

A produção da carta na sala de aula: exercitando a cidadania

Telma Maria Santos de Faria Mota^{*}
Luzia Rodrigues da Silva^{**}
Ilse Leone Borges C. de Oliveira^{***}

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa - realizada em uma escola pública de ensino básico - que foi impulsionada pela minha inquietação diante do pouco interesse dos alunos em relação à leitura e à escrita em ambiente escolar. Assim, este estudo teve por objetivo investigar, com base no planejamento e na realização de um trabalho didático-pedagógico, mediado pelos gêneros discursivos, o processo de produção de cartas, analisando os efeitos desse trabalho e desse produto no letramento de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo e enfoque enunciativo, realizada no período de fevereiro a junho de 2014, em que cartas produzidas pelos sujeitos, selecionados por sorteio, foram coletadas. Fiz uso da teoria aplicada pela estatística às Ciências Humanas, segundo a qual todos os pesquisados têm chance igual de serem escolhidos (MATTAR, 2001). As cartas foram coletadas em situações não simuladas, escritas para um auditório real, a partir da elaboração de sequências didáticas, conforme os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As cartas foram analisadas levando em consideração a intertextualidade, a argumentação, a polifonia, entre outros. Como suporte teórico, apoiei-me, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1995 e 2010), que dão conta do caráter dialógico-interacional, polifônico da linguagem e do gênero discursivo como modos de ação social. Fiz uso ainda da concepção de letramento apresentada por Street (2014), que considera o aspecto social da escrita. Meus apontamentos sobre gênero discursivo também foram sustentados por Bazerman (2006), com ênfase na carta, por seu caráter interativo, argumentativo e persuasivo. Com as análises, pude constatar que os alunos, protagonizando eventos de letramento, de exploração e produção do gênero discursivo, pautado pela ordem da argumentação própria à carta (solicitação, reivindicação, apoio, entre outras), constituem-se efetivamente críticos, com mais possibilidades argumentativas, podendo exercer a cidadania por meio da escrita.

Palavras-chave: letramento, escrita, gênero discursivo, carta.

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: sfm.telma@gmail.com

** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: luzro7@yahoo.com.br

*** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: ilseleone2@gmail.com

Letter-writing in the classroom: exercising citizenship

Abstract

This study, the result of research carried out in a public basic education school, arose out of my curiosity about the lack of interest in reading and writing at school. Based on the planning and carrying out of a didactic and pedagogical task and using the discourse genre, letter-writing, this study set out to analyse the effects of this study and production on the literacy levels of 5th year basic education students. This is an action research, qualitative in nature and declarative in its approach, carried out from February to June 2014, when letters written by the subjects were randomly selected and collected. The study used statistical theory applied to the Humanities, according to which all those researched had an equal chance of being selected (MATTAR, 2001). The letters written for real readers were collected in non-simulated situations and based on the drafting of didactic sequences, following the requirements of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The letters were analysed taking intertextuality, argumentation and polyphony, etc. into account. The theoretical background is based on studies by Bakhtin (1995 and 2010), which reflect the dialogic-interactive, polyphonic character of language and discourse genres as modes of social action. Street's (2014) concept of literacy, which considers the social aspect of writing was also used. My field references on discursive genre were also based on Bazerman (2006), with emphasis on letter-writing because of its interactive, argumentative and persuasive nature. From the analysis, it could be seen that the students, as protagonists of literacy, explorative and productive discourse genres, characterized by the arguments proper to letter-writing (requesting, demanding, supporting, etc.), are effective critics, with greater argumentative possibilities to exercise their citizenship through writing.

Keywords: literacy, writing, discourse genres, letter-writing.

Introdução

A educação, em específico a alfabetização, continua sendo a pauta do dia e um desafio polêmico para educadores, professores e também para governantes. Apesar dos esforços de vários segmentos sociais, o problema persiste, e o Brasil ocupa o 79º lugar no *ranking* mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elaborado pela Organização das Nações Humanas (ONU), em 2013, abrangendo 187 países. O Brasil está na 6ª posição no *ranking* dos países da América Latina e do Caribe, com a maior taxa de analfabetismo, aproximadamente 13 milhões de analfabetos, o que equivale a 12,9% da população. Segundo dados de 2012, divulgados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), há uma década a porcentagem de alfabetos plenos permanece inalterada.

Considerando os resultados de estudos relativos à situação do Brasil acerca do baixo índice de letramento, propomos maior aproximação da realidade vivida pelos alunos no seu cotidiano pela leitura intensiva de jornais, periódicos, revistas e

qualquer gênero textual discursivo que viesse informar ou esclarecer os alunos sobre as questões que a sociedade estivesse vivenciando.

Para tanto, partimos da seguinte questão: se trabalharmos com gêneros discursivos a partir de temáticas voltadas ao interesse dos alunos, relacionadas ao seu cotidiano social, cultural, entre outros, eles serão capazes de melhorar sua criticidade e argumentação para poderem exercer sua cidadania? Vale assinalar que se entende aqui cidadania como a fruição e o exercício dos Direitos Fundamentais, os quais são indissociáveis entre si, contemplados em nossa Constituição de 1988 em seu 6º artigo (SILVEIRA, 1997). Ainda conforme o art. 22 da LDB, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”. Também pela nossa Constituição, em seu art. 205, o ensino é condição para a cidadania. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 15, e a Declaração dos Direitos Humanos abordam a relação entre ensino/educação e cidadania.

Diante da leitura desses dados e por entender que a educação vem sofrendo intensas e fundamentais modificações, sentimo-nos motivadas pela busca de caminhos mais produtivos na educação, pelo desejo de entender o porquê desses números estatísticos e pela necessidade de questionar os modelos de letramento.

Em relação ao termo letramento, segundo Mortatti (2004), ele foi dicionarizado na década 1980, no Houaiss, e surgiu no âmbito da pedagogia para designar algo mais do que alfabetizar. Segundo a autora, há momentos de se fazer uma revolução conceitual, de modo que esse termo nasce dessa necessidade, e muito mais pela urgência de um novo paradigma a respeito da leitura e da escrita em seus aspectos sociais.

O problema do letramento no Brasil é bastante complexo, porque envolve fatores sociais, políticos, econômicos e familiares. Tendo em vista que o mercado de trabalho está mais exigente e competitivo, aguçam-se as preocupações dos pais, professores, pesquisadores que lidam com a formação dos futuros cidadãos. Além do mais, o problema é visto também pela importância da leitura e da escrita na sociedade atual, que em razão do desenvolvimento econômico e social requer cada vez mais mão de obra qualificada.

Por conseguinte, para efetivar o letramento por meio dos gêneros discursivos pela abordagem da interlocução humana e garantir a otimização da escrita argumentativa e crítica, intensificamos a leitura nas aulas de Língua Portuguesa dos fatos do cotidiano divulgados pela imprensa televisiva, jornal impresso ou *online*, ou qualquer outra fonte que divulgue os temas que circulem na sociedade, para que os alunos pudessem se posicionar argumentativamente por meio da carta.

Como suporte teórico, apoiamo-nos, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1995, 2010), que dão conta do caráter dialógico-interacional, polifônico da linguagem e do gênero discursivo como modos de ação social. Bakhtin (1995) apresenta em seus estudos a concepção dialógica da linguagem, ou seja, linguagem como lugar de atividade, de interação social e não apenas como forma ou sistema. Nesse sentido, pela complexidade de seu construto teórico e pela própria natureza da linguagem, não é possível formular um conceito “linear”, visto que o seu caráter dialógico não permite um acabamento, mas sim uma permanente transformação, visto que a linguagem é, antes de tudo, uma ação social.

Fizemos uso ainda da concepção de letramento apresentada por Street (2007, 2010, 2014), que considera o aspecto social da escrita. Nossos apontamentos sobre gênero discursivo também foram sustentados por Bazerman (2006), com ênfase na carta, por seu caráter interativo, argumentativo e persuasivo.

Dessa forma, por meio da metodologia de pesquisa-ação¹ (1960), pelo método histórico-dialético, segundo Frigotto (1987),² buscamos investigar por meio do letramento ideológico os efeitos do trabalho com os gêneros discursivos no primeiro semestre de 2014, a partir do planejamento e da realização de um trabalho didático-pedagógico, a produção de cartas, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em linhas gerais apresentamos o método histórico-dialético na pesquisa educacional, segundo Frigotto (1987), e revisitamos a teoria da pesquisa-ação qualitativa, de acordo com Brandão (1982), Thiollent (1986) e André (1995). Abordamos o aporte teórico da pesquisa, seus objetivos, os procedimentos metodológicos, o contexto no qual o estudo foi desenvolvido e a caracterização dos participantes e descrevo as atividades de ensino pela sequência didática.

1 “Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada na autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa [...]” (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

2 “Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico-metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica a apreensão de seus condicionantes históricos e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Ainda, diz respeito à capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo” (apud GOMIDE, 1989, p. 3).

Na presente pesquisa, adotamos o método materialista histórico-dialético que, segundo Frigotto (1987), busca a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos, no qual o conhecimento se efetiva na práxis e pela práxis. Adotamos também a proposta metodológica da pesquisa-ação que requer a intervenção de todos os mediadores: professores, alunos, colegas de sala de aula, o texto como parâmetro, entre outros.

Assim sendo, como objetivamos intervir em nossa própria atuação em sala de aula, esta pesquisa-ação em campo, nas duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, se deu com a observação de fatos e fenômenos como ocorreram na realidade. Adotamos como recurso auxiliar um diário de campo, sendo que os relatos aí efetuados me forneceram os indícios para reflexão. Esses registros foram feitos nas seis aulas semanais distribuídas em três dias da semana: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira.

A busca para a realização dessa meta principal nos encaminhou a outras questões que se configuram como objetivos específicos deste estudo, quais sejam:

- 1) analisar os efeitos do estudo de diversos gêneros discursivos efetivados pelos alunos na argumentação e nos aspectos estruturais do gênero carta de reivindicação, durante o processo de facção e refacção do texto;
- 2) identificar e analisar a construção composicional e discursiva das cartas de reivindicação, solicitação, apoio, entre outras;
- 3) oferecer vários dos diversos gêneros como subsídios para a produção de uma argumentação consistente e domínio da linguagem padrão por meio da refacção.

Importante ressaltar que esta pesquisa constitui uma mostra, em que buscamos ser fidedigna aos acontecimentos diários das aulas de Língua Portuguesa integrada às outras disciplinas curriculares. Destacamos, ainda, que ela emergiu da reflexão da prática, para que pudesse compreendê-la como eventos de letramentos pelo uso dos gêneros discursivos. Nesse sentido propusemos investigar nossa prática quanto ao letramento por meio dos gêneros discursivos na tentativa de buscar uma transformação da realidade vigente em que atuamos.

Partindo do pressuposto da associação entre a ação e busca de soluções, esta pesquisa-ação propõe para o ensino de Língua Materna, com base nos gêneros discursivos, a metodologia do ensino por módulos em Sequência Didática (SD).

O objetivo é a construção da autonomia na escrita, mediada pela revisão. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é esse o momento de usufruir do que foi adquirido com a execução dos módulos.

Na figura que segue, ilustra-se a pesquisa-ação como um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação.



Fonte: Jennifer Fogaça. Equipe Brasil Escola.

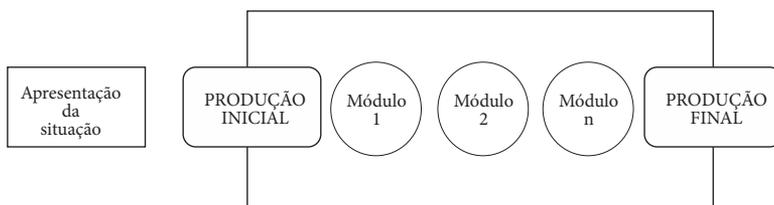
Em suma, nossa opção pelo método materialista histórico-dialético (1987) tem a ver com a nossa crença de que ele se compromete com a totalidade, com o singular, com o específico e também com o particular em uma pesquisa-ação, principalmente por se tratar de uma abordagem no plano da realidade. A aplicação deste método a um fenômeno educacional requer uma análise deste em sua complexidade, por se relacionar com o contexto social, político e econômico, que apresenta contradições e especificidades a serem observadas e analisadas. Ao optar por uma pesquisa-ação qualitativa, procuramos, portanto, nos aproximar da realidade cotidiana escolar, na tentativa de reestruturá-la para mostrar a força que ela tem.

Descrição da sequência didática do gênero carta

Para a coleta dos textos (*corpus* da pesquisa) necessários e catalogação dos dados, primeiramente o grupo de professores dos 5^{os} anos do Cepae, como é de praxe, fez o planejamento da escala, que corresponde a mais ou menos dois meses. Para a primeira escala, iniciada em fevereiro de 2014, foi escolhido o tema “Copa do Mundo”. Inicialmente, os alunos assistiram a um vídeo, intitulado *História da copa do mundo de futebol*. Dado o início da discussão, alguns alunos não se mostraram interessados pelo assunto, porém, como a maioria se posicionou favorável, a discussão foi realizada.

Depois de assistir ao vídeo, provocamos uma tempestade de ideias sobre as copas anteriores e a Copa de 2014. A partir dessa atividade, palavras ou adjetivações que qualificavam ou até desqualificavam a vinda da Copa para o Brasil foram sendo verbalizados. Os meninos, principalmente, e algumas meninas estavam encantados com a realização desse evento no Brasil, então acabaram contagiando toda a turma. Esses apontamentos iam sendo registrados no quadro-giz.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 98), em momentos como esse, ocorre a apresentação inicial da situação em discussão por meio da Sequência Didática segundo quadro abaixo:



Esquema da Sequência Didática. Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 83).

A segunda dimensão da sequência didática, que é a apresentação do conteúdo, se dá após a escolha do gênero a ser produzido. Para os participantes se situarem sobre o que escreverão, eles podem, por exemplo, realizar pesquisas.

Paralelamente às pesquisas feitas pelos alunos, o professor desempenhava o papel fundamental de mediar a escrita da primeira amostra do gênero carta. Para que os alunos se inteirassem da estrutura do gênero carta, eles realizaram leituras dos gêneros cartas de leitor, carta do leitor, editorial, artigo de opinião, notícias, entre outros.

Uma análise

Para selecionar as amostragens fizemos uso da teoria aplicada pela estatística às Ciências Humanas, segundo os estudos de Mattar (2001). Esse tipo de amostragem é denominado “casual simples”. Quanto à escolha da população a ser analisada, ela é aleatória. A opção pela pesquisa com amostragem probabilística deve-se ao fato de “esta possuir uma superioridade em termos de generalização e confiabilidade dos resultados. Cada membro da população tem uma chance conhecida e igual de ser escolhido” (MATTAR, 2001, p. 132). Nesta pesquisa, foram sorteadas cartas produzidas pelos alunos no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

As análises dos dados foram feitas segundo Bakhtin (1995, 2010), Souza (2003), Adam (2008), entre outros, que corroboram com o objetivo desta análise. As produções finais (cartas) dos alunos dos 5º anos A e B foram analisadas primeiramente em uma sequência cronológica.

Destas produções, do gênero carta, as do aluno Iago foram analisadas longitudinalmente na totalidade em uma progressão cronológica. Mesmo com o final da catalogação do *corpus* da pesquisa os alunos continuaram a produzir esse gênero discursivo de acordo com a necessidade.

Esse procedimento de seleção se justifica, porque nos permitiria, em primeiro lugar, investigar, de forma mais verticalizada, como ia se constituindo a trajetória argumentativa dos alunos na produção de diferentes cartas. Em segundo lugar, numa perspectiva mais horizontal, me daria a oportunidade de analisar a construção argumentativa de diversas cartas de diferentes alunos. O número de alunos e de cartas selecionadas deveu-se ao espaço permitido por uma dissertação de mestrado e ao caráter qualitativo dessa investigação.

A primeira carta ensaio escrita pelo aluno Iago foi ao presidente da Fifa, Joseph S. Blatter, a título de apresentação da situação de produção, para que como professora pudéssemos avaliar as capacidades já adquiridas com este gênero discursivo quanto a sua estrutura e seus elementos constitutivos. Trata-se do que Marcuschi (2009) denominou treinamento, para em seguida ser iniciado o trabalho com os módulos que dariam os instrumentos para o domínio do gênero específico. Como aponta a proposta da SD, é necessário ajustar-se às atividades cotidianas em que o aluno colocará em prática o que aprendeu ao longo dos módulos em sua produção final.

Essa carta foi escrita após a leitura dos vários textos sobre o tema Copa do Mundo. Os alunos, de posse do nosso programa de conteúdo, tiveram conhecimento dos gêneros que iriam estudar e qual gênero em específico, da modalidade escrita, eles iriam produzir para além da esfera escolar. Era de conhecimento dos alunos que essa primeira carta não seria enviada ao destinatário.

O primeiro aluno, dos vinte, cujos textos foram analisados em uma cronologia recebeu o cognome Iago. Sua primeira escrita ensaio do gênero carta, para o presidente da Fifa, Joseph S. Blatter, foi apresentada nos seguintes termos:

Goiânia, 21 de março de 2014.

Caro sr. Joseph S. Blatter, presidente da FIFA. Nós brasileiros gostamos muito do fato do Brasil ser escolhido para sediar a copa do mundo para

nós e uma grande onrra mas não estávamos prontos para a copa mas não estávamos, não tínhamos estádios suficientes e os que tínhamos não estão em condições de receber este grande evento.

E a nossa presidente Dilma esta gastando muito com estádios e por isto nosso país está passando dificuldades. Poriso acho que a copa não deveria acontecer aqui.

Iago- 5º A

A carta seguinte foi enviada à Presidenta da República e teve resposta. O contexto desta carta deu-se a partir da escolha, em planejamento coletivo, do tema “Copa do Mundo”, em que todos os professores desenvolveram um trabalho interdisciplinar. Na nossa disciplina, Língua Portuguesa, foram lidos cinco textos com este tema, como descrito anteriormente, para que fosse efetivado o trabalho com a sequência didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schenewly (2004).

A partir da discussão dos textos propostos para a escrita da carta, a dialogia bakhtiniana (1995) foi instaurada e principalmente a situação de produção de um texto argumentativo na dimensão enunciativa.

Segue agora a análise da primeira carta enviada a um destinatário.

Goiânia, 14 de abril de 2014

Excelentíssima presidenta Dilma Rousseff,

Cumprimento-a pelo ótimo governo e mudanças em nosso país, porém penso que os gastos com a copa do mundo estão ultrapassando alguns limites que estão fazendo o nosso país passar dificuldades financeiras que afetam o transporte público, segurança, saúde e outras situações.

Eu acho que o fato do Brasil ter sido escolhido para sediar a copa do mundo é muito bom, mas esta é a copa mais cara da história porque até agora já gastamos mais de 28 bilhões com a copa do mundo.

Se todo este dinheiro fosse investido na educação, todos os 37 milhões de crianças de 4 a 11 anos fora da escola seriam matriculadas e isto é bem mais importante que o Brasil sediar a copa do mundo.

*Atenciosamente,
Iago*

O aluno Iago iniciou a carta da seguinte forma: *“Excelentíssima presidenta Dilma Rousseff”*. Assim o fazendo, ele emprega adequadamente a forma do pronome de tratamento à situação de produção escrita. Entendeu o grau de formalidade que precisava estabelecer com o seu destinatário. Em nenhum momento ele se referiu à presidenta com o pronome você, o que é usual em crianças dessa faixa etária, por não entenderem o distanciamento estabelecido nas formas pronominais. Como ele, também a maioria dos alunos empregou adequadamente a forma pronominal – *excelentíssima* –, inclusive grafando corretamente a palavra.

Em seguida o aluno cumprimenta a presidenta com um elogio, tentando uma aproximação cordial: *“Cumprimento-a pelo ótimo governo e mudanças em nosso país”*. Trata-se de um diálogo estabelecido com a interlocutora, reportando-se à sua administração. Mesmo não citando as mudanças, ele fez um intertexto a partir dos textos lidos que abordam as mudanças ocorridas no governo Dilma. A intertextualidade evidenciada não chegou a ser uma paráfrase, porém pode-se inferir que ele apreendeu e aprendeu nos e dos textos lidos.

Quando o aluno Iago usa a adversativa “porém”, em *“porém penso que os gastos com a copa do mundo estão ultrapassando alguns limites que estão fazendo o nosso país passar dificuldades financeiras”*, mesmo elogiando o seu interlocutor quanto a sua administração, ele justifica sua opção por não querer que sediássemos a Copa do Mundo no ano de 2014. Em seu discurso, usa um conector contra-argumentativo, que é um dispositivo de ligação das unidades textuais de base. Segundo Adam (2008), o uso do “porém” faz com que o aluno exponha sua ideologia, seus valores em relação ao que pensa daquele evento. Assim, ainda no primeiro parágrafo, justifica, argumenta quais as consequências daquele “sim” ao evento Copa do Mundo: *“que afetam o transporte público, segurança, saúde e outras situações”*. Foi pontual quando argumentou o porquê de não aceitar a Copa no Brasil: apontou os prejuízos que a vinda da Copa continuaria proporcionando ao nosso país.

No segundo parágrafo da carta de Iago, mais uma vez o emissor se coloca favorável ao evento: *“Eu acho que o fato do Brasil ter sido escolhido para sediar a copa do mundo é muito bom”*. Assim, ele retoma de novo a dialogia, mostrando que a argumentação sempre se situa indissociável da polêmica, e segue com outra contra-argumentação intertextual logo adiante: *“mas esta é a copa mais cara da história porque até agora já gastamos mais de 28 bilhões com a copa do mundo”*. Segundo Adam (2008), o “mas” é um conector contra-argumentativo forte e o aluno consegue usá-lo com propriedade. Com essas justificações de não estar a favor da Copa no Brasil por causa dos gastos, o aluno, mais uma vez, busca nos textos lidos argumentos contundentes para defenderem seus pontos de vista.

Ao dizer que “*Se todo este dinheiro fosse investido na educação, todos os 37 milhões de crianças de 4 a 11 anos fora da (escola) seriam matriculadas*”, o aluno Iago estabelece uma interdiscursividade contundente com os textos que leu (lembre-se do título de Daniel Cara: “E se todo o dinheiro da copa fosse gasto com educação?”). O aluno iniciou com uma frase que aponta negociações, considerando os interesses e o ponto de vista do destinatário e do locutor. A negociação está presente nesse parágrafo, por ter um interlocutor, mesmo que de modo virtual, segundo Golder (1996, apud SOUZA, 2003). Talvez ele não tenha chegado a apontar as muitas operações de negociação e contra-argumentação devido à complexidade dessa estrutura; tampouco refletiu a posição do locutor (os prós e os contras) quanto ao tema, porque esta é “[...] a forma mais elaborada de negociação por evidenciar o aspecto polifônico do tema” (GOLDER, 1996 apud SOUZA, 2003, p. 77). Entretanto, quanto ao tema abordado, ele discute e o relaciona com os valores dos interlocutores. Aqui a Copa do Mundo é mais importante que a educação.

Ao apontar a solução ou justificar que “*isto é bem mais importante que o Brasil sediar a copa do mundo*” –, Iago faz uma contestação e opina contrariamente aos gastos excessivos com a Copa do Mundo. Ele sustenta sua opinião contrária em todo o seu texto, mantendo sua opinião inicial sobre os gastos com a Copa. Assim, confirma o que Bronckart (SOUZA, 2013) defende sobre a planificação da estratégia discursiva (enunciativa), no que tange aos procedimentos argumentativos em operações de refutação e explicação. Os argumentos do aluno foram colocados em razão de seu objetivo maior, o de confirmar sua opção pela Copa, e não os gastos excessivos. Ou seja, seus argumentos são colocados em razão da tese que quis defender. Argumento que está estabelecido na nossa Constituição de 1988 para reafirmar nossos direitos, como aponta o aluno: “*O artigo 6º diz que temos nossos direitos e deveres*”.

Pelo exposto, fica evidenciado que o emissor era favorável à Copa. Contudo, tendo vista outros argumentos, mais importante seria investir na educação. Esse posicionamento está de acordo com o que declara Dolz (2008) quanto à situação argumentativa, pois para argumentar é necessário estar imerso em uma situação de grande controvérsia.

A escrita dessa carta caracterizou-se pela contestação, oposição e antagonismo com pontos de vista diferentes. O contexto de produção favoreceu as argumentações, pois a mídia, os textos informativos, os diálogos formais e informais que giravam em torno desse tema possibilitaram as colocações apontadas. Por isso, todos os alunos, não apenas os sujeitos desta pesquisa, dispunham de elementos para argumentar.

Após a escrita da primeira carta enviada a um interlocutor real, com o fato de o aluno ter feito opção pela educação, a turma sentiu a necessidade de escrever

para um destinatário preocupado com esse tema e obviamente comungamos desse sentimento. Depois da leitura de vários textos sobre a Educação do Brasil, Iago escreveu a segunda carta a ser enviada e que obteve resposta, mas que não será analisada devido ao pouco espaço:

*Goiânia, 14 de maio de 2014.
Excelentíssimo Senador Cristovam Buarque,
Cumprimento-o por estar apoiando tanto o projeto da federalização da
educação no Brasil. Esta grande ajuda vai fazer com que a qualidade de
estudo aumente muito e vai fazer muitas crianças ter um futuro melhor.
Esta vai ser uma grande revolução para a educação, que irá beneficiar
toda a população brasileira.
Tomara que a federalização das escolas dê certo. Eu espero que passe
na votação. Com certeza esta decisão fará boa diferença na educação
do Brasil.*

*Atenciosamente.
Iago*

Resultados

A aplicação da pesquisa do letramento pelos gêneros discursivos, em sala de aula, *locus* privilegiado, resultou na produção de um CD, como uma contribuição deste trabalho aos estudos sobre o conhecimento linguístico. Trata-se de prática de letramento que é entendida como um processo social interativo, permeado pelo discurso, estabelecendo, assim, a relação dialógica, como pontua Bakhtin (1995).

Nesta abordagem, um evento de leitura e escrita refere-se a atividades que implicam ter um interlocutor que não necessariamente é apenas o professor. Para tanto, o espaço escolar, voltado para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, em especial ler e escrever, passa a ser constituído de elementos do processo de socialização dos indivíduos para o exercício da cidadania.

O ensino formal escolar ainda é um desafio para educadores e pode se dar de várias formas, bem como perpassar vários caminhos. Entretanto, muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Assim, na busca de alternativas, uma proposta desafiadora, segundo Pedro Demo (2011), é o educar pela pesquisa, pela necessidade de fazer da pesquisa uma atividade e atitude cotidiana do professor e do aluno, ter a pesquisa como propriedade específica. Conjunta e paralelamente à sugestão de Demo,

acredito que o trabalho com sequências didáticas (SD) seja uma maneira precisa para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula e, por conseguinte, letrar os alunos de forma contextualizada e significativa. Trata-se de entendimento que se afina com a concepção de Street (2014), ao considerar que letrar é muito mais que ampliar conhecimentos e habilidades, é ressignificar a maneira de pensar, de ver o mundo e nele se posicionar.

Em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), uma sequência didática “é o conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A SD neste modelo objetiva proporcionar ao aluno melhor domínio do gênero escolhido para se trabalhar. Nesta pesquisa, em específico, selecionei como produção textual dos alunos os gêneros textuais carta de solicitação, de reclamação e de apoio. Para escrita dessas modalidades, lemos cartas de leitor, textos informativos, crônicas, poesias e também outros gêneros que contemplavam os temas em discussão. Por conseguinte, não foi uma escolha aleatória, pois no plano de curso da série e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Cepae já se incluíam estes gêneros.

Uma vez que o trabalho com a SD favorece a possibilidade da reescrita, paulatinamente, o aluno vai tomando consciência de que estruturar um texto exige revisão quanto ao domínio do funcionamento da língua, o que, na perspectiva epilinguista, consiste em fazer reflexões sobre a língua quanto a sua estrutura para autocorreção. Ao se permitir ao aluno a reflexão com mais autonomia sobre sua escrita, aos poucos ele vai entender que cada situação comunicativa do gênero textual oral ou escrito dependerá do contexto no qual será inserido.

Sequências didáticas são formas de planificação textual, ou seja, formas de organização linear do conteúdo temático (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, dialogais e descritivas) (BRONCKART, 2012). Pelo agrupamento de gêneros, a carta pertence ao eixo do expor, que propicia desenvolver a capacidade de linguagem dominante quanto ao argumentar. Para os alunos escreverem as cartas, precisam ter o que dizer. Por isso, é preciso ler os principais tipos de textos de domínios sociais de comunicação, como: artigo de opinião, carta do leitor, carta de reclamação etc. Quanto ao eixo do relatar, é exigida a leitura de muitas notícias, reportagens, crônicas, entre outros. Já o desenvolvimento da escrita requer pensar interdisciplinarmente.

Considerações finais

O estudo empreendido nesta pesquisa teve como base: a) as teorias de letramento, conforme Kleiman (2008), Soares (2012) e Street (2014); b) os conceitos de linguagem e gênero, segundo Bakhtin (1995, 2010); c) tratado sobre o raciocínio argumentativo, conforme Bronckart (2012); d) as condições para a argumentação, de acordo com Perelman, Tyteca (1996) e Dolz (1995); e) o auditório real da interlocução, como orienta Geraldi (1997), entre outros.

Nosso objetivo geral era investigar, a partir do planejamento e da realização de um trabalho didático-pedagógico, a produção de cartas e os efeitos do trabalho com os gêneros discursivos no letramento de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/Universidade Federal de Goiás (copiar da introdução). Nossa hipótese era: o aluno, letrado por meio da exploração do gênero discursivo, pela ordem da argumentação, que é própria à carta de solicitação, reivindicação, contestação, apoio, entre outras, se constitui um sujeito efetivamente crítico, com mais possibilidades argumentativas e com capacidade de exercer plenamente a sua cidadania.

Assim, por meio de uma pesquisa, o estudo nos possibilitou vislumbrar o processo de letramento no qual os alunos foram imersos em leituras constantes para a efetivação dos eventos de letramentos significativos. Para tanto, atuamos como coparticipante e mediadoras dos eventos.

Outra hipótese era: a elaboração dos eventos de letramentos, voltados para as situações reais e com temáticas de interesse dos alunos, favorece a motivação dos estudantes a escrever. Tal hipótese parte do princípio defendido por Geraldi (1997): na situação de produção, é fundamental a devolução da palavra ao aluno. Esse autor aponta ainda que, mesmo parecendo óbvio ou redundante que os alunos sempre têm “o que dizer”, em nossas atividades, isso seria suscitado pelos textos e pelas discussões orais em sala de aula. Nesse sentido, as “razões para dizer o que se tem a dizer” encontrariam suporte em proposta que se liga às intenções e objetivos que o locutor/aluno objetiva com a realização da escrita do seu texto.

Nessa perspectiva, este estudo nos possibilitou a compreensão e efetivação do trabalho com o texto, fundamentalmente por meio dos gêneros discursivos, para que o enunciador/aluno pudesse adequá-lo às situações de ação, pois é o gênero que medeia as nossas atividades no mundo. Como afirma Bakhtin (2010), só nos comunicamos pelos gêneros.

Assim, o *corpus* desta pesquisa – as cartas dos alunos – nos forneceu os indícios para afirmar que é preciso ter o que dizer. E a interlocução, como pontua Bakhtin (1995), se fez com palavras, cujas escolhas são orientadas em função do interlocutor.

Com esse entendimento, os enunciados, nas cartas produzidas pelos alunos, foram marcados por vozes que não eram apenas as deles, mas também as dos textos lidos em sala, a voz da mídia e também as vozes das discussões orais promovidas nas aulas, comprovando a afirmação de Bakhtin (1995, p. 195): “Toda atividade verbal consiste, então, em distribuir a “palavra de outrem” e a “palavra que parece ser a de outrem”.

A revisão das cartas, mesmo que minimamente, era sempre realizada pelo aluno em um primeiro momento, depois por um dos colegas e, finalmente, pelo professor da sala, o que ocorria em conjunto com o autor, que logo após trabalhava a refacção do texto para que finalmente pudesse ser enviado ao seu destinatário. No momento da refacção, pela releitura, o aluno atribuía sentido ao que lia e estabelecia relações segundo sua experiência. Desse modo, ele constituía-se como sujeito, por conseguir dizer o que tinha para dizer, enunciar o que pensava ou sentia, sendo-lhe possível ser respondido, instaurando, assim, o circuito comunicacional responsivo, com réplica ou não. Por sua vez, esse circuito ajudava-o a perceber o motivo de escrever e melhorar o desenvolvimento de sua capacidade epilinguista.

Com a análise das cartas, pudemos constatar a capacidade dos alunos como agentes do dizer. Quando enunciam para um sujeito real, eles assumem o papel incondicional de leitor. Eis por que não nos preocupávamos em apenas levantar os problemas linguísticos em relação à escrita, mas nossa atenção se concentrou em levar o aluno a uma escrita relativa às normas sociais que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal.

Para que os alunos se tornassem enunciadore e tivessem o que dizer, a leitura intensiva de variados textos foi necessária. Para colaborar nas discussões dos temas apresentados, os alunos leram textos de qualquer gênero, desde textos informativos, jornalísticos, cartas de leitor, até charges, entre outros.

Essas leituras proporcionaram habilidades que os levaram a uma dinâmica social para o acesso à cidadania, sobretudo pelos seus direitos, por não se tratar de atividades mecânicas, mas sempre buscando os sentidos ali apontados. Vale destacar, com Street (2014), que um dos caminhos para o acesso à cidadania é a escrita pela abordagem social, contemplada pelo letramento ideológico: um ato social apropriado pelos participantes nas relações de poder. Assim se refere Street (2010, p.52): “Usar a

escrita é um componente para ajudar uma luta política”. Pela escrita, ao escolherem os seus interlocutores, os alunos buscavam lutar politicamente, o que ficou evidente em suas contribuições acerca dos aspectos sociais vigentes.

Enfim, esperamos que este trabalho venha desencadear o que Bakhtin (1995) enunciou quanto ao que seja significar algo para alguém, para assim ajudar a responder a alguns questionamentos, antecipar, refutar ou confirmá-los. Nossos apontamentos indicam a necessidade de ressignificar a escola e tê-la como espaço de construção social do saber, como aponta Santos (2008). Nesse contexto, o ensino da leitura e da escrita deve partir de eventos de letramentos significativos, para que a inclusão seja o alicerce das escolas.

Para tanto, é imprescindível que o professor saiba desempenhar o seu papel de letrar pelas práticas sociais da escrita, pois o ensino consciente de um projeto escolar deve visar à emancipação individual e coletiva para a cidadania. Nesses termos, a proposta apresentada neste trabalho é o de letrar pelos gêneros discursivos, dada a carga sociocultural incorporada pelos gêneros.

Referências

ADAM, J. M. *A lingüística textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo, SP: Hucitec, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org.: Ângela Paiva. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J.; DIONÍSIO, A. (Org.). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e Alfabetização- Da concepção mecanicista à Sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante: pesquisar-participar*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2012.

DOLZ, J. Escrever textos argumentativos para melhorar a sua compreensão. (Tradução). Escriber textos argumentativos para mejorar sua comprensión. *Comunicacion Lenguaje y Educación*, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula – leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, N. *Por que o aluno brasileiro aprende tão pouco*. 2010 Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/por-que-o-aluno-brasileiro-aprende-tao-pouco>>. Acesso em: 18 ago. 2013 a.

GOULART, C. M. A. *Cultura Escrita e Escola: Letrar Alfabetizando Cecília M. A.* In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010 b.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.

MARCUSCHI, L. A. *Da palavra para a escrita*. Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortex, 2008.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

PERELMAN, C.; TYTECA L. *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, M. S. KLEIMAN, A. B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Ed. Natal: EDUFRN, 2008 v., p. 120-140.

SILVEIRA, C. M. T. *A cidadania no Brasil pela Constituição de 1988*. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/79/a-cidadania-no-brasil-pela-constituicao-de-1988>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L. R. *As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar*. 2008. Tese (Doutorado) - UNB, 2008. Disponível em <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4580>. Acesso em: 02 set. 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p.77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 8 dez. 2009.

_____. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: < www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876.>

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARI-NHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKY, L. S. Formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins.

Data de recebimento: 15/05/15

Data de aceite: 27/07/2015