

OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS NOS LETRAMENTOS DOS ALUNOS¹

Ana Cláudia da Silva Evaristo²

Milene Bazarim³

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a construção da interação através de cartas trocadas entre uma professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimos anos de uma escola pública da Paraíba. Os resultados apontam que essa interação, que escapa aos padrões tradicionais, teve impactos nos letramentos dos alunos.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos os resultados parciais de uma investigação sobre a construção da interação através de cartas trocadas pela professora estagiária⁴, enquanto estava na atividade de regência do estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa (LP) e Literatura do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campina Grande – PB, e seus alunos dos anos finais (sétimo ano) do Ensino Fundamental. Com base na análise de um *corpus* constituído pelas 235 cartas trocadas entre os anos de 2016 e 2017 (147 escritas pela professora estagiária e 88, pelos alunos), a investigação foi realizada a fim de buscar respostas para a seguinte *pergunta de pesquisa*: o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimos anos de uma escola municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos?

Neste trabalho iremos apresentar os resultados de análise somente relativos às características das cartas. Para tanto, no que diz respeito a: 1) *interação*, fundamentamo-nos teoricamente em Volochinov (2017); 2) *interação mediada pela escrita* em contexto escolar, baseamo-nos, principalmente, na pesquisa de Bazarim (2006); 3) *concepção de gênero*, foi adotada a perspectiva discursiva de Bakhtin (2016), segundo a qual os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados cujas principais características são: i) conteúdo temático; ii) estilo e iii) estrutura composicional; 4) *carta pessoal*, baseamo-nos em Bazarim (2006) e Silva (2002); 5) *letramento*, adotamos a perspectiva de Kleiman (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); 6) *discurso emotivo*, fundamentamo-nos em Barbosa (BARBOSA, 2010) e 7) *laço de afetividade* em Antunes (ANTUNES, 2008).

Como se trata de uma *pesquisa qualitativa*, vinculada ao campo de investigação da Linguística Aplicada, utilizamos elementos de diferentes metodologias tais como a *pesquisa-ação* (MORIN, 2004; MOREIRA; CALEFFE, 2006; BAZARIM, 2008) e *estudo de caso* (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

¹ Esse trabalho integra o projeto “GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS”, Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG, Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

² Graduanda em Letras – Lic. em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: anaevaristo1993@gmail.com.

³ Professora Assistente do Curso de Letras – Lic. em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: milene.bazarim@gmail.com.

⁴ Vale ressaltar que tanto a professora estagiária referida no projeto quanto a pesquisadora que propõe a pesquisa são papéis exercidos pela mesma pessoa. Para o conforto e privacidade das pessoas e instituição envolvidas no processo, não serão divulgados os nomes verdadeiros nem dos participantes nem da instituição.

Após esta breve introdução, apresentamos as principais características das cartas considerando o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Encerrando este pequeno artigo, há algumas considerações finais e as referências.

Como se caracterizam as cartas trocadas entre a professora estagiária e seus alunos

De tema em tema a carta vai enchendo o papo

Para a análise, consideramos o conceito de tema de Bakhtin (2016), o qual, ao nosso ver, está entrelaçado tanto ao campo de atividade humana quanto ao valor das cartas; ou seja, “admitamos chamar a realidade que dá lugar à formação de um signo de *tema* do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (BOENAVIDES, 2015, p. 217 *apud* BAKHTIN, 1988, p. 45. [Grifo do autor]). Desse modo, visualizamos primeiramente os temas em dois campos de atividade humana: *campo escolar* e *campo não escolar*.

CAMPO DE ATIVIDADE HUMANA DOS TEMAS					
REMETENTE	QTDE TOTAL DE CARTAS	CAMPO ESCOLAR		CAMPO NÃO ESCOLAR	
		QTDE. CARTAS	%	QTDE. CARTAS	%
ANA	147	51	22	65	28
ALUNOS	88	73	31	42	18
TOTAL	235	124	53	107	46

Figura 1: Campo de atividade – Fonte: das autoras.

Diferentemente da pesquisa de Bazarim (2006), na qual os temas das cartas eram majoritariamente do campo não escolar, nas cartas foco desta pesquisa emergem também temas tanto do campo escolar. Em uma visão ampla, 53%, mais da metade dos temas identificados nas cartas, remetem ao campo escolar. Contudo, não se pode descartar os 46% dos temas que se referem ao campo não escolar, pois são justamente esses temas que apontam para o estabelecimento de uma relação afetiva, a qual escapa aos padrões institucionais vigentes, entre a professora estagiária e os alunos. Nas cartas, que não foram objeto de instrução em sala de aula, não havia nenhuma restrição a temas. Na figura a seguir, é possível verificar os temas mais frequentes nas cartas.

CAMPO ESCOLAR					CAMPO NÃO ESCOLAR				
TEMA	ANA		ALUNOS		TEMA	ANA		ALUNOS	
	Ocorrência	%	Ocorrência	%		Ocorrência	%	Ocorrência	%
ESTAGIÁRIA	0	0	50	13	SONHOS	0	0	8	2
AULA	30	8	38	10	ALUNO	53	14	0	0
EDUCAÇÃO	7	2	4	1	FÉRIAS	16	4	6	2
CARTA	29	8	17	5	DESCULPA	0	0	12	3
PEÇA: CRÔNICAS DE NÁRNIA	5	1	5	1	COTIDIANO	38	10	46	12
		0		0	FAMÍLIA	4	1	3	1
	71		114			111		75	
TOTAL GERAL DE OCORRÊNCIAS	371								

Figura 2: Temas – Fonte: das autoras.

Os principais temas do *campo escolar* identificados foram a) estagiária, com 50 ocorrências da parte dos alunos e b) aula, com 38 ocorrências da parte dos alunos e 30

ocorrências da parte da professora estagiária. Os principais temas do *campo não escolar* identificados foram a) cotidiano, com 46 ocorrências da parte dos alunos e 38 ocorrências da professora estagiária e b) alunos, com 53 ocorrências da parte da professora estagiária.

Comentários sobre as *atividades realizadas em aula* apareceram com muita frequência, sobretudo nas cartas escritas pelos alunos. Em muitos casos, a professora estagiária quem provoca a emergência desse tema através de perguntas sobre o andamento das aulas; em outros, o próprio aluno realiza isso de forma espontânea. Das 37 perguntas feitas pela professora estagiária, 22 eram voltadas para temas do campo escolar. Exemplos: “Mas, me conte! Você está gostando das aulas?” (Ana para Natália em 13/02/2017, exemplo 93); “Agora, me conte! Está gostando do Diário de Leitura? Você vai participar da peça das Crônicas de Nárnia?” (Ana para Larissa em 01/08/2017, exemplo 101). Diferentemente do que acontece em Bazarim (2006), isso mostra que a professora estagiária utilizou carta também como uma forma de obter um *feedback* das aulas, procurando um aperfeiçoamento em relação às necessidades dos alunos. Essa iniciativa de falar sobre algum aspecto da aula não era só do interesse da professora estagiária; os alunos, espontaneamente faziam perguntas e, principalmente, observações a respeito das aulas. Exemplos: “Você vai fazer mas aulas na quadra? Espero que sim, porque é muito legal.” (Lili para Ana em 04/07/2017, exemplo 157); “Como vai ser a aula de literatura?” (Talita para Ana em 10/07/2017, exemplo 182),

No *campo não escolar*, tanto os alunos quanto a professora estagiária escreveram sobre o seu *cotidiano*: o que mais gostavam de fazer quando estavam em casa, comidas favoritas, séries de televisão, entre outros. Exemplo: “1ª pergunta: qual a sua série preferida 2ª pergunta: qual a sua cor? preferida a eu gosto muito de cores mais fortes escuras nud também eu gosto [...]” (Ágata para Ana em 18/07/2017, exemplo 234). Questionar sobre as preferências é algo muito importante nesse processo de estabelecimento de novas relações, de construção de um laço de afetividade e do papel de interlocutor interessado (BAZARIM, 2006). As perguntas ajudam a dar continuidade à cadeia interacional e, por conseguinte, à troca de cartas.

Como observado, a emergência de temas do *campo não escolar* se deu por conta da intenção de conhecer a intimidade e o cotidiano do outro. Assim como em Bazarim (2006), a professora estagiária deixa de ser a “perguntadora oficial” e dá oportunidade para que o aluno, o qual também assume o papel interlocutor interessado, possa fazer perguntas.

Nem só de estrutura padrão vive a carta pessoal

Neste tópico, apresentamos o resultado da análise da estrutura composicional da carta. Além daquela que é considerada como estrutura padrão, ou prototípica, da carta, no *corpus*, foram identificadas variações, principalmente, nas cartas escritas pelos alunos. Para analisar a estrutura composicional das cartas, utilizamos o estudo sobre carta pessoal de Silva (2002), o qual também fundamenta os trabalhos de Bazarim (2006) e Bazarim; Pereira (2017). Com isso, foi possível verificar a ocorrência das sequências de a) abertura do evento, b) corpo do texto e c) encerramento do evento nas cartas escritas por professora estagiária e alunos. Na figura a seguir, apresentamos os resultados.

ESTRUTURA DA CARTA PESSOAL			
PARTICIPANTES	ESTRUTURA	CARACTERÍSTICAS	QTDE.
ANA	ESTRUTURA PADRÃO	CONTÉM: DATA E LOCAL, ABERTURA DO EVENTO, CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO, ASSINATURA.	148
ALUNOS	ESTRUTURA PADRÃO	CONTÉM: DATA E LOCAL, ABERTURA DO EVENTO, CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO, ASSINATURA.	24
TOTAL			172
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, MAS COM ABERTURA DO EVENTO, CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO, ASSINATURA.	16
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	COM DATA E LOCAL, CORPO DO TEXTO, COM A ASSINATURA EM CIMA DO LOCAL E DATA	1
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, COM O DESTINATÁRIO JUNTO AO CORPO DO TEXTO, TEM ENCERRAMENTO E ASSINATURA	18
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	COM DATA E LOCAL, COM O DESTINATÁRIO JUNTO AO CORPO DO TEXTO, TEM ENCERRAMENTO E ASSINATURA	7
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, SEM DESTINATÁRIO E REMETENTE, SÓ COM O CORPO DO TEXTO	2
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	ESTRUTURA COM DATA ASSIM: 17/05/2018, COM ABERTURA, COM CORPO DO TEXTO, ENCERRAMENTO E ASSINATURA	2
TOTAL			46
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	ESTRUTURA SEM DATA E LOCAL, NÃO TEM ASSINATURA, SÓ DE: PARA: NO ENVELOPE, MAS TEM CORPO DO TEXTO	1
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	ESTRUTURA DE: PARA: / COM CABEÇALHO DA ESCOLA, COM CORPO DO TEXTO E ENCERRAMENTO	3
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	TEM DATA E LOCAL, MAS É UMA REDAÇÃO ESCOLAR, COM DE: PARA:	1
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	EM FORMA DE QUESTIONÁRIO	1
ALUNOS	ATIVIDADE ESCOLAR	ESTRUTURA SEM DATA E LOCAL / SEM DESTINATÁRIO E REMETENTE / SEM ASSINATURA / SEM DESPEDIDA, MAS COM CORPO DO TEXTO	2
TOTAL			8
ALUNOS	BILHETE	ESTRUTURA COM DE: PARA:, TEM CORPO DO TEXTO	9
TOTAL			9
TOTAL GERAL:			235

Figura 3: Estrutura Composicional – Fonte: das autoras.

A partir da análise desses resultados, é possível perceber que, das 235 cartas do *corpus*, 73% apresentam a estrutura composicional prototípica do gênero discursivo carta pessoal. No entanto, 86% das cartas que utilizam essa estrutura prototípica, foram escritas pela professora estagiária, as demais 24%, pelos alunos. Consideramos que as variações do padrão composicional da carta pessoal indicam o processo de apropriação da estrutura prototípica da carta pessoal por parte dos alunos, além evidenciarem as interferências de outros gêneros discursivos que os alunos conhecem. Das 235 cartas do *corpus*, 4% apresentam estrutura composicional de bilhete; 3% apresentam estrutura das tradicionais atividades escolares e 46%

apresentam uma variação da estrutura prototípica da carta pessoal. A seguir, um exemplo de carta escrita por uma aluna na qual identificamos a estrutura prototípica da carta pessoal.

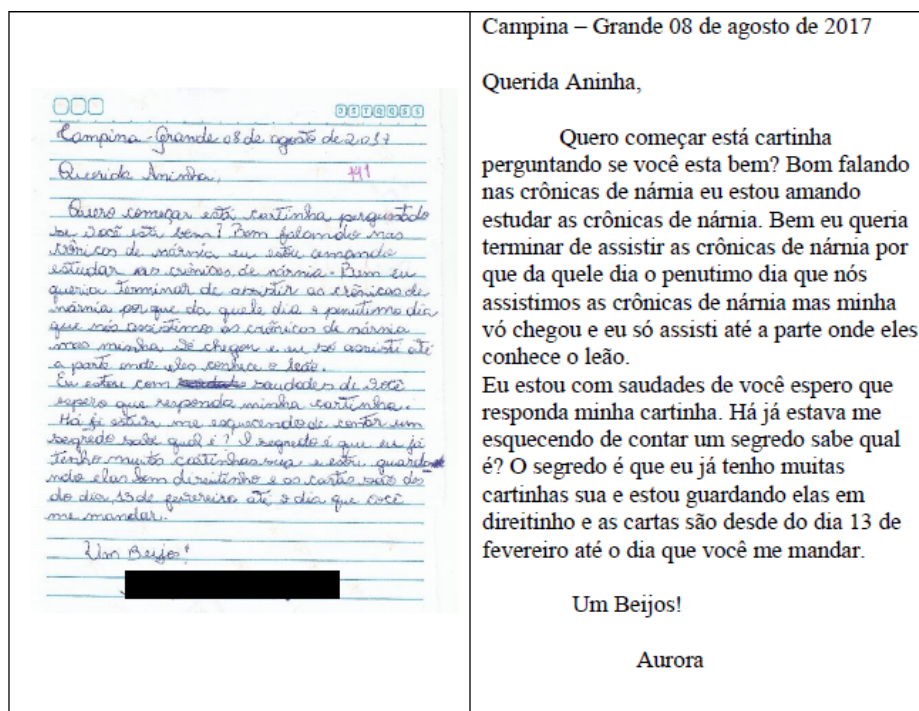


Figura 3: Carta de Aurora para Ana, 08/08/2017, n. 141 – Fonte: acervo da autora

Nessa carta, é possível identificar todos os elementos da estrutura prototípica de uma carta pessoal, visto que contém na abertura do evento um cabeçalho: *Campina – Grande 08 de agosto de 2017*. Esse elemento da localização e da data colocados nas cartas são relevantes, uma vez que situa o destinatário sobre o local e a data em que a carta recebida foi produzida. Nesse exemplo, há também uma saudação e vocativo: *Querida Aninha*. Através do uso do vocativo é possível verificar o grau de relacionamento e/ou o laço afetivo dos interlocutores. Outra característica é a solicitude e a acusação do recebimento da carta, a qual é observada no momento em que a aluna pergunta inicialmente: *Quero começar está cartinha perguntando se você esta bem?*, demonstrando preocupação com o interlocutor; o simples ato de se importar e demonstrar interesse pela pessoa que irá receber a carta é muito importante. Posteriormente, há corpo do texto propriamente dito, no qual a aluna, motivada pela pergunta da professora estagiária na carta enviada anteriormente, aborda um tema do campo escolar, demonstrando interesse a respeito da aula, expressando emoção – através de sua animação por estar lendo ao livro *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, de C. S Lewis. Na conclusão da carta, é possível identificar o pré-encerramento, finalizado com o pedido de resposta da carta, bem como também com uma pergunta indireta a respeito as cartas trocadas ao longo do período em que foi iniciado. Esse trecho mostra ao interlocutor que a carta está em processo de término. Posteriormente, há a despedida: *Um Beijos!*. Tal recurso decreta o fechamento da interação. Finalizando, há a assinatura indicando a autoria do texto (SILVA, 2002).

Estilo é para quem pode: na carta pessoal, todos podem

Neste tópico, apresentamos o resultado da análise do estilo nas cartas trocadas entre professora estagiária e os alunos. Desse modo, para analisar o estilo, estamos nos baseando no tripé (i) texto, (ii) sujeito e (iii) discurso (BRAIT, 2005, p. 81), o qual será complementado com a ideia

do discurso emotivo de Barbosa (2010). De antemão, é possível perceber no *corpus* a construção da afetividade ligada ao estilo e ao discurso emotivo. Podemos observar quando uma aluna diz em uma das cartas: “Você não é uma professora para nós e sim uma segunda mãe, uma irmã que eu nunca tive.” (Lili para Ana, sem data, exemplo 154), uma proximidade afetiva ou uma confusão de papéis entre *mãe* e *professora*, que, é totalmente normal nessa fase final da infância.

Percebemos que o contexto familiar se evidencia nas cartas como um *locus* do educar com carinho, o cuidado de saber como está sendo feita a construção das memórias afetivas. Através da concepção bakhtiniana, refletimos que a linguagem familiar exerce uma poderosa influência sobre o estilo das cartas, a comparação entre mãe e irmã, transcende a visão da Ana como professora estagiária e a coloca no mesmo *status* de membro da família, apresentando uma nova perspectiva na produção de sentidos. (BRAIT, 2005).

De tal modo, o estilo das cartas é encontrado em uma “dimensão textual e discursiva que vai sendo trabalhada, refinada, em função dos objetivos específicos tratados em cada um dos estudos” (BRAIT, 2005, p. 80). Nesse caso, em cada uma das cartas. No exemplo da Lili, o estilo, juntamente com o discurso da emoção, vem construído juntamente com a concepção do sujeito professora estagiária ou Ana como uma parente muito próxima, tentando convencer a interlocutora que ela pertence a esse “discurso familiar”.

Em muitas cartas, por exemplo, a professora estagiária quer reforçar o carinho e atenção pelos alunos, bem como estimulá-los a seguir em frente, visto que cada um deles apresentam qualidades específicas. No contexto interacional recorrente das escolas, muitas vezes, as qualidades dos alunos são temporariamente apagadas por falta de motivação e autoestima, assim, foi utilizado o discurso emotivo, como é possível observar no exemplo: “Também gosto muito de você, gosto das suas perguntas, das suas risadas, das suas brincadeiras, nossa.... Você é tão divertida e tem um coração tão lindo e carinhoso. (Ana para Amália em 16/05/2016, exemplo 103).”

Como é possível observar, a professora estagiária utilizou adjetivos, todos com uma apreciação valorativa positiva sobre o aluno ou sobre algo que se refere ao aluno. Esses exemplos explicitam a *demandade socialização da intimidade* que teve para com os alunos, uma vez que o motivo de tecer esses comentários sobre eles seria mostrar o quão importante eles são para ela.

Considerações finais

No presente trabalho, procuramos mostrar as características das cartas através das quais se deu a interação entre a professora estagiária e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Campina Grande – PB. Diferentemente de Bazarim (2006), a decisão de escrever cartas, primeiramente, foi uma iniciativa dos próprios alunos provocada pelo professor supervisor e, posteriormente, tendo continuidade pela professora estagiária. Através de um contato amigável e cordial com os alunos, o objetivo era também conhecer um pouco sobre o cotidiano deles, bem como obter com maior precisão um *feedback* das aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Devido a criação de um novo espaço interacional, no qual os participantes da troca de cartas puderam exercer o papel de interlocutor interessado, pudemos desconstruir a concepção de uma professora *cartesiana* (ou avaliadora, se assim preferir), a qual enfatiza as características da lógica e do raciocínio, escapando, portanto, ao padrão institucional vigente de interação entre professor e aluno.

Referências

ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?!: em minha sala de aula*. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARBOSA, M. V. *O discurso emotivo nas interações em sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2010.

BAZARIM, M. *A escrita de uma professora e seus impactos na sua prática profissional: um estudo de caso*. Qualificação de tese – Campinas-SP, IEL-UNICAMP, 2013 [mimeo].

_____. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ CIEFIL, 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>>.

_____. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. Dissertação de Mestrado inédita – Unicamp/IEL, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>>. Acesso em: 25. nov. 2017.

BAZARIM, M.; PEREIRA, R. C. M. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos e responsabilização enunciativa em cartas pessoais. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*, v. 21, n. 3, 2017.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRN, 2008.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. 2002. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte-MG, 2002.

VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.