



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

**OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS NOS
LETRAMENTOS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE CAMPINA GRANDE – PB**

Ana Cláudia da Silva Evaristo

CAMPINA GRANDE – PB
2018

ANA CLÁUDIA DA SILVA EVARISTO

**OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS
NOS LETRAMENTOS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Ma. Milene Bazarim

Campina Grande – PB
2018

E92e

Evaristo, Ana Cláudia da Silva.

Os efeitos da interação mediada por cartas nos letramentos de alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Campina Grande-PB / Ana Cláudia da Silva Evaristo. – Campina Grande, 2018.

95 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018. "Orientação: Profa. Ma. Milene Bazarim".

Referências.

1. Letramento. 2. Escrita – Interação. 3. Cartas – Escrita – Interação. I. Bazarim, Milene. II. Título.

CDU 373.2(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

ANA CLÁUDIA DA SILVA EVARISTO

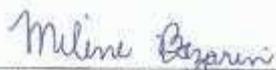
**OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS
NOS LETRAMENTOS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Letras – Licenciatura
em Língua Portuguesa da Universidade
Federal de Campina Grande como requisito
parcial para a conclusão do curso.

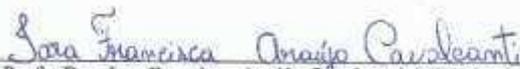
Orientadora: Profa. Ma. Milene Bazarim

Aprovada em 02 de agosto de 2018.

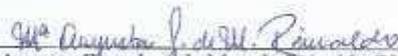
Banca Examinadora:



Profa. Ma. Milene Bazarim (orientadora UFCG/UAL)



Profa. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti (UEPB) – Membro Titular



Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UAL/UFCG) – Membro Titular

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves (UAED/UFCG) - Suplente

Dedico esse trabalho monográfico as minhas grandes preciosidades: “Mainha”, Zilda Evaristo, e “Painha”, Manoel Evaristo, que se fazem presentes em todos os momentos da minha vida. Serei eternamente grata por tudo o que vocês fizeram por mim. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por essa grande vitória, pois sem a Tua ajuda, sem o Teu apoio e sem o Teu consolo jamais teria alcançado a conclusão desse trabalho. Sou grata por tudo o que fazes por mim.

Em seguida, aos meus pais, Zilda Evaristo da Silva e Manoel Evaristo da Silva, mais conhecidos como “Mainha e Painha”, e meu irmão, João Carlos (Carlinhos), pelo amor, acolhimento e constante apoio. Vocês são os amores da minha vida.

Ao meu hoje namorado Daniel Gouveia, pelo companheirismo, amor, apoio, compreensão, dedicação e por tantas vezes acreditar nesse meu sonho de ser professora, por sempre escutar as minhas longas histórias ao final do dia. És muito importante para mim. *I love you!*

A minha orientadora e amiga Milene Bazarim, por sempre acreditar e me fazer acreditar no meu potencial, pela paciência e amor que tem por mim, pela educação, pela confiança e atenção. Serei eternamente grata por tudo o que fez por mim. Que no mundo tenham mais professoras como você, que acreditam na educação, que dão o seu melhor para que os alunos possam crescer sempre regados de muita dedicação e amor. A ti, todo o meu respeito. Amo você.

A toda minha família que se fez presente de alguma forma para a minha formação. Aos meus amigos, em especial a minha amiga-irmã de reencantamento, Maria dos Milagres (Mila). És um dos presentes mais lindos que a vida me deu.

Aos professores, de modo geral, dos quais tive a oportunidade de ser aluna. Podem ter certeza que tenho muito orgulho de cada um de vocês.

Aos meus alunos do 6/7º ano que me acolheram da forma mais linda possível, sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Levarei cada um de vocês nas minhas melhores lembranças por toda a minha vida. Aprendi muito com todos vocês. Saibam que são incríveis!

Concluindo essa seção, agradecendo a toda a equipe da escola na qual estagiei, desde a equipe da segurança, passando pela coordenação e direção, até a merendeira, que me abraçaram da forma mais calorosa possível.

A todos vocês, o meu muito, obrigada!

A educação é mágica!

- Ana Evaristo

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a construção da interação através de cartas trocadas entre uma professora estagiária de Língua Portuguesa e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande-PB. O objetivo da investigação foi compreender as características dessa interação mediada pela escrita, bem como verificar os impactos da troca de cartas no processo de letramento dos alunos. Durante a interação, o gênero carta agiu como um catalisador (SIGNORINI, 2006), não sendo objeto de instrução ou de discussão durante as aulas. A troca de cartas, que ocorreu durante o estágio obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, foi uma atividade extraclasse iniciada pelos alunos em 2016. O *corpus* analisado é constituído pelas 235 cartas trocadas de 2016 a 2017, sendo 147 escritas pela professora estagiária e 88, pelos alunos. Em relação à metodologia geral, esta é uma pesquisa qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2006), vinculada ao campo de investigação da Linguística Aplicada. Nela são utilizados elementos da pesquisa-ação (MORIN, 2004; BAZARIM, 2008), do estudo de caso (PALMA FILHO, 2004; ANDRÉ, 2005) e da pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 1986; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). As análises são informadas, principalmente, pela concepção de gênero bakhtiniana, por trabalhos que analisam a interação mediada pela escrita com base na sociolinguística interacional (BAZARIM, 2006; 2013); por pesquisas que enfocam as emoções no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2010; ANTUNES, 2008), bem como pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008). Os resultados preliminares apontam que a interação estabelecida entre a professora estagiária e os alunos escapa aos padrões institucionais e tradicionais vigentes na escola, bem como ajudam a superar a concepção de estágio como uma interrupção no processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá, principalmente, devido à construção do papel de interlocutor interessado (BAZARIM, 2006), o qual é assumido tanto pela professora estagiária quanto pelos alunos, pelo laço de afetividade e pelo discurso emotivo das interações (BARBOSA, 2010; ANTUNES, 2008). Além disso, uma análise longitudinal das cartas escritas pelos alunos mostra que, mesmo sem instrução específica da professora estagiária sobre o gênero discursivo, os alunos paulatinamente apropriam-se dos recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta. Assim como demonstrado em Bazarim (2006), isso se deve, principalmente, ao papel de andaime que a carta escrita pela estagiária passa a desempenhar. Esses resultados são relevantes porque evidenciam o impacto da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como o papel de andaime que as estratégias de escrita de um professor podem desempenhar na construção da escrita pelos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: interação; carta; estágio; letramento.

ÍNDICE DE FIGURAS

EXEMPLOS

Exemplo 1: Plano de Ensino apresentado no final da disciplina de Planejamento e Avaliação (2016.1).....	19
Exemplo 2: Carta de Jasmine para Ana Cláudia, 03/05/2016, n. 201	25
Exemplo 3: Carta de Ana Cláudia para Jasmine, 16/05/2016, n. 202	26
Exemplo 4: Carta de Milene para Jasmine, 15/05/2016.....	27
Exemplo 5: Carta universal para os alunos, 06/02/2017, n.204	29
Exemplo 6: Carta de Jasmine para Ana, 13/02/2017, n.205	31
Exemplo 7: Carta universal para os alunos, 04/07/2017, n. 212	32
Exemplo 8: Carta de Aurora para Ana, 08/08/2017, n. 141	57
Exemplo 9: Carta de Larissa para Ana, sem data, n. 100.....	59
Exemplo 10: Carta de Peter para Ana, 03/05/2016, n. 27	60
Exemplo 11: Carta de Fabiana para Ana, 03/05/2016, n. 29.....	61
Exemplo 12: Carta de Larissa para Ana, 06/02/2017, n. 97.....	62
Exemplo 13: Carta de Ágata para Ana, 03/05/2016, n. 222.....	75
Exemplo 14: Carta de Ágata para Ana, sem data, n. 225.....	76
Exemplo 15: Carta de Ana para Ágata, 13/02/2017, n. 226.....	77
Exemplo 16: Carta de Ágata para Ana, 23/03/2017, n. 229.....	78
Exemplo 17: Carta de Carolina para Ana, 08/02/2017, n. 116.....	79
Exemplo 18: Carta de Ana para Carolina, 13/02/2017, n. 117.....	80
Exemplo 19: Carta de Carolina para Ana, sem data, n. 121.....	81
Exemplo 20: Carta de Lili para Ana, 06/02/2017, n. 150	82
Exemplo 21: Carta de Ana para Lili, 13/02/2017, n. 151	84
Exemplo 22: Carta de Lili para Ana, 13/03/2017, n. 152	85
Exemplo 23: Carta de Lili para Ana, 04/07/2017, n. 157	86

TABELAS

Tabela 1: Campo de atividade	43
Tabela 2: Temas	44
Tabela 3: Estrutura composicional	55
Tabela 4: Trocas de cartas	70
Tabela 5: Apropriação da estrutura composicional prototípica.....	71

ESQUEMA

Figura 1 – Esquema da estrutura composicional da carta pessoal.	55
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A CONSTRUÇÃO DA TROCA DE CARTAS COMO UM OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (LA): PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO	15
2.1. Classificação da pesquisa	15
2.2. Contextualização da pesquisa	17
2.3. (Breve) apresentação do <i>corpus</i>	24
3. OS BA, BA, BA E OUTROS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
4. COMO SE CARACTERIZAM AS CARTAS TROCADAS ENTRE A PROFESSORA ESTAGIÁRIA E SEUS ALUNOS	43
4.1. De tema em tema a carta vai enchendo o papo	43
4.2. Nem só de estrutura padrão vive a carta pessoal	54
4.3. Estilo é para quem pode: na carta pessoal, todos podem	63
5. DE CARTA EM CARTA É QUE SE CONSTRÓI O GÊNERO DO DISCURSO	70
5.1. Carta vai, carta vem: o aluno tanto lê e tanto escreve que aprendizagem também vem 70	
5.2 Bum! Que impacto foi esse? Como a troca de cartas impactou nos letramentos dos alunos	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
7. REFERÊNCIAS	91
8. ANEXOS	94

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico¹ está inserido no campo aplicado dos estudos da linguagem. Assim como Bazarim (2008), estou aderindo a uma concepção de Linguística Aplicada (LA) transgressiva, o que significa assumir um modo de pensar e fazer sempre problematizador, bem como tentar construir objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos.

Considerando que o objeto de pesquisa nas investigações que aderem à concepção de LA transgressiva, não é previamente dado, mas (re)construído no decorrer da investigação, o contexto em que se deu a geração dos registros, assim como a base teórica que fundamenta as análises, juntamente com as crenças e valores do pesquisador, são de vital importância.

Neste trabalho, apresento os resultados de uma investigação sobre a construção da interação através de cartas trocadas pela professora estagiária², 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 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?

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa foi compreender a interação, mediada pela escrita, entre professora estagiária e aluno(s), bem como o(s) possível (eis) efeito(s) dessa troca de cartas no(s) letramentos(s) dos alunos. Os **objetivos específicos** foram: 1) identificar as características do gênero discursivo carta; 2) analisar o discurso emotivo nas interações, enfocando o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2010) e da criação do laço de afetividade entre professora estagiária e aluno

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 Aluna do curso de Letras Português da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Vale ressaltar que tanto a professora estagiária referida quanto a pesquisadora 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.

(ANTUNES, 2008); 3) identificar, compreender e analisar os possíveis efeitos dessa troca de cartas no(s) letramento(s) dos alunos.

A troca de cartas foco deste estudo foi iniciada em 2016, pelos próprios alunos do sexto ano, com a orientação do professor supervisor da escola, enquanto a professora estagiária que vos escreve realizava atividade de observação na turma. Já em 2017, é a própria professora estagiária quem escreve a primeira carta aos alunos como forma de estabelecer um contato amigável no início do ano letivo e da atividade de regência das aulas na mesma turma, que nesse momento, correspondia ao sétimo ano.

Exceto pela orientação dada pelo professor supervisor da turma na escrita da primeira carta para professora estagiária no final do ano letivo de 2016, não houve nenhum outro tipo de instrução a respeito da escrita de cartas, pois esse gênero discursivo não foi alvo da sequência didática desenvolvida durante o estágio. Assim como em Bazarim (2006), as cartas agiram como um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006). A troca de cartas foi uma atividade extraclasse de forma que os textos produzidos pelos alunos não eram corrigidos nem discutidos em sala de aula.

Em relação à base teórica que fundamenta esta pesquisa, no que diz respeito à **interação**, estou aderindo à concepção de Volochinov (2017). Nessa concepção, a enunciação é entendida como de natureza social e não individual. Para Volochinov (2017), a atividade enunciativa é encarada como o resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados. Assim, a palavra, signo ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, como uma ponte lançada entre “mim” e o “outro”.

Tendo em vista que o foco de estudo é a **interação mediada pela escrita** em contexto escolar, já que a troca de cartas se dá entre a professora estagiária e seus alunos, o trabalho está fundamentado, principalmente, na pesquisa de Bazarim (2006), a qual também adere à concepção de interação volochinoviana. Além das características específicas dessa interação mediada pela escrita descritas em Bazarim (2006), interessa-me o conceito de **interlocutor interessado**, definido como “aquele que deseja construir a interação em tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(s)” (BAZARIM 2006, p. 64).

No que diz respeito à **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. Nessa concepção, os gêneros do discurso sempre emergem de uma situação comunicativa concreta. A seleção do gênero mais adequado para a interação

é feita de acordo com essa situação comunicativa concreta e envolve questões como o que o falante/escritor quer dizer, para quem e com qual finalidade. Em relação especificamente ao **gênero carta pessoal**, é apropriado aderir a mesma definição presente em Bazarim (2006). Nesse trabalho, a carta pessoal é compreendida como “uma produção de linguagem socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p.79) na qual é possível a criação de um espaço propício para o início de novas relações sociais.

Outro conceito muito relevante para esta investigação é o de **letramento**, o qual é definido como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008).

Igualmente importante para esta investigação é a concepção de discurso emotivo (BARBOSA, 2010), ou seja, tudo que se refere a reações emocionais como: admiração, amor, ternura, piedade, inimizade, ódio. Ao analisar o discurso emotivo nas interações, assim como em Barbosa (2010), procurei (re)conhecer os efeitos de sentidos entre os interlocutores. Inteiramente ligado ao discurso emotivo, a concepção de laço de afetividade e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, também é relevante neste trabalho, pois para que o aluno guarde na memória elementos é preciso que “use a coerência, emoção e motivação ou, se puder, os três” (ANTUNES, 2008, p. 10).

Como se trata de uma **pesquisa qualitativa**, vinculada ao campo de investigação da LA, utilizo elementos de diferentes metodologias: a pesquisa-ação (MORIN, 2004; MOREIRA; CALEFFE, 2006; BAZARIM, 2008), do estudo de caso (PALMA FILHO, 2004; ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2006) e da pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 1986; MOREIRA; CALEFFE, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008;).

Os resultados apresentados neste trabalho são relevantes porque, a partir deles é possível evidenciar o quanto uma interação que escapa aos padrões institucionais vigentes na escola pode ter impactos positivos nos letramentos dos alunos ainda que as práticas de leitura e escrita não sejam aquelas que tradicionalmente acontecem durante as aulas de Língua Portuguesa. Com isso, é propiciada uma ampla reflexão sobre o impacto da interação professor-alunos na construção de um espaço interacional favorável ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Também foi possível desconstruir a concepção de estágio como uma interrupção no processo de ensino-aprendizagem de LP.

Após esta breve introdução, apresento como se deu a construção do objeto de pesquisa; posteriormente na fundamentação teórica, há uma sucinta discussão dos principais conceitos que dão sustentação às análises; a seguir, há a apresentação de discussão dos resultados das análises e, por fim, algumas conclusões.

2. A CONSTRUÇÃO DA TROCA DE CARTAS COMO UM OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (LA): PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, apresento os procedimentos utilizados na geração e análise dos registros do *corpus*. Esta é uma pesquisa qualitativa, vinculada ao campo de investigação da Linguística Aplicada (LA) cujo objetivo é compreender e analisar a interação, mediada por cartas, entre uma professora estagiária e seus alunos no decorrer do estágio de Língua Portuguesa e Literatura, e como essa ação contribuiu para os letramentos dos alunos.

Para tanto, foram utilizados elementos de diferentes metodologias de pesquisa, como: a pesquisa-ação (MORIN, 2004; MOREIRA; CALEFFE, 2006; BAZARIM, 2008), do estudo de caso (PALMA FILHO, 2004; ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2006;) e da pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 1986; MOREIRA; CALEFFE, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008;).

Desse modo, primeiramente descrevo o embasamento teórico para a caracterização da pesquisa e, posteriormente, apresento a contextualização com exemplos do *corpus*.

2.1. Classificação da pesquisa

Segundo Moreira; Caleffe (2006), a pesquisa pode ser classificada de várias formas, assim, não existe uma forma única para se esquematizar ou classificar as metodologias existentes em um sistema de categorização. Desse modo, uma pesquisa pode ser classificada de acordo com a metodologia geral empregada, a finalidade prática, objetivos e os tipos de questões.

Considerando a *metodologia geral* empregada, as pesquisas podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas. Tendo em vista que, conforme Bazarim (2008), “a discussão ‘qualitativo versus quantitativo’ se apresenta como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambos. ”, esta é uma pesquisa eminentemente **qualitativa**. Embora a quantificação e tabulação dos registros sejam importantes para a análise, ela “explora as características do indivíduo e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73).

De forma mais específica, é possível considerar também as metodologias utilizadas tanto para a geração dos registros quanto para a sua análise (BAZARIM, 2008). Assim, para a realização deste trabalho, a pesquisadora foi participante, exercendo tanto o papel de agente na ação investigada quanto o de investigadora dessa mesma ação (MORIN, 2004; BAZARIM, 2006 e 2008). No processo interacional estudado, que se deu durante o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa e de Literatura, a pesquisadora foi também a professora estagiária participando efetivamente da troca de cartas com os alunos. Dessa forma, os registros que fazem parte do *corpus* não foram coletados, isto é, não preexistiam nem existiriam sem a ação da pesquisadora. Tendo em vista essas características, no que diz respeito à forma como o *corpus* foi constituído, esta pode ser categorizada como uma **pesquisa-ação**.

Considerando que os registros gerados e analisados para a construção deste trabalho são de natureza documental, cartas, é possível também classificar a pesquisa como **documental**, pois, segundo Gil (2009), esse tipo de pesquisa tem como foco documentos que ainda não receberam um olhar analítico e que, neste caso, nem receberiam, porque as cartas fazem parte de um acervo pessoal. A pesquisa documental vem ressaltar o valor do tratamento analítico de documentos “de primeira mão”, valendo-se de fontes diversificadas. Esses documentos podem ter sido produzidos por: associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. No caso desta pesquisa, os registros apesar de terem sido gerados no contexto escolar, fazem parte do acervo particular da pesquisadora (GIL, 2009).

No que diz respeito à metodologia de análise, esta pesquisa utiliza os principais pressupostos do **estudo de caso**, o qual se caracteriza, segundo Moreira; Caleffe (2006), como um estudo profundo e exaustivo de *um* ou *poucos* objetos. Dessa forma, segundo Palma Filho (2003, p. 123), o estudo de caso permite uma análise, em profundidade, do evento estudado e o pesquisador não fica restrito ao cumprimento de um determinado protocolo de pesquisa, estando atento aos imprevistos.

No âmbito desta pesquisa, através do estudo de caso, torna-se possível apresentar

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas (STAKE, 1978, p.07³ *apud* BAZARIM, 2013)

³ STAKE, E.E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Educacional Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978

Tendo em vista a *finalidade prática*, trata-se de uma **pesquisa aplicada**, filiada ao campo de estudos da LA, pois é realizada a fim de compreender um processo (MOREIRA; CALEFFE, 2006), no caso, a interação entre a professora estagiária e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já em relação aos *objetivos*, esta é uma **pesquisa explicativa**, porque “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2009, p. 70), no caso, o fenômeno é a troca de cartas. Para complementar esse raciocínio, Moreira; Caleffe (2006) ressaltam que esse tipo de pesquisa permite o aprofundamento do conhecimento de uma determinada realidade, pois explica a razão e o porquê das coisas. É preciso lembrar, no entanto, que a pesquisa explicativa está entrelaçada com a pesquisa descritiva, ou seja, através da descrição, da observação e do detalhamento dos fatos e ocorrências, serão construídas as explicações.

Ao elencar essas metodologias, espero que tenha ficado evidente que este trabalho utiliza procedimentos de análise não lineares e mais indutivos. Houve um constante movimento de ida e vinda entre as categorias de análise e os registros. Segundo Bazarim (2008)

a pesquisa qualitativa segue o paradigma fenomenológico, no qual se pressupõe que o objetivo nas ciências sociais deva ser a compreensão e não a busca de leis, dessa forma, a intenção é que essas categorias emergam dos próprios registros de análise e não o contrário. (BAZARIM, 2008, p.6)

Por se tratar de uma pesquisa eminentemente qualitativa realizada no âmbito da LA o objetivo aqui se volta para a compreensão do processo interacional estudado e não para a formulação de leis sobre a interação entre professor e alunos mediada por cartas.

2.2. Contextualização da pesquisa

Os documentos que constituem o *corpus* analisado foram gerados em uma única turma do Ensino Fundamenta II de uma escola Municipal de Campina Grande – PB. Estou me referindo aos alunos que em 2016 estavam no 6º. ano B e, em 2017, estavam no 7º. ano A. As cartas entre a professora estagiária que vos escreve e os alunos começaram a ser trocadas no final de 2016 e continuaram em 2017.

Um pouco antes do início dos estágios supervisionados referentes ao Ensino Fundamental II, o primeiro encontro com a turma foi realizado no âmbito do componente curricular *Paradigmas de Ensino*, no primeiro semestre de 2016. Tal componente curricular, o qual, no currículo do curso de Letras da UFCG, faz parte do eixo docente, prevê a realização de atividade prática relacionada ao ensino de Língua Portuguesa. Durante 15 horas, é sugerida a observação de uma turma de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio a fim de se analisar os paradigmas de ensino subjacentes à prática do professor observado.

Minha observação ocorreu na turma do sexto ano B. No último dia, o professor supervisor solicitou que os alunos escrevessem uma carta direcionada a mim: “cada um fará uma cartinha para Aninha, para que ela possa mostrar a professora da universidade dela” (Diário de Campo, dia 03 de maio de 2016). Após esse comando oral registrado no diário de campo, o professor escreveu no quadro a seguinte orientação:

Produção textual:
Escrever uma cartinha para nossa amiga Ana Cláudia
Campina Grande, 03 de maio de 2016
Querida Ana Cláudia,
Saudades...

Esse foi o modelo que o professor utilizou para que os alunos pudessem ter uma noção de como escrever uma carta. Ele ainda ressaltou para os alunos que “na época dele não existia *Messenger*, *Zap*. Antes era com a carta que as pessoas antigamente falavam, como: era com uma imensa alegria que pego na caneta e escrevo para você” (Diário de Campo, dia 03 e maio de 2016).

A partir disso, os alunos começaram a produção das cartas. Alguns deles vinham até meu encontro para perguntar qual era a minha cor preferida, se podia desenhar, onde era o acento de Cláudia. Assim, em 2016, quando se deu início a troca de cartas por iniciativa do professor supervisor, os alunos contaram com uma breve orientação oral sobre o gênero feita pelo próprio professor supervisor, regente da turma.

Como no primeiro momento de observação foi realizado um diagnóstico do processo de ensino, no componente curricular posterior, é sugerida a realização do diagnóstico de aprendizagem dos alunos. Desse modo, no âmbito do componente curricular *Planejamento e Avaliação* – que também faz parte do eixo docente e no qual está prevista a realização de atividade prática – no semestre seguinte, deu-se o meu retorno à escola (e a mesma turma) para aplicar uma atividade referente ao

diagnóstico de aprendizagem dos alunos. A partir dos resultados de tal diagnóstico, foi elaborado o plano de ensino e uma sequência didática com dez atividades a partir do gênero crônica.

Observando o exemplo 1, o meu plano de ensino não faz referência à carta como uma atividade didática ou que valesse pontuação para os alunos. As cartas foram pensadas para estabelecer um contato amigável e cordial entre os participantes (BAZARIM, 2006). Desse modo, o plano de ensino, construído na disciplina de Planejamento e Avaliação e colocado em prática no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, mostra que em nenhum momento a carta foi objeto de instrução em sala de aula durante o estágio.

Exemplo 1: Plano de Ensino apresentado no final da disciplina de Planejamento e Avaliação (2016.1)



Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
 Unidade Acadêmica de Letras – UAL
 Centro de Humanidades – CH
 Disciplina: Planejamento e Avaliação
 Professora: Milene Bazarim
 Professor colaborador: xxxxxxxx
 Aluna: Ana Cláudia da Silva Evaristo

Plano de Ensino

TEMA: *As Crônicas de Nárnia são crônicas?*

DISCIPLINA: *Língua Portuguesa*

ESCOLA: *Escola Municipal xxxxxxxx*

TURMA: *6º Ano B*

PROFESSOR(A): *Ana Evaristo*

☞ PREVISÃO DE AULAS: *26 (12 horas e 50 minutos)*

☺ OBJETIVO GERAL:

Utilizar o gênero crônica para ampliar o letramento dos alunos do 6º ano B e propor atividades, que contemplem a leitura e ampliem a visão de novas descobertas sobre a literatura. Esse trabalho pretende expor ao aluno o gênero crônica e trabalhar as seguintes situações: estratégias de leitura, forma, função e conteúdo temático.

☺ OBJETIVO ESPECÍFICO:

O objetivo específico desse plano se alicerça em expor a diferença entre o eixo temático e o gênero textual crônica, onde, levaria o aluno (re)conhecer esse gênero e suas características em qualquer suporte e situação. Desse modo, pode-se trabalhar as estratégias de leitura para o educando, não só para questões formais, mas para ampliar

o mundo de letramentos literários da criança, criar prazer na leitura e descobrir um mundo vasto que os livros nos proporciona.

☺ CONTEÚDO PROGRAMADO:

- *Gênero textual crônica*
- *Estratégias de Leitura*
- *Características do gênero*

☺ METODOLOGIA:

- *Utilizando a sequência expandida de Cosson (2014), pretende-se seguir a sequência com os seguintes elementos: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão. Além desses fatores, utiliza-se a leitura compartilhada de Colomer (2004) como auxílio de interação entre alunos e professor.*
- **Aula expositiva dialogada:** *realizar a exposição do gênero CRÔNICA com a participação ativa dos alunos, pois, ocorrerá durante as aulas a construção de conhecimentos. O professor levará os alunos a questionamentos, interpretações e discursões sobre o objeto de estudo, a partir do (re)conhecimento e do confronto entre o dado/novo.*
- **Dinâmicas de grupo:** *após os resultados da diagnóstica feita no dia 6 de Setembro de 2016, os alunos pediram na oitava questão, aulas com: filmes, desenhos, pinturas, imagens, música etc. Neste caso, podemos analisar que os alunos pedem movimento, brincadeiras, interação e aulas divertidas, pois, “era pra ser mais divertido, aprende se divertindo” (Aluno 1). Neste caso, utiliza-se aulas com vídeos, filmes, teatro, pinturas, aulas fora do âmbito da sala de aula e palestras.*
- **Estudo dirigido:** *em algumas situações, durante essa sequência, o professor fará atividades em sala de aula com os alunos, esses estudos serão direcionados pelo par mais desenvolvido, pois, em alguns momentos ocorrerá a alteração na **Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP**⁴. Essas atividades consistem em atividades individuais e em grupos, com leituras individuais, atividades de sequência⁵, resolução de questões a partir do material estudado e debates sobre o tema conhecido.*

☆ AVALIAÇÃO:

Neste caso, estamos trabalhando estratégias de leitura e ampliação de letramentos. Ao longo dessa sequência, serão feitas algumas atividades que valerão pontos positivos, que contarão na 3 nota (atividade global). Ao final da sequência, será realizada uma prova para verificar o quanto os alunos já sabem sobre a crônica e verificar a ampliação da competência leitora, essa nota será atribuída no valor 10,0 (dez) na primeira prova “PI”. Essa prova será semelhante ao diagnóstico, porém, mais complexa, serão feitas questões que contemplem o assunto abordado em toda a sequência

⁴ A ZDP pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega etc) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. ANTUNES (2008, p. 28)

⁵ Essas atividades giram em torno da pergunta/tema principal da sequência: As Crônicas de Nárnia são crônicas?

e a pergunta chave “As Crônicas de Nárnia são crônicas?”, nesta atividade será realizada uma produção textual de uma crônica de acordo com os temas sugeridos pelos alunos, essa será a nota “P2”, que valerá 10,0 (dez). A produção dessa crônica será fundamental para a próxima sequência, pois, ela é o primeiro passo para trabalhar estratégias de escrita com o 6º Ano B.

$$\frac{P1 + P2 + AG}{3} =$$

P1= Prova: competências leitoras e re(conhecimento) do gênero crônica (Valor: 10,0)

P2= Prova: competências escritoras (Valor: 10,0)

AG= Pontos positivos: Atividades, leitura, participação, frequência e trabalhos (Valor 10,0)

⇒ MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- ✓ Datashow
- ✓ Filme: As Crônicas de Nárnia
- ✓ 25 cópias dos dois primeiros capítulos das Crônicas de Nárnia (xerox)
- ✓ Áudiobook (retirado do Youtube)
- ✓ 25 cartolinas
- ✓ Canetas coloridas
- ✓ Aparelho de som
- ✓ Um Vlogger (retirado do Youtube)
- ✓ Xerox

😊 JUSTIFICATIVA:

A escolha do gênero textual crônica para essa sequência didática começou na disciplina de Paradigmas de Ensino, onde passei dois meses observando as aulas de Língua Portuguesa. Ao final das minhas observações, o professor propôs para os alunos do 6º Ano B, que cada um escrevesse uma cartinha para mim, como forma de lembrança e ter algum material para mostrar a professora da disciplina. Ao ler as cartas, notei o olhar observador de cada aluno, vi que eles percebiam os detalhes do dia a dia, detalhes leves e bonitos, igual a crônica. Escolhi crônica também pelo fato de que não cotinha no planejamento do professor da escola, desse modo, escolhi a crônica para fazer a minha avaliação diagnóstica e a grande inspiração foram as cartinhas que recebi dos alunos.

No dia 6 de setembro de 2016, fui à Escola Municipal xxx aplicar o meu instrumento de coleta. Com base nas respostas, principalmente, na oitava questão, onde pedia as sugestões de atividades para a aula de Língua Portuguesa, afirmo que essa sequência está baseada e adequada nas sugestões dos alunos do 6º Ano B, assim como, o tema da sequência foi baseado na terceira questão da diagnóstica, quando pergunto: “Você conhece ou já estudou alguma crônica?”, desse modo, surgiu o tema das Crônicas de Nárnia, onde trabalharei por toda sequência didática.

Ainda sobre essa questão: “Você conhece ou já estudou alguma crônica?”, vi que 99% dos alunos não viram/leram/estudaram o gênero textual crônica, neste caso, reafirma toda a ideia inicial de trabalhar com os alunos a crônica, de uma forma divertida, educativa e principalmente, uma forma para ampliar os letramentos.

 CRONOGRAMA:

Atividade	Qtde. de Aulas	Tempo Previsto (minutos)
<i>Atividade Diagnóstica (Crônica: Meu ideal seria escrever)</i>	1	50
<i>Apresentação do conteúdo, trailer das Crônicas de Nárnia e pergunta chave: “As Crônicas de Nárnia são crônicas?”</i>	2	100
<i>Filme: As Crônicas de Nárnia 1</i>	2	100
<i>Atividade sobre o filme: As Crônicas de Nárnia 1 e a entrega da carta da professora</i>	1	50
<i>Aula expositiva dialogada sobre o gênero textual crônica</i>	2	100
<i>Leitura da crônica (A menininha e o gerente) e a leitura de um trecho do diário de Anne Frank</i>	2	100
<i>Atividade sobre a Crônica e o Diário</i>	1	50
<i>Leitura de um trecho das Crônicas de Nárnia</i>	2	50
<i>Gincana: Passe e repassa das Crônicas de Nárnia</i>	2	100
<i>Áudiobook e atividade de interpretação (desenho)</i>	2	100
<i>Leitura da crônica (Escola: Espaço de construção de amizades) comparando com um Vlogger + atividade</i>	2	100
<i>Palestra: Literatura, cinema e crônica: diversas visões do mundo literário.</i>	2	100
<i>Prova sobre: As crônicas de Nárnia são crônicas? Produção de uma crônica</i>	2	100
Total:	21	950

Fonte: Acervo da autora.

Considerando, conforme Signorini (2006), que gêneros catalisadores são

gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes. (SIGNORINI, 2006, p.8)

é possível afirmar que a carta, tanto nesse contexto, bem como de Bazarim (2006), é um gênero catalisador.

A partir desses dois componentes curriculares - *Paradigmas de Ensino e Planejamento e Avaliação* -, graduandos como eu, em situação inicial de curso (terceiro e quarto semestres), têm uma grande oportunidade para descobrir novos campos de pesquisa, como também de (re)conhecer e compreender a(s) realidade(s) de uma sala de aula da Educação Básica antes do estágio de regência.

No curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a regência se dá em quatro estágios curriculares obrigatórios: **1)** Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, cuja carga horária é de 120 horas; **2)** Estágio Supervisionado de Literatura no Ensino Fundamental, cuja carga horária é de 90 horas; **3)** Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cuja carga horária é de 120 horas; **4)** Estágio Supervisionado de Literatura no Ensino Médio, cuja carga horária é de 90 horas. (SOUZA, 2018). Não é possível realizar os tais – que têm início no quinto semestre -, sem cursar, respectivamente, *Paradigmas de Ensino e Planejamento e Avaliação*.

Esses estágios se tornam aliados na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, uma vez que a partir dessa experiência prática, o profissional está se construindo um professor, como também, por meio dessa experiência, pesquisas como esta, podem ser realizadas.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação dos contextos onde os estágios se realizam, por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46)

O estágio vem mostrar a sua importância para a formação do professor e a construção de um profissional reflexivo sobre a realidade da sala de aula. Em relação ao curso de Letras da UAL, as aulas ministradas durante o estágio são orientadas por um docente do curso de Letras da referida Unidade Acadêmica, bem como supervisionadas pelo professor da turma na qual as atividades estão sendo realizadas. Foi durante os estágios de Língua Portuguesa (2016.2) e de Literatura (2017.1), dado o contato prolongado com a turma, que pude utilizar a carta pessoal para poder me aproximar e criar um vínculo maior com os alunos, como também, criar um laço de afetividade com os mesmos.

Embora sejam o foco deste trabalho, os registros analisados - as cartas -, não foram gerados com a finalidade de pesquisa nem tampouco foram objeto de instrução durante os estágios. Conforme já demonstrado no exemplo 1, a crônica foi o gênero a partir do qual as atividades do estágio de Língua Portuguesa foram realizadas; o romance *As Crônicas de Nárnia*, foi o foco das atividades do estágio de Literatura.

Destarte, a troca de cartas foi algo que passou a ser cotidiano entre os participantes. Ao longo das aulas durante o estágio - precisamente toda segunda-feira -, enquanto professora estagiária, costumava levar as respostas para os alunos que tinham me enviado cartas durante a semana. Tais cartas passaram a fazer parte do meu acervo pessoal e, por isso, foram arquivadas juntamente com os demais documentos referentes aos estágios.

2.3. (Breve) apresentação do *corpus*

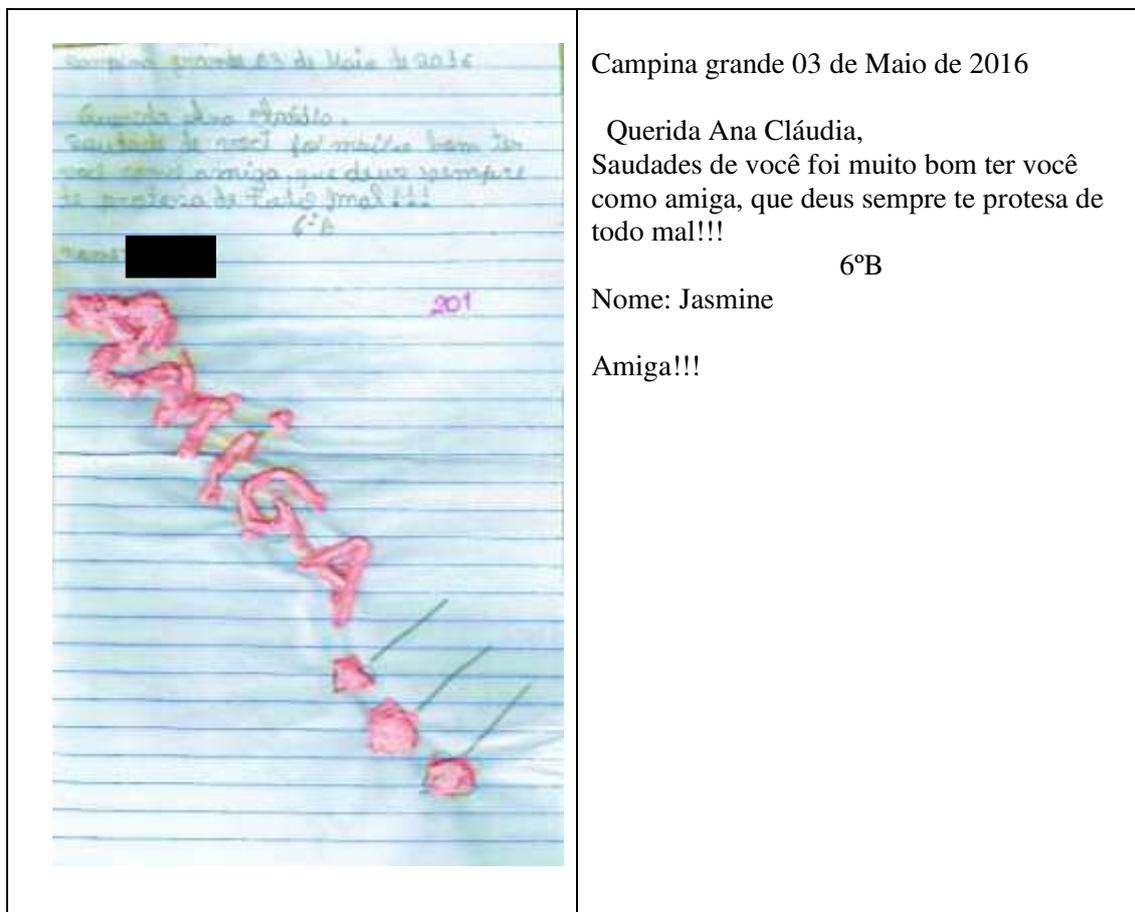
Para responder à seguinte **pergunta da pesquisa**: o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos dos anos finais de uma escola Municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos?, este trabalho conta com um *corpus* constituído pelas 235 cartas trocadas de 2016 a 2017, sendo 147 escritas por mim, enquanto professora estagiária, e 88, pelos alunos.

Como apresentação desse *corpus*, decidi trazer exemplos em ordem cronológica de uma troca de cartas que aconteceu com a aluna Jasmine⁶. O processo de troca de cartas com tal aluna resultou em 21 cartas, sendo 10 dessas escritas pela aluna, e as demais (11),

⁶ Por questões de ética, não apenas nomes de alunos, mas os utilizados de modo geral para esse trabalho são fictícios; exceção essa feita a minha pessoa.

escritas por mim). A razão da escolha da aluna, para exemplificar esse momento, foi pela quantidade de cartas trocadas.

Exemplo 2: Carta de Jasmine para Ana Cláudia, 03/05/2016, n. 201



Fonte: Acervo da autora.

Essa foi a primeira carta escrita pela aluna Jasmine. Pode-se observar que o tema presente, segundo a visão do gênero do discurso de Bakhtin (2016), não está inserido no campo de atividade humana escolar, mas sim no campo não escolar, visto que em nenhum momento a aluna se refere a algo do cotidiano escolar. O tema dessa carta está relacionado à presença de Ana, ainda como observadora, na turma, não nos assuntos abordados durante as aulas de Língua Portuguesa. Nesse momento, ainda não se estabeleceu um laço tão forte de afetividade quanto nas cartas trocadas posteriormente.

Em relação à estrutura composicional, a aluna utiliza o modelo que foi colocado no quadro pelo professor regente da turma. No entanto, o corpo do texto não se parece com o de uma carta pessoal. Por mais que tenha local e data, vocativo e assinatura (SILVA, 2002), ainda lembra um bilhete.

Finalmente, o estilo. Esse sustenta-se em uma relação de afetividade que está em construção, uma vez que Jasmine deseja a professora coisas boas como: “que deus sempre te proteja de todo mal!!!”. Essa visão mostra que quando uma criança deseja ao destinatário coisas boas, ela utiliza tanto expressões que apelam para a religiosidade quanto para a motivação.

De forma geral, as primeiras cartas escritas pelos alunos da turma são muito semelhantes à escrita por Jasmine. As demais cartas, embora com características temáticas, estilísticas e composicionais semelhantes, não foram produzidas em contexto escolar, em sala de aula, por solicitação do professor supervisor, o qual disponibilizou um modelo de estrutura no quadro.

Mesmo a observação havendo sido concluída, respondi as cartas e retornei à turma para entregá-las a todos os alunos que escreveram. A seguir, a carta entregue a Jasmine.

Exemplo 3: Carta de Ana Cláudia para Jasmine, 16/05/2016, n. 202

	<p>Campina Grande, 16 de Maio de 2016</p> <p>Querida, Jasmine!</p> <p>Sua cartinha me emocionou bastante, fiquei tão feliz em receber esse carinho de você, muito obrigada pelas palavras tão lindas e sinceras.</p> <p>Ah! Amei de todo o coração a palavra amiga feito com papel crepom, ficou lindo e a cor rosa é simplesmente fantástica. Acho que você gosta de fazer arte com papel, acertei?</p> <p>Você é linda e super criativa, continue assim, essa menina maravilhosa que és, atenciosa com todos e do sorriso lindo. Continue estudando direitinho, quero vê-la crescer cada vez mais.</p> <p>Gostaria muito que você respondesse essa cartinha, contando coisa sobre você, coisas que gosta de fazer, suas brincadeiras favoritas, a matéria que é favorita na escola.</p> <p>Sinta-se à vontade para responder ou não, e se quiser, pode fazer perguntas para mim, combinado?</p> <p>Um grande beijo!</p> <p>Saudades de você.</p> <p>Ana Cláudia.</p>
--	--

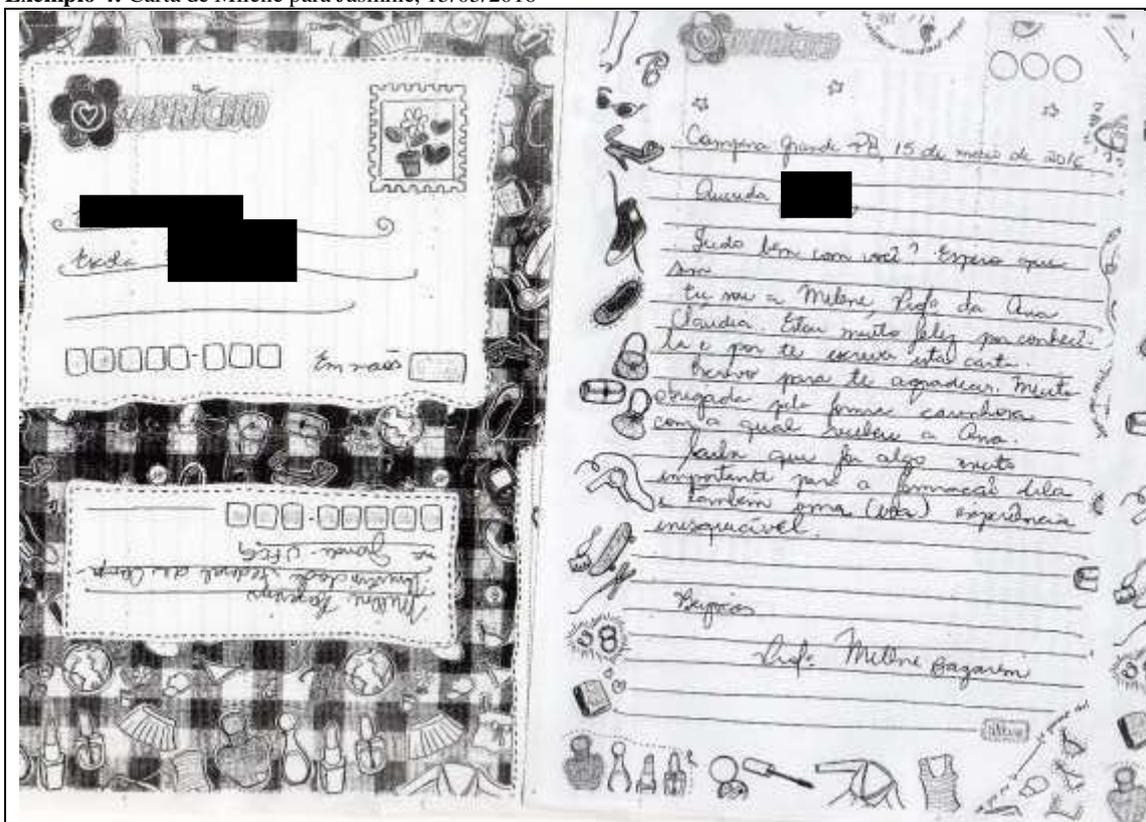
Fonte: Acervo da autora.

Na carta escrita para Jasmine emergem, em algumas partes, tanto temas do campo escolar – quando a professora-estagiária fala sobre: “Continue estudando direitinho, quero vê-la crescer cada vez mais” –, quanto do campo não escolar. Os temas não escolares são aqueles que retratam as qualidades da carta e da aluna. Portanto, a própria aluna e a carta por ela escrita passam a ser temas da carta da professora estagiária, justificando o porquê de a relação entre remetente e destinatário se encontrar em fase de construção: ainda não há vínculos de afinidade, o que ocasiona poucos assuntos em comum. Os interlocutores estão se conhecendo, em fase de descobertas.

Em termos de estrutura, é possível observar que, segundo as características elencadas por Silva (2002), a professora-estagiária usa a estrutura da carta padrão com os elementos da abertura do evento: cabeçalho, saudação, vocativo; o corpo do texto e o encerramento do evento com assinatura e despedida.

Não fui a única a responder às cartas. A professora da disciplina *Paradigmas de Ensino*, Milene Bazarim, também escreveu para os alunos.

Exemplo 4: Carta de Milene para Jasmine, 15/05/2016



Campina Grande – PB, 15 de maio de 2016

Querida Jasmine,

Tudo bem com você? Espero que sim.

Eu sou a Milene, Prof^a da Ana Cláudia. Estou muito feliz por conhecê-la e por te escrever esta carta.

Escrevo para te agradecer. Muito obrigada pela forma carinhosa com a qual recebeu a Ana.

Saiba que foi algo muito importante para a formação dela e também uma (boa) experiência inesquecível.

Beijocas.

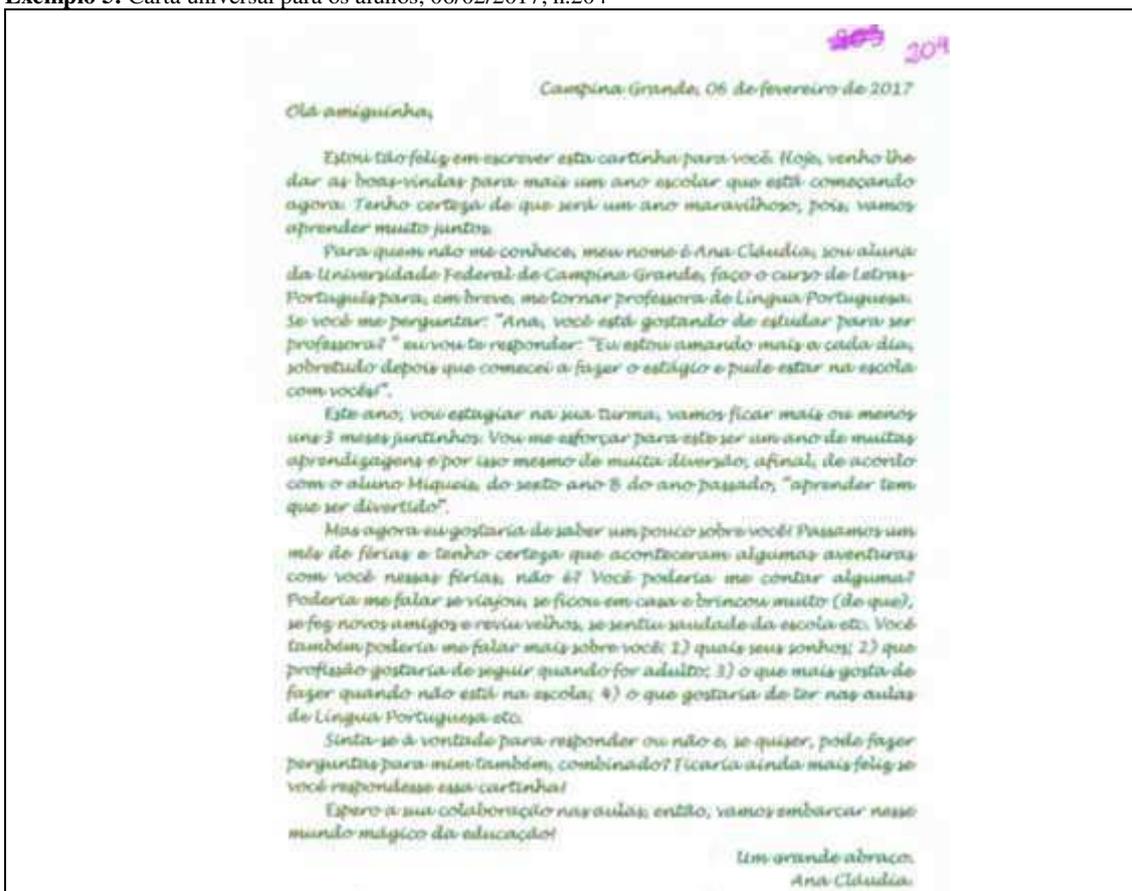
Prof^a Milene Bazarim

Fonte: Acervo da autora.

Apesar de se tratar de um remetente diferente, as semelhanças em relação ao tema, estilo e estrutura estão inteiramente relacionadas à situação de comunicação na qual a carta foi escrita, pois, bem como no meu caso (de professora estagiária), trata-se de uma carta para o estabelecimento de relação entre os interlocutores, ou seja, uma relação cordial e amigável como o interlocutor.

Posteriormente, no começo do ano letivo de 2017, a iniciativa de produzir a primeira carta aos alunos como forma de estabelecer um contato amigável no início do ano letivo e da atividade de regência das aulas na mesma turma parte de mim, já como professora estagiária. Apenas lembrando que, nesse momento, os alunos já estavam cursando o sétimo ano.

Como não sabia se os mesmos alunos do ano anterior ainda se encontravam pela escola, resolvi fazer uma “carta universal” para cada aluno. Imaginava que, a partir desse procedimento, seria feita a individualização de acordo com as respostas dos alunos. Como exemplificação, segue a carta:

Exemplo 5: Carta universal para os alunos, 06/02/2017, n.204

Campina Grande, 06 de fevereiro de 2017

Olá amiguinha,

Estou tão feliz em escrever esta cartinha para você. Hoje, venho lhe dar as boas-vindas para mais um ano escolar que está começando agora. Tenho certeza de que será um ano maravilhoso, pois, vamos aprender muito juntos.

Para quem não me conhece, meu nome é Ana Cláudia, sou aluna da Universidade Federal de Campina Grande, faço o curso de Letras-Português para, em breve, me tornar professora de Língua Portuguesa. Se você me perguntar: "Ana, você está gostando de estudar para ser professora?" eu vou te responder: "Eu estou amando mais a cada dia, sobretudo depois que comecei a fazer o estágio e pude estar na escola com vocês!".

Este ano, vou estagiar na sua turma, vamos ficar mais ou menos uns 3 meses juntinhos. Vou me esforçar para este ser um ano de muitas aprendizagens e por isso mesmo de uma diversão, afinal, de acordo com o aluno Miguel, do sexto ano B do ano passado, "aprender tem que ser divertido".

Mas agora eu gostaria de saber um pouco sobre você! Passamos um mês de férias e tenho certeza que aconteceram algumas aventuras com você nessas férias, não é? Você poderia me contar alguma? Poderia me falar se viajou, se ficou em casa e brincou muito (de que), se fez novos amigos e reviu velhos, se sentiu saudades da escola etc. Você também poderia me falar mais sobre você: 1) quais seus sonhos; 2) que profissão gostaria de seguir quando for adulto; 3) o que mais gosta de fazer quando não está na escola; 4) o que gostaria de ter nas aulas de Língua Portuguesa etc.

Sinta-se à vontade para responder ou não e, se quiser, pode fazer perguntas para mim também, combinado? Ficaria ainda mais feliz se você respondesse essa cartinha!

Espero a sua colaboração nas aulas, então, vamos embarcar nesse mundo mágico da educação!

Um grande abraço,
Ana Cláudia.

Fonte: Acervo da autora.

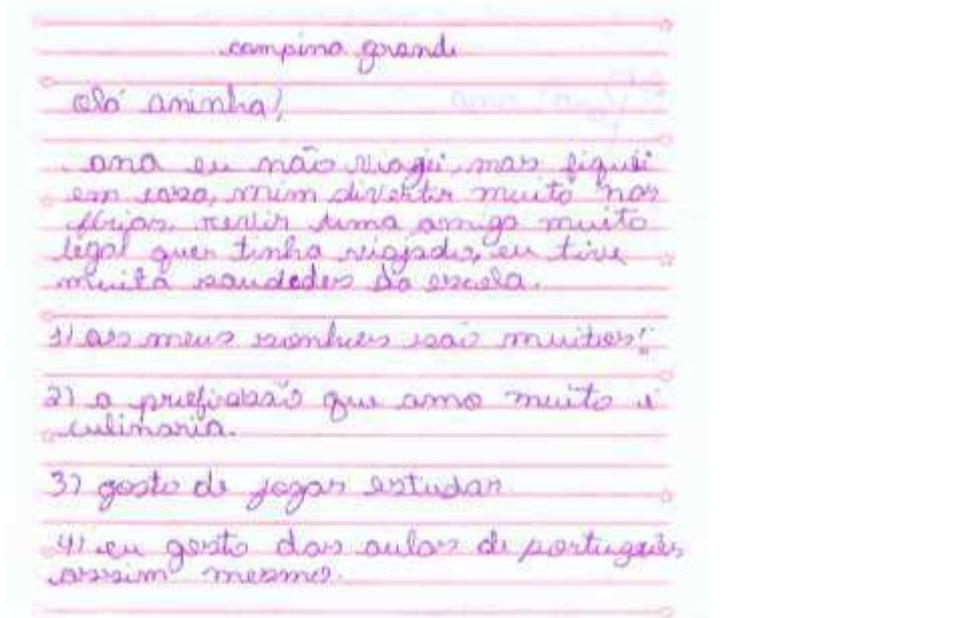
Para o procedimento com este tipo de carta, resolvi abordar temas tanto do campo escolar quanto do campo não escolar. Logo, há perguntas e apresentações sobre o bimestre que estão relacionadas ao âmbito escolar, como também, há perguntas sobre a vida pessoal dos alunos – cotidiano. Partindo dessa estratégia, temas diversificados, tais como apresentação da professora-estagiária (eu), modo de condução das aulas, realização de atividades ao longo do bimestre e o cotidiano dos alunos foram abordados.

Semelhantemente à carta anteriormente mencionada, essa também segue os padrões da carta pessoal elencados por Silva (2002), contendo a abertura do evento – com cabeçalho, saudação, solicitudes –; o corpo do texto e o encerramento do evento com despedida e assinatura. No entanto, por se tratar de um mesmo texto para todos os alunos, é possível perceber que não há nomes dos alunos, mas um carinhoso vocativo que utilizei para representá-los.

Vinculada a isso, a ideia de estilo está ligada à construção do laço de afetividade com os alunos, além da perspectiva de se criar uma parceria através da confiança entre os participantes, apresentando uma linguagem cordial e simplória, com o intuito de se aproximar cada vez mais do aluno.

A partir dessa “carta universal”, surgiram as cartas de cada aluno, a que, ao longo dos estágios fui respondendo. A seguir, a resposta de Jasmine a essa “carta universal”.

Exemplo 6: Carta de Jasmine para Ana, 13/02/2017, n.205

	
	<p style="text-align: center;">campina grande</p> <p>olá aninha!</p> <p>Ana eu não viajei mas fiquei em casa, mim divertir muito nas férias, revir uma amiga muito legal que tinha viajado, eu tive muita saudades da escola.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) os meus sonhos são muito 2) a profissão que amo muito é culinária. 3) gosto de jogar estudar 4) eu gosto das aulas de português assim mesmo.

Fonte: Acervo da autora.

Nessa oportunidade, a escrita da aluna não foi realizada em sala de aula, por solicitação do professor supervisor. Além da carta por mim enviada, não havia nenhum outro andaime oferecido por mim no qual a aluna poderia se apoiar para construir a sua resposta; a estrutura de uma carta não foi colocada no quadro, nem houve explicação sobre como se proceder para responder a uma carta pessoal durante a aula.

Comparando tal exemplo com o exemplo 2, observa-se que Jasmine não traz todos os elementos da estrutura composicional de uma carta e, semelhante ao exemplo 2, este em questão se assemelha a um bilhete ou a uma resposta a um questionário. Vê-se um esforço da aluna em responder aos questionamentos da carta recebida.

Ao longo do tempo, foram trocadas muitas outras cartas com os alunos da turma. Para ser mais precisa, seis foram as vezes em que troquei cartas com essa aluna para que

se concluísse um ciclo e iniciasse outro – ou seja, estava em processo de conclusão do estágio em Língua Portuguesa para, um mês depois, dar início ao estágio em Literatura.

No início do novo estágio – em literatura –, novamente uma “carta universal” para cada aluno, agora, com o nome de cada um deles no vocativo, como:

Exemplo 7: Carta universal para os alunos, 04/07/2017, n. 212

	
<p>Querida Ja,</p> <p>Como estava com saudades de você e da turma do 7º Ano A, essa turma que me recebeu e me acolheu com tanto carinho e generosidade, serei eternamente grata por tudo que vocês fizeram por mim e pode ter certeza que levarei vocês nas minhas melhores lembranças.</p> <p>Hoje, venho contar uma novidade super legal! Ficaremos mais um tempinho juntos (ebaaaaaa), estou tão feliz! Vamos passar mais ou menos um mês e meio compartilhando conhecimentos e experiências, vamos viver cada momento com muita intensidade, para que ele seja eternizado na nossa memória e no nosso coração.</p> <p>Posso adiantar que esse bimestre será mágico e lógico: MUITO DIVERTIDO. Vamos embarcar no universo mágico da Literatura, descobriremos os mistérios de Nárnia e a cada aula cresceremos os nossos conhecimentos.</p> <p>Agora me conte, como foi suas férias? Brincaram, passearam, se divertiram muito? Espero que sim! Estão animados para um novo bimestre que irá começar? Está animado para a aula de Literatura?</p> <p>Pode ficar à vontade para responder ou não, mas ficarei muito feliz em receber uma cartinha sua, guardo cada cartinha com muito amor na caixinha das cartinhas. Se você quiser fazer alguma pergunta para mim, pode fazer que responderei, como também, se quiser dar alguma sugestão para aula de Literatura ou a que você acha que pode ser a aula pode ficar à vontade para expor sua sugestão, pois, a aula sempre é construída por mim e por vocês.</p> <p>Então, espero a sua colaboração para as nossas aulas, garanto que será muito especial. Então, vamos mergulhar nesse mundo da Literatura e decifrar os mistérios e aventuras de Nárnia!</p> <p>Com carinho, Ana Cláudia</p>	<p>Campina Grande, 04 de julho de 2017</p>

alguma sugestão para aula de Literatura ou o que você acha que pode ser a aula pode ficar à vontade para expor sua sugestão, pois, a aula sempre é construída por mim e por vocês.

Então, espero a sua colaboração para as nossas aulas, garanto que será muito especial. Então, vamos mergulhar nesse mundo da Literatura e desvendar os mistérios e aventuras de Nárnia!

Com carinho,

Ana Cláudia.

Fonte: Acervo da autora.

Assim como a primeira “carta universal”, essa também teve a mesma linha de pensamento: ao longo do tempo, as cartas iriam se individualizando. Os temas, a estrutura e o estilo também são muito semelhantes à primeira “carta universal”. De forma semelhante ao que acontece no estágio de Língua Portuguesa, as cartas enviadas pelos alunos foram respondidas.

Neste capítulo apresentei a classificação da pesquisa, destacando os procedimentos metodológicos utilizados na construção do objeto de pesquisa, bem como a contextualização, destacando como os registros foram gerados, bem como mostrando alguns exemplos do *corpus*. É na quarta parte dessa monografia, na qual haverá a apresentação dos resultados da análise, que serão dados mais detalhes sobre as características dessa interação mediada por cartas.

3. OS BA, BA, BA⁷ E OUTROS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, o objetivo é aprofundar a reflexão sobre os conceitos que embasam a pesquisa, os quais já foram brevemente explicitados na introdução. Estou aderindo nesse trabalho à concepção de **interação** de Volochinov (2017); de gênero do **discurso** de Bakhtin (2016); de **carta pessoal** de Silva (2002) e Bazarim (2006); de **letramento** de Kleiman (1995); de **discurso emotivo** de Barbosa (2010) e da criação do **laço de afetividade** de Antunes (2014).

No que diz respeito à **interação**, na perspectiva volochinoviana, ela é entendida como de natureza social e não individual. Portanto, para Volochinov (2017), a atividade enunciativa é encarada como o resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados. Logo, a palavra, signo ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, como uma ponte lançada entre “mim” e o “outro”. Percebi que a concepção volochinoviana, portanto, apresenta a interação verbal como a realidade fundamental da língua e não o sistema abstrato de formas linguísticas nem a enunciação monológica, de acordo com o próprio:

O fato de que em cada ato discursivo, do ponto de vista da formação da língua, o que importa não são as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas a modificação e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado. (VOLOCHINOV, 2007, p.153)

Através dessa informação, o ato comunicativo na linguagem é o espaço interacional entre os interlocutores, deixando em seu texto marcas intensas da sociedade, da cultura, das experiências, ou seja, além dos aspectos linguísticos, a língua evolui de acordo com a história da comunicação verbal. Em relação ao sujeito, este é responsável pelo que diz nas relações sociais e históricas com outros sujeitos, que também são formadores de conhecimento no ato da comunicação na sociedade. Já no tocante à interação verbal, esta constitui a realidade fundamental da língua, com o intuito de que os pensamentos de todos os sujeitos possuam um auditório social. (VOLOCHINOV, 2017).

Para Volochinov (2017, p. 211), “a personalidade do falante, tomada por assim dizer de dentro, é um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior”. Dessa forma, as cartas aqui analisadas servem para interação entre os interlocutores, havendo entre si o ato criativo

⁷ Uma referência a Bakhtin (2016), Bazarim (2006) e Barbosa (2010).

individual discursivo, no qual, “a língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais” (VOLOCHINOV, 2017; p. 148).

Essa concepção volochinoviana de interação é constituída por dois elementos, são eles: o expresso (interior) e a objetivação exterior para os outros, que pode ocorrer para si mesmo também, trazendo um certo dualismo entre o interior e o exterior. (VOLOCHINOV, 2017)

Em suma, a realidade fundamental da língua, na perspectiva volochinoviana, é a interação. O diálogo, para Volochinov (2017), é uma das formas de interação; todavia, não é só a comunicação direta em voz alta entre interlocutores que é considerada diálogo e, portanto, interação. A carta pessoal, mesmo sendo escrita e não estabelecendo a interação em presença entre os interlocutores, é uma forma de interação humana, estabelecendo o diálogo entre remetente e o destinatário sendo, na concepção bakhtiniana, um gênero do discurso.

Os **gêneros do discurso**, nessa concepção bakhtiniana, são tipos *relativamente* estáveis de enunciados cujas principais características são: i) conteúdo temático; ii) estilo e iii) estrutura composicional. Esses gêneros do discurso, a partir dos quais ocorre a interação, sempre emergem em uma situação comunicativa concreta. A seleção do gênero mais adequado para a interação é feita de acordo com essa situação comunicativa concreta e envolve questões como o que o falante/escritor quer dizer, para quem e com qual finalidade (BAKHTIN, 2016).

Dessa forma, os gêneros do discurso, em seu aspecto geral, na concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2016), são enunciados concretos que podem ser orais ou escritos e que, apesar das semelhanças quanto ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à estrutura composicional, são únicos.

Os gêneros do discurso estão totalmente presentes no cotidiano dos sujeitos falantes através das diversas esferas e/ou campos da atividade humana. Os falantes, para que haja interação, utilizam conscientemente ou inconscientemente os gêneros do discurso, pois cada gênero, enquanto enunciado, “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016; p. 26) que integra e articula o complexo processo de comunicação humana.

A concretude e singularidade dos gêneros refletem manifestações diversificadas de cada esfera e/ou campo de atividade humana, pois os gêneros do discurso são **apenas relativamente** estáveis. A heterogeneidade está relacionada às várias esferas e/ou campos

da atividade humana das/dos quais esses gêneros emergem e nas/nos quais são utilizados que, sem dúvida, refletem as igualmente diversas formas de uso da língua.

Vale salientar também que os gêneros do discurso são dinâmicos e, ao longo do tempo, sofrem transformações ou atualizações: da mesma forma que aparecem novos gêneros, antigos são modificados e alguns simplesmente deixam de ser usados. Na medida em que surgem outras esferas e/ou novas necessidades, novos gêneros aparecem e/ou antigos se transformam para atender a essas novas demandas comunicacionais, é como se seguissem a linha de pensamento da Lei de Darwin, a adaptação como um processo (BAKHTIN, 2016).

Apesar de ser escrita, a **carta pessoal** pode ser considerada um **gênero discursivo primário** (simples), operando como um enunciado concreto que, inegavelmente, está ligado ao bom funcionamento da comunicação entre interlocutores em uma situação de comunicação cotidiana, espontânea, menos formal, com pouca complexidade linguística, usando as variedades linguísticas menos formais.

Uma carta pessoal, geralmente, apresenta em sua estrutura: cabeçalho, com o local e data na qual a carta foi escrita; saudação inicial, geralmente com vocativo; corpo do texto, no qual é desenvolvido o conteúdo temático; encerramento, no qual são encontradas expressões que sinalizam o fim da carta e demonstram a relação afetiva que existe entre o remetente e o destinatário; assinatura do remetente. (SILVA, 2002; BAZARIM; PEREIRA, 2017).

Mesmo com essa estrutura composicional relativamente estável, a carta pessoal não é uma forma padronizada e institucionalizada de interação, há uma grande variedade de conteúdo temático, bem como de estilo, tratando-se da interação do cotidiano. Bakhtin (2016, p. 17) afirma que nos gêneros primários, a interação “é individual e pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ser estilo individual”, visto que, os enunciados do gênero do discurso são correias de transmissão entre a sociedade. (BAKHTIN, 2016).

Por ser um gênero do discurso primário, a carta pessoal está inegavelmente vinculada a uma esfera e/ou campo da atividade humana da vida cotidiana. Com isso, também haveria uma relativa estabilidade no que diz respeito ao tema, ao estilo e à estrutura composicional. No entanto, como essa estabilidade é relativa para todos os gêneros, a carta pessoal também é heterogênea, estando sujeita a transformações, sobretudo quando se altera a sua esfera de produção e circulação, sem que isso, necessariamente signifique que deixou de ser carta pessoal e passou a ser outro gênero.

Bazarim; Pereira (2017) afirmam haver carta pessoal no campo escolar. As autoras desconstruíram a ideia de que a carta escrita por um professor e destinada ao aluno passa a ser outro tipo de gênero, escolarizado, com função escolar, como uma atividade de escrita na sala de aula para ensinar a escrita, perdendo sua função interacional de carta pessoal. Nas cartas analisadas pelas autoras, contidas no *corpus*, elas apontaram que uma das características principais da carta pessoal é “o estabelecimento e a continuação de um diálogo entre os interlocutores mediado pela escrita.” (BAZARIM; PEREIRA, 2017, p. 190) e que, apesar de ser utilizada em outra esfera que não a da vida cotidiana e familiar, as cartas trocadas entre professora e alunos que foram analisadas não deixaram de atender a essa característica.

Desse modo, pode-se afirmar que é possível a produção e circulação de carta pessoal no campo escolar, visto que, tanto no *corpus* analisado por Bazarim; Pereira (2017), quanto no que construí, a função de promover a aproximação entre os interlocutores, professora alunos, foi apontada como

uma das características do gênero carta pessoal, que é a de constituir um espaço propício para o início de novas relações sociais (SILVA, 2002, p. 13). Além disso, também não foram identificadas diferenças significativas em relação ao gerenciamento de vozes. (BAZARIM; PEREIRA, 2017,p; 190)

Seguindo esse ponto de vista de Bazarim (2006) e Bazarim; Pereira (2017), se, na esfera escolar, a carta tem o intuito de

- 1) criar um espaço interacional, mediado pela escrita, através do qual surja um espaço menos institucionalizado para a interação entre professor e alunos;
- 2) construir, “através da escrita, um espaço comum que possibilitasse uma interação franca e em um tom cordial” (BAZARIM, 2006, p 43);
- 3) dar ao aluno a oportunidade de ser o “dono” da palavra, assumindo o controle da interação e decidindo o que e como vai fazer isso, subvertendo a noção de controle que, convencionalmente, é atribuída unicamente ao professor. (BAZARIM, 2006, p. 62);

Mesmo o campo de atividade humana sendo diferente do qual a carta pessoal é originária, ela continua sendo carta pessoal, pois a sua função comunicacional é preservada.

Tal diminuição de assimetria associada aos papéis interacionais de professor e aluno(s) que possibilita a essa carta pessoal a manutenção de sua função, deve-se,

primordialmente, à emergência do papel de **interlocutor interessado**, que se caracteriza “como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(s)” (BAZARIM, 2006, p. 64). Esse tipo de interlocutor tenta compreender o enunciado do outro, bem como a vontade enunciativa de quem escreve e, ainda se tratando de um professor de Língua Portuguesa (como foi o caso), passa a dialogar com o aluno através da escrita e não a corrigir o texto do aluno.

A partir da análise do *corpus* desta pesquisa, questões como *Será que na interação o interlocutor interessado sempre mantém um tom cordial e amigável?*, *E quando há divergências e discordâncias, o interlocutor deixa de ser um interlocutor interessado?* e *E quem não aceitou o convite e não respondeu à carta?*, mostraram a necessidade de ampliação do conceito de interlocutor interessado (BAZARIM, 2006).

É sabido que a ausência de uma carta de resposta, bem como o silêncio em um diálogo, é uma resposta, pois é uma forma do sujeito se impor no discurso. Quando se envia uma carta, sempre há a expectativa de receber uma nova carta, dessa vez, como resposta. Porém, em alguns casos, tanto nesta pesquisa quanto na de Bazarim (2006), não houve a resposta. Acredito que mesmo quem não respondeu pode ser enquadrado como um interlocutor interessado, pois ele também faz parte do discurso, ele recebeu a mensagem da mesma forma, se posicionando em relação a essa situação ao decidir não responder. Também acredito que, quando o tom não é cordial nem amigável, nos momentos de divergência e disputa, o interlocutor continua sendo interessado.

Os resultados apresentados por Bazarim (2006) mostram que, mesmo sem intervenção direta do professor no texto do aluno, é possível haver aprendizagem de estratégias de escrita durante a troca de cartas. Na troca de cartas entre os alunos dela, em nenhum momento foram dadas instruções sobre como fazer uma carta, mas pelo modelo da carta da professora, ou seja, pelo andaime que essa carta constituiu, os alunos conseguiram aprender e interagir através das cartas (BAZARIM, 2006), ampliando seus letramentos.

Com base nessa informação, apresento um outro conceito importante nesta pesquisa: o de **letramento**, definido como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008). Nesse sentido, letramento não equivale à alfabetização nem a fase alguma do processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar; não é método de ensino, tampouco habilidade. Isso

implica dizer que letramento não é objeto de ensino e/ou instrução na Educação Básica⁸. A ampliação dos letramentos dos alunos em contexto escolar, por exemplo, acontece a partir da sua participação em eventos de letramento, os quais, necessariamente, devem envolver o uso significativo da escrita e da leitura – ou seja, devem envolver a leitura e a escrita de diversos gêneros discursivos.

No tocante à concepção de **discurso emotivo**, outro conceito essencial neste trabalho, observei que esse se refere a reações emocionais, como admiração, amor e ternura, ou piedade, inimizade e ódio. Ao analisar o discurso emotivo nas interações, é procurado (re)conhecer os efeitos de sentidos construídos por/entre os interlocutores (BARBOSA, 2010).

Ao analisar o discurso emotivo nas cartas, busca-se abordar o que acontece nas interações entre professor e aluno, focando na experiência do diálogo e do confronto das posições com o outro, bem como, compreender como é construído o discurso de emoção na sala de aula entre os sujeitos envolvidos no processo: professor e aluno, assim formando um alicerce na construção de experiência entre os sujeitos por meio dos processos de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2010).

O conhecimento das regras e o uso das estratégias utilizadas, são constituídos ao longo da história, ou seja, o sujeito se constitui interagindo com diferentes interlocutores, assim, as representações e as maneiras de agir são ligadas a historicidade do sujeito. Do mesmo modo, a constituição de um sujeito emocional depende das interações entre professor e aluno(s), a discursivização das emoções é movida pelos confrontos e pelo ato discursivo que provém de alguém para alguém (BARBOSA, 2010).

O estudo do discurso emotivo nas interações em sala de aula vem desconstruir a ideia de que professores e alunos são sempre vistos como sujeitos que somente ensinam e aprendem sobre conteúdos conceituais, mantendo distanciamentos afetivos entre si.

Barbosa (2010) investiga os efeitos de sentido entre os interlocutores da seguinte maneira:

- a) Como definir o tratamento do objeto no discurso (distinção das emoções entre elemento linguageiro e elemento psíquico e biológico);
- b) como nominar o fenômeno que emerge na linguagem (problemática com presença garantida nas discussões feitas por psicólogos e filósofos objetivando traçar divisões entre emoções, sentimentos, afetos etc.);
- c) como definir o que seriam as marcas linguísticas das emoções na

⁸ Reconheço que, no ensino superior, sobretudo nos cursos de licenciatura como os de Letras e Pedagogia esse conceito de letramento seja conteúdo de ensino e de aprendizagem. Ainda assim, para que tenha efeitos na prática, é essencial que esse conteúdo não seja abordado apenas conceitualmente.

linguagem e que sustentariam uma análise do discurso de emoções; d) como definir metodologias para a construção de um *corpus* que permita analisar a relação desse fenômeno na linguagem. (BARBOSA, 2010, p.16)

A partir dessa informação, as emoções são tratadas como “sentimentos definidos como a capacidade de sentir, apreciar tudo o que apresenta valor estético ou moral” (BARBOSA, 2010, p. 17) e que discursivamente são evocadas através dos enunciados em função das motivações ou dos valores do locutor. Essas sensações, segundo Barbosa (2010) são classificadas como agradáveis e desagradáveis.

Ainda de acordo com Barbosa (2010), a abordagem da

afetividade na linguagem implica em uma concepção de sujeito de atividade, que trabalha a partir de certa consciência. Porém, essa atividade é construída pela linguagem, dos efeitos das ações do outro sobre si e das suas sobre o outro. (BARBOSA, 2010, p.23)

Dessa forma, inteiramente ligado ao discurso emotivo, está a concepção de **laço de afetividade** e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, isso porque para que o aluno guarde na memória elementos, é preciso que “use a coerência, emoção e motivação ou, se puder, os três” (ANTUNES, 2008, p. 10)

Logo, descobri que sentimentos éticos (os bons sentimentos) são valores entre os interlocutores, normas essenciais a todos. Assim, segundo Antunes (2005, p. 18) “ensinar a uma criança os bons sentimentos é ensinar-lhe ética, essa mesma moral de que a criança precisará por toda a vida, em qualquer tempo, onde quer que seja”.

Outro fator abordado na linguagem do afeto que destaco é a necessidade de sempre elogiar os alunos em seus acertos, pois isso impacta na capacidade do sujeito se sentir feliz e de se sentir capaz de aprender. Para muitos alunos, demonstrar alegria de viver é algo não permitido pelo professor. Há uma dificuldade dos docentes em compreender que a criança, geralmente, expressa a alegria de forma espontânea e não sabe se expor de uma forma contida. Assim, quando ela está feliz, pula, grita, corre, dá gargalhadas, quer compartilhar a alegria com seu colega. Muitos professores, acreditam que tudo isso é uma forma de “bagunça”, proibindo esse tipo de demonstração na sala de aula. Isso deixa o aluno com receio de demonstrar esses sentimentos. Além disso, para muitos docentes, a ideia de elogiar o aluno serve como apenas um “mimo”, mas eles deveriam (re)conhecer que

A criança sabe de sua fragilidade e do quanto depende dos adultos e, por esse motivo, quando se sente elogiada, percebe o quanto é importante para o adulto e quanto pode contar com ele, construindo assim com mais firmeza um sentimento de segurança. (ANTUNES, 2005, p. 29).

Um outro fator sobre a linguagem afetiva a destacar é a utilização do sarcasmo. Estamos diante de uma forma perversa em educar um aluno. Banalizar os medos e inseguranças do aluno, expor o insucesso de uma atividade realizada, comparar com alguns outros alunos o(s) fracasso(s) escolares no cotidiano escolar, é uma forma de crueldade. A necessidade de os alunos superarem dificuldades não pode ser manifestada pela ironia, sarcasmo ou pela perversidade da gozação. As crianças

necessitam de alguém que as compreenda e que saiba ouvi-las, mesmo que não se tenha nada a aconselhar. A alegria é companheira inseparável da ternura e dela emerge a coragem para suplantar dificuldades.” (ANTUNES, 2005, p. 29).

Esses elementos relacionados ao discurso das emoções e da afetividade, sobretudo o “ouvir” e “compreender” o aluno e, às vezes, aconselhá-lo, estão muito presentes nas cartas pessoais trocadas entre mim, enquanto professora estagiária, e meus alunos durante esse período de estágios. Nas cartas pessoais, independentemente do papel institucional de professor e aluno, os interlocutores detêm os mesmos direitos e deveres (SILVA, 2002).

Segundo Silva (2002), a carta pessoal estabelece uma espécie de diálogo escrito e em ausência entre os interlocutores. Assim, “o ato de não escrever, ou seja, o de não responder, é equivalente ao de silenciar, isso relegaria o correspondente ao papel de um monologante insensato ou insistente – de alguém que falasse para ‘ninguém’” (SILVA, 2002, p. 118). Portanto, o ato dialógico e dialogal das cartas, a rigor, mostra que na escrita das cartas, ou seja, no texto escrito, há também marcas profundas de interatividade e que o que faz diferenciar a fala da escrita nesse gênero são “as estratégias de sua realização e os elementos linguísticos utilizados” (SILVA, 2002, p. 160). Apesar de muitos acreditarem que, na interação mediada pela escrita, há um distanciamento entre o escritor e o leitor, Silva (2002, p. 161) vem desconstruir isso afirmando que em uma carta pessoal “quando se escreve, escreve-se para alguém e este alguém está projetado no horizonte de escrevente” (SILVA, 2002, p. 161).

Reiterando os estudos bakhtinianos, a interação é a natureza fundamental da língua. Essa interação ocorre em diversas esferas e/ou campos da atividade humana através do uso de diferentes gêneros do discurso. Embora cada campo de atividade humana produza seus gêneros, há alguns que, embora não sendo típicos de campo, podem ser usados nele. Esse é o caso da carta pessoal utilizada para estabelecer uma interação entre mim, enquanto professora estagiária, e os alunos que, embora escape aos padrões institucionais vigentes na escola, não subverte a função do gênero carta pessoal. Essa troca de cartas, objeto de estudo dessa pesquisa, pode ser lida como uma inovação no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, tendo impactos positivos no letramento dos alunos.

4. COMO SE CARACTERIZAM AS CARTAS TROCADAS ENTRE A PROFESSORA ESTAGIÁRIA E SEUS ALUNOS

Este capítulo aponta algumas características que foram identificadas nas 235 cartas do *corpus*. A identificação das tais características auxilia a entender como se deu a interação mediada pela escrita entre professora estagiária e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No primeiro momento, as análises estão baseadas principalmente no conceito de gênero do discurso de Bakhtin (2016) já brevemente discutido no capítulo anterior.

Considerando que os gêneros do discurso se caracterizam e/ou se diferenciam pelo seu i) conteúdo temático, ii) sua estrutura e iii) estilo, apresento como as cartas do *corpus* se configuraram de acordo com cada um desses aspectos.

4.1. De tema em tema a carta vai enchendo o papo

Para a análise, considerei o conceito de tema de Bakhtin (2016), o qual, a meu 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, visualizo primeiramente os temas em dois campos de atividade humana: **campo escolar e campo não escolar**.

Tabela 1: Campo de atividade

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

Fonte: da autora.

Diferentemente da pesquisa de Bazarim (2006), na qual o tema das cartas eram majoritariamente do campo não escolar, as cartas foco desta pesquisa emergem também temas do campo escolar, tais como observações e sugestões sobre as aulas,

comportamento dos alunos e de minha pessoa (professora estagiária) durante as aulas, atividades realizadas ou a serem realizadas durante as aulas.

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 mim (a professora estagiária) e os alunos. Através da tabela, é possível verificar que os temas mais abordados, principalmente pelos alunos, estão inseridos no campo escolar, sendo de minha autoria (a professora estagiária) quem mais demanda por temas não escolares.

A emergência de temas do campo escolar nas cartas escritas pelos alunos foi consideravelmente alta, sendo algo que chama atenção, tendo em vista que, devido ao papel institucional, era através das cartas escritas por mim (a professora estagiária) que se esperava a presença marcante dos temas escolares. No entanto, isso é facilmente explicado a seguir, quando, através de análise, foi possível identificar que as perguntas realizadas por mim, em minhas cartas, provocaram a emergência desses temas nas cartas escritas pelos alunos.

Assim como em Bazarim (2006), o meu objetivo era construir um novo espaço interacional no qual pudesse conhecer a realidade dos alunos e me aproximar mais deles. Há uma grande diversidade temática que vai além dessa divisão entre temas do campo escolar e não escolar. Nas cartas, não havia nenhuma restrição a temas previamente estabelecidas, através do próprio gênero discursivo, carta pessoal, no curso da interação era feita a regulação: alguns temas eram descartados e todos emergiam. Na tabela a seguir, é possível verificar os temas mais frequentes nas cartas.

Tabela 2: Temas

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								

Fonte: da autora.

Os principais temas do campo escolar identificados foram a) sobre a estagiária, com 50 ocorrências da parte dos alunos e b) sobre a 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) sobre o cotidiano, com 46 ocorrências da parte dos alunos e 38 ocorrências da professora estagiária e b) sobre os alunos, com 53 ocorrências da parte da professora estagiária. Vale salientar que, quando citamos o aluno, não é em seu papel institucionalizado, mas sim como pessoa.

Após fazer um estudo detalhado sobre os temas em cada carta do *corpus*, foi possível verificar a repetição de um mesmo tema em uma carta ou a presença de temas variados em uma única carta. **Comentários sobre as atividades realizadas em aula** apareceram com muita frequência, sobretudo nas cartas escritas pelos alunos. Em muitos casos, sou eu (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. Alguns exemplos das perguntas feitas por minha pessoa (enquanto professora estagiária):

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)

Mas, me conte! Você está gostando das aulas de Português? (Ana para Júlia em 20/02/2017, exemplo 193)

Das 37 perguntas feitas por mim nas cartas, 22 eram voltadas para temas do campo escolar. Diferentemente do que acontece em Bazarim (2006), isso mostra que utilizei a carta também como uma forma de obter um *feedback* das aulas, procurando um aperfeiçoamento em relação às necessidades dos alunos – tal estratégia foi aplicada de maneira livre e espontânea, uma vez que os alunos não eram obrigados a responder às cartas, tampouco às perguntas.

Como mencionado anteriormente, a iniciativa de falar sobre algum aspecto da aula não era só de meu interesse; os alunos, espontaneamente faziam perguntas e principalmente observações a respeito das aulas. Das 32 perguntas identificadas nas cartas escritas pelos alunos, 4 foram relacionadas ao campo escolar. Seguem os exemplos:

Você vai fazer mas aulas na quadra? Espero que sim, porque é muito legal. (Lili para Ana em 04/07/2017, exemplo 157)

Você vai vim estagiar ano que vem? (Tamires para Ana em sem data, exemplo 165)

Como vai ser a aula de literatura?" (Talita para Ana em 10/07/2017, exemplo 182),

É possível perceber que, provavelmente por influência da própria professora, os alunos se sentiram à vontade para fazer questionamentos sobre a aula, demonstrando a percepção de que poderiam usar esse novo espaço interacional construído através da escrita também para abordar temas escolares, os quais, talvez por timidez ou falta de oportunidade, não eram contemplados durante as aulas. Desse modo, percebi que as cartas também atuaram com um veículo para tirar dúvidas sobre temas escolares, não apenas sobre conteúdos curriculares. Conforme exemplos a seguir.

Eu adorei a aula passada, mas amei assim a sua aula por quê eu conhecer AS CRÔNICAS DE NÁRNIA obrigada por isso! (Jasmine para Ana em sem data, exemplo 215)

Oi hoje eu estou muito alegre sabe por que? Por que eu quero muito ler o livro as crônicas de nárnia. (Aurora para Ana, 01/08/2017, exemplo 139)

eu queria que nesse bimestre agente estudasse mais uma vez as "crônicas de nárnia" (Mini mini para Ana, 11/06/2017, exemplo 147)

Além dos temas relacionados a assuntos abordados e/ou atividades realizadas em sala de aula, aparecem constantemente referências ao **comportamento dos alunos** durante as aulas de Língua Portuguesa ou Literatura, como mostram os seguintes trechos de algumas cartas:

As férias já passaram e dentro da sala de aula os alunos não obedece a professora Antonella mas eu Tamires e Talita estamos quando você voutou para estagiar eu e elas ficamos tão contente. (Aurora para Ana em 19/07/2017, exemplo 137).

não fique triste se tem aqueles alunos mal educados siga sempre em frente (Carolina para Ana, sem data, exemplo 121).

eu tou adorando a aula de leitura porque é um maior silêncio enquanto porque augumais disciplina com barulho não entendo nada da explicação etc... (Larissa para Ana, sem data, exemplo 100).

Através desses exemplos, é possível perceber a desconstrução da figura do professor como eixo central, aquele que observa, vê e tem ciência de tudo. Além do par de olhos do professor durante uma aula, em uma turma de 35 alunos, existem mais 35 pares de olhos, que veem todo o movimento da sala, inclusive o do professor.

Considero, assim como Antunes (2014), que uma

Aula é a situação de aprendizagem, desenvolvida em espaços diferentes e na qual se fazem presentes um ou mais professores que, dominando fundamentos epistemológicos, ajudam seus alunos a aprender. (ANTUNES, 2014, p.22).

No entanto, o fato de ser um sujeito aprendente, não coloca o aluno como um ser passivo. As perguntas e os comentários feitos nas cartas evidenciam o aluno como um sujeito ativo, que está atento ao que acontece nas aulas e que, muitas vezes, também está disposto a opinar sobre o andamento das atividades e, com isso, poder se engajar mais no próprio processo de aprendizagem, assim, sendo um exemplo de metodologia ativa.

No paradigma tradicional, aos alunos não é dado voz, logo, não podem opinar sobre os objetos de ensino, tampouco sobre as atividades, muito menos sobre o andamento das aulas. Percebi que, através das cartas e, principalmente por conta de minhas perguntas (professora estagiária), o aluno passou a ter voz, foi permitido opinar sobre o que acontece ou sobre o que vai acontecer no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Não se trata de uma desconfiguração do papel institucional de professor. A mim (enquanto professora estagiária), juntamente com a supervisora e orientadora, ainda cabe o papel de gerenciar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, é permitido que o aluno seja incluído no planejamento do ensino (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2014) e que as decisões tomadas considerem os alunos e não apenas o professor e as prescrições, entre elas o currículo do município.

Dessa maneira, nas cartas, é possível encontrar referências não apenas sobre o andamento das aulas e sobre o comportamento dos alunos, mas também a respeito de minha volta (**professora estagiária**) e as relações bem estabelecidas como os alunos. Esses temas estão muito imbricados, visto que são do campo escolar. Por mais que os alunos falassem da “Ana”, nota-se, nas entrelinhas, que estavam se referindo ao papel institucional de professora estagiária e sobre a aula, por exemplo:

Ana, queremos você de volta, nenhum professor vai ser igual a você te amamos nunca vamos te esquecer, volte logo porque já tou morrendo de saudades não vou aguentar ficar sem você. Obrigada por nós aturar com a maior calma do mundo, obrigada por ter tido paciência quando precisamos. Você não é uma professora para nós e sim uma segunda mãe, uma irmã que eu nunca tive.” (Lili para Ana em sem data, exemplo 154)

Claramente, como tema, há uma interligação entre a volta da professora estagiária e o papel da própria professora estagiária. Quando fala de amor, de saudades, de ser uma segunda mãe e uma irmã, a aluna Lili está se referindo ao que represento (como professora) para ela. Ao utilizar palavras como “paciência” e “calma”, a aluna pode se referir aos momentos e ao contexto de sala de aula, pois ambas as palavras me ajudaram

a contornar situações imprevistas, as famosas interrupções ou até mesmo “bagunças”, entre os alunos.

Isso mostra o poder de percepção dos alunos no tocante à paciência de que um professor não pode prescindir no exercício da sua profissão. A “paciência é generosa e humilde e se na prosódia o seu significado contém o sentido ambíguo de resignação, como categoria de ação interdisciplinar ela é perseverante e obstinada” (YAMAMOTO, 2014, p; 183). Além da paciência, o trecho escrito pela aluna aponta outro predicativo de um professor, a perseverança, reforçando a ideia de professor como aquele que nunca desiste dos seus alunos.

Os alunos compreenderam que, mesmo na carta pessoal trocada, Ana continuava a exercer seu papel institucional de professora estagiária, não o de uma amiga ou de qualquer outro papel do campo cotidiano ou familiar. Das 77 ocorrências identificadas nas cartas, em apenas 1 o aluno confunde o papel de minha pessoa, ao registrar: “você e muito linda si você quiser ficar comigo nos fica vio” (Valmir para Ana em 03/05/2016, exemplo 25). Abaixo, um outro exemplo em que sou tema da carta:

Ana você é uma professora boa espero que eu consiga ser como você mais eu tenho medo de tudo da errado mais eu sei que se eu fise o pocivel vou conseguir ser uma grande professora como você. (Talita para Ana em 06/03/2017, exemplo 177)

Como nos demais exemplos, os temas estão muito imbricados. Ao mesmo tempo em que faz referência à minha pessoa (professora estagiária), a aluna aponta o seu desejo de ser professora. A ideia de andaime/modelo (BAZARIM, 2006) está claramente evidenciada nesse trecho, pois ela identifica na professora estagiária um bom modelo a ser seguido. Isso se liga à ideia de espelho e da projeção, ela enxerga na professora estagiária de hoje o que gostaria de ser amanhã. Como afirma Geraldini (2006), todo professor é uma oferta de um modelo, e isso não se restringe a um modelo de escrita na qual o aluno pode se apoiar, mas se refere também a um modelo de ser humano.

Na resposta a esse fragmento, a professora estagiária se aceita como um modelo e tenta motivar a aluna a seguir em frente e acreditar nesse sonho:

Você me disse o seguinte na sua cartinha: "você é uma professora boa, espero que eu consiga ser como você", minha boa menina, serás melhor do que eu, tens um potencial enorme. [...] acredite, tudo dará certo na sua vida, não tenha medo, pense positivo, e se um dia alguma coisa não dê certo, lembre-se: insista, persista e não desista, que um dia você conquista. Tenha fé, tudo vai dar certo! Estou aqui torcendo por você!

[...] acredite nesse sonho, a educação precisa de pessoas como você, tão dedicada, esforçada e além de tudo, com muito amor e carinho no coração. Siga em frente com esse sonho tão lindo, pois, ser professora é fantástico. (Ana para Talita em 13/03/2017, exemplo 178)

O reforço positivo da professora em relação ao sonho da aluna é algo de extrema importância, não só pode encorajá-la a persistir como pode ser um andaime no qual irá se apoiar nos momentos de dificuldade. Diferentemente de muitos professores em atuação, não propago que, por questões socioeconômicas e socioculturais, a profissão é desvalorizada, que é vista como algo que não tem futuro. Como uma professora em formação inicial em sua primeira experiência em sala de aula, tive uma apreciação valorativa muito positiva em relação à profissão e isso, possivelmente, é algo percebido pelos alunos durante as aulas e foi materializado nas cartas.

Assim, sobre o sonho de ser professora, outros alunos também falaram nas cartas sobre seus **sonhos**. A emergência desse tema foi provocada por minha pessoa, naquela denominada “carta universal”, dada aos alunos, a qual continha a seguinte pergunta: “1) quais seus sonhos? ”.

Nessa e em outras perguntas semelhantes, demonstro interesse em saber sobre os sonhos dos alunos; com isso, há indícios de que considero que o aluno não é apenas um papel institucional, mas um ser humano. Por conta disso, não é só fundamental saber sobre os saberes dos conteúdos conceituais⁹ que o aluno carrega em seu currículo¹⁰, mas também sobre os seus sonhos, seu cotidiano, sua família, suas brincadeiras preferidas e habilidades, entre outros, pois tudo isso também faz parte do currículo dos alunos, ainda que poucas vezes esses outros saberes e/ou habilidades sejam valorizados na/pela escola.

Atendendo a uma solicitação feita por minha pessoa (professora estagiária), os alunos dissertaram a respeito de seus sonhos nas cartas, como se observa abaixo:

Meus sonhos e sempre alcançar minhas metas e objetivos e me esforçar o bastante em realizar meu grande sonho que é terminar meus estudos me enformar em medicina e ser uma grande medica (Natália para Ana em 06/02/2017, exemplo 92)
antes eu queria ser uma veterinaria mais agora eu quero ser uma professora como você e de português eu tenho orgulho de você” (Tamires para Ana em sem data, exemplo 165)

⁹ Os conteúdos conceituais estão relacionados aos conceitos, baseados em teorias, de cunho científico, intelectual filosófico entre outros (ZABALA, 1998)

¹⁰ O currículo se refere a todas as situações que o aluno vive, dentro e fora da escola. Por isso, o currículo escolar não se limita a questões ou problemas que só se relacionam ao âmbito da escola. Ele não se restringe às paredes da escola. Seu primeiro “passo” é dado fora da escola, para poder entrar nela. Esse procedimento se justifica porque o currículo é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa: do passado, do presente e tendo, ainda, uma perspectiva de futuro. (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2014, p. 49)

Sobre mim eu poderia falar que meu sonho é ser uma policial ou bombeira, e também advogada, tou em duvida nessas três mas a que eu mais gosto é policial, acho que policial eu amo essa profissão.” (Júlia para Ana em 10/02/2017, exemplo 192)

Sonhar é algo desafiador e desbravador, é o que impulsiona as pessoas a quererem melhorar e transformar suas vidas ou simplesmente alcançar algo tão almejado.

Sonhar é desafiador. Quantas crianças e jovens sem sonhos... Vivendo apenas o agora... Sem perspectivas e expectativas... Com o seu emocional à deriva nos sucessos e insucessos do hoje... Sem esperança... Sem espera... Sem amanhã. (FERNANDES, 2014, p. 238).

Assim, quando pergunto sobre os sonhos dos alunos, demonstro, ainda que implicitamente, intuito de fazê-los refletir sobre suas vidas, rever a tal perspectiva do “sem amanhã” e, através da motivação (também implícita, mas por meio de seu próprio registro), impulsioná-los a querer alcançar voos altos. Como professora estagiária, também sou escola. A respeito, Fernandes (2014) reitera que

é papel da escola sonhar. Sonhar com um mundo melhor, com pessoas melhores, com menos injustiças, com mais partilha, felicidade, amor. Para tal, a escola precisa de pessoas que sonham e acreditam” (FERNANDES, 2014, p. 239).

Logo, não basta apenas que o aluno sonhe. Se a escola, com suas práticas, atua como se os sonhos não existissem ou não fossem importantes, funcionará como uma “castradora” de sonhos. Nas aulas, não cabe ao professor apenas apoiar e motivar os alunos a não desistirem. Antes de seus alunos, ele precisa ser sonhador, para sonhar com seus alunos.

Já no campo dos temas não escolares, além de saber sobre os sonhos, conhecer a realidade familiar do aluno é algo de extrema importância. Assim, entre os 11 temas identificados, a **família** é um deles. O tema emergiu não só por conta de uma abordagem feita direta ou indiretamente por minha pessoa (professora estagiária), mas também de forma espontânea:

as vezes fico triste por que minha irmã mora com minha irmã mais velha mais eu estou me acostumando sem ela (Talita para Ana em 27/03/2017, exemplo 179).

meu pai tá ótimo graças a Deus, já minha mãe eu não sei, por que eu não MORO com ela. (Jasmine para Ana, sem data, exemplo 217).

Os temas relacionados ao campo não escolar, demonstram o grau de intimidade, confiança e, por que não, amizade que os alunos passaram a ter comigo – professora

estagiária. Com isso, é possível perceber como está sendo construído o laço de afetividade entre os interlocutores (ANTUNES, 2004). Vale salientar que esse tipo de laço afetivo não é algo dado previamente, mas uma construção conjunta que demanda não só engajamento dos interlocutores, mas, sobretudo, tempo.

Saindo um pouco desse tema, porém, ainda no campo não escolar, tanto os alunos quanto eu (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 3ª pergunta: qual o tipo de roupa você gosta longa longa curta causa ou jorte 4ª pergunta: você gosta de ler e escrever enventa historia as bom agra eu vou dizer cada coisa que eu perguntei eu vou dizer o meu. 1ª pergunta: minha série eu tenho 3 que é The Originans; the Diarios um vampiro; Supernatural 2ª pergunta: a milha cor favorita e preto eu gosto de cores escuras 3ª pergunta: eu gosto de chorte e bluzo longa 4ª pergunta: eu gosto de escrever histórias (Ágata para Ana em 18/07/2017, exemplo 234)

Ao mesmo tempo que a aluna faz a pergunta, ela responde também, adiantando a resposta, ou seja, ela não espera a minha pergunta e tendo em vista a forma como foi escrita, identifica-se a estrutura de um gênero presente na escola: o questionário.

Questionar sobre as preferências é algo muito importante nesse processo de estabelecimento de novas relações e de construção de um laço de afetividade. As perguntas ajudam a dar continuidade à cadeia interacional e, por conseguinte, à troca de cartas. Prova disso, é que respondo às perguntas feitas pela aluna:

Sobre suas perguntas, vou respondê-las! Gosto bastante da serie The O.C um estranho no paraíso, você conhece? Eu amo a cor de rosa! Se você reparar a maioria das minhas coisas são dessa cor, até o lápis de quadro kkkk. Em relação a roupa, gosto de vestidos, acho super charmoso e por fim, adoro ler crônicas e romances e como estou na universidade a maioria das coisas que eu escrevo é relacionado a universidade, mas na sua idade gostava de escrever poemas. Nossa! Amei compartilhar essas perguntas com você e saber um pouquinho sobre você também! (Ana para Ágata em 01/08/2017, exemplo 235)

Como observado, a emergência de temas do campo não escolar se deu por conta da intenção de conhecer da intimidade e do cotidiano do outro, em uma ação integral e ilimitada, pois, não ocorreu nenhuma restrição em relação ao que poderia ser abordado nas cartas. Assim como em Bazarim (2006), deixei de ser a pessoa que sempre pergunta e o aluno aquele que sempre responde – por obrigação.

A **carta** e/ou a **troca de cartas** também foi um tema identificado no *corpus* tanto em cartas escritas pelos alunos, que acharam uma novidade, quanto por minha pessoa – enquanto professora. As cartas eram de minha parte, “religiosamente” respondidas e entregues às segundas-feiras; em relação aos alunos, geralmente entregavam as cartas nas segundas-feiras ou nas terças-feiras – em algumas oportunidades, eles aproveitavam o intervalo entre uma atividade e outra para responder a carta no mesmo dia em que recebiam.

A troca de cartas impactava tanto os que recebiam as cartas quanto os que não recebiam, uma vez que todos os alunos ficavam curiosos em saber o que tinha escrito para o colega. Dessa forma, o caráter íntimo da carta pessoal também sofreu transformações, visto que as cartas podiam ser compartilhadas e lidas não somente pelos destinatários. Ter a própria carta como um tema foi algo que surpreendeu; para ilustrar essa afirmação, a aluna Larissa deixa registrado em um trecho de suas cartas:

você deve tá se perguntando porque eu não to escrevendo carta pra você é porque eu to sem tempo mesmo professora” (Larissa para Ana, sem data, exemplo 100)

Nesse trecho, é possível identificar um interlocutor preocupado, pois a carta se tornou algo importante e parte das ações cotidianas, assim a falta e/ou a demora em responder não só poderia deixar o destinatário preocupado, mas também triste. Percebendo isso, respondo:

“Larissa, não tem problema nenhum em relação ao tempo de entrega da cartinha, não fique preocupada. Tenha sempre em mente que tudo tem seu tempo certo e no tempo certo chegou a sua carta.” (Ana para Larissa, 01/08/2017, exemplo 101),

Procurei mostrar flexibilidade, tolerância e paciência para com a aluna, ainda que de forma não intencional, procurei passar a importância desses valores e virtudes para a aluna Larissa. Outro exemplo sobre o assunto abordado:

Há já estava me esquecendo de contar um segredo sabe qual é? O segredo é que eu já tenho muitas cartinhas sua e estou guardando elas bem direitinho e as cartas são des do dia 13 de fevereiro até o dia que você me mandar. (Aurora para Ana em 08/08/2017, exemplo 141)

A importância em guardar e lembrar o primeiro dia em que ocorreu a troca de cartas mostra como esse processo impactou de alguma forma a aluna Aurora. Através

desse trecho é possível verificar que as cartas não só fazem parte de um acervo material que está sendo guardado, mas da memória afetiva da aluna.

Semelhantemente à minha pessoa, enquanto professora estagiária, que aparento ser tema das cartas, **os alunos** também o são. Através das cartas, fica nítida a percepção do quanto queria demonstrar o quanto cada aluno era especial e importante. Embora me esforçasse para construir cada um deles de forma positiva, em alguns casos, os próprios alunos procuravam se apresentar de maneira negativa, por meio de adjetivos como “bagunceiro”, por exemplo.

Nas respostas, tentava desconstruir tal pensamento, visto que, segundo Antunes (2005), para a construção de laços de afetividade, é preciso usar sempre um vocabulário positivo, tendo em vista que

A criança que se vê *persistente*, e não teimosa, *dinâmica*, e não explosiva, *cheia de energia*, e não selvagem, *entusiasmada*, e jamais barulhenta, *criativa*, e não bagunceira, não se abate pela vergonha de ser o que é e de descobrir em si mesma valores que não supunha possuir. (ANTUNES, 2005, p. 135)

Como comprovação dessa afirmativa, procuro, no caso a seguir, tentar motivar e aumentar a autoestima do aluno Roberto, mostrando suas habilidades, virtudes e boas ações:

És um menino muito especial, de coração puro, com um carisma que contagia a todos ao seu redor, és inteligente e esperto (Ana para Roberto em 16/05/2016, exemplo 22)

Desse modo, houve uma tentativa de minha parte em demonstrar a importância do aluno não apenas para mim, uma vez que já havia percebido tal coisa, mas para a turma, de modo geral. Apresento outro 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).

Esse trecho foi escrito para Amália, uma aluna considerada pelos demais alunos como aquela que conversava “muita bobagem”; aquele típico aluno que, por ser espontâneo, acabava por fazer muitas perguntas “bobas”, na visão de grande parte dos alunos. Isso os incomodava tanto, que por vezes eles não a tratavam de maneira cordial.

Após certo tempo de convivência na turma e, principalmente, com a aluna Amália, pude perceber que os comentários dos demais alunos a atingiam drasticamente. Por meio da carta, fiz questão de reforçar as suas virtudes e seu valor para aquela sala de aula, em

uma tentativa de que nada daquele discurso dos colegas correspondia realmente a ela. E surtiu efeito.

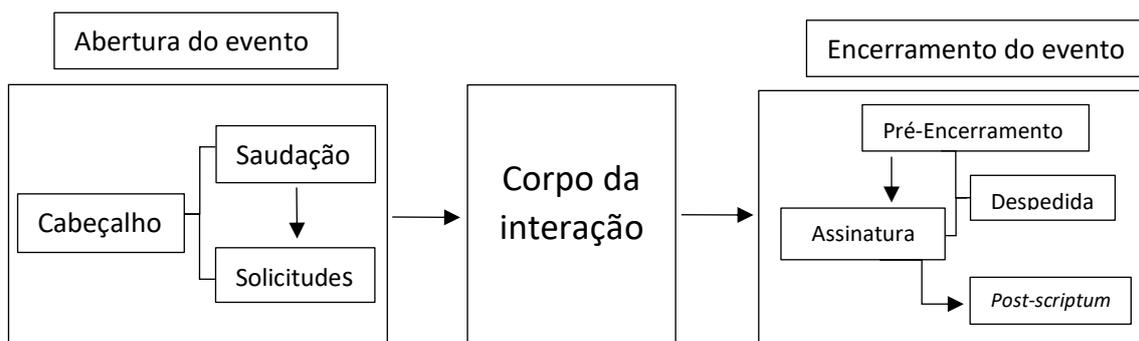
Finalizo esse tópico na esperança de ter conseguido apresentar e representar a diversidade de temas, escolares e não escolares. Através das cartas que constituem o *corpus*, concluo este tópico, iniciando o próximo enfatizando a estrutura composicional.

4.2. Nem só de estrutura padrão vive a carta pessoal

Neste tópico, apresento o resultado da análise da estrutura composicional da carta. Novamente, as análises estão fundamentadas em uma das três características do gênero do discurso de Bakhtin (2016): **a estrutura**. No entanto, é preciso salientar, que, conforme Macedo (2009), nem no que diz respeito à estrutura da língua, nem do gênero, o aspecto estrutural deve ser considerado isoladamente.

A língua não existe por si mesma, em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta ela se consolida; através da enunciação, a língua mantém contato com a comunicação tornando-se realidade. São as condições sociais de cada época que determinam as condições de comunicação verbal, suas formas e métodos. (MACEDO, 2009, p. 4)

Logo, além daquela que é considerada a língua padrão, no *corpus*, foram identificadas variações linguísticas, principalmente, nas cartas escritas pelos alunos. Para analisar a estrutura composicional das cartas, utilizei o estudo sobre carta pessoal de Silva (2002), o qual também fundamenta os trabalhos de Bazarim (2006) e Bazarim; Pereira (2017). Com isso, o foco da análise foi, bem como em Silva (2002), verificar a ocorrência da composição textual na carta pessoal, suas etapas e sequências a) abertura do evento, b) corpo do texto e c) encerramento do evento. A seguir, um esquema da composição da estrutura composicional de uma carta.

Figura 1 – Esquema da estrutura composicional da carta pessoal.

Fonte: Silva (2002, p. 139).

De modo geral, conforme já retratado no capítulo 2, ratificando os resultados de Bazarim; Pereira (2017), as cartas trocadas entre minha pessoa (professora estagiária) e os alunos são cartas pessoais, ainda que a circulação tenha sido no campo escolar. No que diz respeito ao tema, foi evidenciado que, além dos relacionados ao campo escolar, emergiram outros não relacionados a esse – portanto, do campo não escolar –, principalmente do cotidiano, ora por parte dos alunos, ora por minha parte enquanto professora estagiária. Mesmo quando se tratava de tema relacionado ao campo escolar, não houve nenhuma ocorrência de conteúdo escolar nem de discurso explicitamente instrucional.

Abaixo, apresento a tabela em que é possível identificar as características da estrutura composicional das cartas do *corpus*.

Tabela 3: Estrutura composicional

ESTRUTURA DA CARTA PESSOAL			
PARTICIPANTES	ESTRUTURA	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
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

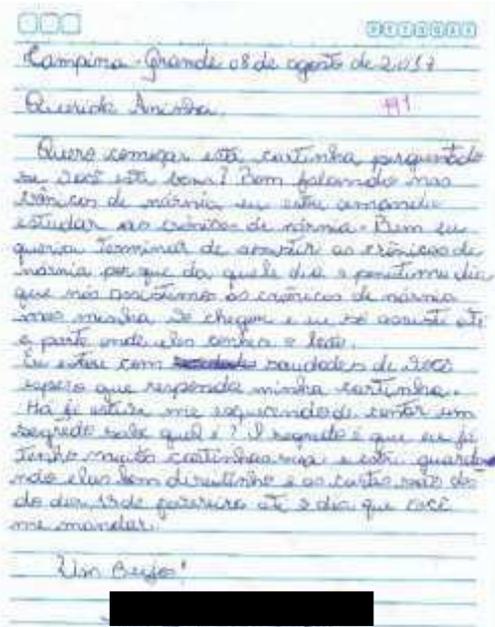
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	COM DATA E LOCAL, CORPO DO TEXTO, COM A ASSINATURA EM CIMA DO LOCAL E DATA	1
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	SEM DATA E LOCAL, COM O DESTINATÁRIO JUNTO AO CORPO DO TEXTO, TEM ENCERRAMENTO E ASSINATURA	18
ALUNOS	VARIAÇÃO DO PADRÃO	COM DATA E LOCAL, COM O DESTINATÁRIO JUNTO AO CORPO 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, ENCERREMENTO 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

Fonte: da autora.

A partir de análise da tabela, 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 de minha autoria; os demais 24%, dos alunos.

Considero que as variações do padrão composicional da carta pessoal são mutações, que indicam o processo de apropriação da estrutura prototípica da carta pessoal por parte dos alunos, além de 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. Abaixo, o exemplo 8 explicita tais afirmações:

Exemplo 8: Carta de Aurora para Ana, 08/08/2017, n. 141

 <p>Campina Grande 08 de agosto de 2017 Querida Aninha,</p> <p>Quero começar esta cartinha perguntando se está tudo bem? Bem falando das crônicas de nárnia eu estou amando estudar as crônicas de nárnia. Bem eu queria terminar de assistir as crônicas de nárnia por que da quele dia o penultimo dia que nós assistimos as crônicas de nárnia mas minha vó chegou e eu só assisti até a parte onde eles conhece o leão.</p> <p>Eu estou com saudades de você espero que responda minha cartinha. Há já estava me esquecendo de contar um segredo sabe qual é? O segredo é que eu já tenho muitas cartinhas sua e estou guardando elas em direitinho e as cartas são desde do dia 13 de fevereiro até o dia que você me mandar.</p> <p>Um Beijos!</p> <p>Aurora</p>	<p>Campina – Grande 08 de agosto de 2017</p> <p>Querida Aninha,</p> <p>Quero começar está cartinha perguntando se você esta bem? Bom falando nas crônicas de nárnia eu estou amando estudar as crônicas de nárnia. Bem eu queria terminar de assistir as crônicas de nárnia por que da quele dia o penultimo dia que nós assistimos as crônicas de nárnia mas minha vó chegou e eu só assisti até a parte onde eles conhece o leão.</p> <p>Eu estou com saudades de você espero que responda minha cartinha. Há já estava me esquecendo de contar um segredo sabe qual é? O segredo é que eu já tenho muitas cartinhas sua e estou guardando elas em direitinho e as cartas são desde do dia 13 de fevereiro até o dia que você me mandar.</p> <p>Um Beijos!</p> <p>Aurora</p>
--	--

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*, o qual, segundo Silva (2002, p. 140), “é um fator contextualizador do evento comunicativo ou, melhor dizendo, ancora o texto na situação no que respeita à origem (topológica/geográfica) e à época em que o texto foi produzido.”

Este 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. Mesmo em casos como o analisado no qual a troca é feita em mãos e não através dos

Correios, essa contextualização se torna importante, principalmente, quando as cartas são guardadas e passam a fazer parte de um acervo pessoal.

No exemplo 8, há também uma saudação e vocativo: *Querida Aninha*. De acordo com Silva (2002),

sequências discursivas que abrigam rotinas comunicativas que se caracterizam como verdadeiras estratégias interativas introdutórias da atividade de interlocução; visam, ainda, a expressar uma atitude de polidez do remetente para com o destinatário e, como já visto, indicam a natureza do relacionamento dos interlocutores. (SILVA, 2002, p. 140-141).

Do mesmo modo como foi dito pela autora, através do uso do vocativo é possível verificar o grau de relacionamento e/ou o laço afetivo dos interlocutores. Não apenas nessa carta, mas em tantas outras apresentadas ao longo deste *corpus*, os alunos não se referem à professora Ana, da mesma forma que não me refiro ao aluno X. “Aninha” é uma forma informal e carinhosa de tratar o destinatário, mesmo que ele seja a professora estagiária da turma – minha pessoa, no caso. Nesse exemplo, bem como em Bazarim (2006), fica evidente que o papel interacional que prevalece nas cartas não é o papel institucional de professora e aluno, mas o de interlocutor interessado.

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. Tal afirmação condiz com a perspectiva de Silva (2002), ao refletir sobre a saudação/solicitude, por se tratar de um

espaço discursivo em que são expressos os votos de saúde e paz, sentimento de saudade, as desculpas pela demora da correspondência; a indicação do recebimento da carta e, muitas vezes, a explicitação da finalidade da carta enviada. (SILVA, 2002, p.41).

Com base nessa afirmação, essa parte inicial de uma carta pessoal acaba assumindo uma “função de natureza pragmática e interativa” (SILVA, 2002, p.41).

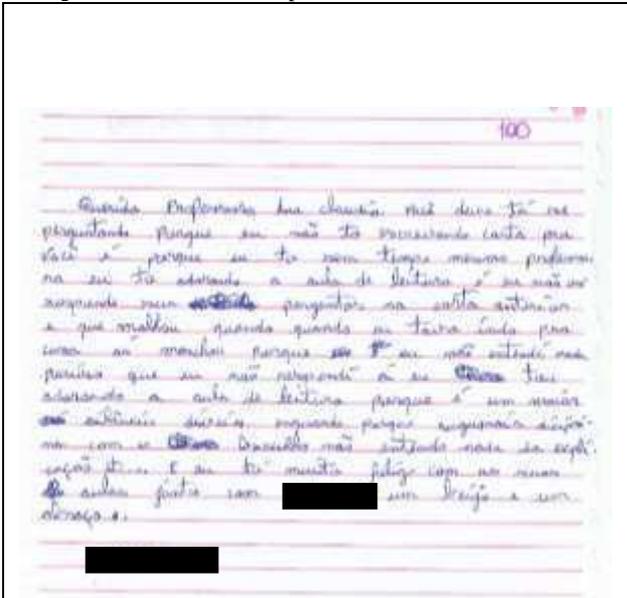
Dando continuidade ao processo de análise, nos deparamos com o corpo do texto propriamente dito, no qual a aluna, motivada pela minha pergunta na carta enviada anteriormente, aborda um tema do campo escolar, demonstrando interesse a respeito da aula, expressando emoção – através de sua animação por estar lendo ao livro *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, de C. S Lewis. Ela disserta sobre sua experiência em assistir ao filme na escola; conclui a carta fazendo uma referência às cartas

já recebidas. Esse momento da carta pessoal é aquele no qual se define a interação, em que “o escrevente traz para a interlocução os mais variados temas que reportam a cenas do seu cotidiano” (SILVA, 2002, p;141).

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).

Abaixo, o exemplo 9 apresenta variação nessa estrutura composicional padrão. Observe:

Exemplo 9: Carta de Larissa para Ana, sem data, n. 100

	<p>Querida professora Ana Cláudia você deve tá se perguntando porque eu não to escrevendo carta pra você é porque eu to sem tempo mesmo professora eu to adorando a aula de leitura é eu não vó responde sua perguntas na carta anterior e que molhou quando quando eu tava indo pra casa ai manchou porque eu não entendi nada poríso que eu não respondi á eu tou adorando a aula de leitura porque é um maior silêncio díveís enquanto porque augumais diciprina com o barulho não entendo nada da explicação etc... E eu to muito feliz com as suas aulas junto com fátima um beijo e um abraço.</p> <p>Larissa</p>
--	--

Fonte: Acervo da autora.

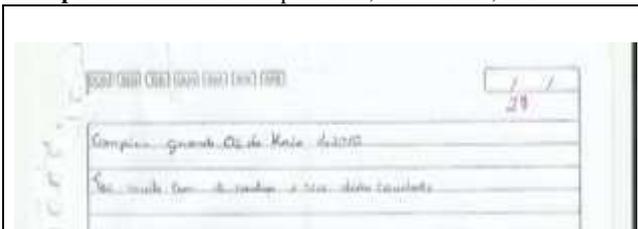
Seguindo a linha de pensamento sobre os elementos composicionais da estrutura padrão da carta, é possível observar que no exemplo 9 não se fazem presentes os elementos referentes à abertura do evento: cabeçalho com local e data. Nesse caso, mesmo não tendo na abertura do evento o cabeçalho, seguido de data e local, há vocativo junto ao corpo do texto, apresentando a ideia de uma forte influência da oralidade na escrita da carta.

Nesse exemplo, não há as solicitações, mas há a acusação do recebimento da carta quando a aluna diz: *você deve tá se perguntando porque eu não to escrevendo carta pra*

você é porque eu to sem tempo mesmo professora. Faz-se presente o corpo do texto, no qual emergem os temas, sobretudo, do campo escolar, visto que a aluna fala sobre a aula, a leitura do livro e sua felicidade por lê-lo. Ao final da carta, verifica-se que não existe um pré-encerramento concreto, mas há uma despedida com *um beijo e um abraço*, seguidos da assinatura da aluna.

Diferentemente da variação da estrutura padrão explicitada anteriormente, um outro exemplo nos mostra que também é possível encontrar outros tipos de corpos de textos:

Exemplo 10: Carta de Peter para Ana, 03/05/2016, n. 27

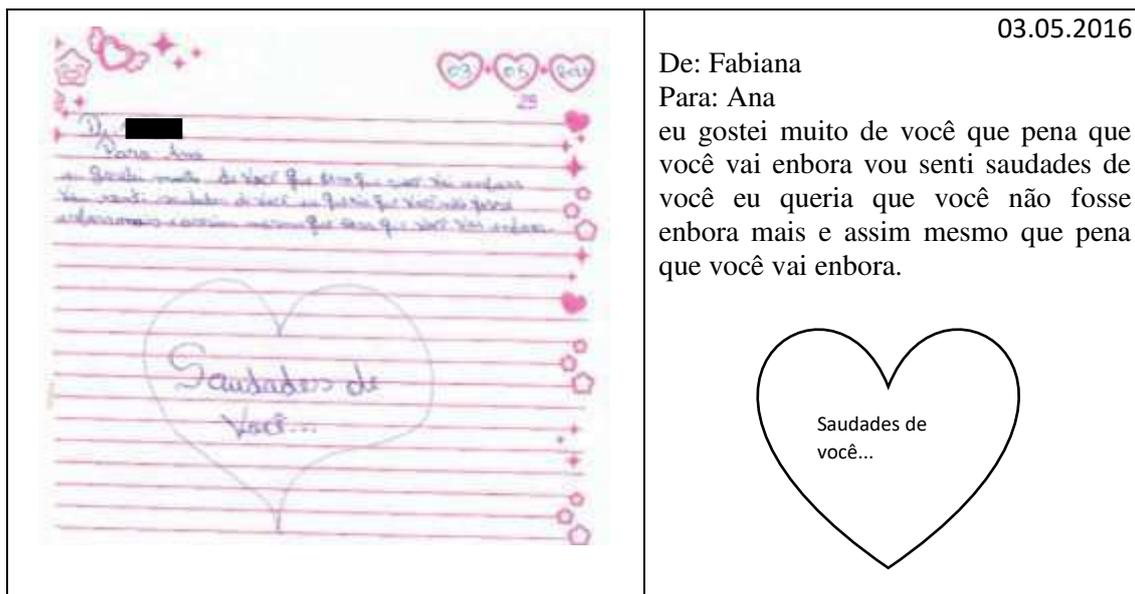
	<p>Campina Grande 03 de Maio de 2016</p> <p>Foi muito bom te conhece e vai deixa saudade</p>
---	--

Fonte: Acervo da autora.

Nesse exemplo, que mais se assemelha a um bilhete, observa-se a ausência de muitos elementos da estrutura padrão da carta pessoal. Na abertura do evento, só há o cabeçalho com data e local, mas não há o vocativo, tampouco as solitudes. Como essa é a primeira carta enviada pelos alunos no período das observações das aulas de Língua Portuguesa, não seria possível ter o elemento de acusação do recebimento da carta, pois, até então, eles ainda não haviam recebido nenhuma carta escrita por minha pessoa.

Outro fator a ser observado é o corpo do texto: bastante curto, semelhante ao de um bilhete. Não há o pré-encerramento, falta a despedida, não constando também a assinatura. Como passei dois meses observando as aulas, reconheci quem era o aluno tanto pela letra quanto pela folha do papel e, posteriormente, enviei uma carta de resposta para ele. É importante lembrar que, durante o processo de escrita da primeira carta, a estrutura prototípica foi registrada no quadro pelo professor supervisor.

A seguir, outro exemplo que se aproxima ainda mais do bilhete:

Exemplo 11: Carta de Fabiana para Ana, 03/05/2016, n. 29

Fonte: Acervo da autora.

Assim como a carta, o bilhete é um gênero do cotidiano; porém, com suas particularidades. São mensagens (mais) simples e (mais) curtas, apresentando uma linguagem informal, visto que objetivam uma comunicação imediata. Esse gênero pode ser escrito em diversos suportes porque não costuma ser enviado¹¹ pelos Correios. A estrutura prototípica de um bilhete normalmente é marcada com o **de: / para:**, geralmente inserido no começo. O exemplo 11 mostra bem essa estrutura, assim como o corpo do texto, em uma única mensagem.

Finalizando, o exemplo 12, o qual apresenta a reprodução de elementos estruturais de uma atividade tipicamente escolar, exposto a seguir:

¹¹ Antigamente, os telegramas, enviados através dos Correios, tinham muitas características de um bilhete, principalmente, no que diz respeito à rapidez com a qual a mensagem precisava ser transmitida /recebida.

Exemplo 12: Carta de Larissa para Ana, 06/02/2017, n. 97

	<p style="text-align: right;">06.02.2017</p> <p>Escola municipal xxxx Campina grande: 06/02/2017 Aluna: Larissa Professor: ou (a) Ana claudia Materia: Português</p> <p style="text-align: center;">Respostas</p> <p>1, Ser uma empresaria ser medica, 2 Medica 3, joga jogos 4, Não sei</p> <p style="text-align: center;">x</p> <p>Eu quando crescer eu quero ser uma empresaria ou medica a profissão que eu sigria seria medica eu gosto de joga jogos diferente no tablete e também gosto de joga domino, dama é eu não sei o poderia ter em língua português porquê já acho que já tem tudo na matéria língua português.</p> <p style="text-align: center;">x</p> <p>Não aconteceu nada nas ferias eu não viajei fiquei em casa e fiquei jogano no tablete e também de domino, não feiz amigos eu revi amigos velhos.</p>
---	--

Fonte: Acervo da autora.

Como é possível observar, o exemplo 12 segue totalmente a estrutura de uma atividade escolar. Em seu início, o cabeçalho escolar, contendo o nome da escola, o local e a data, o nome da aluna, o nome da professora e da disciplina, o que é bem diferente de um cabeçalho de uma carta pessoal – nessa, costuma se registrar local e data, seguidos de saudação, vocativo e solicitudes; a acusação do recebimento da carta também se faz presente em alguns casos.

Logo após o cabeçalho escolar, encontram-se as respostas das perguntas feitas por mim na carta enviada para essa aluna. Essas respostas aparecem sem nenhum tipo de contextualização, sendo elencadas como se fossem as de um questionário. Um outro fator que remete à atividade escolar, principalmente as de um aluno do Ensino Fundamental é o “x”, indicando a quantidade de linhas que precisam ser puladas para começar outro período. Tal observação me faz lembrar de crianças quando estão se familiarizando com a escrita e a organização desta em um caderno.

No corpo do texto do exemplo 12, a aluna Larissa, após as respostas, fez uma contextualização do que foi dito anteriormente em estrutura de resposta de questionário. Assemelha-se a uma retextualização das respostas, as quais passam a se parecer com uma redação escolar. No término do evento, não há o pré-encerramento, a despedida e a assinatura. É possível que a aluna tenha compreendido que a carta pessoal, por estar circulando no campo escolar, talvez fosse uma forma de atividade, implicando em uma produção textual a qual poderia apresentar um peso extra ou, quem sabe, uma futura nota.

Através desses exemplos, chego ao final deste tópico, apresentando a estrutura composicional das cartas pessoais presentes no *corpus*. É importante ressaltar que a estrutura, comumente supervalorizada em atividades escolares, é um elemento importante do gênero discursivo, porém, em contextos de uso, não se destaca como o mais importante. Embora os exemplos que não houvessem a reprodução da estrutura prototípica da carta pessoal tenham cumprido a função interacional de carta, foram recebidos e respondidos como carta pessoal.

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

Neste tópico, apresento o resultado da análise do estilo nas cartas trocadas entre mim (enquanto professora estagiária) e os alunos. Utilizo a concepção de estilo de Bakhtin (2017). Desse modo, para analisar o estilo, me baseio 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).

A ideia de discurso emotivo neste trabalho, assim como em Barbosa (2010), está inteiramente associada à concepção do sujeito criança.

A criança é a parte que se deixa tocar com mais facilidade, porém o surgimento do referido discurso está, ao meu ver, ligado também às concepções de infância vigentes em nossa sociedade. A infância, sobretudo na escola, é vista como um longo período de preparação para o modo adulto de pensar, conhecer e agir. A constituição desse sujeito de saber se dá pela inserção da criança em um universo composto por regras, valores e hábitos. É na realização desse trabalho que o professor recorre à discursivização das afetividades como um dos recursos que dispõe para organizar essa inserção. (BARBOSA, 2010, p. 80)

Desse modo, em muitos exemplos será possível notar no estilo a presença da infância vivida nos tempos atuais, bem como se deu a construção da ligação dos sujeitos pelos discursos emotivos nas trocas das cartas. São as “palavras, gestos, proximidades e temas vinculados ao compartilhamento de memórias afetivas” (BARBOSA, 2010, p. 81),

contidas nas cartas que representam a materialização não só do discurso afetivo, mas também do estilo. Isso se deve ao que Barbosa (2010) chama de “demanda de socialização da intimidade”. (BARBOSA, 2010).

De antemão, é possível perceber no *corpus* a construção da afetividade ligada ao estilo e o discurso emotivo entre ambos os participantes da seguinte maneira:

É necessário assinalar que a criança, ao mesmo tempo em que se deixa envolver, também deixa entrever nas suas ações discursivas um sujeito que, conhecedor do valor das ações afetivas, traça pequenas estratégias para conquistar seu principal interlocutor. (BARBOSA, 2010, p. 80)

Esse envolvimento se dará nas cartas entre os interlocutores envolvidos: **professora estagiária e alunos**, os quais, independentemente dos papéis institucionais exercidos, passam a ser interlocutores interessados (Bazarim, 2006) que traçam estratégias interacionais para construir essas ações discursivas e afetivas.

Logo, quando a aluna diz: “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), é possível identificar uma proximidade de afetividade ou uma confusão de papéis entre *mãe* e *professora*, que, é totalmente normal nesse tipo de enunciado nessa fase da infância, pois,

Os sujeitos elegem ações discursivas afetivas com o objetivo de convencer, aproximar, modificar, controlar e resistir. Esse processo, por sua vez, incide sobre a organização da linguagem. Em outros termos, a dimensão dialógica se evidencia na dinâmica enunciativa: uma dinâmica baseada na maneira como os participantes de uma situação concreta interagem entre si. (BARBOSA, 2010, p. 80)

Baseado nessa informação, percebi que o contexto familiar se evidencia com um *locus* do educar com carinho, o cuidado de saber como está sendo feita a construção das memórias afetivas. Através da concepção bakhtiniana, aprendi 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”.

Uma marca importante do estilo é a presença das perguntas, às quais estão inteiramente associadas ao caráter dialogal e dialógico das cartas pessoais (SILVA, 2002; BAZARIM, 2006). Além das relacionadas à vida cotidiana, há muitas outras perguntas sobre temas que se referem ao âmbito escolar. Inicialmente, essas perguntas são feitas pela própria professora estagiária que vos escreve, porém, posteriormente, passam a também ser feitas pelos alunos.

Como professora estagiária, sempre tinha o costume de fazer perguntas relacionadas ao âmbito escolar, funcionando como uma estratégia, mesmo que indiretamente, para conseguir um *feedback* a respeito de minhas aulas – essencial no contexto de qualquer estágio supervisionado. Para Barbosa (2010, p. 80), isso se trata de um “recurso que o professor, mais do que o aluno, possui para envolver os seus interlocutores no processo de aprendizagem”. Abaixo, Exemplos:

Agora me conte! Você gostou dos primeiros capítulos das Crônicas de Nárnia?” (Ana para Tamires em 18/07/2017, exemplo 169).
E você está gostando das aulas? Qual aula foi a sua favorita? (Ana para Ágata em 20/02/2017, exemplo 228).

Nesses exemplos, ainda que inconsciente, estava a envolver os alunos em temas sobre as aulas, com objetivo de colher informações para aperfeiçoar e refletir a respeito de dar prosseguimento à minha sequência didática.

É importante frisar que não apenas utilizei a carta para isso; o intuito principal foi criar laços de afetividade com os alunos. Tal ato, presente em Babosa (2010), será chamado de *demandas de socialização da intimidade*. A partir do momento em que respondo aos enunciados dos alunos, a forma de tratamento por mim cultivada deixará marcas nas memórias afetivas deles, fazendo com que essa *demandas de socialização* se concretize.

Em muitas cartas, por exemplo, quero reforçar meu 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.

Para desconstruir isso, semelhantemente ao que em Bazarim (2006) é feito para desconstruir o discurso desqualificador sobre o bairro, a escola e os alunos, me utilizei do discurso emotivo, como é possível observar nos exemplos a seguir.

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).

Continue esse menino gentil, inteligente, esperto e brincalhão que és (Ana para Miguel em 16/05/2016, exemplo 110).

Minha boa menina, como és especial para mim, sabia? (Ana para Mini Mini em 11/07/2017, exemplo 146).

Linda menina, como és especial para mim, sabia? Gosto tanto de você! Continue sempre assim, essa menina alegre, generosa, com o sorriso bonito, de um coração bondoso, esse seu jeitinho ilumina e contagia a todos. (Ana para Mini Mini em 18/07/2017, exemplo 148).

Como é possível perceber nesses exemplos, me utilizei de um abundante uso de 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 tive para com os alunos, uma vez que o motivo de tecer esses comentários sobre eles seria mostrar o quão importante eles são para mim! Isso poderia ajudar a aliviar a tristeza (que muitos deles carregavam) e, motivando-os, fazer com que eles acreditassem em si próprios. De certa forma, isso é ensinar a criança a perceber o seu valor e reforçar as suas características positivas, o que implica em ter sempre *uma lente de aumento para realizações positivas* dos alunos, se consolidando “em observar sempre o lado positivo, as conquistas efetivas, mesmo se pequenas” (ANTUNES, 2005, p. 136).

A inserção no universo da linguagem no discurso emotivo das cartas ajuda na recuperação e na reflexão sobre o contexto vivido em vários momentos do estágio. Em uma situação ocorrida em sala de aula, conforme estabelecido previamente no contrato pedagógico com os alunos, foi preciso atribuir um ponto negativo (-) para o aluno Afonso, uma vez que ele estava impossibilitando o progresso da aula. Chamei sua atenção três vezes. No contrato pedagógico, feito com o auxílio dos próprios alunos, estava explicitado que, na terceira vez que a professora estagiária chamasse a atenção de um aluno, para ele, seria atribuído um ponto negativo. Como Afonso não tinha respeitado os termos do contrato, ficou negativado. Como forma de estabelecer um diálogo manifestando seu desagrado em relação à punição sofrida, o aluno mandou uma carta para a professora estagiária: “CHATA CHATA CHATA CHATA CHATA” (Afonso para Ana, sem data, exemplo 125).

Para casos como esse, Lobão¹² (*apud* Barbosa; (2010, p. 80) explica que “a enunciação das emoções no EF, quando vindos dos alunos, traz as marcas da

¹² LOBÃO, F. L. *Crianças e escola em três atos: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Unirio, 2007.

temporalidade em que vive. Isso, em muitos casos, torna os argumentos ingênuos, mas não os objetivos (LOBÃO, 2007)”. Tal escrita por parte do aluno não explicita os argumentos que este gostaria de expor para a professora estagiária com o intuito de demonstrar sua indignação em relação ao ponto negativo que lhe fora atribuído.

O exemplo de Afonso mostra que ser um interlocutor interessado não necessariamente implica em haver concordância com o destinatário, nem que a interação entre eles seja cordial e amigável comumente. Os conflitos também emergem nas cartas. Através disso, é possível refletir sobre o impacto da interação mediada pela escrita na manutenção da comunicação, uma vez que em sala de aula, o aluno se recusava a falar comigo. Nesse exemplo, na escrita da carta o aluno encontra uma forma de chamar minha atenção, demonstrando indignação. Em minha resposta ao aluno Afonso, me utilizei dos seguintes argumentos para com ele:

Sei que você ficou chateado comigo, eu entendo o seu lado, mas eu dei o ponto negativo para você, pelo seu bem, você estava conversando muito e conversar é quase a mesma coisa de bagunçar. Tenho muito carinho por você, quero te ver crescer cada vez mais, pois, és um menino muito inteligente e dedicado. Torço por sua felicidade. (Ana para Afonso em 06/03/2017, exemplo 127).

Esse posicionamento demonstrou que entendi perfeitamente a argumentação, como também o julgamento do aluno; porém, reforço o porquê do ponto negativo, mostrando que não era simplesmente por “vingança”, mas para seu próprio bem, para que não ficasse com nota baixa e não fosse prejudicado o seu rendimento escolar nas aulas de Língua Portuguesa em decorrência de conversas paralelas. Elenquei suas qualidades, seu crescimento e sua felicidade. Meu posicionamento está ligado ao acreditar sempre na criança, ou seja:

Uma ou outra criança, por certo, não alcançará o limite do que para ela se sonha ou se deseja, mas, se efetivamente encorajada, descobrirá trilhas e inventará caminhos para surpreender os adultos com capacidades que jamais pensamos. (ANTUNES, 2005, p. 135)

Em nova resposta, o aluno Afonso continua mostrando o impacto emocional do ponto negativo:

Min desculpe ana porfavor eu flui tau chato com vc voi motivo de por vc min deu ponto - ai fique com muita raiva por não foi so eu que tava bagunçado desculpa Ana Cláudia. (Afonso para Ana, sem data, exemplo 126).

Observe que a emoção demonstrada é outra. O aluno Afonso demonstra que refletiu sobre tudo o ocorrido, percebendo que não foi tão amigável para comigo. Mesmo assim não está conformado com o ponto negativo – de acordo com seu argumento, no momento do ocorrido outros alunos também estavam a interromper a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse trecho da carta mostrou que foi possível perceber o julgamento do aluno tanto em relação a ele mesmo quanto aos colegas de sala e da professora-estagiária. Sobre esse fato, Antunes (2005), afirma:

A capacidade de julgamento de uma criança não nasce como atributo genético nem se desenvolve como a dentição. A capacidade de perceber o que é certo e o que é errado é construída por meio de estágios progressivos e a criança só pode aceitar seu erro se os elementos de sua mente já amadureceram para essa compreensão. (ANTUNES, 2005, p. 136)

No caso de Afonso, este se mostra capaz de julgar e até de perceber que não agiu de forma adequada para comigo; no entanto, ainda tem dificuldade em aceitar que a atribuição do ponto negativo foi justa.

A materialização dos julgamentos do aluno através das cartas se dá devido ao valor afetivo que foi construído ao longo do tempo vivido comigo. Embora fosse sua professora naquele período, as relações afetivas não necessariamente são ligadas a questões amigáveis, cordiais e de concordância.

Foi comum, tanto em cartas de minha autoria, quanto em cartas de autoria dos alunos, a socialização dos sentimentos, entre eles o de acreditar nas potencialidades no interlocutor, o que atua como um incentivo. A seguir, exemplos de cartas escritas pelos alunos que comprovam esse fato:

Continue sendo essa professora linda, educada generosa e humilde com todos, a senhora tem um dom de encantar todos nós com essa simplicidade (Carolina para Ana em, sem data, exemplo 121).
você é uma professora doce e muito legau e não se preocupe se auguem em algum dia olhar para você e diser voce e muito infantil mais não ligue por que é o seu jeito e esse jeito me faz felis e também te faz e então siga em frente (Tamires para Ana, sem data, exemplo 165).

O acreditar transcendeu de minha pessoa (enquanto professora estagiária) para o aluno, fazendo com que esse reflexo chegasse também em mim mesma. Nos exemplos, é possível verificar que as alunas Tamires e Carolina oferecem palavras de incentivo e

motivação. Isso pode até ser lido com a lei da ação e reação¹³, pois a partir do momento em que me inseri nesse posicionamento discursivo emotivo, os alunos também reagiram e agiram de maneira semelhante. O *acreditar* em meu trabalho me mostra que preciso seguir em frente, e que, para aquele contexto especificamente, estou no caminho certo. Era esse o *feedback* que procurava!

A adjetivação positiva também estava presente nas cartas dos alunos quando eles se referiam a professora estagiária:

voce e linda humiude e feliz eu gosto de pessoas assim (Tamires para Ana, sem data, exemplo 160).

Você é muito linda e simpatica, quero que... Se voce poder vim mais vezes (Livia para Ana em 03/05/2016, exemplo 33).

“Você é bonita engracada inteligente” (Ranna para Ana em 03/05/2016, exemplo 41).

Nesses exemplos, as alunas Tamires e Ranna atentaram para minha aparência e comportamento. O olhar observador e o discurso emotivo nesse momento estão entrelaçados e, ainda que indiretamente, impactam na aprendizagem. Para Barbosa (2010, p. 86) “o ato de aprender ainda é fortemente dependente da ação estética do professor e, por isso, o afetivo, embora dirigido aos sujeitos, incide sobre o que é oferecido como resposta às demandas na sala de aula”. Nas cartas não se tratam apenas o valor estético, mas o conjunto, uma vez que os alunos ao produzirem as cartas atentaram também para questões como o cuidar e se importar com eles.

Para a concretização da demanda *de socialização da intimidade*, o sujeito precisa transmitir confiança ao outro interlocutor para expor seus pensamentos; por isso, é possível afirmar que foi criado um laço de afetividade entre mim e os alunos. Esse laço é percebido no estilo das cartas, a qual materializa o discurso emotivo tanto de minha parte quanto dos alunos!

Desse modo, o estilo no gênero discursivo carta pessoal vem mostrar também o comportamento do indivíduo perante casos de seu cotidiano. O entrelaçamento entre o estilo e o discurso emotivo possibilita a reflexão sobre a intensidade das emoções vividas ao longo das trocas, como também, como o sujeito se posiciona diante do discurso, do texto, do sujeito e do interlocutor.

¹³ Estou me referindo à terceira lei de Newton, “*Para toda ação (força) sobre um objeto, em resposta à interação com outro objeto, existirá uma reação (força) de mesmo valor e direção, mas com sentido oposto.*” (<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/terceira-lei-newton.htm>), à qual, no exemplo dado, foi adaptada para o contexto interacional.

5. DE CARTA EM CARTA É QUE SE CONSTRÓI O GÊNERO DO DISCURSO

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da análise no que diz respeito aos efeitos da troca de cartas nos letramentos dos alunos. Para tanto, estou aderindo ao conceito de especularidade, conforme a recontextualização feita em Bazarim (2006). Ao longo das trocas de cartas, mostro como os alunos, mesmo sem instrução alguma de minha parte, acabam se apropriando de elementos linguístico-discursivos necessários à interação via carta. Nesse capítulo, será dado destaque à apropriação pelos alunos dos elementos da estrutura composicional prototípica da carta pessoal.

5.1. Carta vai, carta vem: o aluno tanto lê e tanto escreve que aprendizagem também vem

Especificamente para verificar o impacto da troca de cartas nos letramentos dos alunos, não analisei todo o *corpus*; foi necessária uma seleção. Na tabela abaixo, é possível perceber com quais alunos houve o maior número de trocas.

Tabela 4: Trocas de cartas

NOME DO ALUNO (FICTÍCIO)	QTDE. DE CARTAS ESCRITAS PELO ALUNO	QTDE. DE CARTAS ESCRITAS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA (ANA)	TOTAL DE CARTAS	CARTA EM QUE REPRODUZIU A ESTRUTURA PROTOTÍPICA
AMANDA	0	2	2	-
ALICE	0	2	2	-
ALOÍSIO	0	2	2	-
BRUNO	0	2	2	-
DANIEL	0	2	2	-
IVAN	0	2	2	Não se apropriou
JANAINA	0	2	2	-
LEONARDO	0	2	2	-
ROSA	0	2	2	-
SÔNIA	0	2	2	-
PAULO	1	1	2	1 ^a
ROBERTO	1	1	2	Não se apropriou
VALMIR	1	1	2	Não se apropriou
PETER	1	1	2	Não se apropriou
FABIANA	1	1	2	Não se apropriou
ISMAEL	1	1	2	Não se apropriou
LÍVIA	1	1	2	-
ELIANA	1	1	2	1 ^a
ELÍSIO	1	1	2	1 ^a
TATIANE	1	1	2	Não se apropriou

RANNA	1	1	2	1 ^a
ELMO	1	3	4	Não se apropriou
JOSIELTON	1	3	4	Não se apropriou
DAVI	1	3	4	Não se apropriou
DENILSON	1	3	4	Não se apropriou
MARIANA	1	2	3	Não se apropriou
HELENICE	1	3	4	Não se apropriou
SUELLY	1	3	4	Não se apropriou
VALENTINA	1	3	4	Não se apropriou
KARINA	2	4	6	1 ^a
ELVIRA	2	3	5	1 ^a
ALINE	2	3	5	Não se apropriou
NATÁLIA	1	4	5	Não se apropriou
LARISSA	2	4	6	2 ^a
AMÁLIA	3	4	7	Não se apropriou
MIGUEL	2	4	6	Não se apropriou
CAROLINA	3	5	8	3^a
AFONSO	4	4	8	Não se apropriou
AURORA	6	6	12	3 ^a
MINI MINI	2	4	6	2 ^a
LILI	4	6	10	4^a
TAMIRES	6	7	13	Não se apropriou
TALITA	8	9	17	8 ^a
JÚLIA	5	7	12	1 ^a
JASMINE	11	11	22	3 ^a
ÁGATA	6	8	14	1^a
TOTAL:	88	147	235	

Fonte: da autora.

Nessa tabela, é possível visualizar a quantidade geral de cartas do *corpus*, a quantidade de cartas escritas pelos alunos e por cada aluno, bem como a quantidade de cartas escritas por mim. Com base nesse resultado, selecionei para análise os três alunos cuja estrutura composicional da carta foi apropriada independentemente do número de trocas realizadas.

Na tabela abaixo, é possível visualizar os alunos que se apropriaram da estrutura composicional prototípica, como também a carta em que reproduziu tal estrutura prototípica:

Tabela 5: Apropriação da estrutura composicional prototípica.

ALUNOS	APROPRIAÇÃO DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL PROTOTÍPICA	CARTA EM QUE REPRODUZIU A ESTRUTURA PROTOTÍPICA
ÁGATA	APROPRIOU	1 ^a
CAROLINA	APROPRIOU	3 ^a
LILI	APROPRIOU	4 ^a

Fonte: da autora.

Na tabela 5, é possível visualizar que todos os alunos selecionados para a análise se apropriaram da estrutura composicional prototípica. Vê-se que, ao longo do processo de escrita, ocorreram algumas diferenças relacionadas a essa apropriação da estrutura prototípica por parte dos alunos. Alguns se apropriaram da estrutura composicional prototípica na primeira carta escrita, como a aluna Ágata, indicando que já possuíam conhecimentos sobre esse gênero discursivo; no entanto outros alunos só se apropriaram da terceira em diante, como as alunas Aurora e Lili. Tal diferença na apropriação da estrutura composicional prototípica da carta pessoal está relacionada aos processos de *andaimagem*¹⁴ (BAZARIM, 2006) e *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*¹⁵ (ANTUNES, 2008).

As análises se sustentam, principalmente, no conceito de **especularidade**, como e usado em Bazarim (2006). Inicialmente, a especularidade foi estudada como um fenômeno da aquisição de linguagem oral, ou seja, a incorporação que a criança faz de parte ou de todo o enunciado do adulto no processo de aquisição. Mesmo que esse conceito não se refira inicialmente à aprendizagem da escrita, Bazarim (2006) o utiliza para explicar a influência que sua escrita teve na (escrita) dos alunos. De modo semelhante a Bazarim (2006), utilizo esse conceito de especularidade para explicar a influência que a minha escrita teve sobre a de meus alunos.

Entrelaçando com os conceitos de especularidade, andaimagem e da Zona de Desenvolvimento Proximal, outro conceito relevante para compreender a interação mediada por cartas e seus respectivos impactos é o de **letramento**. Percebemos o letramento nos usos da língua escrita não apenas no âmbito escolar, mas em todos os contextos da sociedade, visto que a escrita se faz presente em todos os ambientes. Portanto, possui usos bem diferentes dos que já são conhecidos através do letramento escolar. O modo como as trocas de cartas se deram no decorrer dessa pesquisa também

¹⁴ No processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é através da interação que os aprendizes constroem o conhecimento, assim, nem todo tipo de ajuda pode ser considerado andaimagem, somente aquela que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda (BAZARIM, 2006).

¹⁵ A ZDP, que é um conceito vygotskyano, contido na obra (VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991), pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega, etc) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras essa ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente (ANTUNES, 2008).

faz parte de uma prática de letramento, porém não especificamente do letramento escolar, como tradicionalmente acontece.

Baseado nessas informações, compreendemos as cartas escritas tanto por mim, enquanto professora estagiária, quanto por parte dos alunos como eventos **de letramentos**, uma vez que, conforme Kleiman (2005, p. 23),

um **evento de letramento** inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 23)

No próximo tópico, apresento, através de registros, como as cartas impactaram os letramentos dos alunos, destacando o processo de apropriação da estrutura composicional prototípica da carta pessoal.

5.2 Bum! Que impacto foi esse? Como a troca de cartas impactou nos letramentos dos alunos

A apropriação da estrutura composicional prototípica das cartas trocadas entre mim e os alunos é a categoria apresentada e discutida nesta seção. Inicialmente, já destaco a minha participação e a de alunos em um evento de letramento real e não simulado – ou seja, a escrita das cartas emerge como uma prática significativa e voluntária e não como uma tradicional atividade escolar.

Como mencionado anteriormente em Bazarim (2006), a minha intenção em um primeiro momento era utilizar as cartas como uma forma de me aproximar dos alunos, a fim de conhecer um pouco sobre seus cotidianos para, de alguma maneira, motivá-los através dos laços de afetividade; porém também, no que esse trabalho se diferencia de Bazarim (2006), da busca por um *feedback* sobre as aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

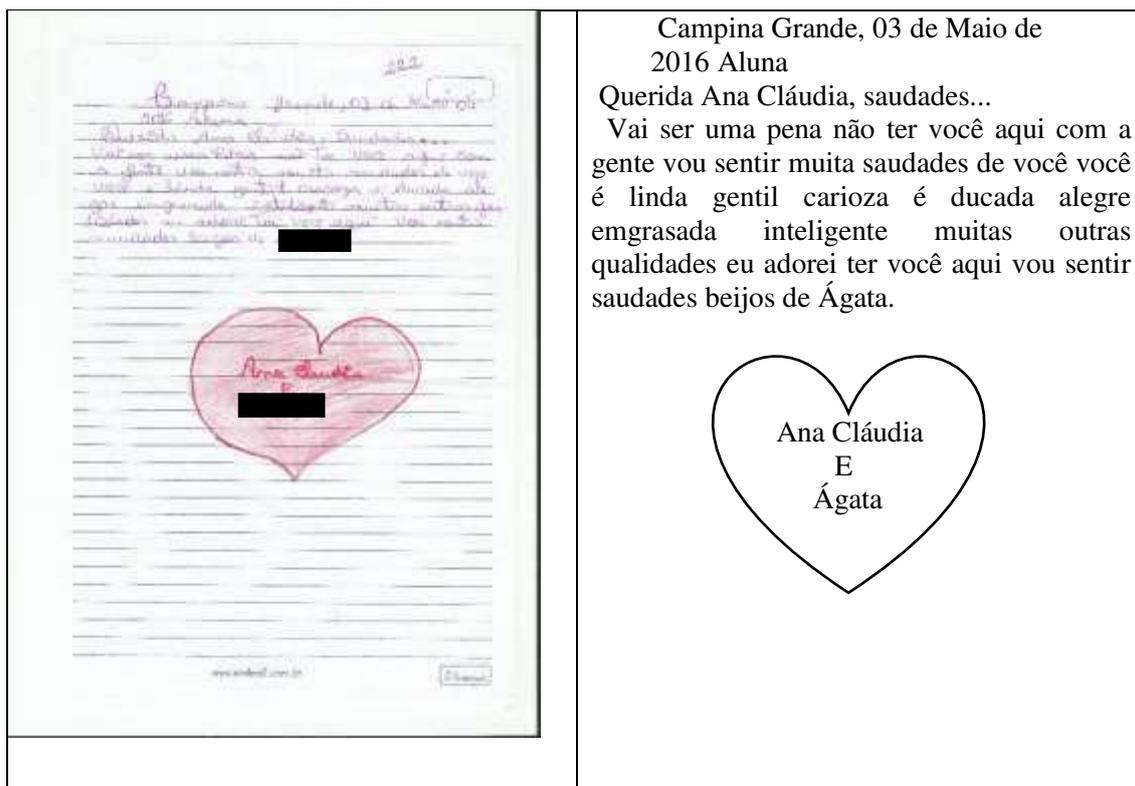
Reitero que em momento algum houve instrução a respeito de como se proceder para escrever uma carta e/ou apresentar suas respectivas características, visto que o gênero catalisador a partir do qual as atividades de instrução em sala de aula estavam sendo realizadas era a crônica – no estágio de Língua Portuguesa – e o romance – no estágio de Literatura.

Como se tratava da construção de um outro espaço interacional (que não o da aula) por meio da escrita, não cabia, portanto, qualquer tipo de correção no texto do aluno relacionada ao (não) uso adequado não só dos recursos necessários à interação via carta, mas também da norma culta da língua. Apesar de os papéis interacionais de professora estagiária e aluno(s) não terem sido completamente apagados, eles foram ressignificados a partir do momento em que tanto eu quanto os alunos passaram a exercer nas cartas o papel de interlocutor interessado.

No papel de interlocutora interessada, ampliei as possibilidades de diálogo com os alunos. Portanto, perceba que o meu texto e o de meu aluno não é o tema da interação, mas um meio/instrumento a partir do qual estabeleci o diálogo sobre temas diversos – conforme apresentado no capítulo anterior. Desse modo, não seria adequado devolver o texto da carta do aluno com correções, visto que não estava no papel de mediadora do processo de ensino aprendizagem, mas apenas de destinatária de cartas. Ao aceitar ser a destinatária – portanto uma interlocutora interessada –, cabia a mim apenas responder as cartas.

Um fator a ser destacado diz respeito ao número de trocas de cartas necessárias para a apropriação da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal. Conforme já visto na tabela 5, não é possível precisar isso. Como cada aluno apresenta uma característica única, bem como cada sujeito é singular, possuindo seu próprio tempo de aprendizagem, a apropriação se deu em diferentes trocas. Alguns alunos precisaram de muitas trocas para se apropriarem da estrutura; outros, de poucas. Houve ainda aqueles que, nem com muitas trocas, conseguiram se apropriar dos elementos da estrutura composicional.

A seguir, são apresentadas algumas cartas de um total de 8 (oito) cartas trocadas, sendo 5 (cinco) escritas por mim e três pela aluna Carolina.

Exemplo 13: Carta de Ágata para Ana, 03/05/2016, n. 222

Fonte: Acervo da autora.

Como é possível observar, nesta primeira carta a aluna reproduziu as mesmas características do cabeçalho e do vocativo que o professor supervisor colocou no quadro:

Campina Grande, 03 de maio de 2016
Querida Ana Cláudia,
Saudades...

No corpo do texto na sua carta, a aluna Ágata fala sobre suas impressões em relação a minha pessoa (enquanto professora estagiária), que sentiria saudades de todo aquele momento e, ao encerramento do evento, faz a despedida e a assinatura junto ao corpo do texto. Neste momento, a aluna escreve reproduzindo a estrutura que o professor supervisor coloca no quadro – lembrando de que tal ocorrência se deu no estágio em Língua Portuguesa.

Posteriormente, já no início de 2017 – portanto no estágio em Literatura –, ao responder, escreve uma nova carta em resposta à carta da professora estagiária (rever o exemplo 5); tal estrutura, que não foi de fato apropriada, apenas reproduzida, não é utilizada.

Dando continuidade, segue o exemplo 14:

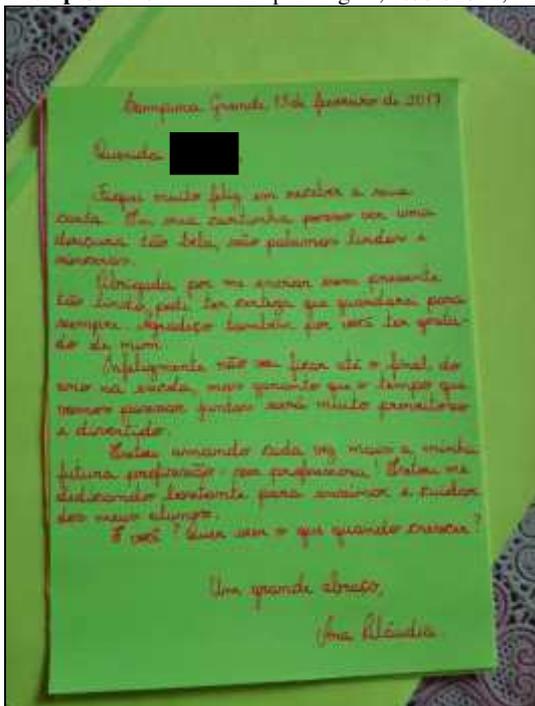
Exemplo 14: Carta de Ágata para Ana, sem data, n. 225

	<p style="text-align: center;">Bjs</p> <p>Aninha queria le fazer uma pergunta Como esta indo seu estudo como professora?</p> <p>Ana te adoro queria que você ficasse com a gente para sempre é tão bom se expressar com tão poucas palavras gostei de você desde o primeiro dia Podem ser poucas palavras mais cada palavra significa muito. significa o quanto gosto de você</p> <p>Um abraço De sua amiguinha Bjs...</p> <p style="text-align: right;">As minhas férias eu fui para o citio foi muito legal de amigos so conheci na escola mais mesmo assim foi muito legal fui na casa da minha tia almosei la e foi muito bom</p>
---	---

Fonte: Acervo do autora

O exemplo 14 mostra a primeira carta da aluna Ágata escrita sem nenhuma instrução. Nesse momento, a aluna tinha apenas a carta recebida para se apoiar na elaboração da resposta. Fica portanto, evidente que a aluna, naquela primeira carta (exemplo 13), não tinha se apropriado verdadeiramente da estrutura composicional prototípica da carta pessoal, visto que faltavam muitos elementos da estrutura padrão.

A seguir, no exemplo 15, apresento minha resposta como comprovação à carta da aluna Ágata, mostrando que não se trata de uma correção, com o intuito de mostrar que não houve nenhum tipo de correção no texto da aluna por minha parte.

Exemplo 15: Carta de Ana para Ágata, 13/02/2017, n 226

Campina Grande, 13 de fevereiro de 2017

Querida Ágata,

Fiquei muito feliz em receber a sua carta. Em sua cartinha posso ver uma doçura tão bela, são palavras lindas e sinceras.

Obrigada por me enviar esse presente tão lindo, pode ter certeza que guardarei para sempre. Agradeço também por você ter gostado de mim.

Infelizmente não vou ficar até o final do ano na escola, mas garanto que o tempo que vamos passar juntas será muito proveitoso e divertido.

Estou amando cada vez mais a minha futura profissão: ser professora! Estou me dedicando bastante para ensinar e cuidar dos meus alunos.

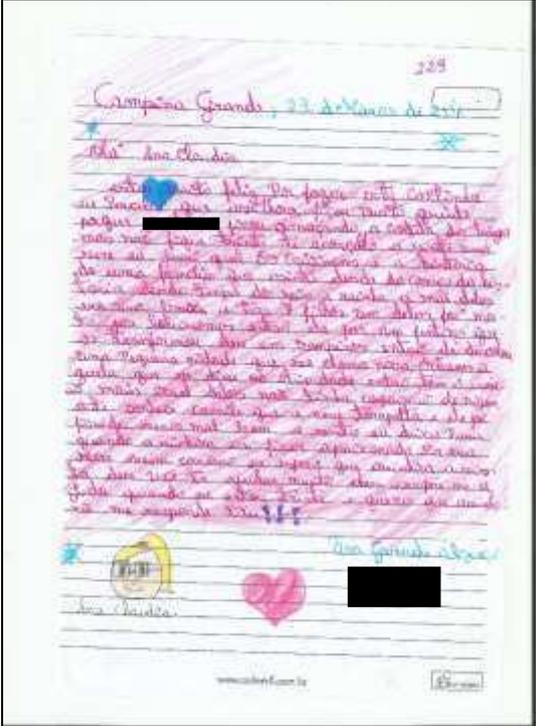
E você? Quer ser o que quando crescer?

Um grande abraço,
Ana Cláudia.

Fonte: Acervo da autora.

O processo de apropriação da estrutura se deu na quarta carta escrita pela aluna, na qual estão presentes todas as características da estrutura prototípica da carta pessoal, conforme o exemplo 16:

Exemplo 16: Carta de Ágata para Ana, 23/03/2017, n. 229

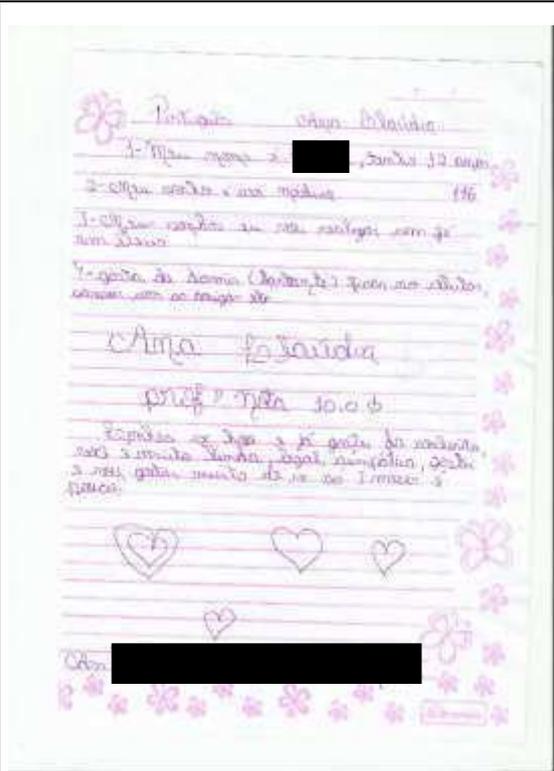
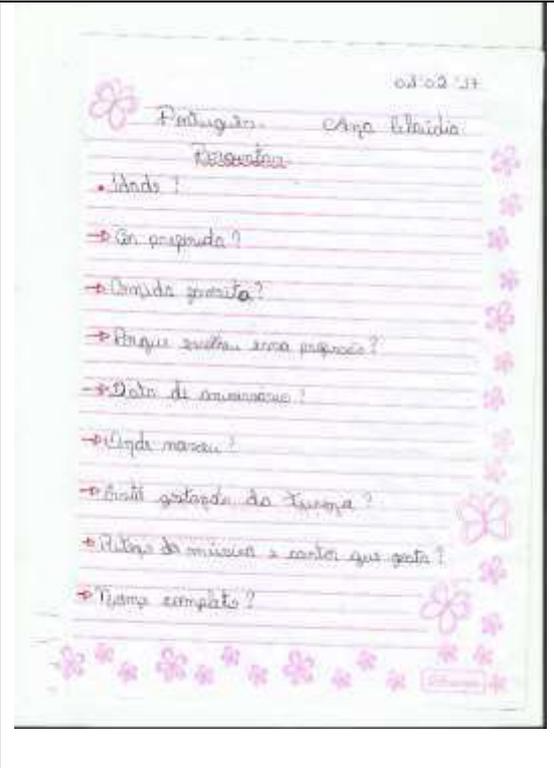
	<p>Campina Grande, 23 de Março de 2017</p> <p>Olá Ana Cláudia</p> <p>estou muito feliz por fazer esta cartinha eu percebi que asilhora ficou muito quiste porque Afonso ficou amaçando a cartela o bingo mas não fique triste te aconselho a siste uma sere eu jasei qual Os Originans e a história e uma família que existe desse do começo da história desdo tempo dos reis e rainha a mãe deles era uma bruxa e teve 7 filhos um deles foi morto por lobisomes então ela fes um fentiço que os tranformou eles em vanpiros então ele descobre uma pequena cidade que se chama nova orleans aquela que eu dise na atividade então tem o irmão mais cruel deles não tinha conpaixão de nigem ate conhece camile que e uma terapelta e ele foi ficando menos mal bom o resto eu deixo para quando asinhora vai ficar apaixonada por esa sere asim comomo eu espero que asinhora a sista eles vão te ajudar muito eles senpre me a juda quando eu estou triste e quero que asinhora me responda xau!!!</p> <p>Um grande abraço</p> <p>Ágata.</p>
--	---

Fonte: Acervo da autora.

Nesta carta da aluna Ágata é possível perceber a abertura do evento: o cabeçalho, com data e local, seguidos do vocativo e a apresentação do corpo da interação; por fim, no encerramento do evento é visto o pré-encerramento, a despedida e sua assinatura. Na conclusão da carta explicitada, é notório que a aluna se apropriou da estrutura composicional prototípica da carta pessoal, mas também atendeu ao real sentido do funcionamento da troca das cartas: a interação entre remetente e destinatário. Outro ponto a ser mencionado é que a partir dessa carta – a primeira em que foi possível verificar a apropriação da estrutura composicional prototípica da carta pessoal –, a aluna Ágata permaneceu na estrutura da carta pessoal do início ao fim do processo de escrita.

A seguir, por meio do exemplo 17, apresento exemplos de trocas de cartas que começaram em 2017 – portanto estágio em Literatura. Nesses exemplos, a aluna Carolina não teve a explicação dada pelo professor supervisor, visto que não era integrante da turma em 2016, ano em que ocorreu o estágio em Língua Portuguesa.

Exemplo 17: Carta de Carolina para Ana, 08/02/2017, n. 116

 <p>Português Ana Cláudia</p> <p>1- Meu nome é Carolina, tenho 12 anos.</p> <p>2- Meu sonho é ser médica</p> <p>3- Meus sonhos eu vou realizar com fé em Deus</p> <p>4- gosta de dormir (bastante) ficar no celular, passear com as amigas etc.</p> <p>Ana Cláudia</p> <p>profª nota 10,0</p> <p>Conheci vc hoje e já gostei da senhorita, você é muito linda, legal, simpática, gostei e vou gostar muito de vc só 3 meses é pouco.</p> <p>Ass: Carolina</p>	<p>Português Ana Cláudia</p> <p>1- Meu nome é Carolina, tenho 12 anos.</p> <p>2- Meu sonho é ser médica</p> <p>3- Meus sonhos eu vou realizar com fé em Deus</p> <p>4- gosta de dormir (bastante) ficar no celular, passear com as amigas etc.</p> <p>Ana Cláudia</p> <p>profª nota 10,0 !</p> <p>Conheci vc hoje e já gostei da senhorita, você é muito linda, legal, simpática, gostei e vou gostar muito de vc só 3 meses é pouco.</p> <p>♥ ♥ ♥ ♥</p> <p>Ass: Carolina</p>
 <p>Português Ana Cláudia</p> <p>Perguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idade? → Cor preferida? → Comida favorita? → Porque escolheu essa profissão? → Data de aniversário? → Onde nasceu? → Está gostando da turma? → Ritmo da música e cantor que gosta? → Nome completo? 	<p>08.02.17</p> <p>Português. Ana Cláudia</p> <p>Perguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idade? → Cor preferida? → Comida favorita? → Porque escolheu essa profissão? → Data de aniversário? → Onde nasceu? → Está gostando da turma? → Ritmo da música e cantor que gosta? → Nome completo?

Fonte: Acervo da autora.

O exemplo 17 foi a primeira carta que a aluna Carolina escreveu para mim. Em relação à estrutura composicional, o que se vê é uma reprodução da estrutura de uma típica atividade escolar. No início, há um cabeçalho escolar contendo o nome da disciplina e o nome da professora estagiária, o que é bem diferente de um cabeçalho de uma carta pessoal, a qual encontramos data e local, saudação, vocativo e solicitudes. Logo após esse cabeçalho, a aluna responde todas as perguntas feitas por mim em forma de questionário – logo, essas respostas aparecem sem nenhum tipo de contextualização.

No corpo do texto, logo após as respostas, a aluna escreve uma mensagem sobre suas primeiras impressões a respeito da professora estagiária e sobre o pouco tempo do estágio. No término do evento, não há o pré-encerramento e a despedida; no entanto, há a assinatura. No verso da folha, a aluna Carolina faz vários questionamentos para a professora estagiária, semelhantes a uma atividade escolar. Com base nessa observação, é possível deduzir que, inicialmente, a aluna entendeu a carta pessoal como atividade escolar, uma vez que a circulação estava se dando na própria sala de aula.

Desse modo, respondo à carta da aluna não a corrigindo ortograficamente, ou analisando o ponto de vista estrutural do gênero carta, apenas apresento minha resposta com o intuito de mostrar que não houve nenhuma instrução ou correção de minha parte:

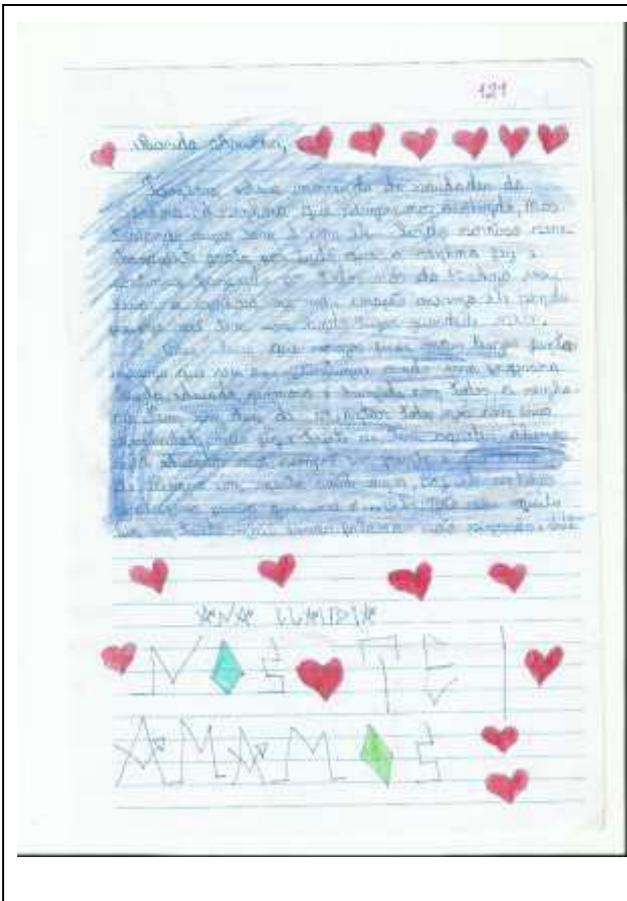
Exemplo 18: Carta de Ana para Carolina, 13/02/2017, n. 117

	<p>Campina Grande, 13 de fevereiro de 2017</p> <p>Querida Carolina,</p> <p>Que bom receber a sua cartinha, fiquei muito feliz com o acolhimento e o carinho que você teve comigo. Agradeço de todo o coração.</p> <p>Gostei bastante de você também, és uma menina de ouro, continue sempre assim.</p> <p>Infelizmente não vou ficar até o final do ano na escola, mas garanto que o tempo que vamos passar juntos será muito proveitoso e divertido.</p> <p>Estou gostando bastante as aulas na sua turma! E você também está?</p> <p>Um grande abraço,</p> <p>Ana Cláudia.</p>
---	--

Fonte: Acervo da autora.

Diferentemente da primeira carta, na terceira e última carta escrita pela aluna Carolina, conforme o exemplo abaixo, mostra que houve uma evolução na apropriação da estrutura composicional prototípica da carta:

Exemplo 19: Carta de Carolina para Ana, sem data, n. 121

 <p>The image shows a handwritten letter on lined paper. The top part of the letter is heavily scribbled out with blue ink. Below the scribbles, there are several lines of handwritten text in blue ink. The letter is decorated with several red hearts drawn around the text. At the bottom, there are some drawings of musical notes and a green diamond shape.</p>	<p>Querida Aninha,</p> <p>Também estava morrendo de saudades da Senhora. A senhora que sempre nos acolhendo, nos tratando super bem e com ele lindo sorriso serei eternamente grata por tudo que a senhora fez e continua fazendo por todos nós do 7º Ano vou levar a senhora no meu coração mesmo ele sendo pequeno você tem um lindo lugar guardado nele.</p> <p>Que bom que vamos ficar mais tempo juntas mesmo que seja pouco, continue sendo essa professora linda, educada, generosa e humilde com todos, a senhora tem um dom de encantar todos nós com essa simplicidade, não fique triste se tem aqueles alunos mal educados siga sempre em frente e que Deus te abençoe com muita saúde, amor, paz etc continue sendo essa pessoa que você é... Obs: Não sou muito boa em texto mais essas palavras são sinceras. !!!</p> <p>Ana Cláudia</p> <p>NOS TE AMAMOS !</p>
---	---

Fonte: Acervo da autora.

É nítida a ausência de alguns elementos da estrutura composicional prototípica do gênero discursivo, tais como elementos referentes à abertura do evento: data e local, acusação do recebimento da carta. Em relação ao encerramento do evento, observa-se que não contém a despedida e nem a assinatura. No entanto, nesse exemplo, a aluna Carolina traz o vocativo, as solicitações, o corpo do texto e o pré encerramento. Comparando a terceira carta com a primeira, é possível perceber que a aluna abandona a estrutura composicional típica de atividade escolar e caminha na apropriação dos elementos da estrutura composicional prototípica de gênero carta pessoal.

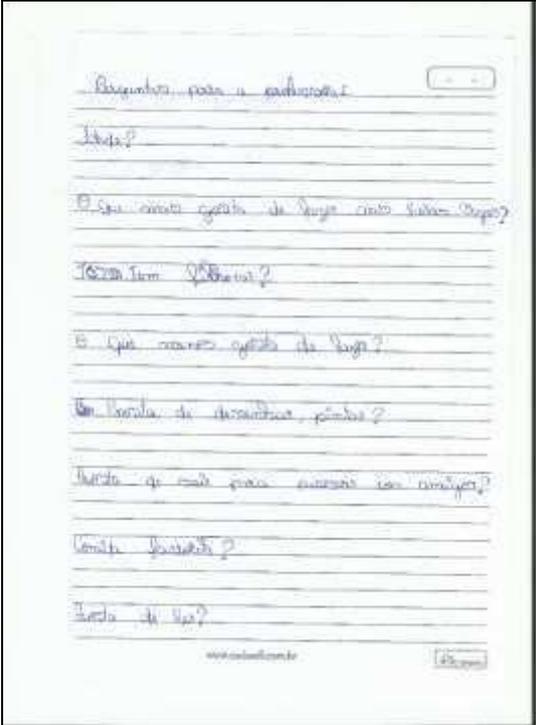
Embora não tenha havido instrução específica para a elaboração das cartas, acredito que a própria carta de resposta da professora estagiária, conforme exemplo 14,

tenha atuado como um andaime no qual a aluna se apoiou para continuar a interação via carta pessoal.

Outro exemplo apresentando que, apesar da ausência de instrução, houve aprendizagem, é o da aluna Lili. No total, são 10 cartas, sendo 04 escritas pela aluna e 06 por minha pessoa. É possível observar neste exemplo que a aluna Lili precisou de mais trocas de cartas para poder se apropriar da estrutura composicional prototípica.

Exemplo 20: Carta de Lili para Ana, 06/02/2017, n. 150

	<p style="text-align: right;">06/02/2017</p> <p>Português Ana Cláudia</p> <p>1- Eu fui para a casa do meu pai! Brinquei na rua, dancei, e quando minha mãe veio fazer minha matrícula fiquei ansiosa para meu primeiro dia de aula.</p> <p>2- Fiz novos amigos! Senti um pouco de saudades da escola.</p> <p>3- Tenho 13 anos, me chamo Lili, sou nova aqui no colégio e tou amando. Amo assistir, mecher no celular, e gosto um pouco de ler, estudar entre outros.</p> <p>4- Sonho em ser policial ou atriz!</p> <p>5- Gosto de mecher no celular!</p> <p>6- Sinceramente? Não sei, kkk.</p> <p style="padding-left: 40px;">Gostei de você e espero te ver sempre, bjs.</p> <p>Obs: não te conheço direito mas já amei!</p> <p style="text-align: center;">Ana Cláudia</p>
--	---

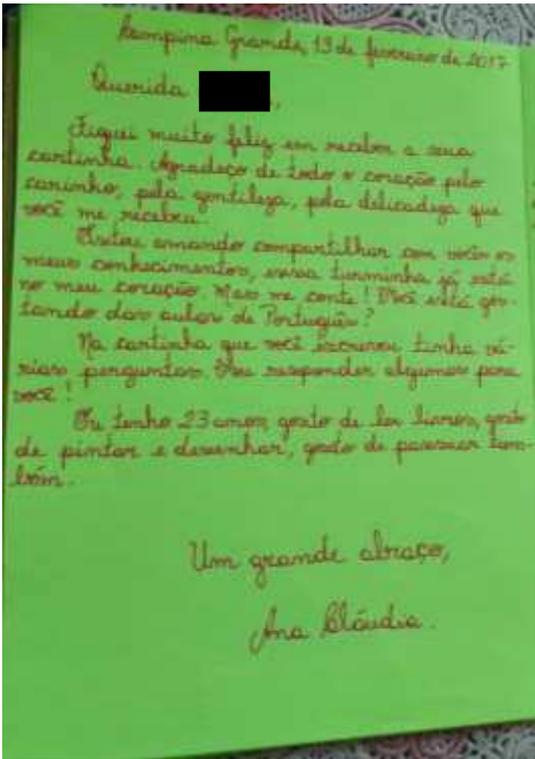
 <p> Perguntas para a professora! Idade? O que mas gosta de fazer nas horas vagas? Tem filho(a)? O que menos gosta de fazer? Gosta de desenhar, pintar? Gosta de sair para passear com amigos? Comida favorita? Gosta de ler? </p>	<p>Perguntas para a professora!</p> <p>Idade?</p> <p>O que mas gosta de fazer nas horas vagas?</p> <p>Tem filho(a)?</p> <p>O que menos gosta de fazer?</p> <p>Gosta de desenhar, pintar?</p> <p>Gosta de sair para passear com amigos?</p> <p>Comida favorita?</p> <p>Gosta de ler?</p>
---	---

Fonte: Acervo da autora.

Ao observar tal exemplo, é permitida uma comparação com a primeira carta da aluna Carolina, visto que ambas se utilizaram da estrutura de atividade escolar, semelhante a de um questionário, tanto para responder minhas perguntas quanto para realizar perguntas.

Como no exemplo anterior, no decorrer das trocas, a aluna Lili percebeu que não se tratava de uma atividade escolar, visto que nenhuma carta ao voltara para ela, vinha seguida de correções – no exemplo a seguir de minha resposta para a aluna Lili, percebe-se que a única preocupação que tenho é em responder a carta, procurando manter um contato cordial e amigável.

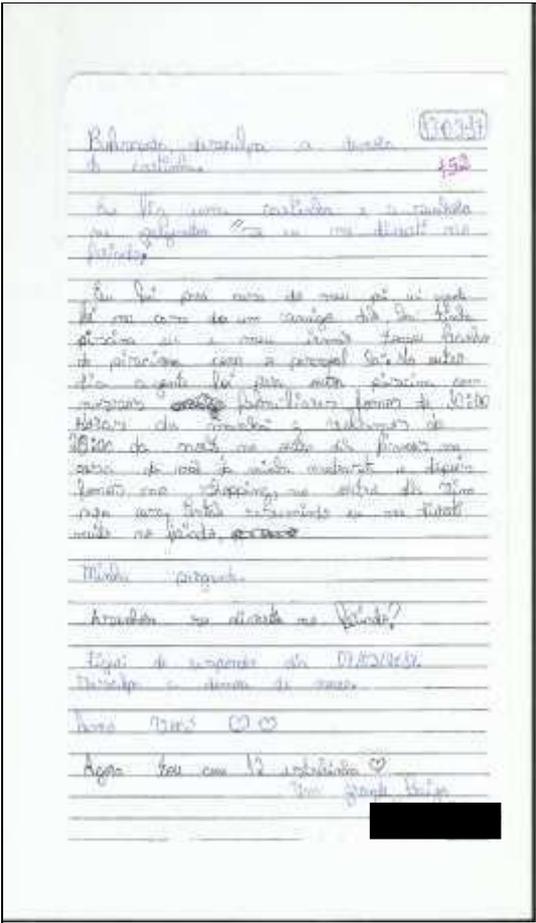
Exemplo 21: Carta de Ana para Lili, 13/02/2017, n. 151

	<p>Campina Grande, 13 de fevereiro de 2017</p> <p>Querida Lili,</p> <p>Fiquei muito feliz em receber a sua cartinha. Agradeço de todo o coração pelo carinho, pela gentileza, pela delicadeza que você me recebeu.</p> <p>Estou amando compartilhar com vocês os meus conhecimentos, essa turminha já está no meu coração. Mas me conte! Você está gostando das aulas de Português?</p> <p>Na cartinha que você escreveu tinha várias perguntas. Vou responder algumas para você!</p> <p>Eu tenho 23 anos, gosto de ler livros, gosto de pintar e desenhar, gosto de passear também.</p> <p>Um grande abraço, Ana Cláudia.</p>
---	--

Fonte: Acervo da autora.

A resposta da aluna Lili a essa carta escrita por mim se mostra diferente da primeira carta escrita por ela. A segunda carta da aluna, conforme o exemplo a seguir, mostra que houve uma evolução na apropriação da estrutura composicional prototípica da carta – ou seja, a aluna deu início à apropriação da estrutura composicional prototípica do gênero discursivo carta pessoal.

Exemplo 22: Carta de Lili para Ana, 13/03/2017, n. 152

	<p style="text-align: right;">13.03.17</p> <p>Professora, desculpa a demora da cartinha. Eu fiz uma cartinha e a senhora me perguntou “se eu me diverti no feriado.”</p> <p>Eu fui para casa do meu pai ai agente foi na casa de um amigo dele, lá tinha piscina eu e meu irmão tomou banho de piscina com o pessoal lá. No outro dia a gente foi para outra piscina com nossos familiares, fomos de 10:00 horas da manhã e voltamos de 20:00 da noite, no outro dia ficamos na casa da mãe da minha madrastra e depois fomos no shopping, no outro dia vim para casa. Então resumindo eu me diverti muito no feriado.</p> <p>Minha pergunta.</p> <p>Asenhora se diverti no feriado?</p> <p>Fiquei de responder dia 07/03/2017. Desculpa a demora de novo.</p> <p>Amo você</p> <p>Agora tou com 12 estrelinha Um grande beijo Lili.</p>
--	---

Fonte: Acervo da autora.

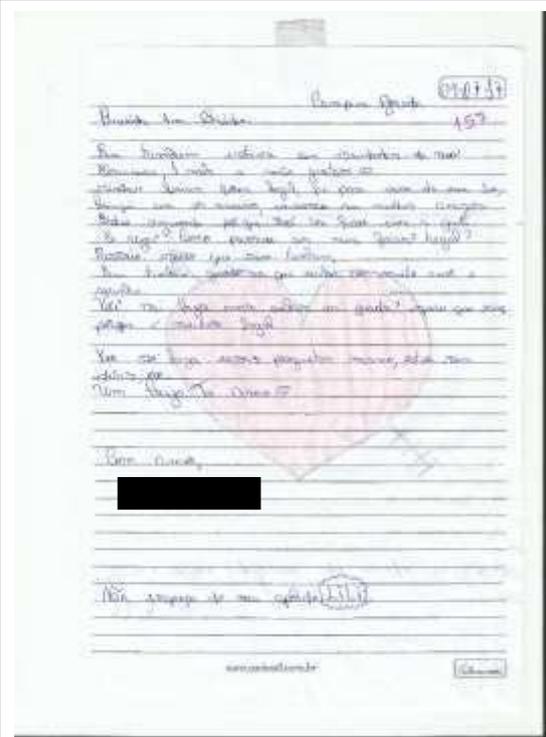
A carta da aluna Lili mostra que, comparada à primeira carta, houve uma reconfiguração da estrutura composicional. Seguindo a linha de pensamento sobre os elementos composicionais da estrutura padrão da carta, é possível observar que não estão presentes os elementos referentes à abertura do evento: local, saudação. A data vem na configuração da página do caderno e o vocativo vem junto ao corpo do texto.

Porém um fato a ser observado é que a aluna não respondeu em forma de questionário as perguntas que fiz, mas contextualizou dentro do corpo do texto. No encerramento do evento, já há a despedida e a assinatura – isso mostra que aos poucos a estrutura composicional prototípica está sendo ressignificada e apropriada pela aluna.

Semelhante a Bazarim (2006), a constante exposição ao gênero através das cartas trocadas fez com que alguns alunos refletissem sobre algumas regularidades do gênero, as quais começaram também a aparecer nas cartas produzidas por eles. Como prova para

tal afirmação, a quarta e última carta da aluna Lili, sendo possível observar a total apropriação da estrutura prototípica do gênero carta pessoal.

Exemplo 23: Carta de Lili para Ana, 04/07/2017, n. 157

	<p style="text-align: right;">04.07.17 Campina Grande</p> <p>Querida Ana Cláudia.</p> <p>Eu também estava com saudades de você. Ebaaaaaa, 1 mês e meio juntas Minhas férias foram legal, fui para casa do meu tio, brinquei com os meninos, conversei com minhas amigas. Estou animada por que você vai ficar com a gente. E você? Como passou as mini férias? Legal? Passeio? Espero que sim também, Eu também guardo as que recebo com muito amor e carinho. Você vai fazer mas aulas na quadra? Espero que sim, porque é muito legal.</p> <p>Vou só fazer essas perguntas mesmo, estou sem ideias, kkk Um beijo. Te amo</p> <p>Com amor,</p> <p style="text-align: center;">Lili</p> <p>Não esqueça do meu apelido LILI</p>
--	--

Fonte: Acervo da autora.

Nesta última carta da aluna Lili, a apropriação da estrutura composicional prototípica da carta é observada, se compararmos com a produção da aluna Carolina, a qual se encontrava em processo de apropriação. Bem como Bazarim (2006, p. 98), acredito que, o processo de andaimagem, possibilitado pela troca de cartas – no qual as cartas escritas por mim atuam como um andaime –, a língua se apresenta com função mediadora, uma vez que é através da interação que os aprendizes constroem o conhecimento.

Desse modo, mesmo sem correção por minha parte, foi possível observar uma evolução em relação a primeira carta e a última. Além da apropriação da estrutura composicional prototípica do gênero, que é o que pode ser flagrado através da materialidade linguística do texto, destaca-se ainda a apropriação do próprio padrão interacional típico desse gênero.

Os resultados apresentados neste capítulo mostram que não é a presença de instrução ou o número de trocas de cartas que impactam a apropriação da estrutura composicional prototípica da carta pessoal. Logo, se cada aluna é singular, o processo de aprendizagem também é. A diferença está no *timing*. Há aqueles que se apropriaram rapidamente – com certeza por expressarem maior facilidade ou percepção –, porém há outros que, mesmo com muitas trocas de cartas, não conseguiram se apropriar totalmente da estrutura composicional prototípica.

Nesse caso específico, é possível imaginar que isso tenha acontecido devido à ausência de instrução, pois a carta escrita pela professora age como um andaime acidental – mais parecido com a andaimagem que ocorre fora da escola. Em contrapartida, é preciso refletir: a instrução poderia ter acelerado o processo de apropriação ou apenas possibilitado ao aluno a reprodução da estrutura? – como no caso do exemplo 13. É possível afirmar que houve aprendizagem de fato quando em outro contexto o aluno é capaz de mobilizar os conhecimentos dos quais se apropriou.

O impacto nos letramentos dos alunos também vai além da apropriação da estrutura composicional do gênero discursivo, visto que viveram uma experiência de troca de cartas, viram a funcionalidade e o gênero vivo em ação. A experiência de conhecer o próximo, de criar laços de afetividades e memórias afetivas através da escrita transcendeu qualquer estrutura padrão da carta pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procurei demonstrar como se deu a interação mediada por cartas entre mim, enquanto professora estagiária, e meus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Campina Grande – PB. Procurei também verificar como essa interação impactou nos letramentos desses alunos. Diferentemente de Bazarim (2006), a decisão de escrever cartas, primeiramente, foi uma iniciativa dos próprios alunos provocada pelo professor supervisor e, posteriormente, tendo continuidade por mim enquanto professora estagiária. Através de um contato amigável e cordial com os alunos, o meu objetivo era também conhecer um pouco sobre o cotidiano deles. Dessa maneira, obteria 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, pude desconstruir a concepção de uma professora *cartesiana* (ou avaliadora, se assim preferir), a qual enfatiza as características da lógica e do raciocínio.

Que fique claro que não quero com isso desmerecer tais esferas do conhecimento, visto que a partir dos pensamentos racionalistas surgiram muitos avanços científicos em várias áreas do conhecimento. No entanto, procurei mostrar através deste trabalho que também é permitido e necessário para o professor que esse exerça a sensibilidade, tornando-se também um *gestor da emoção*.

Isso implica considerar cada aluno como um ser único, tendo características que os distinguem dos demais. É necessário aplaudir seus acertos, não apenas explorar e enfatizar seus erros; é recomendado tecer elogios em público, porém orientá-los, e até mesmo repreendê-los, com sabedoria e discernimento em particular. É válido esquecer um pouco das provas escolares e valorizar as provas da vida; desse modo, certamente promoveremos a empatia, a ousadia, a resiliência, o altruísmo, o empreendedorismo e por último e não menos importante, a gestão da emoção (CURY, 2017).

Os resultados apresentados e discutidos neste trabalho de forma alguma esgotam as potencialidades do *corpus* por mim gerado. Procurei mostrar que não apenas utilizei estratégias interacionais para conquistar os meus interlocutores, porém esses, mesmo desprovidos de conhecimentos específicos a respeito de teorias e estratégias interacionais, se apropriaram das tais e as aplicaram nas ações afetivas.

Ao longo da pesquisa pude compreender e identificar aspectos característicos do gênero discursivo carta pessoal e me apropriar para analisar as cartas dos alunos buscando observar como se deu o impacto nos letramentos através da apropriação da estrutura composicional prototípica do gênero estudado. Também analisei o discurso emotivo nas interações, focando no papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2010) e a criação do laço de afetividade entre professor e aluno (ANTUNES, 2008).

Através de todos esses elementos citados anteriormente, pude alcançar meu objetivo, identificando, compreendendo e analisando os possíveis efeitos dessa troca de cartas no(s) letramentos dos alunos. Posso afirmar que houve o processo de ensino-aprendizagem e que as trocas das cartas impactaram nos seus letramentos, uma vez que todos tiveram a oportunidade de participar de um evento de letramento real e não simulado; de ver o gênero vivo em ação e saber suas respectivas funcionalidades a partir da prática, da experiência de escrever e receber cartas. Dessa forma, o aluno pôde perceber essa troca como uma forma de prática social e significativa.

Normalmente, a escola é movida por produção, ou seja, pelo ensino cartesiano, onde tudo tem um tempo para começar e acabar – concebendo os alunos como máquinas de aprender. Nesse novo espaço interacional foi possível me desprender dessa proposta. Cada aluno se apropriou desse gênero no seu tempo, de uma forma diferente, sem nenhuma instrução específica dada em sala de aula nem pressão, pois o objetivo dessas trocas não foi instruir o aluno sobre a escrita de cartas, mas possibilitar que eles aprendessem sobre o que é uma carta pessoal através da produção da própria carta. Foi portanto, a criação de um espaço interacional no qual a aprendizagem pôde fluir sem as coações e coerções típicas do letramento escolar.

Ainda que sem o discurso instrucional, de forma semelhante ao que foi demonstrado em Bazarim (2006), a aprendizagem foi possível devido ao fato de as cartas escritas por mim terem atuado como um andaime no qual os alunos se apoiaram para continuar a interação. Para isso, foi estabelecida uma relação de especularidade entre minha produção e a produção de meus alunos.

Em relação aos alunos, estes tanto se apropriaram da estrutura composicional prototípica do gênero discursivo carta pessoal quanto da sua funcionalidade. Desse modo, aprenderam a expor seus sentimentos e emoções através da escrita, a ter um olhar humanizador voltado para o interlocutor, expondo, ainda que de maneira implícita, a gestão da emoção (CURY, 2017). Isso mostra a emergência do paradigma transcendente

no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Moraes (1997), “transcender significa ir mais além, ultrapassar, superar”. Desse modo, nesse novo espaço interacional, consegui superar o paradigma tradicional tanto de ensino de Língua Portuguesa quanto de interação entre professor-aluno, bem como superei a concepção de estágio como uma quebra no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois esses conseguiram ultrapassar a concepção de carta pessoal com uma atividade escolar tradicional – um texto cuja única função é a avaliação do professor para a atribuição de uma nota. Partindo para outro plano: quantos alunos foram ajudados por essas cartas? Quantos sorrisos se abriram? Quantas dores foram amenizadas depois de uma palavra motivadora lida na carta? Isso nenhuma tabela explicativa conseguirá demonstrar em números. Contudo, através do laço de afetividade construído entre mim e eles pelas cartas, tudo isso passou a ser possível.

Concluo essa etapa olhando para o futuro. Afinal, com um *corpus* de 235 cartas ainda tenho muito o que descobrir e estudar, principalmente no que se diz respeito às estratégias interacionais, ações afetivas e gestão da emoção. O que pretendo daqui para a frente é mostrar aos meus futuros amigos professores e alunos, como utilizar esses recursos em sala de aula para que haja uma melhor convivência e, conseqüentemente, novos espaços interacionais sejam favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

7. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Professores e Professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. **Vygotsky, quem diria?!: em minha sala de aula**. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª edição)
- BARBOSA, Marinalva Vieira. **O discurso emotivo nas interações em sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2010.
- BAZARIM, Milene. **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**. Anais do XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. <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**. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas-SP: Unicamp/IEL, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737> >. Acesso em 25/nov./2017.
- BAZARIM, Milene; PEREIRA, Regina. **Dos parâmetros situacionais aos mecanismos e responsabilização enunciativa em cartas pessoais**. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo. Vol. 21, nº 3, 2017.
- BOENAVIDES. Willian Moreno. **Sobre o conceito de “tema” em Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Organon, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul/dez. 2015.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2005.
- COHEN, David. **A linguagem do corpo: o que você precisa saber**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade**. São Paulo: Planeta, 2017.

- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERNANDES, Peterson José Cruz. Sonho. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado (orgs). **Interdisciplinaridade pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 238 a 239.
- GERALDI, João Wanderley. **Arguição na sessão de defesa de dissertação** [19 de outubro, 2006]. In: BAZARIM, Milene. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp/IEL, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>>. Acesso em 25/nov./2017.
- GODOY, Herminia Prado (orgs). **Interdisciplinaridade pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005.
- _____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo-SP: Atlas, 1986.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Introdução à pesquisa como investigação baseada em documentos**. In: _____. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre-RS: Artmed, 2008, p.105-125.
- LOBÃO, Flávia Lopes. **Crianças e escola em três atos: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Unirio, 2007.
- MACEDO, Wilza Karla Leão de. **Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem**. CONLIRE: UESC – Ilhéus: 2009)
- MENEGOLLA, Maximiliano. SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente**. In:_____. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997, p. 197 – 207.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

- OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela Bustos (orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal-RN: EDUFRN, 2008.
- PALMA-FILHO, José Cardoso. **Estudo de caso**. In: COELHO, J.G. et al. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.
- SIGNORINI, Inês. **Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo – SP: Parábola, 2006.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte-MG, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra. **Os efeitos das metodologias de correção de texto de uma professora estagiária na reescrita o aluno**. Monografia em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. UFCG: Campina Grande, 2018.
- VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- YAMAMOTO, Marilda Prato. **Paciência e Prudência**. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; GODOY, Herminia Prado (orgs). **Interdisciplinaridade pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 179 a 185.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

8. ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada **OS EFEITOS DA INTERAÇÃO MEDIADA POR CARTAS NOS LETRAMENTOS DE ALUNOS DO 6º E 7º ANOS FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB** de Ana Cláudia da Silva Evaristo, orientada pela Profa. Ma. Milene Bazarim, está inserida no projeto *Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos*. Esse projeto, processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG, foi aprovado na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande em agosto de 2015 e está devidamente cadastrado na Plataforma Brasil sob o nº. CAAE Nº 6490118. O objetivo do projeto e da pesquisa de Ana Cláudia Silva Evaristo é contribuir com uma reflexão teórico-metodológica mais aprofundada sobre o papel das atividades do ensino de gêneros textuais. A pesquisa de Ana Cláudia Silva Evaristo inclui registros gerados durante o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa.

Solicitamos a sua autorização para utilização dos registros gerados durante o estágio, bem como apresentação/publicação dos resultados da análise em eventos/periódicos/revistas da área de Linguística e Educação. **Salientamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome da escola e dos alunos será mantido em sigilo.**

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis à sua saúde. Esclarecemos, ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigatório fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso decida não participar do estudo ou resolva, a qualquer momento, desistir da participação, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição (se for o caso).

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo disponibilizam-se a prestar os esclarecimentos que considerar necessários em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações, favor entrar em contato diretamente com a pesquisadoras, por meio do telefone: (83) 2101-1221, ou por e-mail: projetogenerosensino@gmail.com. Ou ainda, com o **Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG** – Rua Dr. Carlos Chagas, s/ nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 - 5545 Email: cep@huac.ufcg.edu.br.

Mediante o exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), por isso, concordo em participar da pesquisa e dou o consentimento para a publicação dos resultados decorrentes desse estudo.

Campina Grande, ____ de ____ de _____.