero discursivo carta – como interlocução e persuasão – foram discutidas, de acordo com os registros da estagiária, no interior de um único modelo externo, trazido de um contexto de vestibular. Modelos de cartas, direcionadas à redação de jornal, por exemplo, não foram apresentadas à turma. Os textos produzidos pelos alunos também não foram considerados.

Como mostram Dolz e Schneuwly, nessa maneira de abordagem, o gênero carta foi “uma pura forma lingüística, cujo objetivo foi seu domínio” (2004:76). Tratou-se a carta, como geralmente são tratadas as dissertações em sala de aula – produtos culturais escolares elaborados para avaliar as capacidades de escrita dos alunos.

Não estamos querendo afirmar, com essas observações, que questões como clareza, coesão e ortografia não devem ser estudadas ou sinalizadas nos textos dos alunos. Ao contrário, o conhecimento e manipulação dessas questões pertinentes à língua escrita remetem às capacidades intercambiáveis entre os vários gêneros discursivos, enunciadas pelos autores suíços, e que, portanto, devem ser também estudadas e desenvolvidas. No entanto, o espaço privilegiado para o estudo desses aspectos continua sendo as próprias produções dos alunos, conforme já nos mostraram estudos anteriores (cf. Geraldi 1985), e não textos trazidos de um outro contexto, produzidos em outras circunstâncias, por outros sujeitos, que apresentam um momento de trabalho com a linguagem totalmente diferenciado e diferente daqueles vividos por aqueles alunos.

III - Proposta 3:

Corrigimos as cartas entregues e já pensávamos em outra proposta, quando Lílían [nossa coordenadora de estágio] perguntou: “Mas vocês vão somente entregar as cartas e nada mais?”. É verdade, se não fosse esse puxão de orelha, estávamos lá nós, entregando os textos, com mínimos comentários, partindo rapidamente para outra proposta. Nós que pedimos a atenção dos alunos, armamos o circo, tratamos agora com o maior desprezo o momento que eles iriam falar, darem suas respostas, posicionarem-se diante de tudo que viram. Numa aula de redação, o texto do aluno é o momento menor, que se passa por ele com rapidez e desatenção. A ênfase deve ser dada às propostas “mirabolantes”. Se nós, que estamos preocupados com produção de textos escritos, agimos assim, o que esperar deles? Com a nossa ajuda, como eles estão aprendendo a encarar seus textos?

A partir da conversa com a Lílían, preparamos a entrega das cartas:

1. *Elencamos os maiores problemas que apareceram nas cartas: ortografia, falta de coesão, coerência, clareza. Organizamos numa folha cada item, que era ilustrado pelos próprios textos dos alunos.*

algumas práticas de ensino de português (não estou generalizando), a tentativa de provocar o aluno para reescrever seu próprio texto.

A autora ainda nos mostra que esta prática recentemente introduzida nas aulas de português segue uma tendência, que surgiu com programas de ensino de português que não priorizam conteúdos gramaticais, mas sim, a leitura e escrita. Um exemplo de disseminador dessa tendência são as propostas Curriculares de Língua Portuguesa elaboradas pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.

O trabalho de reescrita proposto pelo professor é, portanto, resultado de uma decisão didática e revela uma maneira particular de refletir sobre a linguagem e a relação que se estabelece entre ela e o sujeito. Fiad define bem essa visão, quando nesse mesmo artigo analisa várias versões de um texto escrito pelo mesmo sujeito e conclui:

Estudantes que já dominam a língua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem. Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo (1997:77).

Parecia ser esse o objetivo das estagiárias quando propuseram a reelaboração das cartas: mostrar que a escrita de um texto, ao contrário do que sempre se anunciou a respeito, requer um trabalho que se realiza com a linguagem. Não é, portanto, um texto resultado de uma “inspiração” ou de uma “habilidade especial” ou “dom”. Escrever é escolher entre os vários recursos que a língua apresenta, com o objetivo de criar um determinado efeito. À medida que esse trabalho vai se tornando consciente, os alunos vão se formando como autores e se constituindo como tal.

Tamanha consciência não podia ser esperada e nem exigida daqueles alunos. Primeiro, porque esse trabalho, que pode ser realizado com a linguagem, não é comumente exercitado em aulas de português. Muitos, até então, acreditavam que saber escrever é um

dom – as cartas escritas, segundo a proposta 5, nos mostram essa concepção. Em segundo lugar, porque seus textos, ao longo de sua vida escolar, certamente foram escritos para ser avaliados pelo professor e, em raras ocasiões, foram lidos por eles, com o objetivo de ser refeitos. Essa nova maneira de olhar para a produção lingüística – que traz consigo uma nova visão sobre sujeito e linguagem – não podia ser compreendida pelos alunos em apenas um evento: requeria tempo – o que estava se extinguindo, com o final do semestre. Por isso, a grande confusão registrada pela estagiária.

Os alunos, a princípio, não entenderam a proposta, mas aventuraram-se na realização da atividade, revelando uma maneira de conceber a reescrita de um texto. Reescrita essa, orientada pela leitura que as estagiárias fizeram dos seus textos e pela leitura que eles mesmos fizeram. Vamos à análise de alguns casos³⁴:

(18) 1ª versão:

Carta sobre o aborto

Campinas, 02 de junho de 1999.

Sr. Adeilson

Eu sou totalmente contra a sua opinião, pois sou completamente a favor do aborto.

O senhor se baseia na bíblia, mas a realidade dos dias de hoje são fatos, que a bíblia não pode interferir, por exemplo o aborto para certas pessoas é uma necessidade. O meu ponto de vista é o seguinte:

- Se uma mulher fica grávida e ela não tem condições psicológicas e financeiras para ter essa criança. Ela tem que abortar “sim” pois p/ colocar uma criança no mundo para ser maltratado, criadas por terceiros ou na rua não está certo.

- O outro caso é se a mulher for estuprada, já pensou ela olhar para aquela criança e lembrar do ocorrido ela não vai ser uma pessoa feliz e não vai passar uma boa índole para ela.

³⁴ Além das cartas, transcreveremos também as observações e correções feitas pelas estagiárias.

- Há também o fato de a mãe ter uma complicação na gravidez e se ela não abortar ela pode correr o risco de vida. ① /A mãe pode abortar porque o filho como um bom tratamento médico ela mais tarde poderá ter outros filhos mais tarde./ ①

Por todos esses motivos deveria legalizar o aborto, privaria o Brasil de tantas situações desagradáveis e também o aborto não causaria tantas complicações de clínicas clandestinas; se fosse legalizado as mães não correriam tantos riscos.

Obrigada
(Assinatura do autor)

① *Parágrafo confuso. Sua idéia não está clara.*

(19) 2ª versão³⁵:

Carta sobre o aborto

Campinas, 02 de junho de 1999.

Sr. Adeilson

Eu sou totalmente contra ~~a~~ sua opinião, pois sou completamente a favor do aborto.

O senhor se baseia na Bíblia, mas a realidade dos dias de hoje são diferentes e não se pode comparar radicalmente com a Bíblia, por exemplo, o aborto, para certas pessoas, é uma necessidade

O meu ponto de vista é o seguinte:

- Se uma mulher ficar grávida e __ não tem condições psicológicas e financeiras para ter essa criança. Ela tem que abortar “sim”, pois para colocar uma criança no mundo para ser maltratada, criadas por terceiros ou na rua não está certo.

- O outro caso é se a mulher for estuprada, já pensou ela olhar para aquela criança e lembrar do ocorrido ela não vai ser uma pessoa feliz e não vai passar uma boa índole para ela.

³⁵ Os trechos alterados na 2ª versão apresentam grifos meus.

- Há também o fato de a mãe ter uma complicação na gravidez e se ela não abortar ela pode correr risco de vida.

A mãe pode abortar porque o filho com um bom tratamento médico ela mais tarde poderá ter outros filhos mais tarde.

Por todos esses motivos deveria localizar o aborto, privaria o Brasil de tantas situações desagradáveis e também o aborto não causaria tantas complicações de clínicas clandestinas, se fosse legalizado as mães não correriam tantos riscos.

Obrigada

(Assinatura do autor)

A autora acima opera na 2ª versão do seu texto alterações da seguinte natureza:

- Uso de letras maiúsculas na palavra *Bíblia* – ao rever o seu texto, parece reconsiderar a palavra como um substantivo próprio.
- desenvolvimento de uma idéia que aparece mais resumida na 1ª versão: *a realidade dos dias de hoje são diferentes e não se pode comparar radicalmente com a Bíblia.*
- Eliminação de formas abreviadas: *para*
- Criação de dois parágrafos. Sendo que o 2º parágrafo criado na 2ª versão parece ser uma tentativa de solução para o problema anotado pela estagiária.
- Troca de uma palavra: *localizar* – o que parece mais ser uma confusão entre as palavras *localizar* e *legalizar*, já que apresentam semelhança sonora. Não parece, no entanto, que o autor tenha considerado o sentido das palavras.

Os exemplos acima enquadram-se no grupo de textos que foram transformados a partir da discussão geral, realizada em sala, em que as estagiárias listaram e explicaram (usando trechos de textos dos alunos) os maiores problemas encontrados nas cartas. Podemos notar que na 1ª versão a estagiária foi bastante econômica em seus comentários, o que nos mostra que as alterações feitas pelo autor são mais influências da aula e da leitura que fez de seu texto. Para esta autora, reelaborar o seu texto é basicamente desenvolvê-lo, sem alterar ponto de vista e argumentos, até porque ela parece mostrar-se

bastante certa de sua posição em relação ao assunto e a estagiária, por sua vez, não questionou seu posicionamento.

Vejamos um 2º exemplo:

(20) 1ª versão:

Campinas, 02 de junho de 1999.

Sr. Adeilson Santana

Através do seu depoimento, refleti muito sobre a ① “sociedade” da qual você diz que a sociedade te coloca a tomar certas atitudes, mas ela é a primeira a te julgar, a te virar as costas. Mas acho que isso faz parte da vida: ② dificuldades que Deus colocou, se ele colocou, se ele planejou ③ p/ uma mulher ter um filho antes do casamento então isso não é tão pecado assim. ④

Deus está acima de tudo, mas o que adianta seguir somente o que está na Bíblia, deixando suas vontades de lado só porque Deus não permite, e a personalidade de cada um, onde está, não está? Na Bíblia mas sim em si próprio. ⑤

⑥ No caso do aborto, acho que cada caso é um caso, se eu fosse violentada, jamais gostaria de levar adiante essa gravidez. Com eu iria olhar para meu filho sem se lembrar de como ele foi gerado, e mesmo sem querer eu iria passar essa revolta para ele, tornando-o um adolescente rebelde e até mesmo um marginal, porque a personalidade o caráter de cada pessoa começa desde a barriga da mãe, então para que ter um filho indesejado. Será que Deus quer ver a infelicidade de ambas as partes, mas também é só neste caso, que concordo com o aborto. ⑦

Atenciosamente,

E. R.

① *Repetição de palavras*

② *São*

③ *P/: inadequado*

④ *Explique melhor sua idéia.*

⑤ *Seu 2º parágrafo está incoerente em relação ao 1º. Primeiro, você afirma que não somos tão responsáveis por nossas atitudes porque elas pertencem a um plano de Deus. Depois, você diz sobre autonomia, liberdade para agir segundo nossa personalidade. Quem determina nossos caminhos, afinal de contas? Posicione-se.*

⑥ Pontuação

⑦ E os outros, por que não concorda?

(21) 2ª versão:

Campinas, 02 de junho de 1999.

Sr. Adeilson Santana

Através do seu depoimento, refleti muito sobre a sociedade da qual você diz, que _____ te coloca a tomar certas atitudes, mas ela é a primeira a te julgar, a te virar as costas. Mas isso faz parte da vida: são dificuldades que Deus coloca, ___ele planejou para uma mulher ter um filho antes do casamento, então acho que isso não é pecado.

Deus está acima de tudo, mas do que adianta seguir somente a Bíblia, deixando suas vontades de lado, ___e a personalidade de cada um não está na Bíblia mas sim, em si próprio.

No caso do aborto, acho que cada caso é um caso. Imagine só, como levar uma gravidez adiante tendo sofrido uma violência sexual? Lembrando a maneira da qual foi gerado essa criança? Mesmo sem querer a mãe iria passar para esse filho, a revolta que tem com o pai dele, tornando-o as vezes um adolescente rebelde. Então nesse caso eu sou a favor do aborto, para que ter um filho que foi gerado dessa maneira, só porque a Bíblia é contra, mas será que Deus quer ver a infelicidade de ambas as partes? Acredito que não

Mas sou contra ao aborto, quando a mulher, já sabe que vai ter um filho deficiente, isso sim, para mim é um grande pecado.

Ou um adolescente, que engravida e não vê outra solução a não ser abortar. Acho que ela tem que arcar com suas responsabilidades.

Esse é o meu ponto de vista.

É importante observar que, antes de iniciar a 2ª versão do seu texto, a autora escreveu na folha onde estava a 1ª versão, logo após as observações da estagiária:

Aonde eu falo que não somos tão responsáveis? Será que não é Deus que abre um caminho para nós escolhermos nossa própria opinião? Essa é minha posição!

No entanto, o trecho escrito, que se constitui mais uma resposta à estagiária, não é aproveitado totalmente na 2ª versão de seu texto, o que nos sinaliza uma maneira particular de lidar com interferências de um outro leitor (no caso, o professor), com correções e refações de um texto. Na 2ª versão, a autora vai estabelecer comunicação com um outro interlocutor, que também figurou na primeira carta, na forma de corretor.

Ao observar as alterações feitas pela autora, podemos observar que, neste caso, a interferência da estagiária, que não foi econômica, influencia bastante a 2ª versão. A autora se afeta tanto com a presença das observações, que parece abandonar na 2ª versão a proposta inicial de escrever uma carta ao pastor, e passa a responder no corpo da carta as observações feitas pela estagiária. Notem a inclusão de trechos, como *acho* (no 1º parágrafo, bem próximo à observação da estagiária); *nesse caso eu sou a favor do aborto*; *Acredito que não*; *Mas sou contra*; *Esse é o meu ponto de vista*. O que essas alterações têm em comum é que todas elas reforçam a primeira pessoa em relação à opinião apresentada – o que parece ser uma reação à quase-provocação da estagiária: *Posicione-se*.

A 2ª versão também vai realizar um caminho inverso ao explicitado acima: no 3º parágrafo, a autora vai generalizar uma situação (*Imagine só, como levar uma gravidez adiante tendo sofrido uma violência sexual? Lembrando a maneira da qual foi gerado essa criança? Mesmo sem querer a mãe iria passar para esse filho, a revolta que tem com o pai dele, tornando-o as vezes um adolescente rebelde.*), que na 1ª versão, referia-se a ela (*se eu fosse violentada, jamais gostaria de levar adiante essa gravidez. Com eu iria olhar par ao meu filho sem se lembrar de como ele foi gerado? E mesmo sem querer eu iria passar essa revolta para ele, tornando-o um adolescente rebelde e até mesmo um marginal...*). Ora, em termos de força argumentativa, sabemos que a generalização confere uma maior racionalidade à argumentação. Tal procedimento é muito comentado e desejado na escrita de dissertações e não é prioritário em textos argumentativos como uma carta, cujo objetivo é debater com seu interlocutor.(cf. Perelman e Olbrechts-Tyteca 1996, no cap. 1). Não sabemos se foi este o intuito da autora ao realizar essa operação, mas percebemos um esforço da autora em mostrar com mais clareza sua opinião,

desenvolvendo trechos que a estagiária julgou muito vagos, como mostram os últimos parágrafos da sua 2ª versão.

Um último aspecto, importante nesta 2ª versão, é perceber que a autora exclui dela o fechamento que deu à carta na 1ª versão. Ao refazer a carta, ela não mais se despede, como antes: *Atenciosamente, E.R.* Termina agora apenas com *Esse é o meu ponto de vista*. Como dito acima, tal decisão nos mostra bem que o objetivo da 2ª versão não era mais a reelaboração de um texto destinado ao pastor, mas sim, uma resposta dada à estagiária, a respeito das observações que esta registrou em seu texto.

Refazer um texto para essa autora foi atender às questões desse outro leitor – o corretor - que embora se aproxime do real interlocutor – o pastor - não foi previsto a princípio, pelo escritor da carta, ao compor o seu texto. Um bom exemplo de como a interferência de um professor (dependendo da maneira como ela é feita) pode afetar a reelaboração de um texto.

b) Texto ou carta? - Os questionamentos de uma aluna:

Voltando ao relato registrado em meu diário, transcrito no início, podemos entender que, segundo o que foi registrado, a dificuldade dos alunos em iniciar a reescrita dos textos se deveu ao trabalho que se desenvolvia em sala. De acordo com passagens do diário, as estagiárias, até então, trataram os textos como produto, algo finalizado, que se destinava somente à leitura ou à conferência de problemas gramaticais. Mesmo quando foi proposta a reelaboração dos textos, as questões gramaticais ganharam destaque, deixando de lado outros aspectos discursivos do texto, que eram priorizados no momento de se fazer as propostas. Ao perder seus aspectos discursivos, o gênero se transformou em texto – nas palavras da aluna. No momento de leitura e reelaboração das cartas, como os aspectos gramaticais foram priorizados, a carta perdeu sua dimensão discursiva e voltou a ser um simples objeto de correção, como os demais textos que os alunos produziram ao longo de sua vida escolar.

Este momento do trabalho pode ser analisado a partir do que Dolz e Schneuwly mostram em seu texto, quando afirmam que é fundamental o entendimento da relação

entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência. Segundo os autores, para compreender essa relação é necessário “partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este”(2004:81). Ao nosso ver, essa relação, uma vez que não era bem compreendida pelas estagiárias, confundiu também os alunos, que acreditaram que, durante as aulas de quarta-feira, estavam apenas escrevendo cartas, e não aprendendo o uso de um gênero discursivo, materializado na escrita. O Diário atesta esse aspecto:

Escrever um texto para Ângela era matéria da disciplina de português. Escrever carta era uma atividade extra-curricular. O que ela não sabia e nós não mostramos é que, para realizar uma atividade como a escrita de cartas, por mais que seu alcance seja extra escolar, passa-se pelas propriedades da linguagem escrita, do texto escrito.

Fiquei a pensar no que Ângela estava entendendo do nosso trabalho. Parecia que tínhamos conseguido mostrar o alcance que se pretendia dar à escrita de cartas, mesmo sem falar sobre isso claramente. Queríamos que eles aprendessem a argumentar a partir de cartas, por acreditarmos que a escrita desse gênero fuja um pouco daquilo que acontece nas salas de aula. Eles fazem um texto para alguém que conhecem; mostram-se, posicionam-se, defendem suas opiniões, dizem EU e assinam seus nomes, que fazem parte do texto. Pra mim, é importante que eles aprendam a argumentar daí, a partir do que pensam que são, já que se tratam de jovens que vêm perdendo sua identidade, seu lugar no mundo. Sem contar que escrevendo para a mãe, para o jornalista, para o diretor, para o deputado, para o presidente, começam a exercitar uma postura de estarem sempre se posicionando, um instrumento poderoso de cidadania. Acho que isso é escrever cartas. Parece que Ângela também.

Mas, por que corrigir as cartas, então, como um texto escrito em sala de aula, uma atividade imposta pelo professor, se elas tinham até então representado algo bem maior? Aí entra um ponto que desprezamos durante todo o semestre: ensinar a escrever cartas é também ensinar a escrever, a usar a linguagem escrita – suas normas e distinções da linguagem falada. Não fomos capazes de mostrar que a escrita de cartas envolvia esses dois processos...

Deixamos isto para essa aula e os alunos acabaram não entendendo nossa “mudança de proposta”. (16/06/99)

No entanto, é na relação entre objetos de linguagem trabalhados na escola e as práticas sociais que inspiram estes objetos, que podemos entender a natureza do questionamento da aluna. Tratando-se de cartas, a reescrita não é um procedimento muito comum. Com exceção das cartas formais, que são, às vezes rascunhadas, para depois serem passadas a limpo, não costumamos reescrever cartas pessoais, por exemplo. Quando as revemos, é no processo de escrita, que fazemos rasuras, eliminando ou acrescentando algo. Ainda assim, não chegamos a fazer duas ou mais versões de uma mesma carta, enviada a um amigo ou parente. A aluna parece conhecer essa prática, a partir de uma experiência que, provavelmente, ela teve com este gênero. Daí o seu questionamento.

Ao propor a reescrita de cartas, o objeto de ensino se afastou ainda mais da prática que o inspirou, deixando de ser carta para se tornar somente um texto, que aqui pode ser interpretado como um produto escolar. A reescrita de cartas acabou por ser um exercício escolar – algo afastado da realidade de escrever cartas.

Voltaremos a este momento, quando tratarmos, no quarto capítulo, de “escolarização do gênero discursivo.

IV - Proposta 4:

As cartas escritas a partir da quarta proposta marcam um trabalho mais consciente com o estilo do gênero epistolar em contexto escolar.

É um momento em que se pode perceber que os alunos selecionaram, com mais autonomia, recursos do sistema lingüístico para caracterizar com mais agudeza a relação locutor-interlocutor, que define a carta.

Esta consciência e autonomia, podemos entender como uma consequência de um trabalho gradual que vinha sendo realizado ao longo do semestre. Neste sentido, acreditamos que, quanto mais um gênero é usado, exercitado, mais chances tem um autor de conhecer suas particularidades e fazer escolhas entre as possibilidades que o gênero oferece.

As cartas foram entregues, sem grandes preparações, como registrei em meu diário:

Entregamos as cartas da última aula, com correções e notas. (30/06/99)

V - Proposta 5:

As últimas cartas tinham como objetivo principal comunicar sugestões, propostas, comentários às estagiárias e, portanto, não eram objeto de um trabalho lingüístico. Nesta situação, como as cartas chegaram às mãos dos destinatários propostos – as estagiárias - mereciam respostas, como acontecem com as inúmeras cartas que transitam pelos círculos sociais. No entanto, elas não foram dadas, como registra a estagiária:

Estas, como todas as outras cartas de nossos alunos, ficaram sem respostas, apesar de termos previsto estas respostas em nossa proposta. (30/06/99)

3.4— CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho com as cartas, a constituição do gênero acaba acontecendo de uma maneira particular. Isto pode ser explicado a partir de uma característica conferida às cartas, no capítulo 2: como o gênero em questão apresenta uma diversidade de temas , textos e propósitos, transitando entre a comunicação mais espontânea à mais elaborada, percorrendo diferentes épocas, culturas e grupos sociais, sua historicidade é bastante forte, chegando a ponto de se tornar também um gênero popular – o que faz com que seu uso e significado façam parte da experiência da grande maioria letrada. Quem, tendo acesso à escrita, não escreveu uma carta?

Tal característica, portanto, conferiu ao trabalho que realizamos uma especificidade: a constituição do gênero discursivo se deu, em grande parte, a partir da história individual de cada aluno. Esta afirmação é menos válida para as propostas 2 e 3, quando as estagiárias propõem a escrita de cartas argumentativas, uma vez que este gênero

epistolar não circula em esferas do conhecimento desses alunos. Ele nasce num contexto de vestibular, e portanto, origina-se como um gênero escolar³⁶ (embora possamos encontrar cartas parecidas em seções de jornais e revistas) .

O que observamos acima, de certa maneira, ajudou a legitimar a opção por trabalhar com produção escrita a partir de propostas temáticas - o que revelava uma maneira particular das estagiárias de ver a linguagem escrita em contexto escolar, pois, ao priorizar as propostas, o professor está apostando no exercício da escrita e na máxima de “aprende-se a escrever, escrevendo” – conclusão que aparece várias vezes na análise de nosso trabalho. Este processo mais natural de aprendizagem – criticado por Dolz e Schneuwly³⁷ – acabou fazendo mais sentido nesta situação particular de ensino e aprendizagem de cartas, uma vez que as estagiárias puderam contar com um conhecimento prévio sobre o gênero, por parte dos alunos.

No entanto, como as propostas buscavam, como referência, práticas de linguagem vividas pela sociedade, podemos concluir também que as estagiárias tinham como desejo levar os alunos a situações reais de escrita de carta, tentando minimizar as transformações que o gênero discursivo sofre quando trabalhado em sala de aula, o que causou momentos tensos e equivocados durante as aulas, já registrados neste capítulo. Sobre estes momentos, podemos também entender que se o conhecimento sobre cartas, trazido por cada aluno, ajudou na constituição do gênero, por um lado; por outro, gerou situações nada fáceis, pois

³⁶ Trataremos dessa questão também no capítulo 4, quando falaremos de escolarização do gênero discursivo.

³⁷ Talvez seja neste ponto que o trabalho com cartas afastou-se, por opção, das propostas feitas por Dolz e Schneuwly, pois a maneira como entendemos que deve ser encaminhada a constituição de um gênero discursivo em sala de aula difere-se da que os autores propõem. Acreditamos, junto com eles, que o gênero discursivo é o instrumento a ser utilizado nas aulas de aquisição de língua materna. No entanto, para nós, o processo de aquisição de um gênero deve ser mais natural que o proposto pelos autores, que chegam a trabalhar com seqüências didáticas, visando o total controle e consciência do processo gradativo da aquisição da escrita. O que este trabalho, ao contrário, mostra é que “escrever, aprende-se escrevendo” como usar um gênero, aprende-se usando e conhecendo os seus usos (Pensamento que diz um pouco sobre a minha trajetória atual: há quatro anos leciono em uma escola freinetiana, cujos encaminhamentos com a produção escrita são criticados pelos autores, quando afirmam que a maneira que a Pedagogia Freinet concebe o trabalho com o texto apresenta pontos fracos, quando, por exemplo, promove, a partir de sua concepção de aprendizagem como processo natural, “a ausência de reflexão sistemática sobre os problemas de progressão na mestria do gênero” (2004:57)). Tal incompatibilidade com o pensamento de Dolz e Schneuwly, no entanto, não descarta – como já dito antes – várias reflexões feitas pelos autores sobre ensino e aprendizagem de gêneros discursivos. Ao contrário, muitas delas fundamentam as análises feitas no terceiro capítulo.

tornou-se difícil, para os alunos e estagiárias, adaptar à realidade e aos objetivos da sala de aula o uso de um gênero, experimentado por eles em outras esferas sociais.

Por fim, podemos ainda observar que o trabalho, embora tivesse como objetivo propor a escrita de cartas, não privilegiou o gênero discursivo carta nas discussões e leituras feitas em sala, reservando, para os alunos, o contato com o gênero, no momento da escrita. As cartas vão aparecer nas propostas feitas pelas estagiárias, quando elas trazem para a sala trechos de cartas transcritas em uma reportagem; cenas de um filme, que mostravam cartas sendo ditadas e escritas; cartas direcionadas a personalidades publicadas em uma matéria jornalística e uma carta “nota 10”, retirada de um contexto de vestibular. Dessas situações, poucas vezes, o gênero discursivo carta apareceu, integralmente, materializado em um texto. Já gêneros, como reportagem, notícia e até palestra apareceram, muitas vezes, como o “centro” de uma proposta.

Este fato reforça, mais uma vez, a importância que teve, para este trabalho, o conhecimento que os alunos traziam do gênero, pois para que um gênero discursivo se constitua para um sujeito ou um público, é necessário que estes vivam situações de uso. Para isso, é necessário que se conheça o gênero, lendo-o, ouvindo-o, escrevendo-o e vendo-o ser usado em várias instâncias. Neste sentido, apresentar aos alunos vários exemplares de cartas, ou seja, “modelos”, é importante, pois situa o gênero discursivo em um contexto, mostrando suas características e sua relação com a história da sociedade e da linguagem. Neste trabalho com cartas, como podemos notar, as estagiárias não se detiveram em mostrar os usos da carta em nossa sociedade. Privilegiaram – de acordo com o seu objetivo inicial – a escrita (podemos chamar de uso?) da carta argumentativa – um gênero, que podemos considerar escolar. Coube aos alunos, recorrer às suas experiências, para avivar outros usos.

Ao compor um histórico da carta no capítulo 2, entendemos que a maneira mais adequada de trabalhar um gênero discursivo em sala é mostrar o seu uso ao longo da história, fazendo com que o aluno, também ao usá-lo, inclua-se nessa história da sociedade e da linguagem, herdando dela, formas típicas de enunciado e, ao mesmo tempo, atualizando-a, através do trabalho individual que vai realizar com a língua. Na constituição do gênero, alertadas pela orientadora, as estagiárias parecem, contudo, se preocupar, de

alguma maneira, com a história que gradualmente foi sendo construída com as cartas e com a escrita e reservaram, para o último dia de aula, a entrega dos textos produzidos ao longo do semestre:

Durante o semestre, seguindo uma proposta feita pela Lílian, fomos guardando as redações de cada aluno em um plástico que levava o seu nome. Entregamos os plásticos e pedimos que observassem todas as cartas que escreveram durante esse semestre, a fim de entrarem em contato com a história de suas escritas daquele período. (30/06/99)

CAPÍTULO 4: AS CARTAS ESCRITAS PELOS ALUNOS

4.1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ADOTADOS NA ANÁLISE DAS CARTAS

Este capítulo estabelece como objeto de análise tão-somente as cartas escritas pelos alunos. O olhar que se direciona a esses textos tem como objetivo analisar, sobretudo, como as questões de constituição dos gêneros discursivos em sala de aula são sinalizadas nessas produções.

Ao assumir a idéia de que os textos de aprendizes podem apresentar indícios e sinais de questões maiores sobre ensino e aprendizagem da linguagem, adotamos uma perspectiva teórica e metodológica assumida no interior do Projeto Integrado, coordenado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, do qual participei como bolsista de iniciação científica (cf. capítulo 1).

Na primeira fase da pesquisa, quando ainda definiam princípios metodológicos gerais que deviam orientar o trabalho de análise dos textos, as pesquisadoras já afirmavam:

Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, esses dados podem contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística (1997: 15).

A opção por considerar os *indícios, sinais e dados singulares* como objetos de estudo já aparece em outras áreas das ciências humanas e é retomada, de modo especial, pelo historiador italiano Carlo Ginzburg em seu ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”³⁸.

A partir das reflexões presentes nesse texto, a discussão sobre a relevância dos dados singulares, como objeto de estudo em Ciências Humanas, atualizou-se. Segundo o autor, embora já existisse um modelo epistemológico fundado no singular, não houve a preocupação de se estabelecer um paradigma de investigação fundado nesses pressupostos.

Sendo assim, Ginzburg vai discutir em seu ensaio as raízes do que ele vai chamar de *paradigma indiciário* e buscar as suas origens num comportamento milenar do homem, que construiu grande parte do conhecimento e experiência, baseando-se nos sinais, indícios e dados singulares presentes na natureza:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de

³⁸ Ensaio publicado em Ginzburg, C. (1989). **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras.

barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (1989: 151)

O autor mostra, ainda na mesma página, que “gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo”.

A pesquisa científica, no entanto, após Galileu, vai colocando em segundo plano o chamado dado singular, em nome de um rigor e uma neutralidade. Passa, assim, a centrar suas investigações na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos com base em situações experimentais. Tais procedimentos - acredita a ciência com essa orientação (principalmente no domínio das exatas) - garantem a confiabilidade e validade da pesquisa científica.

As ciências humanas, sobretudo as sociais, não tomam um outro caminho. Devido o seu vínculo com a ciência positivista, passam também a desprezar o dado singular, como objeto de estudo, gerando, como mostra o autor italiano, um apagamento das questões individuais no âmbito de seus estudos.

Abaurre *et al.* (1997), ao trazerem esta discussão, proposta por Ginzburg, para o campo dos estudos da linguagem, passam a apostar em situações, que até então estavam sendo desprezadas pelos estudiosos de aquisição da linguagem: a relação sujeito e linguagem, observada de uma perspectiva individual e qualitativa, sem o compromisso de se verificar repetibilidade ou a quantificação dos fenômenos. As autoras mostram em suas análises que situações episódicas de escrita, percebidas quase num flagrante, podem revelar momentos singulares em que o sujeito, no trabalho com a linguagem, (re)constrói sua relação com ela, ensaia suas reflexões sobre o processo e escolhe maneiras de registrar essa história particular.

No interior dessas reflexões teóricas e metodológicas, outros autores são convidados pelas pesquisadoras para dialogar e fundamentar suas análises. Estudos, como os de Franchi e Possenti, fornecem ao trabalho das autoras noções essenciais sobre linguagem e sujeito.

Com base em Franchi (1987), é assumida pelas pesquisadoras uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. Segundo o autor, é:

na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores

Vista dessa maneira, a linguagem pode ser tomada também como atividade e trabalho, constituindo, ao mesmo tempo, os pólos da subjetividade e da alteridade, uma vez que nesse processo, é constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua.

Esta concepção permitiu não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, como também perceber, que dela decorre, muito naturalmente, uma situação, proposta por Possenti (1988). De acordo com o autor, a relação entre sujeito e linguagem acontece por meio do trabalho, pois “uma característica das línguas, a mais importante delas. Antes de serem sistemas, estruturas, etc., as línguas são atividades e, para os falantes, falar é antes de tudo trabalhar, agir com a língua(gem)”.

Na relação estabelecida por Possenti, o sujeito vai deixando marcas do trabalho que efetua com a linguagem. A análise dessas marcas – que podem se constituir como dados singulares – permite observar todas as faces desse processo: a linguagem sendo trabalhada e (re)construída; o sujeito constituindo-se como tal, durante o trabalho que efetua; e o trabalho que vai sendo construído e ganhando uma feição própria nas mãos do sujeito.

Nesta perspectiva, Possenti mostra também que quando há marca de trabalho, podemos falar em estilo - um processo de individualidade que vai se construindo na relação do sujeito com a linguagem.

Baseando-se nessa concepção de estilo, entendida como resultado do trabalho que o sujeito realiza com a língua, as autoras também vão defender o ponto de vista de que há indícios de individualidade – estilo – desde as escritas iniciais. Estes sinais podem ser percebidos em contextos, por exemplo, em que o sujeito começa já a fazer determinadas

escolhas que por vezes consolidam-se como preferências, ainda que temporárias, em termos de estruturas, de léxico ou mesmo da maneira pela qual trabalha os temas de suas escritas.

Acredito que esse quadro metodológico e teórico adotado no interior do Projeto Integrado, constitui-se o mais adequado para o trabalho que realizo nesta parte da dissertação. Podemos afirmar isto, quando percebemos que as noções assumidas pelas pesquisadoras sobre sujeito e linguagem casam-se perfeitamente com as reflexões desenvolvidas por Bakhtin sobre gêneros discursivos (cf. capítulo 2).

O autor russo, ao refletir sobre gêneros discursivos, aponta para questões que dizem respeito à relação entre sujeito e linguagem. No capítulo “Os Gêneros do discurso” do livro *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin, podemos deparar com uma concepção dinâmica da linguagem, estabelecida como espaço de interação entre os sujeitos (assim como é para Franchi). O caráter duplo – estável e instável – dos gêneros discursivos oferece uma mesma maneira de ver a linguagem como a proposta por Possenti. Relacionando os dois autores, podemos concluir que a língua não é um sistema fechado a ser assimilado pelo sujeito, mas sim uma atividade que permite a atuação de quem a usa, sendo reconstruída a cada vez que alguém se apropria desse conjunto relativamente estável de estruturas.

Bakhtin também fala de estilo e a maneira como o entende não se distancia do que foi enunciado por Possenti. Como vimos no capítulo 2, o estilo, entendido pelo autor russo como a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode ser estudado independentemente do gênero do discurso, pois são estes que vão oferecer a possibilidade (maior ou menor) de serem “trabalhados” pelos sujeitos.

A adoção do chamado *paradigma indiciário* como possibilidade metodológica de análise dos textos aponta também, como nos mostra Gomes-Santos (2003), para “hipóteses que podem informar acerca de um processo que traz, em sua constituição, a relação entre o instável e o estável – a própria relação do sujeito com a linguagem” (p.73).

Na adoção de um quadro teórico e metodológico fundamentado nos pressupostos resumidos acima, é importante, no entanto, considerar o alerta de Gomes-Santos, quando fala sobre as implicações que traz o uso de um paradigma como o indiciário:

Trata-se, portanto, de uma nova forma de saber, portanto, que desestabiliza o mito de uma suposta neutralidade científica, uma vez que o pesquisador é interpelado como sujeito constitutivo do processo de investigação: os dados são uma construção, são constituídos pelo próprio gesto histórico que os apreende e os interpreta. Isso não implica supor que a teoria exista em um *apriorismo* absoluto e os dados sirvam, então, apenas de legitimadores do que a princípio já estaria estabelecido: o papel do investigador seria tão-somente o de adequar os dados a sua teoria. Na verdade, quando se fala nos dados como uma construção, está-se querendo dizer que eles também podem desestabilizar continuamente o olhar teórico do investigador, isto é, a teoria é construída no próprio processo de constituição dos dados como material de análise (2003: 71-72).

Nesse sentido, podemos observar que esta dissertação busca uma perspectiva que se aproxima bastante da enunciada acima, uma vez que os quadros teóricos já discutidos aqui, nos capítulos 2 e 3, não foram previamente adotados, mas buscados por mim, num momento posterior à análise das cartas, quando, ainda como estagiária, pude perceber questões que emergiram dos textos dos alunos e do trabalho realizado por mim em sala de aula.

Embora a maneira como esta dissertação se estrutura deixe para um último momento a análise dos textos, foram as cartas escritas pelos alunos que suscitaram todas as questões já discutidas aqui. Outras, no entanto, ainda não explicitadas, serão discutidas neste capítulo simultaneamente com as análises e dizem respeito ao seguinte aspecto: à construção de um gênero discursivo, no processo de aquisição da escrita

Todos estes aspectos integram uma discussão maior sobre a relação que existe entre sujeito e linguagem, e em consequência, entre sujeito e gêneros discursivos, uma vez que, junto com Bakhtin, acreditamos que os gêneros dão suporte a todos eventos de linguagem.

4.2 – A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO CARTA

Numa análise longitudinal das cartas, podemos observar o processo de aquisição do gênero. Esta parte da dissertação tem como objetivo mostrar, através dos textos dos

alunos, como se deu esse processo: de onde partiram os alunos, para iniciar a escrita das primeiras cartas, e aonde chegaram; quais eram as suas concepções iniciais a respeito do gênero carta e como elas foram se transformando ao longo do trabalho feito em sala.

Para analisar estas questões, torna-se importante, no entanto, dialogar previamente com alguns trabalhos que estudaram o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos, com a finalidade de mostrarmos alguns princípios que assumimos sobre o tema, ao analisarmos as cartas escritas.

Em primeiro lugar, entendemos que, ao introduzir um gênero discursivo em sala de aula, o professor deve ter em mente que aquela não será a primeira vez que o aluno terá contato com aquele tipo de enunciado, e que, portanto, alguma representação sobre o gênero em questão, ele já tem.

Com base em Silva (2002) e Gomes- Santos (2003), podemos entender como isto se dá.

Na primeira parte de sua tese³⁹, com o objetivo de conceituar gênero textual⁴⁰ a partir de uma perspectiva sociointeracionista, Silva, baseando-se em vários autores que discutem o tema – como Basso (1974), Goffman (1988), Bakhtin (1992), Bronckart (1999) e Marcuschi (2000), para ficar nas principais referências – apresenta a noção de gênero também como um modelo sociocognitivo.

Segundo a autora, “se um gênero textual numa certa época vem a ser o que é em decorrência do trabalho coletivo dos sujeitos, presume-se que é das práticas comunicativas, construídas em contextos socialmente situados e permanentemente atualizadas, que derivam os modelos sociais de gêneros” (2002: 41 – grifo meu).

Apesar do rigor da palavra modelo, esta noção, como é entendida pela pesquisadora e autores em que ela se baseia, pode ser vista como formas típicas de enunciados mentais que foram construídas de maneira sociocognitiva pelos sujeitos que convive(ra)m com estes modelos, sejam como produtores, ouvintes ou leitores. Estes, ainda podem ser acionados, trabalhados ou reconhecidos pelos sujeitos, devido a um

³⁹ SILVA, J.Q.G. (2002). **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos.** (Tese de doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

⁴⁰ A autora faz opção em usar o termo *gênero textual*.

sistema de conhecimentos que cada um possui, que compreende o funcionamento textual, lingüístico, discursivo, semântico-temático e interacional do gênero em uso. Embora os estudos feitos sobre o assunto ainda não tenham uma noção muito clara de como se organiza cada um desses conhecimentos, é certo para Marcuschi (2000, *apud* Silva 2002), que eles englobam um conjunto de saberes que, de maneira dinâmica e interativa, padronizam de certa maneira os processos de produção e recepção do texto pertencente a um dado gênero.

Nesse sentido, acredita Silva (2002: 44), baseando-se em Marcuschi (2000), que “ao que tudo indica, existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou devem produzir em cada contexto comunicativo”.

Retornando à questão do ensino e aprendizagem do gênero, este saber, que pode ser de ordem intuitiva, remete à situação comunicativa que o gênero discursivo instaura, e não deve, portanto, ser desprezado pelo professor. Este deve considerar o que já disse Goffman (1988:197, *apud* Silva 2002): “é claro que cada participante entra numa situação social portando uma biografia de interações vividas com os outros participantes, ou pelo menos, com os seus pares, e também um conjunto de conhecimentos socioculturais, que ele presume seja partilhado”. Como é nas interações que os gêneros discursivos são (re)criados e usados, podemos completar o pensamento do autor, acrescentando que, em sua biografia, os sujeitos trazem também um conhecimento sobre os gêneros discursivos.

Quais foram os conhecimentos trazidos pelos alunos e sinalizados em seus textos sobre o gênero carta? Em seus textos, podemos observar indícios que marquem experiências vividas com este gênero?

Um outro estudo que nos pode ajudar a refletir sobre a concepção trazida e construída pelos alunos, para a sala de aula, sobre o gênero carta é a dissertação desenvolvida por Gomes-Santos, publicada em 2003 em forma de livro: “Recontando histórias na escola – gêneros discursivos e produção da escrita”. Ao analisar um evento particular de escrita escolar, denominado por ele de *Recontando Histórias*, o autor nos chama a atenção para algumas questões que devemos considerar quando trabalhamos com gêneros discursivos em contexto escolar. Segundo Gomes-Santos, “não há razões para se

postular uma delimitação absoluta entre os gêneros” (2002: 157). Considerando a questão em termos pedagógicos, o autor aponta ser necessário a escola redimensionar a tipologização textual tradicionalmente trabalhada nas aulas de escrita, dado ao caráter de mistura que é constitutivo dos gêneros discursivos. Esta observação, que figura na conclusão de seu trabalho, foi possível de ser enunciada graças à ampliação feita, pelo autor, no conceito de gênero discursivo, quando acrescenta às reflexões sobre dialogismo de Bakhtin, a noção de *circulação imaginária*, proposta por Corrêa (1997). Como mostra o autor em seu trabalho, ao *recontar histórias* contadas pelo professor, os sujeitos circulam por vários outros gêneros, como lendas, contos de fada, narrativas orais, além das instruções dadas para realização da tarefa. Esta circulação dos sujeitos por vários gêneros é sinalizada nos textos que produzem e pode ser entendida como a maneira de interpretarem o evento proposto e a representação que têm sobre o *gesto de recontar histórias*.

Valendo-nos dessas noções discutidas por Gomes-Santos, podemos aproveitá-las na análise de um outro evento de escrita escolar: a produção de cartas, quando observamos nos textos dos alunos a representação que faziam do gênero carta, e mais precisamente, a circulação que fazem pelos gêneros epistolares.

Como já dito no capítulo 2, esta dissertação percorre um caminho diferente quando não delimita os gêneros epistolares em cartas pessoais, oficiais, literárias, argumentativas – procedimento comum em outros trabalhos que lidam com o mesmo objeto. Tal decisão se deve ao fato de que, quando observamos as cartas escritas pelos alunos, podemos notar que, no processo de construção do gênero, eles transitam/circulam pelos chamados gêneros epistolares (além de outros), mostrando assim, a representação que têm/fazem do evento proposto pelo professor.

Nas cartas, podemos notar marcas de vários gêneros epistolares, que por sua vez, não foram somente aprendidos em contexto escolar, mas trazidos de outras experiências sociais.

4.2.1 – A CONCEPÇÃO SOBRE O GÊNERO CARTA TRAZIDA DE EXPERIÊNCIAS EXTRA-ESCOLARES

Para entendermos como os alunos concebiam, inicialmente, o gênero carta, devemos estabelecer primeiramente, como objeto de análise, o conjunto de cartas escritas segundo a primeira proposta dada.

No entanto, corremos o risco, ainda assim, de não ver, nesta parte do *corpus*, sinais que mostram a experiência que os alunos acumularam ao longo de suas vidas com este gênero, pois, como já mostrado nesta dissertação, a primeira tarefa de escrita foi proposta após a exibição de dois filmes, cujas tramas mostravam a prática de escrita de cartas. É importante lembrar que em ambos os filmes as cartas chegam a protagonizar diversas cenas. Em *Central do Brasil*, varias cartas são ditadas, com a finalidade de serem transcritas pela escrevedora Dora. Em *Querida América*, as narrativas que tecem a história são extraídas das cartas escritas pelos soldados em combate, ou seja, o texto epistolar está presente em toda a trama.

O que queremos dizer é que os filmes, da maneira como apresentam as cartas, além de mostrarem o funcionamento dessa prática em dois diferentes contextos, exibem também, de uma certa maneira, o gênero epistolar e algumas de suas características, como estilo verbal, estrutura composicional e conteúdo temático.

Esta observação inicial nos auxilia na análise das cartas, quando entendemos que algumas marcas presentes nos textos dos alunos podem sinalizar um diálogo entre os gêneros epistolares apresentados nos filmes (revelando concepções de carta formuladas pelos diretores) e o que os próprios alunos entendiam sobre aquele gênero epistolar proposto.

I - As cartas de amor presentes no *corpus*:

Lendo as cartas que compõem a primeira parte do *corpus*, encontramos 5 cartas endereçadas a amigo, 6 cartas a familiares e 14 cartas amorosas⁴¹ - o que, no seu conjunto, podem ser consideradas cartas pessoais. Este resultado, que se deve à proposta feita (cf.

⁴¹ Esta classificação foi feita a partir dos interlocutores a quem as cartas se destinam e do conteúdo temático presente nelas.

capítulo 3), chama a atenção quando percebemos o número de cartas de amor, que totaliza o dobro das demais.

As cartas de amor, comuns em todas as épocas, multiplicaram-se com sucesso, quando o gênero epistolar abandonou o restrito círculo familiar e ganhou o espaço público nos salões, cafés e clubes, em meados do século XVII. A exposição exagerada dos sentimentos, a “abertura da alma”, a revelação de particularidades e o desejo de deixar “falar o coração” revelam, segundo Santos (1998), “a vontade do próprio indivíduo em livrar-se das amarras morais e religiosas para dar vazão ao pensamento espontâneo e triunfar as forças da emoção instintiva” (p. 38). A princípio escritas por poetas homens e endereçadas às mulheres, com o objetivo de adular-lhes a vaidade – lembrando em muito a distante lírica trovadoresca; logo o sucesso da epistolografia desse período passa a ser atribuído às escritoras femininas, que, devido ao seu caráter mais espontâneo e sensível, utilizam-se das cartas para expressar suas confidências e até inconfidências (cf. Santos 1998).

Ainda com toda a modernização vivida pela sociedade, esta parece não abandonar o que foi conquistado, há quase três séculos atrás, quando as cartas de amor tornaram-se um hábito. Ao escrever cartas, as pessoas falam de si mesmas, desenvolvem sua subjetividade e estabelecem relações “puramente humanas” (Habermas 1984, *apud* Santos 1998) – ações consideradas importantes ainda hoje pelo homem contemporâneo. Prova da conservação desse hábito é a publicação regular dos manuais de cartas amorosas em dias atuais.

Manuais de modelos⁴² de cartas sempre existiram e são descendentes distantes das *Artes dictandi* ou *Dictamini* – manuais e tratados que ensinavam a arte de escrever cartas, na Idade Média. Chartier (1995) comenta a existência deles já nos séculos XVI e XVIII, quando vê na publicação em larga escala de manuais de modelos de cartas um sinal de que o gênero epistolar está se popularizando (cf. capítulo 2).

⁴² A noção de *modelos*, expressa nesta parte da dissertação, difere-se da enunciada no capítulo 3, p. 97, na medida em que aqui, o modelo apresentado parece ter como objetivo a sua mera reprodução, não prevendo a “interferência” do sujeito que a utiliza. Já no capítulo 3, o que entendemos por utilização de modelos é a apresentação de vários usos feitos da carta ao longo da história.

A utilidade desses manuais se prestou a vários fins, desde o objetivo de iniciar escritores na arte de escrever cartas, ensinando sutilezas do estilo epistolar, até a habilitar o leitor a reproduzir, num texto exato, frases já escritas por outros, uma vez que ele mesmo não consegue exprimir-se, como mostra o editorial de um manual vendido atualmente nas bancas:

Coleção Romantismo – Cartas de Amor reúne modelos de cartas para diversos fins. Fala de um jeito inspirador, para que você possa identificar-se com alguns sentimentos expressos nas mensagens cuidadosamente elaboradas para sua inspiração. Quando há sentimento, há inspiração. Se você quer enviar uma mensagem para pessoa que gosta e não consegue exprimir direito o que está sentindo, leia Cartas de Amor da coleção Romantismo e conquiste o coração de quem ama!⁴³

Os modelos de cartas que compõem este Manual são apresentados por frases, que resumem num tópico o tema das cartas: “Não tenha medo de mim”; “O namorado ciumento”; “O que você fez comigo?”. As cartas escritas apresentam espaços entre parênteses para que sejam completados com o nome do destinatário e a assinatura do remetente: “Querido (nome), espero que você esteja bem, de corpo e alma. (...) Aceite um beijinho da sua (assinatura)”. Os modelos das cartas se alternam: ora são destinados a interlocutores masculinos, ora a interlocutores femininos e há aquelas que podem ser destinadas a interlocutores de ambos os sexos.

Os textos que servem como modelo apresentam trechos de música (Querida-nome- não tenha medo de nada e muito menos de mim, pois ‘o medo de amar é o medo de ser livre’. Não é assim que diz a canção?”); pensamentos e frases advindas de autores famosos (“Amar é um verbo intransitivo”⁴⁴); ditados populares (“Dizem que o amor opera milagres”); referências à natureza (“Vou te conduzir para perto de uma árvore nobre e frondosa” e “Você guarda o brilho das manhãs, mas também tem a capacidade de reservar os melhores segredos da noite, das noites claras de lua cheia”); ao tempo (“Os dias são vazios, as horas demoram a passar” e “quando estou longe de você o tempo não passa, as

⁴³ Cartas de Amor – Coleção Romantismo. (2003). Ano I - Nº 2. São Paulo: Editora Escala.

⁴⁴ Ao lermos esta afirmação, logo nos lembramos do livro escrito pelo autor Mario de Andrade: **Amar, verbo intransitivo**.

horas se tornam monótonas”); e uma infinidade de figuras de linguagem, como metáforas (“tenho sorte em tê-la como lanterna dos meus pensamentos e ações” e “você é um atalho para o céu, para a Terra Prometida”), comparações (“não sei o que aconteceu para que o nosso romance – que começou lindo, puro e promissor – de repente se desfizesse como uma bolhinha de sabão.”) e gradações (“Gosto de tudo em você: da sua pele, da sua voz e dos seus cabelos. Gosto dos seus olhos luminosos, dos seus modos gentis, mas decididos; desta sua especial intuição, que sempre te leva a fazer aquilo que exatamente aquilo que espero e desejo”). O conteúdo das cartas parte de um subjetivismo exagerado à atribuição de qualidades ao interlocutor. A linguagem empregada, muitas vezes, assume características de uma modalidade mais culta, no que diz respeito à seleção do léxico (“Não é à toa que há um **séquito** de pretendentes atrás de você” e “vamos esquecer essas brigas imotivadas e **estéreis**”), a citações feitas (“Voltei a cuidar melhor de mim, em todos os sentidos: voltando à escola, me reaproximando das coisas sagradas e tratando melhor do meu corpo – **mens sana in corpore sano...**”). Os adjetivos são largamente usados (“Na verdade, sinto-me **encantado**, sinto uma expectativa **feliz** no meu peito e a minha memória já funciona impulsionada pelo seu **agradável** sorriso, pela lembrança de um **leve** roçar de pele no seu rostinho **macio**; por sensações muito **gostosas**, de tão **juvenis** que são...”). Há também constantes referências ao gênero utilizado e aos instrumentos usados na escrita de cartas (“Querida(o), isto é apenas uma carta”; “Meu amor se tivesse que explicar por que te amo, todos os cadernos do mundo não teriam páginas suficientes para o tanto que teria para dizer...”).

As cartas de amor escritas pelos alunos, a partir do que sinalizam, parecem circular por esse universo dos manuais de modelos de cartas. Como estamos lidando com indícios, não podemos afirmar aqui que os autores das cartas conhecem ou já consultaram essas publicações. O que podemos considerar é que, dada a tradição desses manuais – presentes no mercado editorial há vários séculos – é possível que um sujeito, ao utilizar tal gênero, valha-se de um estilo que, de certa maneira, esteve sempre presente, e que, por isso, tenha influenciado um imaginário que se tem sobre a composição das cartas de amor. Uma outra hipótese a ser considerada é que esses modelos, ainda que tenham como objetivo ditar

normas e padrões, estão refletindo esse imaginário sobre as cartas, materializando em textos a concepção que os sujeitos têm sobre esse gênero.

A carta, que vamos ler, pertence ao conjunto de cartas escritas pelos alunos e apresenta algumas das características descritas acima. Observe:

(1)

A você que veio, se foi, mas um dia voltara

A cada dia que se passa sinto muito sua falta sei que você já veio, se foi mas um dia voltará, pois acredito na promessa ~~que~~ que me fez.

Querido porque me deixa tão solta e se alguém me conquistar como ficara o dia em que você voltar, os dias não passam o sol não tem mais o mesmo brilho de antes.

A cada momento penso em tudo que passamos juntos e é impossível te esquecer.

Sei que a nossa separação no momento foi por motivos justos ou injustos, pois não consigo compreender o porque teve e tem que ser assim. O que me fez pensar em viver é que você me prometeu que um dia ira voltar. Pois esperarei esse dia; enquanto ele não chega me desabafo todo o meu sentimento em um simples papel e uma humilde caneta onde eles podem sentir e compartilhar comigo os meus sentimentos. As vezes acho que a vida foi muito ingrata conosco, mas sei que ela também vai um dia colaborar para que possamos viver esse amor sem qualquer impedimento que nos venha atingir.

Pois sei que a vida não é um mar de rosas, pois toda a rosa tem seus espinhos e como todo o espinho eles ferem, mas nos dois juntos ainda iremos ficar só com as pétalas das rosas.

Estou morrendo de saudades espero você até o dia em que você voltar.

Beijos de quem te teve, te perdeu mas te ganhara de novo.

A carta acima aproxima-se muito das cartas presentes no manual consultado, no que diz respeito a seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. O tema – comum das cartas de amor – remete a uma separação que existiu entre autor e interlocutor e o sofrimento que a distância entre os dois tem causado a quem escreve a carta. A estrutura não apresenta diferenças dos modelos publicados no Manual. Essas também não trazem cabeçalho, onde aparecem local e data. Após a frase que apresenta o tema da carta, há uma referência ao interlocutor e logo a mensagem se segue, acompanhada de uma despedida e (espaço para) assinatura. Na seleção de recursos lingüísticos/expressivos,

também podemos notar nessa carta o que já observamos nos modelos, presentes no Manual:

- a) vocativos destinados à pessoa amada, como “Querido”
- b) referência a letras de música: “porque me deixa tão solta”⁴⁵.
- c) referência ao tempo e à natureza: “os dias não passam e o sol não tem mais o mesmo brilho de antes”.
- d) menção aos instrumentos utilizados na escrita das cartas: “desabafo todo o meu sentimento em um simples papel e uma humilde caneta onde eles podem sentir e compartilhar comigo os meus sentimentos”.
- e) uso de ditados populares e lugares-comuns: “a vida não é um mar de rosas” e “toda a rosa tem seus espinhos”.

E esta não é a única carta que exemplifica a semelhança. Ao ler as outras cartas de amor, notamos muitas características em comum. Também nessas cartas de amor, podemos observar:

- a) os vocativos, que iniciam a declaração à pessoa amada: “Para meus sonhos de toda noite, que é a Luciana”(L.); “Joãozinho, meu amor” (E.); “César, meu amor” (L.); “Minha querida Aliana” (C.)
- b) o tempo, que ganha uma nova dimensão longe da pessoa amada: “Quando não falo com você durante o dia parece que o tempo fica parado. E se recebo um telefonema seu, fico totalmente feliz, mas já ao desligar passam-se dez minutos e já estou com saudades novamente”. (S.); “Conto os dias e as horas para te ver” (E.)
- c) as constantes enumerações, expressas em forma de gradação: “Sinto falta do teu cheiro, do teu beijo, do teu abraço, enfim de tudo o que você possa imaginar.” (C.) e “não tenho seus abraços, seus beijos e seu carinho” (S.)

⁴⁵ O trecho pertence a uma canção que compunha a trilha sonora de uma telenovela na época. Trata-se da música “Sozinho”, feita pelo compositor Peninha e cantada por Caetano Veloso.

- d) a referência à natureza, que se apresenta como testemunha do sentimento vivido pelo autor: “às vezes fico olhando para as estrelas” (E.).
- e) a inclusão de uma letra de música, na tentativa de expressar com mais recursos o sentimento vivido: “Para você eu cantaria: - Menina quero te encontra vou fala sou seu amor / menina musa do verão você conquistou o meu coração to vibrado hoje eu so, seu amor apaixonado.” (L.)
- f) as despedidas, que selam com derramamento de sentimento, as mensagens: “Tenho que terminar; mil beijos e abraços de sua eterna namorada, apaixonada... Te amo muito, muito, muito...”(E.); “De quem muito te ama.” (S.); “De seu grande amor Leo” (L.)

Embora muitas dessas características listadas acima possam também ser entendidas como “lugares-comuns”, “chavões” – recursos já muito utilizados pelos sujeitos em determinados eventos de linguagem – nesta dissertação, devido aos princípios teóricos que assumimos, interpretamos essas recorrências de temas, estruturas, estilos como indícios de que os sujeitos, intuitivamente ou não, apresentam um certo conhecimento sobre como os gêneros se estruturam e funcionam. Este conhecimento, como é trocado nas relações sociocomunicativas, contribui para a manutenção do caráter estável dos gêneros discursivos e pode se concretizar a partir de marcas lingüísticas relativamente estereotipadas. No entanto, como já observamos no capítulo 2 , estas marcas não podem ser encaradas como uma restrição dos gêneros discursivos. Se elas ainda são utilizadas e estão presentes nos enunciados concretos, é porque são eficazes na comunicação.

Outro aspecto a ser observado nessa primeira parte do *corpus* é o diálogo que as cartas escritas pelos alunos mantém com aquelas exibidas nos filmes. Esse dado nos mostra e reafirma as reflexões de Bakhtin sobre os gêneros, principalmente no que dizem respeito ao caráter dialógico da linguagem.

Souza (1995), ao tratar da dimensão ideológica e dialógica da linguagem proposta por Bakhtin, explica a concepção que o autor tem sobre dialogia. Segundo a autora,

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica (p. 100).

Confrontadas as cartas exibidas nos filmes com as escritas pelos alunos, as cartas escritas por cada aluno e as cartas de amor, familiares e de amigo escritas ao longo dos tempos, podemos notar um vínculo que se forma entre esses enunciados, revelando, assim, essa relação dialógica. Os enunciados – produzidos em tempos e contextos diferentes – mostram que a palavra, mesmo usada por um falante em um determinado momento, não pertence somente a ele. Naquele momento, embora o falante tenha seus direitos inalienáveis em relação a ela, o ouvinte está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele evento. Tudo isso somado ressoa na palavra do autor. Por isso, Bakhtin (1992) nos afirma que o falante não é o *Adão bíblico* que nomeia o mundo pela primeira vez. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes. Estendendo-se aos gêneros do discurso, podemos dizer que o falante, ao usar um gênero que se adequie ao seu *querer-dizer*, passa a integrar uma cadeia com milhares de outras situações, em que o mesmo gênero já foi utilizado por outros falantes. Nessa cadeia, poderemos perceber a recorrência de temas, estruturas e estilos.

Encarando dessa maneira o comportamento que a linguagem assume em relação à vida, talvez possamos entender melhor porque em cartas escritas por alunos em sala de aula em 1999 possam ecoar aquelas exibidas em um filme, ou outras presentes em manuais de modelos de cartas, ou ainda, cartas escritas em séculos passados. Mais do que repetição, é a linguagem mostrando a sua faceta estável, dialógica.

II - Circulação por outros gêneros epistolares:

As cartas escritas pelos alunos, no entanto, não transitam somente pelo universo dos manuais que apresentam modelos de cartas de amor. Elas dialogam também com outros gêneros epistolares, mais formalizados, como as cartas comerciais.

Novamente, não podemos apresentar aqui uma informação sobre a história desses alunos, pois nossa relação com eles se restringiu ao espaço da sala de aula, no intervalo de quatro meses apenas. O que podemos notar é que suas cartas apresentam indícios que revelam um conhecimento anterior do gênero, uma circulação por outros gêneros epistolares, ocorridos, talvez, em seus ambientes de trabalho⁴⁶. É o que podemos observar a seguir, nos cabeçalhos de duas cartas escritas ao Pastor Adeilson (proposta 3):

(2)

Campinas, 02 de junho de 1999.

At: Sr. Adeilson Santana

(3)

Campinas, 2 de junho de 1999.

At: Sr. Adeilson Santana

Consultando manuais, que orientam na redação de cartas comerciais, podemos observar dicas de como se fazer um cabeçalho, introdução ou técnicas de elaboração da mensagem. Medeiros (2001), no capítulo *Carta Comercial Passo a Passo*, ao tratar do cabeçalho, mostra que, entre as opções para o vocativo epistolar (saudação), há alguns mais específicos que indicam

a quem se dirige a carta, a pessoa que deve ser informada do conteúdo da carta. Várias são as suas formas: Com conhecimento de; Em atenção de; At. Fulano de Tal; À atenção de Fulano de Tal. (p.28)

O autor mostra que usa-se *AT.* quando *se deseja que a carta seja lida por alguém em particular* (p. 132), o que é bem adequado para o contexto, pois, apesar da carta estar sendo escrita ao pastor, ela seria entregue às estagiárias. Em contexto comercial, segundo

⁴⁶ Como mostramos no capítulo 1, os alunos do 3º Colegial E noturno, eram trabalhadores no período diurno – situação que acontece com a grande maioria de nossos alunos de cursos noturnos.

Medeiros, o uso de *AT*. aparece quando a carta dirige-se a uma empresa, por exemplo, mas o autor deseja que sua carta seja lida por alguém específico.

O autor também orienta que *antes de nome próprio não se usa senhor, mas a abreviatura Sr.* . E quando dirigida à pessoa física, *pode-se usar a expressão de tratamento acima do nome* - como no cabeçalho da carta abaixo:

(4)

Campinas, 14 de abril de 1999.

À Sra.

Virgínia Puglisi

A distribuição do texto no papel, ou *a estética da carta comercial*, como diz Medeiros, varia conforme as exigências da empresa em que trabalha o autor da carta. Podemos notar que as maneiras como os textos foram organizados no papel pelos alunos, com margens, espaçamentos, embora não sigam um único padrão, remetem a exemplos mostrados no livro. O exemplo abaixo, por exemplo, com local e data à direita, saudação à esquerda e assinatura à direita obedece ao que Medeiros chama de *Estilo endentado ou semibloco* (2001:39):

(5)

Campinas, 14 de abril de 1999.

Prezada Sra. Virgínia Puglisi

Venho por meio desta, demonstrar minha indignação referente ao protesto que a Sra. Organizou contra a violência. Não pelo lado que as sras. Estavam protestando e sim pel forma que as sras. Vêem o lado da situação.

Creio que a Sra. Leia o jornal todos os dias, não só a parte das socialaütes e sim a aparte da violência, digo isto, pois a violência não está só nas classes sociais altas e sim em todas as classes. Sendo que os sequestros acontecem com pessoas que tem um nível de vida alta, claro, não poderia ser diferente, todos os dias sai no jornal na televisão o que possuem.

Ressalto ainda como as sras foram vestidas de forma nada discretas. Espero que as Sras. Estejam cientes que não é só no mundo que as Sras. vivem que ocorre a violência e sim no mundo todo.

Atenciosamente.

(assinatura da autora da carta)

A carta acima também apresenta expressões muito comuns às cartas comerciais: introduções, como: *venho por meio desta demonstrar*; expressões, como *referente a*; *ressalto ainda*; fechamentos, como *Atenciosamente*.

Estas construções, algumas delas consideradas *antiquadas e sem originalidade* (p. 104) por Medeiros, podem também aparecer em outras cartas, cujo interlocutor não é muito familiar e figuram no imaginário que se tem de como se compõe uma carta. Quem, ao ler ou ouvir “venho por meio desta” não pensa logo em uma carta?

Ao observar o *corpus*, podemos notar que o uso dessas formas padronizadas – mais comuns em cartas comerciais - aconteceu, quando foi proposto a eles que escrevessem uma carta a um interlocutor com o qual não tinham familiaridade, como Virginia Puglisi (proposta 2), Pastor Adeilson e Profa. Sheyla (proposta 3) e, em alguns casos, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (proposta 4). As cartas escritas a familiares, amigos, namorados e a nós, estagiárias (propostas 1 e 5) não apresentam nenhuma marca dos gêneros epistolares mais formalizados. Embora possa parecer óbvio que tal situação tenha acontecido, pois costuma se recorrer a uma maior formalização do enunciado quando este se dirige a um interlocutor menos familiar, podemos observar aqui o que já dizemos, no capítulo 2, sobre uma particularidade do gênero discursivo carta.

O gênero carta pode ser um bom exemplo do que Bakhtin chama de “*heterogeneidade dos gêneros discursivos*” (1992:279). Se diante de um interlocutor mais familiar, seu estilo se reveste de mais espontaneidade; direcionada a um interlocutor menos íntimo, sua forma obedece a uma maior padronização. Para o autor russo essa questão, além de estar ligada a quem se dirige um certo enunciado e a função a que ele se presta, está também intimamente relacionada à individualidade, pois, como afirma, “o enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual”. (1992: 283). No entanto, logo, em seguida o autor alerta para o fato de que “nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade

na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.” Há gêneros mais propícios à individualidade, como os literários, e outros que oferecem poucas condições de refleti-la, como os documentos oficiais.

Ainda que essa observação seja muito pertinente – principalmente ao observar o comportamento das cartas (ou gêneros epistolares) nas várias esferas sociais – nesta dissertação, ela perde um pouco o seu sentido quando analisamos as cartas escritas pelos alunos. Isto acontece porque não foi objetivo nosso ensinar aos alunos as várias formas de cartas ou capacitá-los na escrita dos vários gêneros epistolares presentes na sociedade – que vão desde as cartas familiares até as oficiais. Nossa proposta consistiu simplesmente em propor vários interlocutores e pedir que direcionassem uma carta a eles. A circulação pelos vários gêneros epistolares, recorrendo a formas mais padronizadas, em alguns momentos, e à espontaneidade, em outros, revela uma escolha feita pelos autores, que diante de uma ou outra situação, optavam por um ou outro procedimento.

Recorrer a formas mais padronizadas como aquelas presentes em cartas comerciais ou dialogar com os estereótipos das cartas de amor não é, para nós, um sinal de que o gênero discursivo ofereceu poucas condições de refletir a individualidade dos autores, e muito menos de que os autores não tivessem capacidade de “mostrar” a sua individualidade em seus enunciados. Utilizar-se desses expedientes que existem no universo das cartas reforça a idéia de que alunos podem apresentar um conhecimento, ainda que intuitivo, sobre gêneros discursivos e que a individualidade emerge quando selecionam recursos lingüísticos, para expressar seus pensamentos, idéias e sentimentos, construindo seu enunciado individual. Mais uma vez, a interface entre o estável e instável dos enunciados se mostra para nós, como proposta por Bakhtin.

4.2.2 – A ESCOLARIZAÇÃO DO GÊNERO CARTA

No terceiro capítulo, comentamos brevemente sobre a distinção que Rojo (s/d) faz entre os gêneros que são usados como meio de comunicação no interior da escola – denominados por ela de *gêneros escolares I* – e gêneros que a instituição escolar toma como objeto de ensino e aprendizagem – chamados de *gêneros escolares II* ou

escolarizados. Embora tal distinção tenha sido aproveitada anteriormente em nossa dissertação, nesse capítulo a utilizamos apenas como início de uma reflexão que queremos fazer mais profundamente a respeito do trabalho desenvolvido com cartas. Como não é nosso objetivo analisarmos, sob uma perspectiva enunciativa, a interação que se deu entre estagiárias e alunos em sala de aula, não utilizaremos aqui a noção enunciada pela autora sobre gêneros escolares. Aproveitaremos apenas a definição de gêneros escolarizados.

De acordo com Rojo, a carta, então, seria, no caso que analisamos, um gênero escolarizado, uma vez que foi emprestado pela escola com a finalidade de ensinar a escrita. Não só concordamos com essa interpretação, como também a assumimos aqui. No entanto, consideramos necessária uma maior reflexão a respeito desse processo que sofrem os gêneros quando introduzidos em sala de aula, que os faz se tornarem gêneros escolarizados. Esse processo, já analisado nesta dissertação, priorizou os aspectos pedagógicos, ao mostrar os procedimentos tomados pelas estagiárias, quando introduziram a carta em sala. Neste capítulo, porém, pretendemos ver nas cartas escritas pelos alunos como isto se deu, ou seja, buscar indícios que nos revelem o processo de escolarização sofrido pelo gênero.

Em primeiro lugar, é importante definirmos o que entendemos por escolarização dos gêneros discursivos. Ampliando a definição dada por Rojo, podemos pensar que os gêneros, quando introduzidos na escola, modificam sua relação com a realidade dos enunciados alheios. Não que esta relação deixe de existir: a discussão feita anteriormente, nesta dissertação, nos mostra que isto não acontece, pois todo enunciado, ainda que produzido na escola, com fins de aprendizagem, passa a figurar numa cadeia maior dos outros enunciados. O que queremos dizer é que o fato de os gêneros discursivos, na escola, sofrerem um certo apagamento em sua dimensão comunicativa porque se transformam, prioritariamente, em objetos de ensino e aprendizagem, faz com que a sua relação com os outros enunciados e com a realidade existente ganhe um novo significado. Isto se dá porque a sua finalidade é essencialmente modificada. No caso das cartas, o gênero discursivo perdeu sua finalidade básica – a de se comunicar com um interlocutor distante – para se tornar um instrumento de ensino e aprendizagem da escrita. Objetivos como aprender a argumentar, a estruturar uma carta, a estabelecer a interlocução nos textos, a

usar a variação escrita da língua se sobrepuseram a outros, quando introduzimos a carta em sala de aula. A melhor prova que podemos dar sobre esse novo comportamento assumido pelas cartas é que a maioria delas⁴⁷ não foram enviadas ou entregues aos seus interlocutores. Existiram e figuraram apenas no contexto de sala de aula, servindo a correções e comentários sobre aquisição e ensino de língua escrita.

Entendemos também que a escolarização que o gênero possa sofrer, mesmo se tratando de um processo inevitável, pode acontecer de diferentes maneiras e em diferentes graus. Isto é, um gênero, dependendo da situação em que é utilizado em sala de aula, pode ser influenciado mais ou menos pelo contexto escolar.

Refletindo brevemente sobre esse processo de escolarização, interessa-nos observá-lo nos textos produzidos pelos alunos. De que maneira os textos dos alunos sinalizam esse fenômeno? Como ele se dá no processo de aquisição dos gêneros?

Na busca por essas respostas, encontramos algumas marcas nas cartas escritas pelos alunos.

I - Circulação por gêneros tradicionalmente trabalhados pela escola:

Ao observar o conjunto de cartas escritas pelos alunos, em primeiro lugar, notamos uma situação já comentada aqui. O processo de escolarização sofrido pelas cartas aconteceu em maior ou menor grau, dependendo da proposta feita.

Vejamos: as cartas produzidas de acordo com a proposta 1 não apresentam diferenças daquelas que são escritas diariamente nas esferas domésticas de nossa sociedade, ainda que saibamos que foram escritas em ambiente escolar, com o objetivo de realizar uma tarefa proposta pelo professor. Como já mostramos, são cartas escritas a familiares distantes, a amigos ausentes e a amores perdidos ou longínquos. Os temas tratados e o estilo utilizado são comuns ao universo das cartas pessoais. As estruturas das cartas obedecem ao que já conhecemos dessas formas típicas de enunciados: apresentam

⁴⁷ Com exceção da proposta 5, que propunha a escrita de cartas às estagiárias. Nesse caso particular, a carta cumpriu, em partes, com seu objetivo inicial.

cabeçalhos, mensagem principal direcionada ao interlocutor, despedida, assinatura, etc. Portanto, não apresentam nenhuma marca de escolarização.

O mesmo, no entanto, não podemos afirmar quando analisamos as cartas escritas de acordo com a proposta 2. Nesta situação, em particular, os alunos parecem circular por outros gêneros escolarizados, como a dissertação, ou incluem em seus textos situações comuns dos exercícios escolares, como títulos, contextualizações prévias sobre o trabalho realizado.

Leiamos o texto a seguir, escrito de acordo com a segunda proposta, que pedia a escrita de uma carta a Virginia Puglisi:

(6)

Campinas, 14 de Abril de 1999.

Redação

A violência aqui no Brasil, está sendo muito dramática demais pra nossa sociedade. Que está deixando as pessoas traumatizada com a situação. Ninguém tem mais prazer, de sair por aí.

Nós brasileiros, temos que se unir cada vez mas, dando as mãos para acabar com esses tipos de seqüestro. Não devemos jamais deixar de lado, e fingir que nada está acontecendo. Hoje pode ser meu vizinho, a manhã pode ser um de nós.

Veja a situação do Welinton de Camargo a situação que ele ficou. É muito triste. Seja lá quem foi é muito dolorido. A pessoa fica totalmente destruída e ~~traumatizada~~ tramatizada. Eu acho na minha opinião tem que existir um lei [ara a cabar com esses badidos. Porque se não não sei o que será das nossas vidas

A situação é bastante complicada isso tem que ser estudado com bastante cuidados. Porque a maioria desse acontecimentos. Atraz disso muitas drogas existem. As pessoas se envolve nunha certa, maneira que não dá para acreditar.

E também a falta de personalidade, e de amor próprio é grande de mais. Que não dá para acreditar.

No mais,

M.

Embora a autora inicie seu texto colocando local e data e o finalize com uma espécie de despedida e assinatura – procedimentos comuns na escrita dos gêneros

epistolares – o texto não se constitui como uma carta. A maneira como discute a questão e como organiza seus argumentos, sem direcioná-los a alguém específico, assemelha-se muito a um outro gênero⁴⁸ tradicionalmente trabalhado em sala: as dissertações. É a autora quem vai nos atestar que produziu um gênero escolar, quando, coloca no corpo do texto, após o local e data, a palavra “Redação”- o que nos mostra como interpreta a atividade que está fazendo: não é uma carta escrita a alguém, mas uma redação – um texto escrito a pedido da professora.

Uma hipótese a ser levantada poderia ser que a autora desconheça o gênero carta, não sabendo utilizá-lo. Tal idéia, no entanto, é facilmente derrubada quando conhecemos o seu primeiro texto produzido durante o estágio: uma carta a sua mãe.

(7)

Campinas, 31 de março de 1999.

Querida mamãe!

Como tens passado? Tudo bem? Eu espero que a senhora esteja maravilhosamente bem.

Quanto eu estou naquela, em busca de um emprego. A vida para mim, não está sendo fácil.

A saudade bate tanto, que doe no fundo do meu coração, que as vezes da vontade de chorar, chorar até dormir.

Mas eu tenbo que ser forte para lutar, não posso deixar se levar pelas tristezas.

Mamãe, eu estava feliz uns dias atrás, quando eu conheci um rapaz que se chama Renato. Hoje faz um mês que não o vejo. Eu as vez me pergunto. A onde eu errei? que nada para mim, dar certo!

Olha mamãe querida, não se preocupe comigo. Eu serei vitoriosa se deus quiser. Tudo isso não passa de uma fase.

Agora são exatamente 8 horas. Termino com um beijão de sua filha que te adora.

M.

⁴⁸ Ainda que tenhamos assumido no segundo capítulo a noção de dissertação como um tipo textual, aqui, propositalmente, a definimos como um gênero próprio da escola. Acreditamos que da maneira como é trabalhada nas aulas de português, a dissertação não é tratada como um tipo de texto, mas sim, como um gênero discursivo, que apresenta estrutura composicional, estilo e conteúdo temático próprios. Apesar desse gênero figurar somente em contextos escolares, como sala de aula e vestibulares, ele pode ser considerado uma forma típica de enunciado, criado pela escola com o objetivo de ensinar a escrita. Nosso trabalho não tem como objetivo discutir essa questão, mas a considera um tema importante a ser refletido.

O texto acima é, sem dúvidas, um exemplar do gênero carta: diante da distância da mãe, a filha lhe escreve dando notícias de como vai sua vida. Seleciona fatos que interessam a sua interlocutora – vida profissional e amorosa – e, conhecendo-a, alerta para que ela não fique preocupada, pois os momentos difíceis vividos pela autora não passam de uma fase: um típico consolo dos filhos às mães. A carta também apresenta uma estrutura comum aos gêneros epistolares: cabeçalho, mensagem, despedida e assinatura.

Conhecendo esse primeiro texto produzido pela aluna, fica a pergunta: por que a autora, então, num segundo momento, não escreveu uma carta, sendo que podemos afirmar que ela conhece essa forma típica de enunciado?

Nesta proposta em particular, não só a autora acima, como outros alunos, parecem circular por outros gêneros escolares, como a dissertação. Podemos interpretar esta decisão como um sinal do que os alunos pareciam entender sobre este exercício. Como já dito no terceiro capítulo, a proposta 2 pedia que escrevessem uma carta a uma organizadora de uma movimentação contra a violência, ocorrida em São Paulo. No entanto, até se chegar à tarefa, outros textos foram distribuídos entre a turma, com a finalidade de discutir o tema violência entre as classes mais altas. Muito se discutiu e debateu sobre o assunto: os alunos se posicionaram, apresentaram argumentos oralmente e defenderam sua opinião – uma situação muito parecida com os debates que costumam acontecer em sala, antes da escrita de uma dissertação, por exemplo. Quando convidados a escrever a uma determinada interlocutora, muitos entenderam que a questão deveria continuar sendo discutida de forma genérica, sem direcionamento de argumentos a alguém específico. Daí, alguns textos se apresentaram na forma de dissertação.

Uma outra interpretação que podemos elaborar a respeito dessa situação - podendo somar-se à primeira – é que, nesta proposta, novos elementos passaram a figurar na tarefa : a presença obrigatória da argumentação, que por sua vez, seria direcionada a um interlocutor desconhecido. Ora, não é difícil afirmar que a argumentação, nas aulas de português, é um tipo textual trabalhado tradicionalmente nas dissertações. Argumentar sobre um tema, para esses alunos, parecia ser até o momento um procedimento comum na escrita de dissertações. Quando foi proposto a eles que argumentassem a favor ou contra uma situação, foi a essa forma típica de enunciado – existente nas aulas de redação com a

finalidade de ensinar/aprender a argumentar por escrito – que os alunos recorreram. Circularam pelo universo das dissertações por intuir que aquela forma de organizar o dizer combinava melhor com o que tinham entendido da proposta: posicionar-se, sobretudo, a respeito do comportamento de certa parcela da sociedade, pertencente à classe alta, diante da violência nas grandes cidades.

Ainda sobre esta situação, podemos levantar uma última hipótese. O conhecimento que os alunos tinham sobre a carta refere-se a gêneros epistolares mais comuns na sociedade, como a carta pessoal e comercial. A carta argumentativa – se assim podemos chamá-la – parece figurar em contextos muito específicos e restritos: no vestibular Unicamp e nas aulas de redação, que se dedicam a temas e gêneros discursivos propostos no vestibular. Sendo estas as instâncias de uso da carta argumentativa, podemos afirmar que se trata de um gênero que já nasce escolarizado, pois somente as esferas escolares (escola e exames vestibulares) a utilizam. Daí a dificuldade de organizar o seu querer-dizer no interior de um gênero pouco conhecido, ou quando o faz, acaba trazendo para o texto, marcas de “escolarização”, caracterizando-o não como uma carta, mas como um exercício imposto e cobrado pela escola.

Abaixo, temos um outro exemplo bastante interessante. A autora, na realização da proposta, escreve dois textos. O primeiro, que ela denomina de “Carta Endereçada à Virgínia Ruglisi”, e o segundo, cujo título é “A violência”:

(8)

Campinas 14 de abril de 1999

Carta Endereçada à Virgínia Ruglisi

A favor

- Em primeiro lugar este movimento convocado por vocês mulheres da alta não ira ajudar em nada. Eu concordo que vocês estejam se preocupando a segurança. Por que a maioria dos Ricos não se preocupam com a segurança assim em geral. Porque por serem ricos vocês pagam por suas segurança.

Contra: É como eu já disse anteriormente não é o movimento, com faixas que você fez que irá ajudar acabar a falta de segurança e a violência no mundo.

(9)

A violência

A violência gera violência, e vem em conseqüência de varias coisas: como falta de empregos com isso as pessoas chegam a um ponto de loucura e começam tomar atitudes que muitas vezes eles não querem toma-las, mas acabam matando, roubando etc.

Quanto ao uso das drogas isso já vem tomando conta de toda sociedade seja elas pobres, ricos, não importa a raça. Com o uso das drogas as pessoas que as usam saem totalmente fora de si e também cometem muita violência, vendem vários objetos seus de valor para o sustento de seus vícios.

Resumindo a violência está em qualquer canto do mundo ninguém está livre dela.

Ainda que o texto 8 apresente características do gênero carta, podemos notar que a forma esquemática que a autora assume para mostrar suas opiniões e argumentos, dividindo-as em dois grupos: *contra* e *a favor* mais se parece com um exercício escolar, cumprido a pedido do professor. O texto 9 é claramente uma dissertação, que trata com generalidade de um tema também bastante geral: a violência. Por que o desejo de fazer um segundo texto, dessa vez, dissertativo? A mim, fica a impressão de que o tema discutido, para a aluna, combinava melhor com um outro gênero, a dissertação. É como se o seu *querer-dizer*, naquele momento, não se realizasse em um gênero como a carta.

Um outro exemplo de texto dissertativo, escrito a partir da terceira proposta:

(10)

Campinas, 02 de junho de 1999.

Prezado(a) Pastor Adelson Santana

Segundo a tese do (Pastor Adelson) eu não sou contra, mas hoje em dia maioria das pessoas não é mais respeitada a tese do sexo depois do casamento, hoje todos os jovens fazem isso normalmente, não se preocupam com que a igreja diz; antigamente, era proibido o sexo antes do casamento, por acharem um pecado tão grande, e também havia o respeito entre as pessoas, hoje não se a respeito entre as pessoas, é por isso que existe muitos estrupos, coisa que antigamente era quase que impossível haver isso, hoje a mídia, fala muito sobre o sexo, a igreja está perdendo a influência e os seus valores a serem pregados e assim passar a ser desprezados, hoje só quem segue a igreja e vai muito a ela respeita suas regras, quem não vai está desrespeitando-a.

Agora, a minha opinião sobre o aborto é de que não se deve retirar a criança, o aborto é muito mais pecado do que o sexo antes do casamento, ao invés de estar matando uma criança, você também estará matando a mãe, na maioria das vezes, as mães não suportam o aborto eu sou contra o aborto.

M.R.G.

No 13 3º E

O autor acima também faz uma dissertação, apesar de anunciar uma carta através do cabeçalho. Podemos notar em seu texto que ele chega a referir-se ao seu interlocutor em 3ª pessoa, mas desiste. No entanto, ao continuar o seu texto, esquece-se totalmente da presença do pastor, que não aparece mais nem como interlocutor, nem como assunto. O autor vai tentar narrar como a sexualidade é vivida hoje e quais são as conseqüências, fazendo uma comparação com o comportamento de antigamente. Tenta também buscar as causas desse comportamento atual. Procedimentos comuns ao desenvolvimento de uma dissertação. Quando, no final do texto, chega a se referir a um interlocutor (*você também está matando a mãe*), sabemos que não se trata do pastor, mas um interlocutor genérico, recurso usado em textos com função apelativa, como os publicitários. A sua escolha lexical também dialoga com a dissertação, quando por exemplo, inicia o texto com um: *Segundo a tese*. No texto, não há assinatura, mas o nome inteiro do aluno, o número e a série em que estuda.

Como a autora das cartas 6 e 7, o autor do texto 10 não mostra desconhecimento do gênero carta, uma vez que os outros textos produzidos – anteriores e posteriores a esse – são caracteristicamente cartas. Mais um exemplo de que, ao serem requisitados a argumentar sobre um tema geral e polêmico, escolheram a dissertação, por acharem mais

adequado ou por terem mais conhecimento sobre ela. Para as cartas, são reservadas as notícias, os relatos, a expressão dos sentimentos.

II - Procedimentos escolares presentes na estrutura composicional do gênero:

A escola também deixa marcas no texto, quando ao lê-los, podemos perceber procedimentos rotineiros escolares (quase burocráticos), como cabeçalhos que contextualizam a atividade do dia, dialogando com as cartas escritas pelos alunos. Observe o trecho abaixo, que apresenta um cabeçalho de um texto:

(11)

Nome: M. da S. no. 33 Classe: 3ºE

Redação Português

Comentário sobre o movimento das mulher, dirigida por Virgínia.

Carta.

Campinas, 14 de abril de 1999.

Sr. Virgínia Puglisi

O cabeçalho acima apresenta duas situações que, em contexto de sala de aula, passam a se comunicar: o primeiro, que contextualiza a atividade do dia; o segundo, que inicia a carta. Ambos ocupam o mesmo espaço na folha de papel e dialogam no mesmo texto, mostrando claramente que a carta está sendo trabalhada dentro da escola. Interessante observar que, na hierarquia do papel, *Redação* vem à frente de *Carta*. Em

uma dissertação que analisa gênero discursivo (seu conteúdo, seu estilo verbal, sua estrutura composicional), um dado como esse não pode passar despercebido.

Os textos apresentados por muitos alunos nos lembram a todo o momento que, antes de serem cartas, são redações, exercícios de português. A escolha pela palavra “redação” mostra-nos o quanto a produção escrita é, para os alunos, marcadamente escolar.

Um outro exemplo:

Sr. Adelson

(12)

EEPSG B.G.R.e

Cara Sheila!!

No cabeçalho da carta 12, podemos notar que o nome da escola aparece no lugar em que tradicionalmente se coloca o nome da cidade de onde a carta está sendo escrita. Ao invés de Campinas, a cidade onde foram escritas todas essas cartas, a autora coloca o nome da escola, marcando em que circunstâncias aquele texto foi produzido. É interessante notar que a carta 12 foi escrita à professora de ciências Sheila, que proferiu a palestra em uma sala de aula, estabelecendo comunicação com os alunos, dentro desse contexto.

Como se tratava de um contato iniciado e estabelecido pela escola, nada mais coerente do que escrever o nome desta no cabeçalho, marcando onde se está realizando essa comunicação.

O que é comum e rotineiro – entregar uma atividade escolar identificada e contextualizada – nesta dissertação, é visto como uma marca a mais de escolarização do gênero, pois podemos perceber que a estrutura composicional da carta acabou absorvendo em seu interior outras características, que não lhe pertenciam originalmente. Tais informações – nome do aluno, número, série, etc – acabam fazendo parte do corpo das cartas, ainda que os autores as coloquem no início ou término da folha de papel: elas estão ali, compondo o texto, como todos os outros elementos, mostrando que este foi escrito em contexto escolar.

4.3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 2, ao caracterizarmos o gênero discursivo, numa perspectiva bakhtiniana, observamos que este apresenta uma interface entre a tradição e o atual, o coletivo e individual. Ao utilizar um gênero discursivo, o sujeito, portanto, agencia elementos que se mantiveram ao longo da história, ao mesmo tempo em que participa ativamente dessa tradição, a partir do trabalho que ele mesmo faz com a linguagem naquele evento particular de comunicação.

Este caráter múltiplo do gênero discursivo, obviamente, não se perde e nem se enfraquece, quando este é introduzido em sala de aula. O que podemos notar, no entanto, é que novamente, em contexto escolar, o gênero discursivo vai apresentar uma outra interface: agora, entre sociedade e escola.

Ao introduzir um gênero discursivo em sala de aula, o professor tem como referência o significado que aquele gênero assume quando usado em seu contexto de origem. Como vimos, porém, ao se transformar em objeto de ensino e aprendizagem, o gênero discursivo sofre uma alteração em seu significado de uso: ele agora não é somente um gênero a ser usado, mas também, a ser ensinado e aprendido. Esta transformação pode ser notada, primeiramente, na relação que ele passa a manter com o conjunto de outros enunciados, quando sofre um certo apagamento na sua dimensão comunicativa, mas também pode ser observada como uma certa “transfiguração” do gênero discursivo. Por transfiguração, estamos entendendo alterações que surgiram no corpo das cartas, quando estas foram escritas em contexto escolar, e que passaram a dialogar com as características do gênero discursivo, como conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. É só nos lembrarmos dos cabeçalhos de algumas cartas analisadas neste capítulo, que combinam elementos próprios do mundo escolar com aqueles emprestados do universo das cartas.

No entanto, ainda que falemos de “transfiguração”, podemos dizer que esta transformação, ocorrida na forma do gênero, acontece em partes, o que nos permite ainda reconhecê-lo, embora apresente alterações em suas características. Este reconhecimento só é possível graças a esta outra face apresentada pelo gênero em contexto escolar: ao mesmo tempo em que é uma produção feita na escola, para cumprir com os objetivos desta esfera

social específica, o texto conserva características originais do gênero discursivo, usadas em outras esferas, em outras épocas, por outros grupos sociais. A maneira como este capítulo se organizou teve como objetivo mostrar mais esta faceta do gênero: num primeiro momento, mostramos o diálogo que as cartas mantiveram com as experiências de escrita extra-escolares dos alunos e, depois, como o uso de um gênero se atualizou em contexto escolar, a partir do que os alunos interpretaram/entenderam daquela atividade.

Nesta “fronteira” entre o uso da linguagem na escola e na sociedade, traçada por este trabalho, percebemos, no entanto, que ora ela se torna tênue, ora se torna quase intransponível. Podemos afirmar isto, quando nos lembramos de alguns momentos desta dissertação em que analisamos textos, que não podem ser considerados cartas, embora fosse este o gênero discursivo trabalhado. Estes textos foram nomeados, neste trabalho, como produtos escolares - por acreditarmos que passaram por um forte processo de escolarização. Entre os exemplos, estão as dissertações escritas sobre violência, sexualidade e aborto e as segundas versões das cartas escritas ao pastor e à professora de ciências – que despertaram a dúvida de uma das alunas: “Estamos escrevendo cartas ou textos?”.

Embora o trabalho das estagiárias e as análises que faço nesta dissertação atribuam aos produtos escolares uma conotação negativa, foi objetivo desta dissertação entender melhor esta situação, conhecendo a sua origem, tanto no trabalho do professor, quanto na interpretação que os alunos fizeram das atividades propostas.

Concluimos que, muitas vezes, estes produtos escolares se configuram como um gênero discursivo, que apresenta características, temas, propósitos próprios. Quem já não ouviu falar das famosas narrativas, sugeridas pelo professor, no início dos anos letivos: “Como foram as minhas férias” ou das dissertações sobre aborto, pena de morte ou drogas? Situações como estas são muito comuns na escola e se tornam produtos escolares, quando não dialogam com os gêneros discursivos que lhe originaram e/ou não correspondem a um *querer-dizer* do aluno. Os alunos realizam uma atividade porque foi cobrada e imposta pela escola e julgam não estar realizando nenhum evento de comunicação naquele momento, a não ser o de cumprir com uma expectativa em troca de

uma “nota”. Esta é uma crítica bastante comum à produção escrita na escola e, muitas vezes, assombra como um fantasma as ações de um professor.

No entanto, este trabalho apresenta uma outra interpretação, quando narra as ações de duas estagiárias, que parecem lutar a todo custo com este fantasma. Nas análises que fizemos do trabalho pedagógico com as cartas, podemos notar, sim, que muitas vezes, os produtos escolares surgiram pelos motivos descritos acima, mas não só por isso. O desejo das estagiárias de minimizar esta “fronteira” entre a escola e sociedade era tão grande, que elas não entenderam (e, por isso, não permitiram que os alunos entendessem) que o trabalho com a escrita em contexto escolar (e, portanto, com os gêneros discursivos) sofre transformações, como observamos ao longo desta dissertação. É importante que estas alterações, que vão acontecendo durante a constituição do gênero discursivo, sejam percebidas e entendidas pelo professor e aluno, para que equívocos e frustrações não retirem da escrita escolar o seu primeiro significado: o de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004:81) reiteram:

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

Uma vez esclarecendo estas questões em sala de aula, exercícios como a reescrita de cartas, por exemplo, seriam mais coerentes, ainda que se constituam, a princípio, como atividades meramente escolares, pois buscam realizar um dos objetivos das aulas de português: trabalhar (com) a linguagem, como vimos no terceiro capítulo.

Quanto à relação desta escrita escolar com a sociedade e a vida (fora da escola), são os próprios gêneros discursivos que vão assegurar o vínculo, já que eles se apresentam aos aprendizes com uma grande carga histórica, “clarificando a atividade humana” (cf. Bronckart 1997, no cap.1).

Por isso, esta dissertação defende que o trabalho com a escrita nas aulas de português seja feito por meio dos gêneros discursivos, entendidos como “formas relativamente estabilizadas de enunciados”, pois, como nos afirma Bakhtin (1997:282):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

CONCLUSÃO: CARTAS SOBRE A ESCRITA

Esta dissertação finaliza, apresentando e analisando trechos das últimas cartas escritas pelos alunos durante o estágio, quando estes foram convidados a escrever às estagiárias sobre o trabalho realizado por elas.

Conforme anunciamos no terceiro capítulo, estas cartas, por avaliarem o trabalho realizado com a turma, mostram as várias interpretações que os alunos fizeram sobre o ato de escrever cartas em sala de aula, revelando também uma concepção sobre o que é a escrita escolar, qual o papel do outro (sendo este professor ou estagiário) no momento da escrita, e ainda, reflexões sobre o ensino e aprendizagem de gêneros discursivos.

Os 22 alunos presentes no dia desta atividade foram aqueles que participaram com mais assiduidade do trabalho que realizamos com a turma. O que quer dizer que: fizeram, em grande parte, as atividades propostas por nós, estagiárias, experimentando a escrita escolar de cartas em várias situações.

Lendo as cartas, podemos extrair reflexões de diferentes naturezas feitas pelos alunos. Como conclusão, escolho três questões, que acredito serem bastante pertinentes à discussão que realizei nesta dissertação. Elas são apresentadas em tópicos e, ao reuni-las, podemos entender os significados que tiveram, para esses alunos, a escrita de cartas em sala de aula.

I. A CARTA COMO GÊNERO DISCURSIVO

A carta como um gênero discursivo transparece em alguns trechos de cartas, como podemos observar:

(1)

Aprendemos a escrever cartas, porque antes só fazíamos bilhetes.

(2)

Pudemos aprender muitas coisas, como estruturação de carta.

(3)

Gostei de escrever cartas, pois nelas podemos expressar nossos pensamentos como estou fazendo agora

(4)

(...) expressarmos os sentimentos de amor, carinho, amizade, sonhos, e até mesmo a realidade em que vivemos no mundo.

Os trechos acima mostram um conhecimento – ainda que intuitivo – sobre o que vem a ser o gênero discursivo carta. No fragmento (1), a autora define a carta em contraposição a um outro gênero – o bilhete. Confundidos, muitas vezes, em contexto escolar, por apresentarem características semelhantes, como um texto escrito direcionado a um interlocutor específico, a autora parece entender agora que um se difere do outro, por motivos que não explicita, mas que podemos imaginar. Em livros didáticos, que propõem o ensino de gêneros discursivos, é comum que em séries iniciais, apresentem o bilhete, o cartão postal, para depois trabalharem a carta, como se este último só fosse possível aprender, após a aquisição dos outros, mais simples. O critério usado por estes manuais, muitas vezes, é o tamanho da mensagem a ser escrita ao interlocutor. A carta precisa ser mais desenvolvida que o bilhete e, por isto, acaba apresentando propósitos e temas, por vezes, diferentes. Parece que a autora da carta fala também nestes termos, quando, ao

colocar um gênero discursivo ao lado do outro, contrapondo-os, mostra que um surge do desenvolvimento e da elaboração do outro⁴⁹.

No fragmento (2) a autora se detém em um aspecto mais formal do gênero discursivo – a sua estrutura composicional - revelando um entendimento sobre uma das características fundamentais do gênero: a maneira como se estrutura. Esta característica torna-se mais importante, quando nos referimos às cartas, pois, como vimos, no imaginário que se formou sobre este gênero discursivo, a sua estrutura composicional é um dos aspectos que se manteve mais estável ao longo dos tempos. Ao pensar em uma carta, imagina-se logo a sua estrutura: “Local-data-saudação-mensagem-despedida-assinatura”, como se o gênero discursivo se constituísse só disso.

Os fragmentos (3) e (4) já mostram um outro aspecto do gênero carta: o que pode ser dizível através dele. Para a autora do trecho 3 é o meio adequado para expressar sentimentos sobre várias situações – o que nos faz lembrar Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) quando mostram o caráter subjetivo de textos direcionados a um interlocutor específico (cf. cap. 1). Para o autor do trecho 4, não é diferente. A carta possibilita expressão de um pensamento individual direcionado a alguém em específico, no caso, uma das estagiárias.

II. A CARTA AO LADO DE OUTROS GÊNEROS DISCURSIVOS

Notamos, no entanto, que as cartas escritas pelos alunos não remetem somente à escrita de cartas em sala de aula. Em outros trechos, podemos perceber que houve alunos que entenderam que, ao escrever cartas em sala de aula, estavam produzindo redações – o que interpretamos como gêneros próprios da escola, criados por ela, como estratégia para o ensino da escrita. Vamos aos fragmentos:

(5)

⁴⁹ Não é objetivo deste trabalho discutir a possível relação que há entre os gêneros discursivos bilhete e carta, mas fica aqui registrada uma sugestão de pesquisa. Muito tem se falado do e-mail como uma continuidade da carta. E o bilhete, seria uma espécie de origem da carta? Em um *sistema continuum de situações discursivas* (cf. cap. 2), que compreende os *gêneros primários e secundários*, estariam transitando o bilhete e a carta?

Uma coisa vou dizer não gosto de fazer redação não sei escrever não tenho idéias boa para escrever. (...) Desculpe da redação sem sentido.

(6)

Anna, mesmo não gostando muito de escrever redação, acho muito importante, o que vocês estão fazendo, pois a redação é muito importante principalmente nos vestibulares.

(7)

Seria legal que vocês voltassem no próximo semestre para que pudéssemos aprender algo mais, porque a redação e a forma como se escreve é muito importante e conceituada em um vestibular.

Ao lê-los, fica clara a interpretação que os alunos fizeram do trabalho das estagiárias: foram aulas de redação. Interessante observar que nas cartas onde aparece redação, encontramos também um vocabulário comum, que remete a temas recorrentes das aulas de português: gramática, erros de português, técnicas de redação, vestibular, etc.

(8)

Só gostaria que mudasse um pouco no bimestre que vêm, e passasse técnicas de redação e outras coisas importantes que irão cair nos vestibulares.

(9)

Eu achei bom escrever bastante para reparar meus erros e tentar melhora-lo em cada redação.

(10)

Desculpe dos erros de português

A maneira como estes autores nomeiam as questões que perceberam ao longo do trabalho realizado com eles remonta a uma coerência muito interessante de ser observada. Para eles, o objeto de ensino e aprendizagem não foi o gênero discursivo carta, uma vez que se produziu redações, com o objetivo de adquirir um certo padrão da língua: a variação escrita-culta. Daí a preocupação com erros, normas gramaticais, técnicas, vestibular. A escrita escolar, para estes autores, atende a estas finalidades e, por isto, não vemos nestas cartas nenhuma referência à comunicação, expressão de idéias – o que daria uma dimensão mais discursiva às produções que fizeram. A escrita de cartas, neste sentido, foi um mero exercício escolar, imposto e cobrado pela escola. A partir do que estes alunos afirmaram e/ou sinalizaram em suas cartas, podemos concluir que, neste caso, a carta passou por um forte processo de escolarização, tornando-se um gênero escolar, desvinculado de suas características originais.

Novamente esta dissertação busca uma solução aparentemente dicotômica, dividindo em cartas e redações a discussão realizada nas cartas escritas pelos alunos. Embora tal recorrência mostre um estilo de entender os objetos do conhecimento (inspirado por autores, citados neste trabalho, que discutem a dialógia, sem dicotomizar), esta divisão – cartas e redações – apareceu em cartas escritas por alguns alunos:

(11)

Embora eu não se]a muito fã de redação e carta, eu achei bom escrever bastante.

(12)

Gostei muito de escrever cartas, redações e das palestras também.

(13)

Quando o negócio é redação e carta, a coisa muda de figura.

Por que estes autores preferem falar em cartas e redações, dividindo em dois grupos os textos que produziram? Estes dados, ainda que apareçam na conclusão deste trabalho, foram observados por mim no momento que iniciei a análise de todas as cartas e deram origem às reflexões feitas nesta dissertação.

Ao dividir os textos propostos e escritos em sala entre carta e redação, podemos notar que, para os autores, dois gêneros discursivos foram trabalhados – o que, no entanto, não foi planejado pelas estagiárias, que acreditaram ter trabalhado com cartas durante todo o estágio. Como já mostramos nesta dissertação, a escrita de carta, neste contexto, pode ser entendida como o momento em que o gênero discursivo, mesmo trabalhado em sala de aula, conservou, em maior grau, suas características originais: buscar a comunicação com alguém distante. São cartas os textos escritos a parentes, namorados(as), amigos, Presidente da República, e de certa maneira, às estagiárias. São redações as cartas argumentativas escritas à Virginia Puglisi, ao pastor, à professora de ciências. Este conjunto de textos parece não ter correspondido a um *querer –dizer* dos alunos – condição necessária para o uso de um determinado gênero discursivo. Neste caso, os alunos escreveram as cartas, como um exercício escolar, imposto pelo professor. Toda a discussão sobre escolarização do gênero discursivo e produtos escolares, realizada nesta dissertação nasceu aqui, a partir da leitura desses trechos.

Ainda sobre esta discussão, um outro trecho de carta é muito revelador, e não diz somente sobre a distinção entre redações e cartas, mas como, num processo de aquisição de um gênero discursivo, a produção de redações pode dar lugar ao uso de um gênero, quando o sujeito passa a experimentar situações próprias do discurso, ao escrever:

(14)

Anna, eu gostei muito das aulas de redação. Pois com todos os seus esforços até que deu para melhorar nas redações, eu que não gostava nada nada de nada já estou começando a gostar de escrever cartas.

Neste fragmento, apesar das palavras redação e cartas aparecerem num mesmo contexto não podemos entender que foram usadas com valor sinonímico. Observando bem, notamos que elas pertencem, sim, a dois universos distintos, e, da maneira como estão dispostas na frase, mostram que uma situação (escrever cartas) evoluiu da outra (produção de redações). Nesta história particular de constituição do gênero discursivo, a escrita de cartas se iniciou como uma atividade escolar – quando ainda ela as escrevia e não gostava do que fazia. No entanto, a medida que vai escrevendo (e usando o gênero discursivo), parece começar a gostar de escrever cartas – e não redações. Neste trecho, parece ser registrado um momento importante de uma história de escrita, que acontece com a aquisição da carta.

III. O PAPEL DAS ESTAGIÁRIAS:

As ações das estagiárias foram o tema mais discutido e comentado nas cartas, o que nos mostra como o conteúdo temático pode se influenciar pela presença de interlocutores reais, situação característica deste gênero discursivo. Os alunos parecem perceber isto e direcionam as suas mensagens a estes interlocutores específicos, fazendo questão de tratar sobre eles em quase toda a extensão das cartas. A presença dos interlocutores no mesmo ambiente (o que não é comum que aconteça quando se escreve uma carta) parece influenciar nos aspectos que elegem para falar das estagiárias: há desde questões mais físicas, como aparência, características da voz até o comportamento – todos tratados de maneira bastante pessoal:

(15)

Vocês são legais, divertidas, e muito simpáticas.

Todos nós percebemos que você não falava muito, eu não sei o motivo, mas você quase não fazia comentários algum.

Quando você voltar, vê se fica mais liberal, menos tímida.

Mas nunca deixe de ser sorridente.

Você atinge a sala com seus risos e eu acho isso o máximo.

(16)

Você não é tímida, é bem extrovertida e sempre sorridente.

(17)

J - jeitosa

o -otimista

s -sorridente

i -inteligente

C - carinhosa

a - amiga

r - real

l - legal

a - amorosa

Ao elogiar e apresentar características que perceberam de cada uma, os alunos vão também mostrando um conhecimento bastante agudo da situação que participam: sabem que suas interlocutoras são estagiárias e que se preparam para ser professoras. Eles, com a experiência que têm como alunos, elencam aspectos importantes para um professor em formação e revelam uma concepção sobre o que é, como age e/ou como deve ser e como deve agir um professor. Um imaginário sobre o professor, então, se revela: é alguém que não deve ser tímido, deve ser tranquilo, seguro, detentor do conhecimento, absoluto em suas explicações e respostas:

(18)

Só que vocês precisam melhorar o comportamento com os alunos, pois varias vezes vi alunos questionarem algumas coisas e vocês não esclareceram a s dúvidas, disseram o que vocês acham certo,e continuaram com seus trabalbos, e a dúvida continuou.

Ao tratar das ações pedagógicas das estagiárias, e portanto, tratá-las como responsáveis, assim como o professor, pelo funcionamento das aulas, os comentários mais recorrentes dizem respeito à dinamicidade das aulas, ao produtivismo, ao ar de descontração, criado pela presença delas. No entanto, as aulas produtivas, que previam discussão e produção de cartas, geraram, para alguns, também uma certa monotonia e cansaço:

(19)

Seu comportamento em sala de aula foi muito importante, você deixa o ar descontraído, tira dúvidas com facilidade.

(20)

Espero que vocês não desistam pois quando há debates principalmente fica uma aula mais gostosa, mais dinâmica que uma simples aula de português

(21)

Mas o que nos deixou cansados, é o fato que em todas as aulas que esteve conosco sempre tínhamos que fazer carta.

(22)

Eu gostei das aulas mesmo, apesar de todas elas serem aulas de cartas, são meio enjoadas.

Interessante notar a percepção dos alunos em relação ao papel das estagiárias: se num momento, chegam a aconselhá-las com a intenção de que elas se aproximem mais do que se espera de um professor, em outros momentos, podemos observar que as estagiárias, por não serem professoras da turma e, portanto, não participarem da rotina escolar, criam nas aulas um ar descontraído, um movimento diferente. Parece que agora, de acordo com o desejo dos alunos, é a vez do professor se mirar na ação das estagiárias, trazendo às aulas mais propostas variadas, mais dinamicidade:

(23)

Anna, achei muito interessante o que vocês vem realizando em nossa sala de aula, é bom que quebra um pouco a rotina.

(24)

Josiane gostei muito de ter aula com você e sua amiga, porque vocês duas nos descontraem buscando explicando sempre quando precisamos, e aprovo seu jeito de dar aula que é muito bom.

(25)

Também gostaria de lhe dizer que você vai ser uma excelente professora, pois já é.

Entre o “vai ser” e “já é”: este é o lugar meio indefinido das estagiárias,⁵⁰ que os alunos perceberam e mostraram com tanta agudeza nas cartas. Na constituição do gênero carta, nesta sala de 3º ano, foi esta figura, a do estagiário, que acompanhou toda a produção dos alunos. O papel deste outro, que foi interlocutor, corretor, professor-estagiário, repercute na história da escrita destes alunos, como mostram os seguintes trechos:

(26)

O trabalho de vocês foi muito importante para o desenvolvimento de nossa escrita e de nosso senso crítico.

(27)

Com certeza, os alunos que cuidaram em empenhar-se, ao menos um pouco, foram acrescidos de boas bases redacionais.

(28)

Seu comportamento em sala de aula foi muito importante. Isso é fundamental para uma boa redação.

Ao se referir às ações das estagiárias e a influência que estas causaram na aquisição de escrita dos alunos, muitos afirmam que aprenderam a escrever cartas, depois do trabalho que foi realizado com eles, como mostra o fragmento abaixo:

(29)

⁵⁰ Sobre o papel do estagiário, escrevi, na condição de professora que recebeu um estagiário em sala de aula, um artigo, cujos trechos transcrevo a seguir: “Os estagiários são jovens que transitam nesta linha sutil entre a juventude e a vida adulta, entre os bancos da universidade e o relógio de ponto no trabalho, entre o que aprenderam e o que devem colocar em prática, entre os alunos e professores. (...) Os estagiários são estes seres que ocupam este lugar meio sem nome na escola: acomodam-se em horários e aulas, mas trazem toda a agitação do mundo lá fora. Têm um ar descontraído de quem não vai fechar as notas no final do mês, mas trazem uma única e séria responsabilidade: a de olhar para o que acontece ali dentro. E eles vêem muita coisa. Tanto que, quando movimentam suas mãos, seus pés, suas bocas mexem a escola de uma maneira que ela há muito não era sacudida” (DINI, A.C.O. (2001). *Tudo que move é sagrado em Começando a viver os Planos para o Futuro – Coletânea de Textos dos Alunos de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa*. (Org. Lílian Lopes Martin da Silva). Campinas: FE/ Unicamp.)

Eu que não sabia escrever cartas, passei a conhecer um pouquinho. Tenho certeza que tinha muitas pessoas aqui, que não sabiam escrever cartas.

Importante observar é que a aluna que escreveu esta carta mostrou-se muito familiarizada com o gênero epistolar, quando escreveu uma carta direcionada à mãe, de acordo com a primeira proposta. Ao escrever as cartas argumentativas, no entanto, acaba produzindo um texto que não apresenta interlocução, ainda que a estrutura se aproxime de uma carta.

Para esta aluna, como para outros, os momentos de ensino e aprendizagem aconteceram quando tratamos sobre argumentação direcionada a um interlocutor específico – cartas argumentativas – ou questões gramaticais, como concordância verbal, ortografia, etc. Outros momentos passam despercebidos em suas avaliações. O que não perceberam e esta dissertação conclui é que não narramos aqui somente a história de ensino e aprendizagem de um gênero discursivo, mas sim como ele foi constituído, ao longo de quatro meses, em/por uma turma de alunos do Ensino Médio. Constituição que se fez a partir de uma experiência de uso da carta, trazida pelos alunos de outras esferas sociais, de um imaginário que se formou sobre o gênero discursivo carta e de um processo de escolarização sofrido pelo gênero, quando introduzido em sala de aula, materializado nas cartas argumentativas e nos exercícios de reescrita.

No trabalho com as cartas, a noção de ensino e aprendizagem se amplificou, graças ao caráter histórico do gênero discursivo e o imaginário que se forma sobre ele, ao longo dessa história, pelas pessoas que o usaram. Um gênero discursivo não se ensina e/ou se aprende, simplesmente: ele é constituído por/em um grupo de pessoas que o utiliza.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M.B.M. *et al.* (1993). **Vestibular Unicamp: Redação**. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- _____ *et al.* (1997). **Cenas de Aquisição de Escrita – O Sujeito e o Trabalho com o Texto**. Campinas: Mercado de Letras.
- AMARAL, G. C. (2000). *Sévigné em ação: sévignações*. Em Galvão, W. N. e Goltib, N. B. (orgs.) (2000). **Prezado Senhor, Prezada Senhora – Estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras.
- ARIÈS, P. e CHARTIER, R. (orgs.) (1995). **História da Vida Privada, v. 3**. (tradução de Hildegard Feist). São Paulo: Companhia das Letras.
- BAKHTIN, M.M. (1992). *Os Gêneros do discurso*. Em **Estética da Criação Verbal**. (Tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1997). **Problemas da Poética de Dostoievski**. (Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra) . Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- BANDEIRA, M. (1958). **Cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira**. Rio de Janeiro: Organização Simões Editora.
- BRANDÃO, H. N. (2000). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. (Coleção: Aprender e Ensinar com Textos, v. 5). São Paulo: Cortez.
- CAMARGO, M. R.R. M. (2000). **Cartas e Escrita**. (tese de doutorado). Campinas: FE/Unicamp.
- CHARTIER, R. (1999). **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. (Tradução de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: Editora Difel.
- COSTA VAL, M. G. (1994). **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ e GUIMARÃES, V. C. (2000). *Construindo o discurso escrito: histórias e cartas “entre oralidade e a escrita”*. Em **Revista de Estudos da Linguagem**. V. 9. (31-70). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. e colaboradores (2004). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. (tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras.
- FOUCAULT, M. (1999). **O que é um autor?** São Paulo: Passagens.
- FRANCHI, C. (1987). *Criatividade e Gramática*. Em **Trabalhos de Lingüística Aplicada** (9: 5-45). Campinas: IEL/ Unicamp.
- GINZBURG, C. (1989). *Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário*. Em **Mitos, Emblemas e Sinais**. (tradução). São Paulo: Companhia das Letras.
- GOMES-SANTOS, S. N. (2003). **Recontando histórias na escola: gêneros discursivo e produção da escrita**. São Paulo: Martins Fontes.
- KOCH, I. G. V. e BENTES, A.C. (s/d). *Os gêneros do discurso e a produção textual na escola*. (mimeo).
- LOPES, M.A. (1996). **Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno**. (dissertação de mestrado). Campinas: IEL/ Unicamp.
- LUCAS, F. (org.) (1993). **Cartas a Mário de Andrade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MACHADO, A . R. (1998). **O Diário de Leituras – A Introdução de um novo instrumento na Escola**. São Paulo: Martins Fontes.

- MEDEIROS, J.B. (2001). **Correspondência – Técnicas de comunicação criativa**. São Paulo: Editora Atlas.
- MELO, C. T. V. (1999). **“Cartas à Redação” – Uma abordagem discursiva**. (tese de doutorado). Campinas: IEL/ Unicamp.
- MIRANDA, T. C. P. dos R. (2000). *A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII*. Em GALVÃO, W. N. E GOLTIB N. B. (orgs.) (2000). **Prezado Senhor, Prezada Senhora – Estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS- TYTECA, L. (1996). **A Nova Retórica – Tratado da Argumentação**. (tradução de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Companhia das Letras.
- POSSENTI, S. (1988). **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.
- REYES, A.(1999). *Estudio Preliminar*. Em **Literatura Epistolar**. (1999). México: Conaculta Editora.
- ROJO, R. (s/d). *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. (mimeo).
- _____ E CORDEIRO G.S. (2004) *Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. Em: DOLZ , SCHNEUWLY e vários autores (2004) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras.
- SANTOS, M. D. (1998). **Ao Sol Carta é Farol: A correspondência de Mário de Andrade e outros missivistas**. São Paulo: Annablume.
- SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1988). **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF.
- SÉVIGNÉ, Madame de. (1939). **Cartas**. (Tradução, prefácio e notas de Vitorino Nemésio). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- SILVA, J.Q. (1999). *Gênero discursivo e Tipo Textual*. Em **Scripta**, (4: 87-106). Belo Horizonte: PUC/ MG.
- _____ (2002). **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. (tese de doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

SOUZA, S. J. (1995). *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem*. Em: **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papyrus Editora.

TELLES, L. F. (2002). **Durante aquele estranho chá – Perdidos e Achados**. Rio de Janeiro: Editora Rocco.