

## GÊNERO EPISTOLAR EM SALA DE AULA: Carta do Leitor

**Atauan Soares de Queiroz**

Licenciado em Letras pela UNEB, pós-graduando em Gestão dos Fundamentos da Neurolinguística pela Unyahna e professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA.

**Cliciane Medrado de Souza Arruda**

Licenciada em Letras pela UNEB e professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Prof. Roberto Santos.

### RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre o gênero textual ‘carta do leitor’ enquanto objeto de ação pedagógica no ensino de língua materna nas séries finais do ensino fundamental em uma escola municipal de Barreiras – BA. Traz breve estudo teórico sobre os aspectos formais, discursivos e interacionais do gênero carta do leitor e uma investigação acerca da prática dos docentes de língua materna dessa escola, com o intuito de verificar se eles proporcionam o uso efetivo desse gênero por parte de seus alunos, ou seja, se planejam as atividades pedagógicas orientando-se pela perspectiva do letramento, à luz da Linguística Textual. Utilizou-se como metodologia a revisão de literatura e, para a realização da pesquisa de campo, a aplicação de questionário.

**Palavras-chave:** Carta do Leitor. Gênero Textual. Letramento. Linguística Textual.

### ABSTRACT

This work shows an analysis about the textual gender ‘reader’s letter’ as object of the pedagogical action in the teaching of the maternal language in the final grades of elementary teaching at a municipal school of Barreiras - BA. It also brings a soon theoretical study about the formal, discursive and interaction aspects of the reader’s letter gender and an investigation about the teacher’s practice of the mother language teaching at that school, it intends to verify if they provide for their students the effective use of this gender and if the teachers plan the pedagogic activities that are oriented by the literacy perspective, based on “light of textual linguistics”. The methodology used was the revision of the literature and questionnaires’ application on field research

**Key-words:** Reader’s Letter. Textual Gender. Literacy. Textual Linguistics.

## INTRODUÇÃO

Realizar um trabalho voltado para o gênero textual carta do leitor é uma atividade importante, porque esse gênero epistolar é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social, que permite a ampliação das práticas de letramento dos alunos. O presente estudo foi fundamentado na concepção de língua como interação entre usuários e de ensino como trabalho produtivo para o estudo de cartas do leitor. Assim, o ponto de partida ficou sendo a leitura e escrita desse gênero como prática de letramento

Ao realizar a pesquisa, buscou-se investigar a prática pedagógica dos docentes no trabalho com esse gênero, verificando se as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão sendo contempladas, bem como se o trabalho com produção de texto está sendo baseado em objetivos mais amplos no que se refere ao ensino das potencialidades da linguagem.

Para realizar o presente estudo, tomou-se como base teórica os pressupostos postulados por BAKHTIN (1997), DIONÍSIO (2005), KOCH (2004) MARCUSCHI (2008) e SOARES (1998), uma vez que esses autores trabalham com o conceito de gênero e/ou letramento, respaldando-se nos princípios da Linguística Textual, principalmente no que diz respeito às práticas sociais que determinam os gêneros, à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais.

Quanto à metodologia utilizada, optou-se pela pesquisa explicativa que, segundo LUDKE (2001, p.42):

Essa pesquisa tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente.

Nesse processo de pesquisa, realizaram-se o estudo bibliográfico e o trabalho de campo. O estudo bibliográfico tornou-se necessário porque se buscou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para efetuar esse estudo, fez-se um levantamento dos temas e tipos de abordagens já trabalhados por outros estudiosos, assimilando-se os conceitos e explorando-se os aspectos já publicados (PRESTES, 2003).

O trabalho de campo também foi empregado porque se buscou, através de questionários mistos, coletar dados e investigar os pesquisados no seu meio. MINAYO (2003) concebe o trabalho de campo como o recorte que o pesquisador faz em termo de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Quanto ao contexto investigado, a presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Barreiras-BA, localizada no centro da cidade. Sua estrutura física conta com 05 salas de aula, um pátio, 02 banheiros para alunos, um banheiro exclusivo para professores, uma sala para a coordenação e outra para a direção. A escola possui 420 alunos matriculados, de ambos os sexos, com faixa etária de 10 a 17 anos, que moram na comunidade e em povoados próximos, sendo que 215 estão no turno matutino e 205, no turno vespertino.

Considerando o objetivo da pesquisa, foram selecionados todos os professores de língua portuguesa e redação da referida instituição de ensino, totalizando um universo de 04 (quatro) docentes. Através dos questionários mistos, buscou-se investigar se a metodologia desses professores no trabalho com o gênero textual carta do leitor segue a perspectiva do letramento.

## 1 CARTA DO LEITOR EM SALA DE AULA

Para realizar o processo de investigação, partiu-se da premissa de que muitos professores de língua materna, no ensino de produção textual, têm-se limitado a solicitar a produção de textos escritos sobre determinado tema, em que o aluno deve demonstrar apenas o domínio das regras ortográficas e gramaticais. Essa prática denuncia a ausência de perspectivas mais abrangentes no que se refere ao ensino da língua. Conforme SUASSUNA (2003, p.42):

[...] o ensino de produção textual denuncia a falta de um objetivo mais amplo no que diz respeito ao ensino das potencialidades da linguagem. Acaba sendo suficiente, para a maioria dos professores, que o aluno esteja fortemente “motivado” e baseado em “bons autores” para que produza um texto.

Dessa forma, para evitar que essas produções se transformem em mero objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se a seus aspectos estruturais, é necessário que as aulas de língua portuguesa sejam planejadas para alcançar objetivos mais abrangentes. Por isso, é importante que as atividades sejam desenvolvidas partindo da concepção de gênero, uma vez que o professor explorará os aspectos formais, discursivos e interacionais dos textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estabelecem que uma das metas que o docente deve priorizar no ensino de língua materna é o trabalho com os gêneros textuais com que o cidadão lida no dia-a-dia. Segundo os PCN's (1998, p.22):

[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

Assim, deve-se permitir ao aluno a aprendizagem e o aperfeiçoamento da escuta, leitura e escrita de textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, garantindo-lhe a inserção em práticas sociais e criando-lhe oportunidades de se desenvolver como cidadão de uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, a leitura, a compreensão e produção de textos tornam-se atividades muito mais significativas, pois o discente é apresentado a um gênero e passa a percebê-lo como relativamente estável, dentro de um contexto. Passa a perceber também, nos textos deste gênero, o propósito e a intenção de seus autores, tornando-se apto à produção de mesmo gênero, já que tem uma referência e seu texto terá uma finalidade, contexto, suporte e público definidos e reais.

Como cada gênero tem suas particularidades, à medida que o aluno desenvolve a competência discursiva, ele aprimora a competência linguística, retomando-as, aprofundando-as e ampliando-as em toda a fase de construção do saber fundamental ao cidadão, tomando a palavra, interagindo socialmente. Dessa forma, a leitura e a escrita deixam de ser práticas escolarizadas e passam a ser práticas sociais.

Os PCN's (1998, p.24) defendem que não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. [...] Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos.

Dentre os gêneros textuais que os PCN's privilegiam para a prática de escuta e leitura, estão os da imprensa. Os gêneros dessa instância que devem ser estudados são a notícia, o editorial, o artigo, a reportagem, a entrevista, a charge, a tira e, por fim, a carta do leitor, objeto de estudo do presente artigo.

Perceber as características da estrutura textual e funcional do gênero epistolar carta do leitor é importante não só porque a literatura nesse campo é escassa, mas também porque um estudo dessa natureza traz subsídios a todos que se propõem a fazer um trabalho mais específico com a linguagem. Acredita-se que o levantamento da estrutura das características de textos pertencentes ao gênero carta do leitor pode ser utilizado para práticas pedagógicas voltadas para as questões de ensino e aprendizagem de gênero e produção textual.

A carta, missiva ou epístola, assim como todo gênero, está vinculada à vida cultural e social e contribui para estabilizar e ordenar as atividades comunicativas. É um evento textual altamente flexível e dinâmico. Surge devido a necessidades socioculturais e hoje se apresenta revestida das inovações tecnológicas, como é o caso do e-mail, por exemplo.

Conforme SILVA (1997), o gênero "carta" é abrangente. O corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: agradecimento, pedido, informações, cobrança, prestação de contas, propagandas, reclamação, notícia e outros. Segundo ela, todas são cartas, mas não devem ser agrupadas na mesma categoria. As categorias, na verdade, relacionam-se ao papel da carta na interação social e definem em que atividade os participantes estão engajados.

Nesse sentido, como propõe a autora, existe subgêneros do gênero carta, pois todas têm algo em comum - sua estrutura básica: referência sobre espaço e tempo, a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida. Assim, devido às intenções, tem-se a carta do leitor, carta ao leitor, carta resposta, carta pessoal, carta circular e tantas outras. Interessante destacar que o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa registra mais de 50 tipos de carta, no entanto não menciona ainda a *carta do leitor*.

Seguindo a orientação de SILVA (1997), classificou-se a “carta do leitor” como um gênero secundário do gênero maior “cartas”, porque se trata de um tipo específico de interação social, aquela em que se estabelece entre o leitor e o jornal ou revista.

ABAURRE (2007) conceitua a carta do leitor como espécie de carta argumentativa na qual o autor se dirige à seção específica de um órgão de imprensa (jornal ou revista) com o intuito de expressar uma opinião sobre alguma matéria anterior do órgão. SARMENTO (2006) a define como gênero textual em que o leitor se dirige a um jornal ou revista para comentar, criticar ou elogiar uma matéria ou carta publicada em edições anteriores.

Considerado a perspectiva funcional-interativa desse gênero, DIONÍSIO (2005, p.210) afirma que:

[...] a carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de *cartas*, *cartas à redação*, *carta do leitor*, *painel do leitor*, reservada à correspondência dos leitores. Ou seja, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos. [...] É um gênero do domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura.

Como a carta do leitor permite variadas formas de comunicação, é interessante que o docente de língua materna a explore em sala de aula, desenvolvendo competências e habilidades específicas dos alunos, como a capacidade de argumentação, exposição, denúncia, crítica, etc. Por isso, a carta do leitor constitui interessante objeto de ação pedagógica.

Considerando essa perspectiva de trabalho com a carta do leitor, buscou-se analisar, na prática dos docentes, de que forma ocorre o tratamento dispensado a essa gênero epistolar no ensino de língua materna. Assim, foram aplicados os questionários para verificar como os professores da escola pesquisada exploravam, em sala de aula, a carta do leitor.

Em relação ao questionário aplicado, as primeiras perguntas foram de caráter informativo, em que se buscou perceber o perfil dos professores pesquisados. As perguntas referiam-se ao nível de escolaridade, tempo de exercício no magistério e tempo de exercício na escola pesquisada.

O Quadro 1 exposto abaixo apresenta as respostas dos docentes:

Professores	Escolaridade		Tempo de exercício no magistério	Tempo de exercício na escola pesquisada
	Graduação	Pós-Graduação		
	Letras	Especialização	Atua há mais de 05 anos	50% dos professores atuam há 4 anos e os outros 50% atuam há mais de cinco anos

**Quadro 1:** Dados sobre a formação e atuação dos participantes da pesquisa.

Quando questionados sobre os gêneros que privilegiam no ensino de língua materna, 100% dos professores revelaram que trabalham com conto, crônica e notícia; 75% afirmaram que utilizam a carta do leitor, reportagem e poesia; 50% disseram que também trabalham com romance e relatório; e somente 25% utilizam

o editorial. Quando solicitados a informar os outros gêneros que eles utilizam, além dos listados no questionário, nenhum pesquisado se manifestou.

De acordo com os dados obtidos, pode-se afirmar que a quantidade de gênero explorada pelos professores ainda não é significativa. Sabe-se que há uma infinidade de gêneros e que cabe ao professor selecionar, para o trabalho em sala de aula, aqueles que circulam com frequência no âmbito social, mas o número declarado pelos professores pesquisados ainda é reduzido. Segundo SOARES (1998), os alunos devem produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.

O professor deve se basear prioritariamente no trabalho com a diversidade de gêneros textuais a fim de que o aluno seja capacitado a participar, por meio da escrita, das mais diversas situações de comunicação com eficiência e desenvoltura, tornando-se capaz de se dirigir aos mais diversos interlocutores, de identificar as mais variadas intencionalidades textuais e de saber usar a modalidade de linguagem escrita mais apropriada a cada situação, para inserir-se, efetivamente, no complexo mundo em que vive.

Além disso, conforme KOCH (2004), o contato permanente com os gêneros textuais que circulam na vida cotidiana leva os usuários a desenvolver uma competência metagenérica, que lhes possibilita interagir de forma conveniente em cada uma dessas práticas.

Dentre os gêneros textuais declarados, percebe-se que a maioria dos professores trabalha com o gênero carta do leitor. Quanto a esse aspecto, DIONÍSIO (2005) afirma que os alunos leem seções variadas de jornais e revistas, mas nem sempre os consagrados pela instituição escolar. Dessa forma, trabalhar com cartas do leitor, a partir do que os alunos já lêem, pode tornar-se mais fácil, pois conhecem o tema abordado, podem posicionar-se em relação a ele, apropriar-se do registro formal da Língua Portuguesa, ampliando suas práticas de letramento. Quando questionados sobre o trabalho com o gênero textual carta do leitor, as respostas foram as seguintes (vide tabela 1):

<b>Dados</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Os alunos escrevem texto para um leitor específico?	50%	50%
Seus alunos já redigiram cartas endereçadas a alguma instituição pública, jornal, revista ou programa televisivo?	75%	25%
O texto foi enviado ao destinatário?	75%	25%
Obteve resposta do destinatário?	50%	50%
Alguma carta produzida pelos alunos foi publicada em revista ou jornal?	0%	100%
Os alunos têm oportunidade de refazer as cartas quando necessário?	100%	-
O aluno está sempre ciente dos objetivos de cada carta produzida?	100%	-

**Tabela 1:** As aulas de produção textual.

Quanto ao primeiro item, os dados revelaram que 50% dos professores não definem, juntamente com os alunos, o leitor específico para as produções textuais. Dessa forma, esses professores entram em contradição com o que BAKHTIN (1997) e MARCUSCHI (2008) defendem, uma vez que a interlocução não é priorizada.

É pela interlocução que se constroem os sentidos. É nela que os interlocutores se constituem e são constituídos. A interlocução é a principal característica do gênero carta e precisa ficar clara no texto. Quem escreve deve dirigir-se ao interlocutor durante todo o texto. A carta é uma espécie de diálogo escrito. Ao professor de produção de texto compete propor situações em que o aluno possa produzir textos nos quais se considerem, além da situação de produção em que se encontram os interlocutores e as intencionalidades dos produtores, o leitor específico.

As aulas devem operar com esses conceitos para que a atividade adquira significado para o aluno. Dessa maneira, o trabalho de produção de texto é desenvolvido de maneira a tornar o discente protagonista da própria aprendizagem, sendo capaz de revelar autonomia para lidar com a construção do conhecimento. Quando questionados sobre a redação de cartas endereçadas a alguma instituição, 75% dos professores declararam que sim e 25% responderam não.

Se o docente não age nessa perspectiva, ao redigir textos sem uma finalidade comunicativa, a produção textual se restringe à prática da “redação”, gênero que só existe na escola. A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as condições de produção do texto escrito: quem escreve, o que escreve, para quem escreve, para que escreve, quando e onde escreve, ou seja, em que situação espacial, temporal, cultural e social escreve.

Quando o aluno não envia os textos para o destinatário a redação fica voltada para um único interlocutor, o professor. Este é um tipo específico de interlocutor, um inquisidor que transforma a interlocução possível numa caça aos erros. Trata-se de uma contradição: o aluno aprende a escrever com o professor e mostra o resultado da aprendizagem a esse mesmo professor. Do mesmo modo, SUASSUNA (2003) insere, no conjunto dos problemas relacionados à produção da escrita na escola, a transformação do professor no único destinatário dos textos. Pode-se, então, dizer que a artificialidade é a tônica do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação. Também por essa via, é possível entender certas falhas do discurso escrito, como por exemplo, a circularidade, a contaminação com a modalidade oral, o lugar-comum, entre outras.

Nesse mesmo item, além da questão fechada, havia uma questão dependente. Se a resposta fosse positiva, o pesquisado deveria informar qual foi a instituição, revista ou jornal que constituiu o destinatário. 75% dos pesquisados registraram resposta e somente 25% não declararam. Dentre os registros feitos pelos pesquisados, estavam as seguintes respostas: prefeitura, presidente da república, revista “Caros Amigos” e os jornais “De hoje a oito” (jornal de uma universidade) e “Nova Fronteira” (jornal local).

Esses dados revelaram uma contradição com as respostas registradas no Gráfico 1. Neste gráfico, 75% dos professores afirmaram que trabalham com o gênero carta do leitor. Mas quando questionados sobre o endereçamento das cartas, houve professores que informaram a prefeitura e o presidente da república enquanto destinatários. Ora, prefeitura e presidente não constituem suporte para a publicação de cartas de leitores. Para esses professores, não está bem clara a distinção entre as tipologias do gênero textual carta do leitor.

Seguindo a orientação de SILVA (1997), classificou-se a “carta do leitor” como um gênero secundário do gênero maior “cartas”, porque se trata de um tipo específico de interação social, aquela que se estabelece entre o leitor e o jornal. ABAURRE (2007) e SARMENTO (2006) conceituam a carta do leitor como espécie de carta argumentativa em que o leitor se dirige a um jornal ou revista para comentar, criticar ou elogiar uma matéria publicada em edições anteriores.

Dessa forma, não é possível afirmar que a carta enviada à prefeitura e ao presidente são cartas de leitores. No entanto, houve professor que realmente enviou cartas à redação de revista e jornais, legitimando a função social desse gênero. Quando questionados sobre o envio da carta ao destinatário, 75% afirmaram que sim e 25% declararam não enviar. Esses dados revelaram uma preocupação por parte da maioria dos professores de garantir o cumprimento da função social do texto.

Para ANTUNES (2005), escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar com alguém alguma informação. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem uma intenção particular.

Considerando a perspectiva funcional-interativa do gênero, DIONÍSIO (2005) afirma que a carta do leitor:

[...] é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos.

Assim, caso as cartas não sejam enviadas ao destinatário, ocorrerá a anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem, distorcendo, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do “como” dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação ao “para quê” dizer. Ainda de acordo com Antunes, essas são heranças da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos. Se não é isso, escreve-se para aplicar regras de gramática ou mesmo provar conhecimentos de ortografia. A escola instituiu uma escrita pela qual tanto faz dizer-se “isto” ou “aquilo”, contanto que se observem os padrões da correção gramatical ou ortográfica.

Se as cartas dos leitores não são enviadas à redação, o objetivo de escrever texto passa a ser estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em seleções. Os alunos não devem elaborar “redações”, meros objetos didáticos, mas textos diversos que se aproximem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar.

De acordo com BUNZEN (2006), se se assume tal posicionamento, se aposta em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

As práticas do ensino de redação devem dar conta das condições concretas de produção do texto escrito, constituindo o aluno em sujeito do seu dizer, na medida em que ele aprende a lidar com a virtualidade. Conforme SUASSUNA (2003), não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma ferramenta de interação em todas as suas dimensões. Para se garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto escrito é preciso que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social.

Ainda quanto ao processo de troca de correspondência, dentre os 75% dos professores que declararam enviar o texto, somente 50% receberam resposta do destinatário. Mesmo que, por alguma eventualidade, não se obtenha resposta, é importante que o texto seja enviado para um destinatário, que não seja o professor, garantindo o cumprimento da função social do texto.

Quanto ao quinto questionamento – se alguma carta produzida pelos alunos foi publicada em jornal ou revista – 100% dos professores responderam não. Segundo MELO (1999), há sempre uma triagem. Nem todas as cartas enviadas à redação da revista ou jornal são publicadas. Por isso, as cartas enviadas pelos alunos e professores pesquisadas não chegaram a ser publicadas. Além da triagem, a autora traz também que entre aquelas que são selecionadas para publicação pode haver ainda uma edição. Por razões de espaço físico da seção ou por redirecionamento argumentativo, as cartas podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas.

Quando questionados se os alunos têm a oportunidade de refazer as cartas quando necessário, 100% dos professores afirmaram que sim. A atividade de revisão do texto é interessante, porque orienta o aluno a produzir textos cada vez melhores do ponto de vista formal. Mas o docente será negligente se priorizar somente esse aspecto, o formal, pois o texto perderá sua função e se tornará vazio de sentido. Se o problema da redação é colocado como uma questão técnica ou se se insiste num modo específico de falar ou ver as coisas que compõem o real histórico, os textos deixam de ser práticas sociais e continuam a ser simplesmente práticas escolarizadas.

Segundo SUASSUNA (2003, p.46):

[...] pouco se avançará enquanto a avaliação estiver concentrada no produto (texto) e não no processo (ato de redigir), ou enquanto visar apenas à correção ortográfica e gramatical, escamoteando os aspectos textuais (e mais fundamentais) do exercício da escrita.

No que diz respeito ao último item, se o aluno está sempre ciente dos objetivos de cada carta do leitor produzida, 100% dos professores responderam sim. Para que a produção textual tenha sentido para o aluno, uma das principais preocupações que o docente deve ter é a definição do objetivo. Uma vez que o corpo da carta do leitor permite atender a diversos propósitos, segundo MELO (1999), como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros, o aluno precisa saber com precisão qual a atitude ele deve assumir ao redigir.

Ao definir o objetivo de cada produção, os professores estão contribuindo para elevar o nível de letramento dos seus alunos. Os alunos passam a redigir os textos com mais autonomia e eficiência. SOARES (1998) afirma que o letramento é o estado ou condição de quem faz uso eficiente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, conjugando-as com as práticas de interação oral. Por isso, a definição de metas e objetivos é importante para o aluno começar a redigir, pois ele sentir-se-á mais seguro e independente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos resultados da pesquisa, considerando os dados obtidos, percebeu-se que há muitos ranços no ensino de língua materna. Os professores pesquisados revelaram, através de suas respostas, que ainda insistem num ensino de produção textual pautado em tendências tradicionais. Isso denuncia um distanciamento entre teoria e prática.

A maioria dos alunos está sendo orientada simplesmente a aperfeiçoar a prática da escritura de textos, mas não está sendo orientada para atingir o letramento. No trabalho com o texto, não se devem priorizar apenas os aspectos técnicos, mas outros mais importantes como os discursivos e interacionais. Se o professor não privilegia estes últimos aspectos, hoje, ele está sendo negligente com seus alunos. Assim, esse estudo foi importante porque a literatura nesse campo é escassa e também porque traz subsídios a todos que se propõem a fazer um trabalho mais específico com a linguagem.

Apreendeu-se nesta pesquisa que o trabalho com a língua portuguesa requer não só a preparação formal e técnica, mas também uma formação política por parte do docente que venha a proporcionar aos alunos o uso efetivo do texto enquanto prática social. Incentivar o aluno a ler e analisar notícias de revista ou jornais para, em seguida, redigir cartas à redação, é uma forma de inseri-lo em práticas letradas.

Durante a realização desse estudo, a maior dificuldade encontrada foi em relação à ínfima quantidade de material bibliográfico sobre o gênero carta do leitor. É surpreendentemente pequeno o número de pesquisas nesse campo. Além disso, os resultados a que chegam esses poucos estudos empíricos não são conclusivos.

Destaca-se como ponto positivo na realização desse estudo a receptividade da instituição pesquisada. Os professores, participantes dessa pesquisa, apresentaram disposição ao contribuir, não apresentando nenhuma restrição para responder os questionários e se colocando à disposição para eventuais necessidades por parte dos pesquisadores.

Durante o processo de pesquisa, emergiram outros temas que podem ser trabalhados em pesquisas futuras, como por exemplo, a análise das variações tipológicas do gênero textual carta, uma vez que existem mais de 50 tipos de carta e poucos materiais publicados a respeito; a leitura e escrita de cartas como práticas do letramento que trazem conseqüências cognitivas e sociais; e as relações entre os gêneros textuais e seus suportes.

Com certeza, esse é um estudo de grande relevância a todos os envolvidos com a qualidade do ensino de língua materna, especialmente aos acadêmicos e profissionais da educação que se interessam pelos estudos dos gêneros e do letramento e que buscam alternativas para aperfeiçoar a sua prática docente, sob os auspícios dos estudos lingüísticos de produção textual.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ABAURRE, Maria L. M.; ABAURRE, Maria B. M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. SP: Moderna, 2007.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. SP: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clecio. **Português no ensino médio e formação do professor**. SP: Parábola Editorial, 2006.
- DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. RJ: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. RJ: Lucerna, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas**. SP: Martins Fontes, 2004.
- LUDKE, Menga. (org.) **O professor e pesquisa**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola Editorial, 2008.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. **Cartas à redação: uma abordagem discursiva**. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2.ed. SP: Rêspel, 2003.
- SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**. 3.ed. SP Moderna, 2006.
- SILVA, Vera Paredes. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: I.V. Koch e K.S.M. Barros (org.). **Tópicos em linguística do texto e análise da conversação**. Natal: EDUFERN, 1997.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. BH Autêntica, 2000.
- SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. SP: Papirus, 1995.