



miguilim

revista eletrônica do netli

volume 8, número 3, set.-dez. 2019

LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS COM INTERLOCUTORES REAIS



LANGUAGE AND SOCIAL INTERACTION: DIDACTIC EXPERIENCES WITH REAL INTERLOCUTORS

Gisele de Freitas Paula OLIVEIRA
Colégio Militar de Belo Horizonte, Brasil

Juliane Nogueira de SÁ
Prefeitura de Serra, Brasil

Yves Figueiredo de OLIVEIRA
Sedu (Governo do Estado do Espírito Santo), Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 29/06/2019 • APROVADO EM 02/01/2020

Resumo

Compreender a interação verbal como dialogia implica assumir que, ao interagir por meio da linguagem, o sujeito sempre tem um outro ao qual se direciona e leva em consideração no seu projeto de dizer (Bakhtin, 2003[1952-53]). A presença desse outro, portanto, é constitutiva das formas e usos da linguagem. Ocorre que em ambiente escolar, ajustando a lupa para as

produções de textos escritos na escola regular, muitas vezes a presença de um outro ao qual os textos dos estudantes supostamente se dirigem, não passa de uma abstração. A partir dessa questão, desenvolvemos uma pesquisa-ação integral sistêmica em duas escolas públicas do Espírito Santo com o objetivo de fazer com que as produções de textos dos alunos se constituam em uma interação verbal real, com um interlocutor que realmente interaja com os textos. Assim, descrevemos o desenvolvimento de duas experiências didáticas que envolveram os gêneros discursivos “carta pessoal” e “carta argumentativa” no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente, tendo como objetivo o encaminhamento das produções a interlocutores reais. Dessa perspectiva, constatou-se com o trabalho com os referidos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa um significativo interesse dos alunos em relação à produção textual, assim como uma melhora sensível na qualidade dos textos produzidos.

Abstract

Understanding verbal interaction as a dialogism implies to assume that, in interacting through language, the subject always has another to which addresses and takes into account in her project of saying (Bakhtin, 2003 [1952-53]). The presence of this other, therefore, is constitutive of the forms and uses of language. It happens that in the school environment, regarding productions of texts in regular school, often the presence of another to which the texts of the students supposedly address, is nothing more than an abstraction. Based on this question, we developed an integral systemic action-research in two public schools of Espírito Santo with the objective of making the texts productions of the students become a real verbal interaction, with an interlocutor that really interacts with the texts. Thus, we describe the development of two didactic experiences that involved the discursive genres "personal letter" and "argumentative letter" in elementary and high school, respectively, with the objective of forwarding productions to real interlocutors. From this perspective, a significant interest of the students in relation to the textual production, as well as a sensible improvement in the quality of the texts produced, was verified with the work with "personal letter" and "letter of argument" in the classes of Portuguese language.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Gênero discursivo. Carta pessoal e argumentativa.

KEYWORDS: Dialogism. Discursive genres. Personal and argumentative letter.

Texto integral

Introdução

O texto nas aulas de língua portuguesa, seja para leitura ou para escrita, sempre esteve presente. Os motivos de sua presença podem ser os mais diversos: entretenimento, leitura crítica, fonte de exemplos gramaticais, leitura individual, treino de formas composicionais e tantos outros que não conseguimos citar aqui.

Direcionando nosso foco de reflexão para a produção de textos escritos, é muito comum encontrarmos hoje, nas práticas escolares, a “aula de produção de texto”. Essa ganhou força na década de 70 por meio do Decreto nº 79.298/77 - que obrigava as instituições federais a incluir a redação em seus vestibulares e, como efeito dominó, acabou direcionando o ensino da escola básica - e tem sua perenidade até atualmente, também, por causa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o vestibular dos nossos dias.

Ocorre que, na “perenidade” das aulas de redação, um problema podemos observar: a ausência do interlocutor real para a maioria das produções de textos na escola. Se incentivar a produção escrita dos alunos brasileiros é, sem dúvida, um ganho para sua formação cidadã e social, a forma como esse ensino ocorre merece muita reflexão. O texto escrito na escola ainda é uma produção que raramente rompe os limites da leitura do professor e, poucas vezes, chega ao âmbito de circular dentro da própria turma. Para Cruz (2005), “é necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor (que não seja apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar” (CRUZ, 2005, p. 27). Assim, é necessário que o aluno tenha claro para quem escreve, por quê escreve, em quais condições de produção e com qual finalidade escreve, princípios elementares da interação verbal.

Nesse processo, nós professores, sem dúvida, somos uma peça chave uma vez que mediaremos o aluno na construção de sua formação linguística e cidadã. Para isso, é necessário que não sejamos somente aqueles que recebem, corrigem e devolvem os textos. Como mediadores, é nossa função e desafio criarmos condições de escrita em que o aluno se veja como um escritor real para um leitor real. Certamente esse é um grande passo para que nossas aulas de redação alcancem um outro patamar para a escrita: sua função social.

Diante do exposto, este artigo apresenta uma pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS) que, conforme postula Morin (2006), requer que os pesquisadores sejam também atores, portanto, que interajam com o meio e participem das ações e, nesse agir, o “ator pesquisador, busca, a partir da reflexão e ação, estratégias para solucionar ou redefinir problemas” (SÁ, 2016, p.51). Essa metodologia se mostra adequada para essa pesquisa, porque buscamos uma reflexão crítica sobre a prática de ensino de texto escrito, tendo em vista o problema apresentado (na ausência do *outro* - interlocutor - real para os dizeres de nossos alunos), por meio de duas sequências didáticas desenvolvidas na escola regular, a saber: uma com o gênero carta pessoal no 6º ano do Ensino Fundamental na escola “Alpha” e outra com o gênero carta argumentativa na 3ª série do Ensino Médio na escola “Ômega”¹, dessa forma, buscamos compreender a relevância de um interlocutor real para o qual nossos alunos possam direcionar suas produções escritas.

Para transformar em texto a pesquisa-ação desenvolvida, organizamos esse trabalho da seguinte maneira: primeiramente apresentamos a concepção dialógica de língua(gem) e de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, depois discutiremos sobre as especificidades dos gêneros carta pessoal e argumentativa,

relatamos o desenvolvimento de nossa prática pedagógica através de sequências didáticas e, por fim, passamos à conclusão.

1 Fundamentação teórico-metodológica

1.1 A concepção dialógica da linguagem

Uma das grandes contribuições do Círculo de Bakhtin para a filosofia da linguagem, certamente, está na concepção de sujeito e linguagem como dialogia. Para o Círculo, o sujeito, ao se perceber único e reconhecer que ocupa um lugar que é só seu, não pode ficar indiferente a essa unicidade. Ele é constrangido a posicionar-se e a responder por seus posicionamentos: não há álibi para sua existência.

[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único[...] Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. (BAKHTIN, 2010[1919-1921], p. 96)

A realização de sua singularidade se dá na ação individual e não indiferente, no agir em relação ao que não é *eu*, em relação ao *outro*.

Essa contraposição entre o *eu* e o *outro* mostra cada um como um universo de valores, pois – segundo Faraco – “o mesmo mundo relacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (FARACO, 2003, p. 23). Em outros termos, no *mundo da vida*, a cada momento, somos impelidos a tomar atitudes axiológicas, precisamos posicionar-nos em relação aos valores que circulam em nossa sociedade, e a contraposição de valores entre o *eu* e o *outro* é o que orientará os atos do sujeito, inclusive seus enunciados. É nesse jogo que emerge a unicidade do sujeito, pois jamais encontraremos duas ou mais pessoas que se relacionam de maneira igualmente idêntica com os valores sociais.

O enunciado, ou ainda, o texto compreendido “como enunciado” (cf. BAKHTIN, 2003 [1959-61], p.308), ou seja, como algo único, não repetível e concretamente situado, é uma resposta a outros enunciados pertencentes à cadeia da comunicação discursiva e revela a posição ativa do falante/escritor ao assimilar, reelaborar, reacentuar ou refutar o enunciado do outro. Essa resposta, elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural, revela a posição valorativa do sujeito em relação à multidão de vozes sociais. Por isso, para Bakhtin,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem relacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de várias atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003[1952-53], p. 297, grifo do autor)

Entretanto, o enunciado não se liga apenas aos elos precedentes da comunicação discursiva, mas também aos subsequentes – ainda que estes não existam. Parafraseando Bakhtin (2003 [1952-53], p. 301), desde sua origem o enunciado é construído levando-se em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel do *outro*, para o qual meu enunciado é criado, é extremamente importante, uma vez que esse *outro* não é um ouvinte passivo, mas participativo da comunicação discursiva. Desde o início, o falante/escrevente aguarda uma ativa compreensão responsiva dele. “É como se todo enunciado se construísse ao encontro da resposta” (BAKHTIN, 2003[1952-53], p. 301).

Portanto, um traço também constitutivo do enunciado é o seu *endereçamento*, ou seja, o fato de ele dirigir-se a alguém, a um destinatário. Esse destinatário pode ter várias dimensões: pode ser um interlocutor e parceiro direto do diálogo na vida cotidiana; pode ser um destinatário presumido (não necessariamente presumido pelo autor, embora possa sê-lo, que se instala a partir da circulação do enunciado); e, ainda, um destinatário totalmente desconhecido, um *outro* não concretizado.

O texto “como enunciado” é o *lugar de interação* de sujeitos ativos e é bem mais complexo e dinâmico do que quando compreendido como um objeto que articula a intenção, a consciência individual de quem o produz. De fato, o que ocorre quando enunciamos é uma resposta ativa ao diálogo social, às diversas vozes que são interiorizadas ao longo de nossa experiência no mundo e que vão constituindo nosso mundo interior, diante das quais tomamos uma atitude responsável e responsiva. Tal fato mostra que nossa “consciência é social de ponta a ponta” (FARACO, 2006[2003], p. 82) e que nessa interação viva com as diversas vozes sociais é que emergem as condições do sujeito de singularizar-se.

Nesse contexto, o sentido deixa de ser considerado como algo dado *a priori* e passa a ser entendido como um construto resultante da interação texto-coenunciadores. Compreender a enunciação do *outro* implica – conforme Bakhtin (Voloshinov, V.N.) –

orientar-se a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e

substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão. (BAKHTIN (VOLOSHINOV, V. N.), 1999[1929], p. 133)

Dessa forma, a compreensão de um texto é uma forma de diálogo ativo e responsivo com ele, é opor “à palavra do locutor uma *contrapalavra*”, é gerar novo(s) texto(s) que dialogue(m) com o texto dado.

1.2 Gêneros do discurso: meio de interação verbal

Todas as atividades da vida humana têm uma relação com o uso da língua. As maneiras de utilização são tão variadas quanto essas atividades. O homem é capaz de transmitir conhecimentos, fornecer informações, expressar sentimentos e convicções; e isso se dá porque “toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, a linguagem seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que levaria à sua derrocada.” (MARCUSCHI, 2005, p.7)

Essa dialogia não ocorre através de frases isoladas ou de palavras soltas, mas acontece por unidades de sentido, chamadas textos, sejam orais sejam escritos. O uso autêntico da língua é feito através dos textos que são produzidos por sujeitos históricos e sociais que mantêm entre si algum tipo de relação e visam a algum objetivo comum.

Sobre os gêneros, Bakhtin (2003[1952-53], p.179) considera:

Todas os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desses usos sejam tão multiforme quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p.179).

Desse modo, os enunciados se baseiam em formas padronizadas e razoavelmente estáveis de enunciações. Essas formas constituem os gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente.

A definição de gêneros apresentada, baseada no parecer de Bakhtin, mostra uma certa estabilidade/normatividade nas produções verbais dos falantes. Porém, sobre esse ponto Koch (2004, p.161) argumenta que

É importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin, não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, ele reconhece que os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como devidas ao surgimento de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, em função de novas práticas sociais, que os determinam. (KOCH, 2004, p. 161).

Em outros termos, os gêneros, enquanto entidades sociodiscursivas, contribuem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas diárias, porém, eles não são instrumentos enrijecedores da ação criativa. Pelo contrário, são acima de tudo maleáveis e dinâmicos e surgem, modificam-se e até desaparecem em função das necessidades comunicacionais.

Diante do exposto, podemos notar que os gêneros se situam entre as regularidades/ restrições e um horizonte de possibilidades/variações. Podendo o sujeito operar com o convencional, previamente instituído, assumindo-o ou subvertendo-o, visando à construção de outros – até novos – efeitos de sentido.

2 Análises e resultados

2.1 Carta à família: uma experiência dialógica com alunos do 6º ano do ensino fundamental

Segundo Sebastião (2012), a carta é um gênero discursivo e está relacionada a um campo da atividade humana, o da comunicação, “apresentando um comportamento relativamente estável e, revelando, ao mesmo tempo, uma heterogeneidade funcional [...] a noção de gênero permite agrupar enunciados que possuam características comuns” (SEBASTIÃO, 2012, p 73).

Loukili (2009), afirma que a carta é um gênero que possui vários subgêneros e que pode ser enviada por meio do correio, *e-mail* ou entregue em mãos. Nas palavras de Andrade (2010), o gênero carta possibilita variados tipos de comunicação, dentre eles, agradecimento, conselho, informações, notícias familiares, entre outros.

Quanto aos subgêneros da carta, importa dizer que não são gêneros novos ou diferentes, mas que apresentam, em sua constituição, similaridades. Conforme aponta Andrade (2011), “apresentam traços comuns, sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida; mas são classificados quanto à forma de realização e suas intenções” (ANDRADE, 2011, p. 78).

Dessa forma, encontramos diferentes tipos de carta, como carta do leitor, carta ao leitor, entre outras, todas subgêneros da carta, já que possuem correlações. Isso é possível porque os subgêneros da carta possuem semelhanças em relação às características estruturais do gênero carta.

Acreditamos que levar o gênero carta e seus subgêneros para a escola possibilita que os alunos desenvolvam e/ou aperfeiçoem habilidades, como a crítica, a argumentação e o elogio, por exemplo, tendo sempre em vista um interlocutor real. Ao se reconhecer como um sujeito que tem que colocar sua palavra viva diante da arena discursiva que se estabelece no contexto de sua enunciação, a produção do enunciado concreto por meio do gênero carta se coloca como uma oportunidade do aluno se ver diante do não álibi de sua existência, portanto, sujeito de linguagem que se singulariza ao assumir valores axiológicos que circulam socialmente e se validam individualmente.

E, por assumir determinados fios ideológicos e negar outros, esse sujeito aluno pode se reconhecer como sujeito ético que produz suas criações estéticas tendo uma base sociológica para tal e, dentre as muitas criações, a criação verbal é uma delas. Isso faz com que o aluno perceba que o gênero carta é muito mais do que uma estrutura fixa a ser seguida, mas um tipo relativamente estável de enunciado que, como tal, não é totalmente novo, tão pouco, totalmente rígido.

Para o projeto a seguir, escolhemos trabalhar com a carta pessoal, em detrimento das outras, por ser um gênero discursivo que prima pela dialogicidade e, ainda, por fazer parte do currículo do 6º ano do ensino fundamental da rede de ensino do município de Serra/ES.

O projeto que descreveremos a seguir foi desenvolvido em 04 (quatro) turmas de 6º ano do ensino fundamental, entre os meses de setembro e novembro de 2017. Para este artigo, escolhemos uma turma para relatarmos a experiência. A referida turma possui 30 (trinta) alunos oriundos do bairro onde a escola se situa, Vista da Serra II, como também de bairros vizinhos, como Vista da Serra I, Planalto Serrano, Campinho da Serra, todos localizados no município de Serra/ES.

Na primeira aula do projeto, conversamos com a classe sobre o gênero discursivo carta pessoal, a fim de reconhecer se esse gênero fazia parte das esferas de atuação humana nas quais os alunos circulam socialmente, como igreja, escola, família, clube sociais e outros. Perguntamos para eles se já tinham escrito uma carta e poucos falaram que sim. Também questionamos sobre os destinatários das cartas escritas: alguns falaram que escreveram para professores e amigos, outros para familiares. Em seguida, pedimos aos alunos que fizessem uma atividade do livro didático sobre o gênero carta pessoal, que trazia um exemplar do gênero e perguntas de interpretação. Compreendemos que esta atividade não abordava o gênero carta em toda a sua dimensão. Dessa forma, nas aulas seguintes, levamos outros exemplares para discussão e análise.

Na segunda aula, conversamos com os alunos acerca do projeto “Carta à família”, levando em consideração quem escreve, por que o faz, em quais condições de produção e com qual(is) finalidade(s) produzem. Falamos para os alunos que eles iriam escrever uma carta para alguém da família deles e que, para isso, iríamos algumas vezes à sala de informática da escola para elaborar a carta no computador e que depois ela seria escrita no caderno. Explicamos também que teríamos outras atividades antes de iniciarmos a escrita, por exemplo: assistir ao filme “Central do Brasil”, conhecer outros exemplares do gênero carta, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero em questão.

Salientamos que não conseguimos desenvolver o projeto ininterruptamente, uma vez que a escola oferecia 01 (uma) sala de vídeo compartilhada, muita utilizada pelos docentes, e 01 (um) laboratório de informática, que só funcionava às segundas-feiras e terças-feiras. Dessa forma, outros professores precisaram utilizar esses espaços, inviabilizando o desenvolvimento contínuo do projeto.

Na terceira e quarta aula, fomos à sala de vídeo assistir ao supracitado filme “Central do Brasil”, filme nacional que demonstra a importância da escrita de cartas o qual muitos alunos ainda não conheciam. Após, fizemos uma breve discussão acerca do uso da carta no filme e relacionamos com as discussões anteriores.

Na quinta aula, antes de irmos para o laboratório de informática, levamos para os alunos outro exemplar do gênero carta para leitura e análise. Conversamos sobre o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de uma carta, segundo Bakhtin (2003). Em relação ao conteúdo temático, dialogamos sobre os assuntos mais comuns das cartas: amor, agradecimento, elogio, saudades, informações sobre uma viagem, pedido, entre outros. Também conversamos acerca dos assuntos das cartas que apareceram no filme e dos outros exemplares do gênero lidos em até o momento.

Sobre a estrutura composicional, após observamos as cartas lidas no decorrer do projeto, concluímos que a maioria das cartas apresenta: local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura. Acerca do estilo, conversamos brevemente sobre a individualidade do falante, ou seja, que as cartas deles poderiam refletir escolhas pessoais em relação, por exemplo, aos recursos lexicais e gramaticais da língua.

Dessa forma, na sexta aula, fomos ao laboratório de informática para a elaboração das cartas. Ao todo, no referido laboratório, foram 06 (seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada. Os alunos tiveram que formar duplas e trios, pois não havia computadores suficientes para todos. Assim, com o auxílio da instrutora de informática, demos início à digitação dos textos. Durante as aulas de elaboração das cartas, pudemos auxiliar os alunos em relação ao conteúdo temático, estrutura composicional, estilo e revisão, assim como em relação à digitação, visto que muitos alunos não tinham esta prática por não possuírem computadores em suas residências.

Nas duas últimas aulas no laboratório de informática, orientamos os alunos a escrever as cartas no caderno, já que a escola não tinha como imprimir todas os textos produzidos. Isso foi necessário, pois a professora precisava ler as cartas e, após, os alunos teriam que mostrá-las para os destinatários e solicitar suas assinaturas. Quanto às assinaturas, foi a maneira que encontramos de assegurar que os familiares lessem as cartas pessoais produzidas, já que o objetivo era a produção da carta pessoal para um destinatário real e queríamos ter a certeza de que os interlocutores leriam as produções.

Após a leitura das cartas pessoais pela professora, foram constatadas algumas inadequações em relação a alguns elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo). Assim, selecionamos as

inadequações mais recorrentes e, no quadro, refletimos junto aos alunos sobre elas. Em seguida, sugerimos a reescrita das cartas antes de mostrá-las aos familiares. Após a reescrita, os alunos mostraram as cartas aos familiares e recolheram as assinaturas deles.

Após essa etapa os estudantes foram incentivados a expor para a turma e para a professora qual foi a reação dos destinatários ao lerem as produções. A maioria dos alunos relataram que os familiares ficaram emocionados e felizes com os textos. Alguns mencionaram o fato de os familiares se sentirem importantes pois se tornaram destinatários específicos da correspondência. Sugerimos aos alunos que incentivassem os familiares a também escreverem cartas em forma de resposta, porém, infelizmente, não tivemos o retorno esperado. A seguir, apresentaremos a exposição e a análise de uma carta escrita pela aluna Júlia para sua mãe.

Querida mamita,

Mae tá na hora de você fazer aquele arroz doce que só você sabe fazer ,to escrevendo essa carta pra te falar que gosto das coisas que você faz.

Desde o momento em que nasci já vi uma vencedora em você seus olhos brilhando, depois que eu nasci veio muitas coisas novas, você passou noites acordadas, trocando fraldas, dando banho e varias outras coisas...

Mae pede a tia Nede pra Eduarda ir la pra casa nesse final de semana pois e muito chato já vai fazer quatro finais de semana que ela não vem aqui pra casa já estou com saudades dela mesmo vendo ela aqui na escola quase todo dia, por favor mãe....

P.S: Mãe não se esqueça de pedir em, e também eu te amo muitoooooooo

Com amor Júlia.

Beijossssssss, te amo.

A carta foi transcrita da forma como a aluna a escreveu e podemos perceber a utilização adequada dos elementos constituintes do gênero estudados no decorrer do projeto. Em relação ao conteúdo temático, a aluna optou por escrever uma carta para sua mãe, tecendo elogios a sua comida e a sua garra diante dos desafios da vida cotidiana. Além disso, no terceiro parágrafo, a discente faz um pedido à mãe e o reforça na observação logo abaixo.

Acerca da estrutura composicional, a carta em análise possui vocativo, assunto definido, despedida, observação e assinatura. Durante o projeto, por meio de exemplares do gênero, os alunos estudaram os temas e as características recorrentes de uma carta pessoal. Em relação ao estilo, notamos que a aluna realizou escolhas individuais, como não colocar local e data, características recorrentes nas cartas pessoais, além da forma como aluna se despediu da mãe.

Notamos que ao escrever sua carta a estudante a destinava a um interlocutor real, nesse caso a mãe dela. Esse fator foi preponderante para a produção do texto e seu posterior envio ao destinatário. Dessa forma, é importante que o aluno produza textos de variados gêneros discursivos tendo em vista um destinatário real. Faz-se necessário frisar, ainda, a importância da compreensão do gênero discursivo trabalhado em toda a sua dimensão, considerando os elementos constituintes e o dialogismo presentes nele.

2.2 Carta argumentativa e participação social: experiência com alunos finalistas do ensino médio

Köche et al (2010, p. 8) afirmam que como a aquisição de qualquer habilidade o aprendizado da escrita abrange “a prática, a reflexão sobre a prática e a prática do aperfeiçoamento do que se pratica”. Desse modo, para as autoras é necessário escrever para aprender a escrever e para aprender a pensar e ponderar sobre o que se escreveu.

Resgatando a ordem do argumentar proposta por Schneuwly e Dolz (2004)², destacamos o gênero carta argumentativa “no qual o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião” (KÖCHE et al., 2010, p. 45). Assim, quando nos referimos à argumentação, pressupomos a defesa e a sustentação de uma tese com o objetivo de convencer ou persuadir o interlocutor, que no caso das cartas argumentativas geralmente é representado por um destinatário específico.

O referido gênero possui uma estrutura composicional bem característica, com a apresentação de itens específicos como local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Dados como local e data são dispostos no início da carta, geralmente alinhados à margem direita. O vocativo, abaixo do local e data, alinhado à margem esquerda, representa o termo utilizado para referir-se ao interlocutor/destinatário. O corpo do texto segue a formalização dissertativa, com um parágrafo introdutório (assunto e a finalidade da carta) e parágrafos argumentativos complementando o exposto. A despedida é sempre cordial e a assinatura deve contemplar o nome e o sobrenome do emissor, seguido de sua identificação profissional, quando for o caso. (KÖCHE et al., 2010).

Relataremos a análise de uma experiência didática composta por 07 (sete) oficinas realizadas no terceiro trimestre de 2017, nas aulas de língua portuguesa, com duas turmas – média de 35 (trinta e cinco) alunos por turma – do terceiro ano do Ensino Médio, turno matutino, da Escola Ômega, integrante da rede estadual de ensino, localizada no município de Cariacica/ES e que atende pelo menos 11 (onze) comunidades em seu entorno. A rede estadual de ensino conta, desde o ano de 2009, com o apoio do Currículo Básico Comum (CBC), documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), que orienta os conteúdos das disciplinas a serem ministrados no ensino básico, dividido por séries. Na terceira série do Ensino Médio os gêneros discursivos estabelecidos no Eixo Linguagem da disciplina de Língua Portuguesa estão vinculados, sobretudo, ao viés

argumentativo, sendo indicado o trabalho com carta-argumentativa, editorial e texto dissertativo-argumentativo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.75).

Dessa forma, desenvolvemos um trabalho sequenciado com o gênero carta argumentativa e para isso utilizamos além do livro didático³ disponível aos alunos, recorte de material teórico disponível em um sítio eletrônico educacional⁴. Na primeira aula, apresentamos nossa proposta de trabalho, salientando aos estudantes que um dos objetivos dessa oficina de produção textual era o encaminhamento dos textos para os destinatários de suas respectivas cartas, isto é, leitores reais. Nesse momento alguns alunos externalizaram sua apreensão, uma vez que não há recorrência na publicidade dos textos produzidos por discentes para além do ambiente escolar. Explicamos que o processo de produção seria acompanhado e monitorado, não havendo motivos para maiores preocupações.

De posse do livro didático, realizamos leitura coletiva de uma carta argumentativa de reclamação constante em capítulo específico. Na sequência, iniciamos um diálogo-problematizador com o objetivo de explorar a carta lida, incentivando a caracterização do gênero com a identificação de propriedades estruturais e textuais, assim como do propósito comunicativo, tipo de carta argumentativa (solicitação e/ou reclamação) e do padrão de linguagem empregada.

No segundo encontro, relembramos a discussão da aula anterior, enumeramos coletivamente uma relação de características do gênero textual carta argumentativa e as elencamos na lousa. Percebemos que muitos detalhes eram desconhecidos de vários alunos em relação à estrutura composicional, como a necessidade de empregar local e data, identificação do destinatário, vocativo e expressão de despedida formais e divisão da carta em parágrafos específicos. Após sanar as dúvidas surgidas, iniciamos uma atividade de reconhecimento proposto no livro didático referente a uma carta de solicitação e reclamação, que foi corrigida juntamente com os alunos de forma dialogada.

No terceiro encontro, propusemos o início da produção textual individual das cartas argumentativas. Como alguns estudantes estavam em dúvida no tocante aos assuntos que poderiam abordar e aos possíveis destinatários, realizamos um momento de discussão coletiva com anotação na lousa em forma de tópicos de temáticas possíveis e seus destinatários reais. Essa perspectiva de trabalho colaborativo docente x discente é corroborada por Tinoco (2010, p.299), pois, segundo a autora, “favorece a distribuição de poder: o planejamento das atividades é coletivo, as atribuições são distribuídas, os resultados são compartilhados, o replanejamento das ações é compartilhado”.

Nesse contexto, muitos pontos foram levantados, como o processo de implantação arbitrária do Projeto Escola Viva⁵ na unidade de ensino, violência urbana vivenciada nos bairros vizinhos, problemas relacionados à gestão pública municipal e estadual, além de questionamento/reclamação de serviços prestados por empresas do setor privado.

Grande parte dos alunos se interessou em escrever sobre a problemática vivenciada por eles em relação à implantação do Projeto Escola Viva na unidade. Para fins de esclarecimento, faremos uma breve contextualização da situação. No

fim do mês de agosto de 2017, a comunidade escolar foi surpreendida com a notícia de que a Escola “Ômega” estava cotada para se tornar uma das 30 (trinta) escolas de tempo integral da rede estadual de ensino. Na ocasião, a equipe docente solicitou reunião com a superintendente regional de educação e representante da secretaria de educação em caráter de urgência para averiguação de tais informações.

Na mencionada reunião, foi confirmada que a referida escola seria transformada, a partir de fevereiro de 2018, em uma unidade do Projeto Escola Viva. Pais e/ou responsáveis, alunos e professores questionaram a ausência de consulta à comunidade escolar e os prejuízos que essa mudança acarretaria às famílias, pois a maioria dos estudantes não teria condições de frequentar esse modelo de escola em tempo integral por vários motivos⁶.

A ausência de respostas concretas gerou um intenso movimento de protestos por parte da comunidade escolar, por meio de manifestações de rua com faixas e cartazes, criação de abaixo-assinado, série de reuniões de pais e formalização de comissão para requerer ao Ministério Público Estadual (MPES) ação civil pública para o impedimento da implantação do supramencionado projeto. A partir do protagonismo dos alunos, a mencionada ação civil foi concretizada e aguarda julgamento pela juíza da vara de infância e juventude do município.

Assim, a indignação do corpo discente com tal problemática incentivou e potencializou a escrita das cartas, favorecendo a produção de um grande número de cartas argumentativas direcionadas, especificamente, ao secretário de estado da educação. Todas elas seguiram o modelo de carta argumentativa de reclamação (implantação do projeto e suas consequências) e solicitação (revisão da escolha, desistência da implantação e promoção de debate com a comunidade). O quarto, o quinto, o sexto e o sétimo encontros com as turmas foram utilizados para atividades voltadas ao aprimoramento dos textos produzidos (leitura, orientação e revisão) num processo dialogado. É importante observar que os debates gerados em sala, a partir da problemática vivenciada pelas turmas, que não estavam previstos inicialmente, enriqueceram, sobremaneira, a experiência didática proposta. Por fim, os estudantes elaboraram a versão final de suas respectivas cartas argumentativa para posterior encaminhamento ao setor de protocolo da Secretaria de Estado da Educação.

Abaixo, destacamos a carta argumentativa da aluna M.F.B. que, assim como a maior parte de seus colegas, endereçou sua carta argumentativa ao Secretário de Estado da Educação.

Cariacica/ES, 08 de agosto de 2017.

Ao excelentíssimo Senhor Haroldo Correa Rocha
Secretário de Estado da Educação

Prezado Senhor,

Venho através desta carta me expressar sobre a suposta proposta que nos foi dada. Proposta essa que chegou até nós de forma irregular e bem direta, de que ao iniciar o ano letivo essa escola ganhará o título de “ESCOLA VIVA”.

Senhor, se formos parar para pensarmos melhor nesta proposta certamente iremos ver que ela não será benéfica para os pais e os alunos, pois a maioria dos estudantes trabalham, alguns mesmo para ajudar a própria família.

Mas não só por esse motivo será prejudicial essa proposta, como também porque a Escola Ômega é a única no bairro com capacidade para nos atender, e é a única com ensino médio.

Por esses motivos, fico com muito apreensiva com o que acontecerá com aqueles alunos que não irão ter direito a essa escola por motivo de ser em horário integral.

Penso que poderão até ficar sem estudar, o que não será nada bom para o futuro desse país, além de perdermos os nossos professores.

Portanto Senhor, pense com bastante cuidado no que se diz o futuro desse país.

Atenciosamente,

M.F.B

Podemos perceber a observância e a adequação, por parte da estudante, no tocante às características formais do gênero carta argumentativa discutidas em sala, como local e data, vocativo, corpo do texto distribuídos em parágrafos em que são trabalhados os argumentos, despedida e assinatura. Para além do aspecto formal, notamos o empenho da aluna em demonstrar sua insatisfação com a forma arbitrária com que esse projeto foi conduzido. Apesar de estar cursando o terceiro ano (aluna finalista), a discente incomoda-se com as demais séries e com os alunos que serão prejudicados no próximo ano letivo.

A fim de convencer e sensibilizar o destinatário final, ela aponta vários aspectos relacionados à comunidade escolar, como a impossibilidade de realização de estágio remunerado no contraturno por parte os alunos, o fato de a instituição ser a única escola a ofertar vagas para o ensino médio na região, a preocupação com os estudantes que porventura não tenham mais condições de frequentar os bancos escolares e ainda atenta para a remoção da equipe pedagógica que trabalha na unidade escolar.

Devido à ausência de laboratório de informática na unidade de ensino, não foi possível enviar as produções individualmente via e-mail institucional da Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Dessa forma, foi acordado com a turma que o professor regente efetuaria o protocolo das cartas encaminhadas ao supracitado órgão administrativo, o que foi realizado em bloco na semana

seguinte. Após aproximadamente vinte dias, foi recebida comunicação da assessoria de comunicação da Sedu agradecendo pelo envio das cartas e justificando a manutenção dos planos de implantação do Projeto Escola Viva na escola.

Apesar de aparentemente desmotivados, sentimos a necessidade de conversarmos a respeito dos resultados e da importância de enfrentarmos o problema de outras maneiras. Nesse caso, o foco se voltou para os encaminhamentos possíveis para instauração de uma ação civil pública junto ao Ministério Público do Espírito Santo (MPES).

Conclusões

Considerando que a prática de produção textual é recorrente na educação básica, faz-se necessário uma reflexão acerca de como essa prática tem sido trabalhada na escola, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Sabemos que, na maioria das vezes, o texto do aluno direciona-se apenas ao professor que lê, avalia e devolve ao discente. Contudo, é visível a falta de interesse do aluno perante a prática de produção textual fora de uma situação real de comunicação, pois sua produção não terá um objetivo que, de algum modo, faça sentido para a vida dele.

As duas experiências didáticas realizadas pelo viés dos gêneros discursivos, ora relatadas, possibilitaram a reflexão sobre o uso da linguagem como ato social e como forma de interação social, que se fortaleceu através do processo de interlocução. No relato da primeira pesquisa-ação apresentada, percebemos como isso é possível, pois os alunos se sentiram incentivados/motivados a escrever uma carta pessoal quando souberam que ela seria escrita para um membro da família deles. Da mesma forma, na segunda experiência relatada, os alunos se valeram de uma problemática real que os afetava diretamente e, em um exercício de cidadania, produziram e encaminharam cartas argumentativas de reclamação e solicitação com relevante qualidade textual e argumentativa ao Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo.

Trabalhos como esses mostram como é importante que os alunos percebam, nas práticas de linguagem em sala de aula, a função social dos textos que têm diante de si para ler, analisar e, também, dos textos que irão produzir. Nesse sentido, a escola se aproxima da vida e, então, as práticas em que o aluno se envolve ganham também um sentido social.

Notas

1 Para manter o sigilo das fontes, os nomes das escolas pesquisadas são fictícios.

2 Optamos por não desenvolver neste artigo os aspectos teóricos empenhados pelos autores. Recomendamos a leitura de SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

3 CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Theresa Cochar. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Vol. 3

4 DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Carta argumentativa**. Disponível em <<http://portugues.uol.com.br/redacao/a-carta-argumentativa-.html>>. Acesso em 21 mai 2017.

5 O Projeto Escola Viva é o modelo de educação com proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral) implantado em alguns municípios do Espírito Santo a partir do segundo semestre de 2015, ampliando o tempo de permanência dos jovens no espaço escolar. Houve muita resistência ao citado projeto por parte da comunidade escolar em alguns municípios devido, entre outros fatores, às arbitrariedades cometidas pelo governo estadual e a falta de diálogo da Secretaria de Estado da Educação com os principais interessados (pais/responsáveis, alunos, professores e demais servidores), além da diminuição da oferta de vagas e fechamento de turnos.

6 Grande parte dos estudantes do ensino médio estagiam, trabalham e/ou frequentam cursos extras no contraturno, o que inviabiliza a participação deles no Projeto Escola Viva.

Referências

ANDRADE, M. L. C. V.O. Interatividade na correspondência publicada em jornais paulistas. *Revista Forma y Función*. 2010, v. 23, n. 2, p. 73-95. Disponível em: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23855/24523>> Acesso em: 27 set. 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1999[1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. p. 261-306.

CRUZ, M.C. *A produção textual no nível médio*. 2005. 97f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. *Ensino médio: área de Linguagens e Códigos / Secretaria da Educação*. – Vitória: SEDU, 2009. 132 p. (Currículo Básico Escola Estadual; v. 01)

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006[2003].

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KÖCHE, Vanilda Salton et al. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LOUKILI, K.L. C. *Ainda faz sentido escrever cartas? Uma experiência com o ensino de gêneros na educação de jovens e adultos*. 2009. 124 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MORIN, A. *Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad.: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCUSCHI, L. A.. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Cristina. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

SÁ, J. N. *Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de língua portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor*. 2016. 120 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

SEBASTIÃO, I. C. S. *Interactividade entre práticas e aprendizagens de estruturas discursivo-textuais no ensino básico – o discurso epistolar*. 2012. 410 F. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, 2012.

TINOCO, G. A. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 285-306.

Para citar este artigo

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula; SÁ, Juliane Nogueira de; OLIVEIRA, Yves Figueiredo de. Linguagem e interação social: experiências didáticas com interlocutores reais. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 3, p. 459-475, set.-dez. 2019.

Os autores

Gisele de Freitas Paula Oliveira é mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Juliane Nogueira de Sá é mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Yves Figueiredo de Oliveira é mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo.