

CARTAS PESSOAIS NOS MANUAIS ESCOLARES: LETRAMENTO ESCOLAR?*

Clecio BUNZEN (Universidade Estadual de Campinas)
cleciobunzen@yahoo.com.br

ABSTRACT: The objective of this paper is to discuss the schooling of genre, in our case “personal letters”, in composition textbooks and its relation with school literacy.

KEYWORDS: genre; textbook; gênero; manual escolar; carta pessoal.

1. Letramento escolar: os manuais escolares de Língua Portuguesa

Neste artigo, abordaremos como o gênero discursivo “carta pessoal” é transformado em objeto de ensino nas atividades propostas por manuais de língua materna. Gostaríamos de ressaltar que o nosso objetivo aqui não é discutir como se “deve ensinar” o gênero carta pessoal, mas sim levantar alguns pontos relevantes para uma articulação entre **gênero, letramento e manual escolar**. Deste modo, faremos uma análise de cunho descritivo e interpretativo, objetivando responder duas questões:

- a) que tipos de atividades estão sendo propostas para o gênero carta pessoal?
- b) que implicações tais atividades podem trazer para o letramento escolar?

A escolha pelos manuais escolares deve-se principalmente ao fato de que, nas escolas brasileiras públicas e particulares, eles mantêm uma forte relação com as práticas de letramento¹ e com o processo de avaliação escolar. Desta forma, esses manuais são vistos como fortes objetos da cultura escolar. Além disso, defendemos que o conhecimento escolar que emerge desses livros, como sugere Tardif (2001), faz parte da construção heterogênea do saber docente e das práticas de letramento dos professores e dos alunos. Nesse contexto, concordamos com Rojo (2003), ao relacionar **cultura escrita, manual escolar e letramento**. Para a autora, os livros escolares participam intensamente dos diferentes letramentos das camadas populares na escola pública e os livros de língua materna, principalmente, visto que o fazem de maneira voluntária e consciente.

Desta forma, os impressos escolares que surgem para proporcionar o contato do aluno com diversos textos e mundos discursivos devem ser objetos de estudo da Linguística Aplicada, pois eles, conforme Batista (1999:531), são “para parte significativa da população brasileira o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e construídos”.

Aliado a esse fator, gostaríamos de ressaltar que os manuais escolares de Língua Portuguesa - compêndios, antologias, livros didáticos, seletas, apostilas, cartilhas, etc.-, ao longo dos anos, sempre selecionaram textos ou fragmentos de textos para suas atividades de leitura, produção textual e/ou análise gramatical. Essa seleção textual reitera a idéia de Schneuwly e Dolz (1996) na qual a escola na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar sempre trabalhou com os gêneros. A grande questão é como esses gêneros foram selecionados/tratados e quais domínios discursivos são priorizados neste percurso.

Bezerra (2001) traça o percurso desses domínios de forma bastante elucidativa. As cartas pessoais provavelmente chegaram aos livros escolares, nos anos 70, com a influência da teoria da comunicação. Nos últimos anos, elas permanecem nos livros como forma de atender à necessidade de enfatizar a diversidade textual, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre gênero.

2. A carta pessoal nos manuais escolares do Ensino Fundamental II

Para realizar essa pesquisa, analisamos 11 recentes coleções de manuais escolares de língua materna, isto é, livros de diferentes editoras publicados entre os anos 2000 e 2002. Como não é nosso objetivo realizar uma análise exaustiva de cada manual ou fazer uma avaliação individual de cada obra, optamos por utilizar apenas siglas para identificação das coleções: AP, AM, PL, etc.

A análise partiu da observação de todas as atividades que compõem a estrutura canônica dos livros escolares recentes de Ensino Fundamental II, a saber: leitura, compreensão e interpretação de texto, estudo de tópicos gramaticais e/ou textuais (que chamaremos aqui de análise lingüística), produção textual. Além dessas seções clássicas, recorreremos também às informações destinadas aos professores tanto no manual do professor como em notas localizadas normalmente ao lado das atividades.

2.1. Que gêneros epistolares encontramos nos manuais?

Apesar de nossa ênfase ser nas cartas pessoais, achamos pertinente, em um primeiro plano, observar outros gêneros que mantêm uma relação discursiva e/ou textual com o gênero carta pessoal, ou seja, a constelação dos gêneros epistolares. Como ressalta Silva (2002:55), em um dos poucos trabalhos sobre carta pessoal realizado no Brasil, “*a diversidade das práticas comunicativas epistolares há mais de 20 séculos já assinalava a existência não apenas de um gênero, mas, sim, o surgimento de um sistema (ou constelação) de gêneros epistolares, no seio das atividades sociais de uma dada cultura, produzidos e difundidos em esferas sociais distintas, para responder às demandas sociais particulares dessa cultura*”.

Por essa razão, tentamos fazer um breve mapeamento dos gêneros epistolares legitimados pelos manuais de língua materna e que integram o conjunto das produções discursivas do tipo correspondência. Desta análise mais global, obtivemos a seguinte tabela 1:

Gêneros epistolares nos manuais escolares de Ensino Fundamental II											
Livros	A P	A M	P L G	P L	P E S	A L T	L N	P O P	O F T	P P L	D
carta pessoal	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
e-mail		X	X	X		X	X		X	X	
Bilhete	X			X	X	X	X				
carta formal	X		X			X	X	X			
carta do leitor	X			X			X		X		X
carta literária	X		X		X			X			X
Cartão-postal				X		X		X			
Carta de amor	X					X					
Cartão de aniversário				X				X			
Carta de apresentação				X							X
Telegrama					X						
Carta editorial								X			
Carta aberta											X

Como visualizado pela tabela acima, quase todos manuais, com exceção de PPL, exploram alguma atividade com o gênero carta pessoal. Além disso, percebemos uma maior presença de outros gêneros epistolares como o e-mail (7 coleções) ou a carta formal (5 coleções). Já outros como a carta aberta ou o telegrama são utilizados em apenas uma coleção. A simples presença desses gêneros não nos garante um trabalho sistematizado sobre a reflexão e o uso dessas práticas sociais e culturais. Além disso, podemos ainda nos questionar quais serão os critérios para tal seleção. Para melhor entender essa seleção, resolvemos detalhar em que séries e em quais tipos de atividade o gênero carta pessoal aparece.

2.3. Em que séries encontramos as cartas pessoais?

Ao mapear as séries em que as cartas pessoais são trabalhadas, o resultado obtido frustrou a nossa expectativa de encontrar esse gênero **apenas** nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Entretanto, as atividades com cartas pessoais se concentram principalmente no 3º ciclo. Observamos também, nesse levantamento, que há uma tendência em trabalhar com esse gênero em apenas uma série, como mostram os resultados de AP [5ª série], AM [8ª série], PLG [7ª série], PL [5ª série], LN [6ª série], OFT [6ª série]. Raramente, ocorre uma retomada desse gênero, para um maior aprofundamento ou para uma re-discussão dos elementos. Mesmo os livros que trazem a carta pessoal, em todos os volumes da coleção, como é caso de PES, faz um tratamento globalizante e homogêneo, como veremos mais adiante.

A noção de progressão encontrada nos manuais pode ser melhor entendida ao lermos a explicação encontrada no manual do professor de POP: “*Existe uma progressão na exigência que se faz do aluno, no decorrer das quatro séries: passa-se da estrutura narrativa simples para a narrativa descritiva, até chegar à*

dissertativa, incluindo nesse processo o texto poético, o texto informativo, a descrição de processo, a carta, a pesquisa, o relatório e muitos outros tipos de discurso.” Desta forma, percebemos que apesar dos livros defenderem um trabalho com a diversidade de gêneros o que está realmente em jogo é o percurso da tipologia clássica: narração > descrição > dissertação.

2.4. Quais atividades são realizadas nos manuais com as cartas pessoais?

Em nosso corpus, percebemos que o gênero carta pessoal é normalmente utilizado nas atividades de produção textual (8 coleções). Atividades de leitura e análise lingüística são oferecidas por 5 coleções. E, apenas, 3 coleções propõem projetos temáticos nos quais atividades com a carta pessoal são solicitadas. O que mais nos chamou atenção foi que normalmente esses eixos são trabalhados isoladamente, como podemos perceber na tabela abaixo:

Atividades com cartas pessoais nos manuais de Ensino Fundamental II				
	Leitura, compreensão e interpretação de textos	Análise lingüística	Produção de textos	Projetos temáticos
AP		X		
AM	X			
PLG			X	
PL		X	X	X
PES			X	X
ALT	X	X	X	
LN	X		X	
POP	X	X	X	
OFT			X	
PPL				
D	X	X	X	X

Gostaríamos de salientar que mesmo as coleções que priorizam mais de um eixo [ALT, POP, D], não o fazem de forma sistematizada, ou seja, priorizam a leitura de uma carta pessoal, no volume 3, mas solicitam sua produção no volume 1, etc. Essa é uma das provas para reafirmar a “pedagogia da contradição”, discutida por Kleiman & Morais (1999): “*difunde-se um conhecimento fragmentado, e exige-se um indivíduo por inteiro [...]*”. Para termos uma visão mais aprofundada de que tipo de atividades estão sendo propostas em cada eixo, passaremos a comentar as atividades de produção textual e de leitura.

2.4.1. Produção de texto

Nas atividades de produção textual realizadas por 8 coleções, percebemos que elas estão concentradas normalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental II. Todavia, um olhar mais atento perceberá que não há preocupação com uma gradação. As atividades propostas por PES nas quatro séries, por

exemplo, enfatizam sempre os mesmos objetivos, dificultando um trabalho com progressão. Como não é nosso objetivo tecer comentários específicos de cada manual, optamos por priorizar fatores comuns e que mantêm uma forte relação com o letramento escolar. Nas atividades de produção textual, percebemos três fatores que merecem ser destacados.

O primeiro fator é a **ênfase na estrutura textual**, visto que os aspectos culturais, sociais e discursivos quase não são levados em consideração. Nas propostas analisadas, percebemos que o mais importante é a estrutura formal que deverá ser utilizada como modelos didáticos. Em suma, a ênfase é na execução mecânica do modelo: “Não esqueça: na carta deve constar data, saudação, assunto, cumprimentos e assinatura” ou “Carta pessoal é a forma mais comum de comunicação escrita. Nela encontramos: local e data, saudação, despedida e assinatura”. A ênfase na estrutura pode levar o aluno a uma noção de uma escrita autônoma e não heterogênea. Além disso, podemos afirmar que não são esses elementos estruturais que legitimam uma carta pessoal. Podemos enviar cartas pessoais, sem data, sem nome (uma vez que o destinatário conhece a letra do remetente), sem despedidas, etc. Essa visão do letramento escolar colabora com a afirmação de Signorini (2001:130) ao dizer que “a atuação da escola e de outras agências de letramento nesse campo de forças dá-se principalmente pela imposição de uma perspectiva metapragmática institucionalizada que legitima e prescreve normas fixas para a relação gênero (ou registro)/ forma/ função, forma/papel social/status [...]”.

A visão estruturalista de língua, presente de forma mais camuflada nos livros pós-PCN, nos faz detalhar o segundo ponto: **o modelo ideal de escrita**. Parece-nos bastante contraditório, ao explorar um gênero estritamente pessoal que não tem como objetivo leituras múltiplas ou uma publicação, a ênfase em aspectos que podem “descharacterizar” o gênero de sua função social. Acreditamos que ao afirmar que “é deselegante enviar cartas com erros ortográficos, má apresentação, letra ilegível ou com períodos obscuros” ou “avalie sua carta, seguindo as orientações do box **Avalie sua carta pessoal** e depois passe-a a limpo, com bastante capricho, de preferência em um papel de carta especial”, os manuais colaboram com um comentário feito por Marcuschi (2001:21), sobre o ensino de escrita do gênero carta pessoal nos livros. Para o autor, a carta pessoal é tida como uma imitação da escrita e não um exemplar de escrita. Essa visão de modelo ideal pode também ser encontrada nas orientações para o professor. Como sugestão, ALT sugere que “*o professor poderá tomar uma ou duas cartas, transcrevê-las na lousa ou numa transparência de retrojetor e fazer a reescrita, discutindo pontuação, linguagem, ortografia e diagramação adequada às características desse tipo de texto*”.

Gostaríamos de ressaltar mais um aspecto, pois ele é essencial ao discutir a produção de cartas pessoais: a questão da interatividade (cf. Silva, 2002). Para escrever uma carta pessoal precisamos ter em mente um destinatário, o papel/identidade social de onde falamos, o status de participação no evento, entre tantos outros elementos. Esses elementos quase não são explorados nas atividades de produção via manual, uma vez que enfocam o trabalho textual como um procedimento único e global. Ao exemplificarmos com três instruções de produção de cartas pessoais, perceberemos como é representado este “destinatário virtual” a quem os alunos devem escrever:

- Escreva uma carta para sua tia Miquelina, combinando passar o fim de semana no apartamento que ela tem na praia (POP, 8 série).
- Escreva uma carta pessoal para o seu (sua) ídolo. Pergunte a ele(a) a respeito de suas curiosidades, conte o que sabe sobre o seu trabalho, enfim, solte a sua imaginação. A carta não deve ser muito longa; deve ter no máximo duas páginas. (PLG, 7 série).
- Responda a mensagem de um ser extraterrestre com quem você fez um contato (de primeiro grau) numa praia deserta nas últimas férias, contando-lhe que vai passar as próximas férias na mesma praia. (POP, 5 série)

A indicação desses destinatários nos parece artificial e não mantém quase nenhuma relação com as práticas de escrita de carta pessoal fora do ambiente escolar. Gostaríamos de ressaltar que apenas uma coleção PL sugere que a produção de cartas pessoais seja realizada com alunos da mesma escola, de séries iguais ou diferentes. Nessa proposta, a troca de cartas podem gerar um trabalho menos artificial, uma vez que haverá um destinatário real e um objetivo que será construído devido a relação das trocas e não predeterminado, como nas atividades anteriores.

2.4.2. Leitura, compreensão e interpretação de textos

As cartas pessoais foram utilizadas por três coleções como texto principal da unidade didática – LN, POP e D. As outras duas coleções- AM e ALET– utilizaram a carta pessoal para atividades diversificadas de leitura. Nos concentramos aqui apenas nas atividades referentes aos textos principais.

Nas atividades de carta pessoal como texto principal, dois textos são retextualizações de cartas publicadas em romances: LN retextualiza uma carta do romance *O mundo de Sofia* de Jostein Gaardner e D retextualiza duas cartas do romance *Ana e Pedro: cartas* de Viviane de Assis Viana e Ronald Claver. Já POP prefere criar uma carta pessoal para sua atividade de leitura. Um dos pontos que merece destaque, nesse percurso, é essa escolha por textos literários ou “artificiais”. Essa atitude colabora com uma visão de leitura e escrita de carta pessoal padrão, correta e homogênea. Uma das atividades propostas por D demonstra bem essa visão: “Releia o segundo parágrafo da carta de Pedro. a) Retire desse parágrafo as duas expressões que caracterizam a linguagem oral. b) transforme essas expressões utilizando uma linguagem formal, própria da modalidade escrita.”. Ao propor esse tipo de atividade, nas atividades de compreensão de texto, os autores transmitem mais uma vez uma visão estereotipada de língua e ignoram a heterogeneidade inerente à escrita (cf. Signorini, 2001; Corrêa, 2001).

Para termos uma visão de que tipo de perguntas estava sendo desenvolvido nessas atividades com a carta pessoal, recorreremos à tipologia proposta por Marcuschi (2001) e obtivemos o seguinte resultado:

Tipos de Pergunta (Marcuschi, 2001)	LN	P O P	D	Total	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	0	0	0	0	
2. Cópias	2	1	1	4	Toda carta deve ter um remetente e um destinatário. Identifique na carta lida.
3. Objetivas	2	3	4	9	O que, no primeiro parágrafo, nos permite concluir que Luana já se correspondia com Rô?
4. Inferenciais	0	0	0	0	
5. Globais	0	0	0	0	
6. Subjetivas	3	2	1	6	Você acha comum ou rara essa maneira de enviar correspondência?
7. Vale-tudo	1	1	0	2	Como você imagina o filósofo que escreveu esta carta?
8. Impossíveis	0	0	0	0	
9. Metalingüísticas	2	0	4	6	Ao longo da carta, aparece um diálogo. Como as falas ficam destacadas no texto?
Total =	10	7	10	27	

Nas atividades de compreensão e interpretação, encontramos resultados que favorecem a visão de língua encontrada tanto na produção textual, como na seleção dos textos. As atividades objetivas, de cópias e subjetivas predominaram entre questões de cunho mais reflexivo e inferencial. Concordamos com Marcuschi (2001), ao comentar que ainda falta clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto. As atividades metalingüísticas presentes, por exemplo, existem para questionar a questão formal versus informal ou discussões sobre recursos lingüísticos, como o uso de travessões nos diálogos. Percebemos que essas questões não têm como objetivo discutir aspectos discursivos ou pragmáticos, mas reafirmar a concepção de língua enquanto código. É curioso notar que um gênero, como a carta pessoal, que possui um alto grau de implicação (cf. Assis, 2002), seja tratado nas atividades de compreensão como um gênero com um alto grau de explicitude. Caberia aqui mais uma vez reafirmar que precisamos rever que tipo de atividade de compreensão textual estamos propondo para os nossos alunos, ao se levar em consideração diferentes gêneros do discurso.

Algumas conclusões

Essa breve análise do tratamento do gênero carta pessoal nos manuais escolares de língua materna pós-PCN nos mostra que ainda temos muitos nós para desatar ao pensar em desenvolver um trabalho de cunho mais enunciativo e discursivo via manual escolar. Normalmente, temos encontrado propostas nos livros, como podemos perceber, que reduzem essencialmente a noção de gênero para a noção de texto na equação função/modelo de texto (cf. Signorini, 2001). Ou, de forma mais sucinta, transformam os gêneros em conteúdos escolares, enfatizando, de forma geral, uma abordagem puramente textual. Desta maneira, os manuais colaboram para uma visão de língua homogênea e estereotipada, além de priorizar aspectos mais formais e desprezar elementos pragmáticos e discursivos, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Juliana A. (2002). Explicitação/ Implicação no E-mail e na Mensagem em Secretária Eletrônica: contribuições para o estudo das relações oralidade/escrita. Tese de Doutorado. UFMG (mimeo).
- BATISTA, Antônio A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BEZERRA, M Auxiliadora. (2001) Textos: seleção, variada e atual. In: Angela Dionisio e M. Auxiliadora Bezerra (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BUENO, Luzia (2002). Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3 e 4 ciclos do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Unicamp. (mimeo).
- CORRÊA, M. L. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: Inês Signorini (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Ângela & Moraes, Silvia. (1999). *Leitura e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, Luiz A. (2001). Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: Angela Dionisio e M. Auxiliadora Bezerra (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ROJO, Roxane. (2003). Cultura escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil (no prelo).
- SIGNORINI, Inês (2001). Construindo com a escrita 'outras cenas de fala'. In: Inês Signorini (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SILVA, Jane Q. (2002). *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese de Doutorado. UFMG. (mimeo).
- SCHENEUWLY, B. & Dolz, J. (1996). Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Roxane Rojo (mimeo).
- TARDIF, Maurice. (2001) *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

NOTAS

*Esta pesquisa está inserida no Projeto de Pesquisa Integrado "Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino" (CNPq No. 520427/2002-5).

ⁱ Estamos considerando práticas de letramento, conforme Barton and Hamilton (1998, apud Signorini 2001), ou seja, como o conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades.