

PONHA A BOCA NO MUNDO: UMA CARTA CHEGOU PARA VOCÊ

Ladmires Luiz Gomes de Carvalho (UFRN)

ladmires@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves

penhalves@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto é um trabalho que foi desenvolvido com o gênero carta nas três séries do Ensino Médio da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado, Natal – RN, em 2011, nos turnos vespertino e noturno e voltou-se para a importância que têm as palavras tanto na modalidade oral, com na escrita.

A tarefa maior do projeto foi fazer com que os alunos se apropriassem do ato da escrita através da produção de cartas, observando os vários tipos existentes e suas mais variadas funções. De posse desse conhecimento, o aluno foi levado a produzir seus próprios textos, dando maior ênfase ao uso da variedade linguística padrão, mesmo tendo que escrever, em alguns momentos, de acordo com a variedade informal da língua, como quando tiveram que escrever as cartas pessoais.

Nesse sentido, o objetivo geral proposto a ser atingido foi reconhecer o gênero carta como uma rica fonte de produção da escrita em que se pode estabelecer a comunicação entre indivíduos do mesmo convívio social ou de outras esferas institucionais, podendo construir o conhecimento ou intervir nele através da voz que se estabelece no âmbito elaboração do texto.

Outros objetivos menores, mas não sem importância se reportaram ao desenvolvimento da amizade com alunos de outros municípios através de um intercâmbio de cartas, quando os alunos puderam produzir textos e pluralizar sua cultura. Também foi proposta aos alunos a escrita de cartas formais e informais, assim como, a de outros tipos de cartas com fins diversos, como: ofício, memorando, carta aberta, carta comercial, e carta de intenções. Reconhecer a função social das cartas públicas através de discussão oral e da sua utilização no cotidiano foi também uma meta a ser atingida.

Levando em consideração todas essas proposições houve a necessidade de levar os alunos a identificar, por meio dos modelos das cartas apresentados, o gênero textual carta e suas características (locutor e locutário, interlocutores, mensagens ou assuntos abordados, despedidas, assinaturas e datação), como também, escrever cartas poéticas, usando o seu repertório vocabular, o seu conhecimento de mundo e sua subjetividade, procurando impor sua própria marca na escrita, tornando a escrita diferente e especial.

O trabalho teve como eixo fundamental a exploração da linguagem, seu uso e seus sentidos, na escrita das mais variadas cartas, resgatando nos alunos o gosto pela leitura das cartas a eles destinadas, podendo os mesmos fazerem uma comparação do tipo de linguagem que foi explorado na redação dos textos com a utilizada no computador.

O desenvolvimento das ações previstas e expostas metodologicamente abaixo levou o aluno a produzir um vasto material que o conduziram ao avanço na sua maneira de organizar-se diante das tarefas escolares, assim como a produzir um rico material, tomando por base as cartas públicas, que serviram de espelho e de reflexão para a avaliação final que compreende, dentre outras posturas a de se autoavaliar diante

daquilo que foi sendo vivenciado e produzido, no decorrer do período em que o projeto foi desenvolvido, com ênfase para o ato da escrita.

Desse modo, os alunos produziram cartas de diversos tipos com objetivos diversificados, levando em consideração o meio que os cerca sem, todavia, deixar de lado o trabalho que foi realizado com as palavras poéticas, o que culminou com um acervo que servirá para a organização de um livro de cartas que privilegiem o uso da linguagem conotativa. Além do que, os mesmos puderam se corresponder com outros alunos da cidade de Jaçanã – RN, desenvolvendo sua cultura e pluralizando seus conhecimentos.

Para a execução do projeto foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: cada turma envolvida confeccionou uma caixa que foi chamada de “*CAIXA DE CORREIO*” e participou de um “*Concurso de Selos*” que foi feito para escolher os selos que serão utilizados nas cartas. Muitos deles envolveram a temática da praia, em referência ao bairro onde os alunos estão situados; cada aluno também confeccionou um fichário (material que serviu como uma espécie de “portfólio”) para registrar os acontecimentos do projeto e arquivar todo o material produzido como: cartas, recados, bilhetes, textos motivadores, escritas e reescritas. Com esse material o aluno pôde acompanhar o seu desenvolvimento e a evolução da sua escrita.

A troca de cartas foi promovida entre os alunos da própria sala e com outros da cidade de Jaçanã, especificamente. Muitas vezes propus a escrita das cartas a partir de filmes, músicas e textos relacionados com o gênero ou da própria produção feita por mim que direcionava o tipo de carta que deveria ser produzida como resposta. Nesse sentido, foram feitas cartas para amigos, professores, funcionários da escola. Até para a Secretária de Educação do Estado os alunos escreveram uma carta formal refletindo sobre o descaso da educação e pedindo providências para a conclusão das obras de infraestrutura que estavam paradas há dois anos na escola em estudo e sugerindo ações que poderiam ser feitas para minimizar os problemas educacionais do estado.

Todas as atividades foram iniciadas a partir da leitura de textos motivadores e exemplos dos próprios tipos de cartas a serem trabalhados com os temas relacionados ao meio em que os alunos estavam inseridos. Para tanto, foram utilizados como textos motivadores: “*A Carta de Pero Vaz de Caminha*”; “*Cartas de amor*” de Fernando Pessoa; as letras das músicas: “*Pombo Correio*” (composição: Dodô/Osmar/Moraes Moreira), “*Com a boca no mundo, quem não se comunica se trumbica*” (G.R.E.S. IMPÉRIO SERRANO – 1987 - composição: Aluísio Machado, Beto Sem Braço, Bicalho), “*Devolva-Me*” (composição: Renato Barros / Lilian Knapp) e “*Mensagem*” (composição: Cícero Nunes e Aldo Cabral); os filmes: “*Escritores da Liberdade*”, “*P. S. Eu te amo!*”, ambos de Richard LaGravenese, “*A Casa do Lago*” de Alejandro Agresti, “*O Carteiro e o poeta*” de Michael Radford e “*Central do Brasil*” de Walter Sales.

Ao final do projeto, foi proposto a publicação de um livro com cartas poéticas escritas pelos próprios alunos a partir do texto “*Respondência: As palavras sabem muito mais longe*” de Bartolomeu Campos Queirós. Atividade esta que ainda encontra-se em andamento, pois prevê a captação de recursos para tanto.

Busquei, assim, nesse projeto, evidenciar a partir da escrita das cartas como os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado se comunicam; quais os seus conhecimentos dos tipos de cartas existentes e sua utilidade nos dias atuais em que a evolução das novas tecnologias tem suplantado esse tipo de produção literária, assim como sua evolução.

Também é necessário dizer o projeto foi uma iniciativa fomentada em função do trabalho que vem sendo desenvolvido na referida escola com o PIBID (Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do qual sou supervisor, que apresenta como um dos objetivos a possibilidade de proporcionar aos envolvidos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fato importante ocorrido com o projeto foi a divulgação das atividades produzidas no blog administrado pela professora Gilvânia Dantas de Melo, coordenadora do Laboratório de Computação da escola à época, que tem como endereço o site: <<http://lab-projetos2.blogspot.com>>.

Assim, o projeto privilegiou a abordagem das várias linguagens que os alunos já têm abstraídas ao longo de suas vidas e primou pela ascensão das palavras como marca individual de cada um, mesmo sendo utilizadas em função da coletividade.

Por todas as discussões levantadas em relação à leitura e à escrita, esse projeto insere-se na área de Leitura e Escrita e tem um embasamento nas contribuições dos estudos de Bakhtin (2003), Burlamaque (2006), Koch (2006), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), dentre outros.

2. OS DESAFIOS E A MOTIVAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE LEITURA E DE ESCRITA

Vivemos um mundo em que as relações comunicativas estão cada vez mais se dando no campo midiático. Os meios de comunicação, em detrimento do advento da internet, cederam espaço para uma interação rápida e eficiente, mas, ao mesmo tempo, carregada de problemas. A linguagem, nessa correlação interativa, é a mais prejudicada, sendo posta em segundo plano. O processo de copiar (Ctrl-C) e colar (Ctrl-V) é cada vez mais utilizado no dia-a-dia do uso do computador, sem levar em consideração a autoria e/ou até mesmo o que quer dizer o conteúdo da pesquisa, da mensagem, daquilo que está sendo veiculado. Os jovens e adolescentes aculturados numa prática cada vez mais comum – a de ler menos a cada dia – tornam-se atrofiados no seu falar e principalmente no escrever. É a era tecnológica tomando o espaço de uma juventude que tem no seu linguajar o uso das gírias como código linguístico adotado em virtude da exigência dessa nova era que vem se firmando por entre a grande maioria. Muita gente já não consegue viver sem o uso dessas novas ferramentas, muitas vezes, usando-as indiscriminadamente.

Entretanto, é necessário refletir com o pensamento de Moran (1994) que o conhecimento deve ser pungido de maneira que nossos educandos possam estar inseridos num processo de busca constante, cabendo ao professor proporcionar essa experiência.

Para conhecer, precisamos estar inseridos em um novo paradigma, que pressupõe educar sempre dentro de uma visão de totalidade. Educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo; o pessoal, o grupal e o social; que tentem encontrar as pontes, as relações entre as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, entre o concreto e o abstrato, entre o individual e o social. Nossa maior tarefa, como educadores, consiste em sermos nós mesmos plenamente e ajudar a que os outros também o sejam.

Diante dessas questões, cabe ao professor, em especial ao de língua materna, criar novos meios de encaminhar propostas de trabalho que privilegiem o uso da linguagem em todas as esferas sociais. Esse trabalho, com vistas a inserir o indivíduo num processo de construção de sua própria linguagem, deve mostrar ao aluno a melhor

maneira de utilizar-se das novas tecnologias sem deixar de compreender o quão necessário se faz o uso da linguagem padrão na escrita e na fala, utilizando-se dos seus graus de formalismo, dependendo das situações de uso da mesma.

Desse modo, esse projeto estará embasado nos estudos de Bakhtin (2003) sobre a questão do gênero e de outros autores que suscitam o uso da escrita como forma de mobilização da linguagem no meio escolar ou para além da escola.

Para tanto, é preciso compreender como tem se dado a construção de saberes dentro da sala de aula, o que exige uma reflexão acerca desse pensamento. Vejamos, então, o pensamento de Vieitez (1978, apud CERREJA, 2005, p. 32) e que parece ser tão atual:

[...] o homem continua cada vez mais incomunicável (porque deturpou o termo comunicação), incompreendido e incompreensível, porque se voltou para dentro e se autoanalisa continuamente, mas não troca com os outros essas experiências individuais; está "*desaprendendo*" a falar, usando somente o linguajar básico, essencial, e os gestos. Não lê, não se enriquece, não se transmite. Quem não lê, não escreve. Assim, o homem do século XX, bicho de concha, criatura intransitiva, se enfurna dentro de si próprio, ilhando-se cada vez mais, minado pelas duas doenças do nosso tempo: **individualismo e solidão**.

É possível observar, por meio do que lemos, como ainda é pungente essa premissa de que, mesmo vivendo numa era tecnológica, o homem mais e mais tem se enfurnado em seu mundo interior, atrofiando-se nas duas questões básicas que o fariam despertar para a realidade em que vivem: a leitura e a escrita. Tomem como exemplo uma boa parte dos alunos das nossas escolas públicas que só se comunica através das gírias e de uma linguagem monossilábica, fruto de uma cultura em que a leitura e a escrita ficaram em segundo plano, em detrimento de uma linguagem de computador em que são atropeladas as regras gramaticais da norma culta, tão bem exploradas pela maioria dos professores da língua materna nas salas de aula desse imenso Brasil.

Nessa perspectiva, faz-se necessário uma autoavaliação por parte de todos os professores nesse processo e do quanto são responsáveis em querer atingir os objetivos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) que propõem, dentre outras aquisições de habilidades e competências, conceber a linguagem como prática social, observando que a mesma é responsável por todas as nossas ações, sejam elas individuais ou coletivas, o que se corrobora nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Assim, é possível refletir sobre o que Freire (1996, p.67) nos diz quando nos pergunta como podemos ser educadores se não desenvolvermos em nós amor e comprometimento por aquilo que fazemos e com os nossos alunos.

Talvez, fosse necessário que cada professor pudesse se encantar pela leitura e pela escrita como Luís Carlos Travaglia (2010) um dia se encantou:

[...] Aumentou assim o meu entusiasmo pelas possibilidades expressivas da língua, sua relação com os recursos linguísticos e seu funcionamento em textos resultantes de sujeitos, de ideologias, de atividades e esferas de ação do ser humano concretizando modos/formas e objetivos de ação em tipos, gêneros e espécies de textos. Mas o que une tudo é a língua e suas possibilidades significativas na interação entre os seres, nos efeitos de sentido que concretizam o dizer.

Desse modo, é preciso realizar experiências com a leitura e a escrita ao longo do tempo em que somos professores que provoquem nos alunos uma mudança de atitude em relação aos conhecimentos que os mesmos já adquiriram.

A leitura da Revista *Na Ponta do Lápis* (2009) e outras mais atuais, que trazem apontamentos sobre o uso da linguagem na sala de aula, tão imprescindíveis para os nossos dias, e a consideração sobre o modo como os alunos escrevem atualmente, foram dois fatores preponderantes na escolha do trabalho com um dos gêneros textuais.

Inicialmente, pensei em algum gênero que já tivéssemos trabalhado anteriormente e pensei em fazer apenas com uma das séries do Ensino Médio com que trabalho, mas depois fui observando que precisava trabalhar com todas as séries indistintamente e escolhi o gênero carta.

A escolha desse gênero foi feita pelos seguintes motivos: primeiro, porque já havia o contato com uma professora da cidade de Jaçanã – RN, que havia conhecido durante a OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – Edição 2010) com a qual desenvolveria um trabalho de intercâmbio de cartas entre nossos alunos; segundo, porque os alunos do 3º ano estavam querendo saber como se fazia uma carta aberta, pois era esse tipo de carta que havia sido pedido no vestibular da Universidade Federal do RN; terceiro, porque os alunos do 2º ano precisaram fazer um ofício à direção solicitando o término da reforma escolar que se arrastava há meses e estava causando transtornos aos estudos e quarto, porque os alunos do 1º ano apresentaram uma grande dificuldade na escrita das redações que haviam sido pedidas durante o primeiro bimestre, misturando a variedade linguística formal com a informal, o que poderia ser bem explicado através das cartas formais e informais. Junto a esses motivos, somou-se o fato de que os alunos estavam muito absorvidos com o uso dos sites de relacionamentos – Orkut, MSN, twitter, Facebook – e acostumando-se a uma linguagem abreviada e inaceitável aos padrões formais que lhes seriam exigidos em outras esferas sociais, como numa redação de uma carta de intenções para uma vaga de emprego ou numa carta argumentativa para o vestibular. Por fim, surgiu também a ideia de escrever cartas poéticas que podem vir a ser publicadas num livro com a marca e a voz de cada um dos alunos.

Convencer os alunos a participar do projeto foi uma tarefa que exigiu um jogo de articulação junto aos alunos, o que foi feito com entusiasmo, através da utilização de textos motivadores, filmes, músicas, com os quais pude apresentar a realidade da escrita que temos e sugerindo uma nota (quantitativa) para registro no diário de classe para cada atividade trabalhada, o que foi aprovado por todos.

Dessa forma, procurei elaborar um projeto que pudesse privilegiar o uso da linguagem em que os alunos se auto-expressassem e se objetivassem, o que Bakhtin (2003, p. 270) chama de necessidade. É nessa inter-relação do meu aluno com as cartas que pretendo que os mesmos descubram, através de seus próprios discursos que são capazes de escrever melhor, de serem criativos e de modificarem o seu modo de ver o mundo. O que me faz lembrar o que diz Adélia Prado em entrevista à Revista *Na Ponta do Lápis*, 2010, “É uma coisa fantástica escrever, descobrir sua própria voz. Quem escreve, sabe disso”, buscando, como essa mesma autora cita em outro momento de sua entrevista, transformar o aluno num leitor profícuo a partir de um trabalho com a carta no cotidiano das aulas, sem que esse trabalho seja visto de maneira isolada ou didática.

Assim, escrever cartas pode ser uma verdadeira epopeia para os alunos que possivelmente nunca escreveram uma. Talvez eles possam descobrir com esse exercício o valor da escrita solitária que se transforma na coletividade quando chega ao destinatário. Isso nos faz lembrar o que diz Bueno (1986) sobre a arte de escrever cartas:

[...] ninguém escreve cartas senão tangido por enorme solidão. É uma fala no escuro, jogada no ar, como a um pombo-correio, e de direção certa, construída para que pouse, ao menos com sinceridade, nas mãos de quem, paciente ou impacientemente rasgará o envelope. Sem adivinhar o teu dia que é hoje, decifrando-o depois levado pelas asas do avião noturno como a uma coisa toda viva. Assim, penso, o destino das cartas, a um tempo sozinhas e habitadas pelos ruídos de uma fantasma companhia.

É importante também, nesse projeto, pensar nas cartas como referência para os trabalhos de pesquisas de grandes escritores como os de Câmara Cascudo, por exemplo, que via nas missivas uma excelente fonte de informação, segundo estudo de Gico (1999):

No estudo dos itinerários intelectuais, as cartas permitem o acesso à experiências compartilhadas de diferentes formas de intercâmbio, pensamentos e debate intelectual, como as considerava Câmara Cascudo. Para ele, as cartas, sua correspondência precatória, eram suporte de pesquisa, fonte de dados, intercâmbio e registro do cotidiano vivido, numa época em que o correio eletrônico ainda não se instalara na vida das pessoas, substituindo, muitas vezes, a fortuna das cartas entre estudiosos. Sua produção epistolar, portanto, tornou-se um veículo singular para disseminação da informação, divulgação e recebimento de notícias editoriais, já que ele próprio estava tão distante dos ciclos mais ativos das discussões em voga neste campo, e, hoje, um riquíssimo acervo para estudo do seu percurso intelectual.

Desse modo, faz-se necessário observar que o trabalho com o gênero carta suscitou várias possibilidades de reflexões para os alunos que desenvolveram competências como as de comparar textos de diferentes épocas evocados por grandes escritores, por exemplo.

O ensino-aprendizagem, portanto, através da perspectiva de gênero textual, privilegiando a leitura e a escrita, redimensionam o verdadeiro papel que um professor de língua materna deve ter que é o de fomentar novas práticas que levem os alunos a se posicionarem nas suas relações sociointeracionistas. Cabe ao professor saber utilizar o espaço escolar como meio essencial para desenvolver as ações previstas e planejadas de forma que possibilitem ao aluno trocar experiências enriquecedoras ao desenvolvimento de suas habilidades e competências de leitura e de escrita.

3. A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS PARA A LEITURA E A PRODUÇÃO DOS TEXTOS

No processo de leitura e produção textual, em que o aluno é levado a se envolver, muitas vezes com o mundo fantástico das palavras e considerando-se tal ato como uma prática social, cheia de intenções e objetivos, há que se considerar o trabalho que o professor necessita desenvolver, levando em consideração os gêneros e as sequências textuais.

Nesse diálogo, faz-se necessário, primeiramente, diferenciar gênero de sequência textual, observando as principais características de um e de outro. Gênero textual é, pois um tipo de enunciado através do qual podemos nos informar, estabelecer o diálogo com outros interlocutores, aprimorar conhecimentos, vivenciar experiências,

sentir prazer, etc. Já não existe uma conceituação pré-estabelecida como a concebida classicamente, e ainda adotada por muitos professores, de que os gêneros sejam apenas o lírico, o épico e o dramático, mas observa-se que os gêneros textuais ganharam outra conceituação ao longo dos tempos visto sua abrangência ser grandiosa. Koch (2006) chama esse processo de prática sócio-comunicativa dinâmica e Bakhtin (2003) classifica-os como primários ou secundários. E é através deles que “as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” Schneuwly (2010).

Podemos considerar como gêneros textuais: romance, conto, novela, crônica, teatro, crônica, fábula, poesia, tirinha, charge, miniconto, anúncio, cartaz, artigo de opinião, notícia jornalística, reportagem, artigo de divulgação científica, editorial, ata, memorando, ofício, declaração, classificados, carta, bilhete, receita, receita culinária, bula de remédio, piada, horóscopo, diário, currículo, testamento, caça-palavras, entrevista, resumo, debate, dentre outros. Todos a serviço do processo de interação comunicativa que pode se estabelecer entre seus dois principais atores: leitor e leitura. Cada gênero, logicamente, imbuído de um estilo próprio, com intenções as mais diversas.

Para a compreensão e produção dos gêneros textuais é preciso, porém, entender que os indivíduos são dotados de uma competência que Koch (2006) chama de “metagenérica”. É ela que possibilita a interação do homem com o texto, seja numa prática comunicativa oral ou escrita, seja na apreensão dos textos que são produzidos.

Também, nesse processo, é importante compreender que os gêneros textuais estão carregados de interação, ou seja, a partir do que Koch (2006) chama de intergeneridade ou intertextualidade intergêneros pode ocorrer que um determinado gênero assumira as mesmas formas de composição de outro, o que nos faz perceber que o gênero não tem uma forma fixa, apenas funções específicas. Fato este que faz com que a leitura possa fluir com significações e proposições diferentes para seus interlocutores. Um exemplo claro disso é o texto *Receita do Bolo do Amor Verdadeiro* (criado por mim especialmente para ilustrar este trabalho – ver anexo), que embora escrito em forma de receita culinária, apresenta uma função bem diferente daquela que esse tipo de gênero teria, trabalho esse que foi feito com as cartas poéticas, quando os alunos escreveram o gênero carta, utilizando uma linguagem que esteve a serviço do imaginário deles, esboçando sua criatividade com as palavras para além da sua significação comum.

Já a sequência textual é a forma pela qual o Gênero textual é apresentado. Cada sequência, que também pode ser chamada de tipo, propicia ao leitor compreender a forma sob a qual o texto foi produzido, podendo ser: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva ou injuntiva. Contudo é comum observarmos uma mistura delas em muitos textos, o que Koch (2006) chama de heterogeneidade tipológica.

Enfim, tanto a construção do conceito de gênero textual como a sequência pela qual tais gêneros são apresentados são importantes para que os indivíduos desempenhem com propriedade a função de leitores e cabe ao professor de língua portuguesa e literatura desvendar com seus alunos o que significa cada um desses conceitos para proporcionar uma melhor interação do leitor com o meio linguístico.

4. AS PALAVRAS SABEM MUITO MAIS LONGE

O trabalho com as cartas previu não um jeito novo de falar sobre as coisas da vida, mas uma maneira de expressar o pensamento sobre o que cada um pensa em relação às próprias vivências. Ele despertou em cada estudante envolvido a oportunidade de escrever não somente sobre fatos agradáveis, mas também sobre os problemas que os afligiam; não somente sobre os sentimentos de vitória, mas sobre a

dor da perda também. Talvez cada um tenha encontrado nesse projeto uma razão para escrever sobre sonhos, todavia teve também a oportunidade de se valer da palavra para tratar sobre suas frustrações, medos e angústias. Assim como, ganhou espaço para discorrer sobre suas habilidades e a força que o impulsiona no cotidiano, porém, certamente, encontrou espaço para dizer como se utiliza do “jeitinho brasileiro” nas situações mais improváveis.

Para cada aluno envolvido no projeto, as possibilidades de escrita através desse gênero foram muitas, mas todas partiram do mundo que os cercava e da necessidade que os mesmos tiveram de escrever cartas em diversas situações. Para tanto, cada um precisou observar o seu entorno: a rua, o bairro, a cidade, o país, as pessoas, o jeito de cada uma delas se expressar. Tudo foi levado em consideração no ato da escrita.

Talvez seja necessário relembrar o quanto as cartas desempenharam um importante papel durante os muitos séculos de nossa existência. Reportemo-nos, então, ao artigo de Scliar (2003) que trata sobre a arte de escrever cartas. Ele nos faz refletir sobre a importância que as mesmas já tiveram em muitos momentos:

Carta era uma coisa séria, comprometedora, mesmo. Cena clássica nos filmes de outrora: o marido está mexendo nas coisas da mulher recentemente falecida e dá com um maço de cartas, cuidadosamente amarradas com uma fita (essa fita é indispensável). Mãos trêmulas, desfaz o laço, começa a ler ansiosamente e descobre que a mulher teve um caso. Claro que tal revelação poderia ocorrer através da Internet, mas esta sempre pode ser desmentida - não existe o problema da denunciadora caligrafia.

Há outros dramas. As cartas que não são entregues. As cartas que chegam tarde demais. E, a mais patética de todas, a carta do náufrago, enfiada numa garrafa e jogada ao mar, entregue portanto aos caprichos do destino (e das correntes marítimas).

A quase conversa informal que Scliar (2003) imprime no seu artigo deixam-nos várias pistas de como as cartas foram importantes e como “balizaram a história da humanidade”. Provavelmente a mais importante em referência a nós, brasileiros, seja a de Pero Vaz de Caminha, quando escreve a Rei de Portugal informando-lhe sobre o grande achado. E lá se foi todo o nosso ouro. Porém, o autor traz à tona uma questão que pode se tornar uma verdade se nós, professores, não tomarmos alguma providência como a de perpetuar esse gênero dentro das nossas escolas.

Escrever cartas já não tem o mesmo significado de décadas atrás. Primeiro o telefone, depois a Internet mudaram a comunicação interpessoal. A carta cada vez mais dá lugar à sintética mensagem, ao recado (e com várias abreviaturas). Mensagens e recados que são, de outra parte, altamente descartáveis. E-mails a gente deleta (e pela quantidade de e-mails não desejados, deleta-se cada vez mais). Conversas pelo telefone só são gravadas pelos grampeadores. A carta, com seu sentido de permanência, pode estar no fim.

Dessa forma, é preciso incentivar o trabalho com o gênero carta. Um trabalho que pode servir para dar voz aos alunos na contação de suas próprias histórias e despertar o interesse das vozes dos interlocutores.

5. A LEITURA E A PRODUÇÃO DO TEXTO CRIATIVO

Mas como entender a produção escrita sem darmos uma atenção especial à leitura? Foi sobre essa questão, intimamente ligada ao ato de escrever que buscamos, mais ainda, embasar esse projeto.

Na trama da vida, a linguagem assume a função do fio que a entrelaça. É ela a responsável por todas as nossas ações, sejam individuais ou coletivas. As linguagens verbais, não verbais ou mistas, se cruzam, se complementam e se modificam constantemente, acompanhando as transformações do ser humano em suas interações pessoais e sociais.

A partir dessa interação com o meio em que vive, o homem vai se valendo da sua língua materna ou de outras línguas aprendidas no decorrer de sua vida e/ou se comunicando e ou expressando, constituindo a sua história e a história dos outros. Nesse processo, ele vai registrando o resultado de suas ideias e a abstração das ideias dos indivíduos com quem convive, revelando emoções e sentimentos, virtudes e atitudes, experiências e vivências.

Nesse mundo em movimento e transformação, os estudos sobre a língua e a linguagem tornam-se cada vez mais importantes para estudiosos e professores que se revestem do universo cultural, buscando compreender o porquê da importância da leitura e os reflexos que a mesma tem para o leitor e para o meio em que vive.

O mundo do leitor, no entanto, tem competido com um mundo que se moderniza constantemente em virtude dos avanços tecnológicos que se multiplicam em todos os lugares. Assim, o ato de ler, muitas vezes, dá lugar aos prazeres de se manusear um computador, de manipular um celular cheio de inovações, ou até mesmo de controlar as ações de um jogo de vídeo-game. Não que tais aparatos tecnológicos estejam envolvidos por tantos tipos de linguagens necessárias ao homem moderno, mas num país como o Brasil onde a grande maioria não tem o hábito de ler, isso acaba sendo muito negativo.

Nesse sentido, cabe ao professor, especialmente ao de Língua Portuguesa e Literatura, incentivar e motivar o aluno a despertar o hábito de ler, procurando, com esta tarefa, inseri-lo no universo que, embora desconhecido, possa provocar gostos e sensações, tomadas de atitude e mudanças em cada um. Para tanto, é necessário compreender a leitura como um ato cheio de intenções que pode nos levar a mundos estranhos ou a viver os conflitos das personagens lidas. Kleiman (2008) afirma que o que determina os objetivos da leitura é o formato do texto. Sob este enfoque, é possível perceber que diante do grande número de textos existentes, como: romances, contos, crônicas, fábulas, artigos de opinião, cartas, receitas, manuais, etc., o leitor vai se posicionando de forma que apreende as intenções dessa ou daquela leitura.

Nessa perspectiva, a leitura adquire as intenções do autor, quanto a decifrar os sentidos dados pelo texto. E vai se tornando vida. “E assim a vida vai necessitando do livro para não ser inconsequente” e ler torna-se um “ato de rebeldia, de encantamento” como afirma, Nelida Piñon (in CEREJA – 2005, p. 82). Esse ato vai, então, provocando a relação entre a língua e a linguagem, elementos fundamentais do ato comunicativo.

Assim, é possível verificar, porém, que a linguagem é comumente percebida de três maneiras e cada uma delas é relevante para o processo de interação entre leitor e leitura: como **expressão do pensamento**, em que o sujeito exterioriza aquilo que abstraiu do que leu, que Koch; Elias, (2006) chamam de sujeito psicológico, em que a linguagem é concebida no discurso de cada um; como **instrumento de comunicação**, a linguagem é vista como um código linguístico e estruturado e como **forma de interação**, a linguagem permite o diálogo entre os vários atores do contexto que se configuram socialmente.

Nas duas primeiras concepções, a leitura se limita apenas em aprender as regras gramaticais, o que nos faz adotar o ato da leitura através da concepção de linguagem como interação social, em que o indivíduo considera as diferentes variedades linguísticas, fazendo a adequação do uso da língua nas mais diversas situações.

Nesse contexto, o leitor passa a ser um agente da leitura que, por conseguinte se processa mediante a interação estabelecida entre leitor, autor e contexto social, tornando-se, assim, um indivíduo dinâmico, participativo e desabrochado para a vida. Porque, quando perde o contato com a literatura, o sujeito atrofia-se com nos lembra Pound (1977):

A linguagem é o principal meio de comunicação humana. Se o sistema nervoso de um animal não transmite sensações e estímulos, o animal se atrofia. Se a literatura de uma nação entra em declínio, a nação se atrofia e decai.

Tais reflexões nos fazem perceber que o professor de Língua Portuguesa deve ter claro que motivar os alunos a serem bons leitores, requer o reconhecimento de que o processo de leitura se faz através da interação citada no parágrafo anterior, reconhecendo na leitura criativa várias opções de inserir o leitor no mundo das palavras. Contudo, como ressalta Burlamaque (2006) o professor não deve fazer intervenções “de forma imediata e pré-concebida”, deixando com que o “encontro com o texto” seja promovido, o que levará o aluno “à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos”, o que se pretende alcançar com a execução desse projeto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação desse projeto iniciou-se a partir de sua própria construção. Compreendendo que o processo de avaliação que permeia as ações desse trabalho era autorreflexivo, houve a necessidade de uma avaliação desde a produção escrita até a execução final do mesmo.

Com esse tipo de avaliação, foi possível antever, prever e rever ações que foram realizadas tendo em vista a aquisição de habilidades e competências em relação ao gênero em estudo. Nesse sentido, tanto eu como os alunos pudemos refletir sobre a sua prática diante do que foi proposto no projeto, conhecendo e reconhecendo as cartas como um importante recurso na promoção do uso da escrita.

Assim, pude descobrir o que era preciso ser revisto dentro do meu planejamento, retrocedendo ou avançando em ações planejadas que davam ou não um bom resultado. Já os alunos puderam desenvolver, através dessa autorreflexão, e acompanhar os avanços de sua escrita, reescrevendo suas cartas, reinventando palavras, refazendo sua própria maneira de se ver, de ver o outro e o mundo que o rodeia, observando que a linguagem é feita pela plurissignificação de sentidos e nos permite muito além do que imaginamos.

Entretanto, mesmo diante dessa avaliação autorreflexiva, houve também uma avaliação participativa que remeteu uma nota valorativa em cada atividade feita na construção das notas bimestrais que precisam ser aferidas aos alunos. Dessa forma, foram discutidos e acordados com os alunos os valores que deveriam ser atribuídos a cada atividade produzida, sendo proposta a nota 10,0 para todas as atividades do projeto dentro de cada bimestre que faltava para a conclusão do ano letivo, no caso, segundo, terceiro e quarto bimestres. Tal nota foi somada, bimestralmente, às notas das outras atividades desenvolvidas dentro do planejamento de aulas e com o uso do livro didático e dividida por dois, o que apontou a nota final do bimestre de cada um.

A participação, a assiduidade, e o compromisso com o trabalho com as cartas foram utilizados como critérios relevantes na avaliação feita por mim durante a realização de todas as atividades.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEF, 2006.

BUENO, Wilson, Bolero's Bar, Ed. Criar, 1986, Curitiba/PR in: **Epistoleiros** <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/opina/opina03/op030815.html>> Acesso em 25 de março de 2011.

BURLAMAQUE, Fabiani V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. Rio de Janeiro: Record, 2003. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CEREJA, Willian Roberto. Português, linguagens: Volume 1 ensino médio/Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães – 5. ed. – São Paulo: Atual, 2005.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GICO, Vânia. **Câmara Cascudo: um Hermes universal no Nordeste do Brasil**. 1999, in: < <http://pt.scribd.com/doc/32949943/CAMARA-CASCUDO-um-Hermes-Universal-no-Nordeste-do-Brasil> > Acesso em 25 de março de 2011.

KLEIMAN, Ângela. Objetivos e expectativas de leitura. In: _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. (2002). **“Gêneros textuais: definição e funcionalidade”** In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MORAN, José Manuel, **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento** Revista Brasileira de Comunicação São Paulo, Vol. XVII, n.2, Julho/Dezembro de 1994.

MORELATTI, Maria Raquel Miotto, **Uma transformação possível**, (in: Aprender construindo - a informática se transformando com os professores. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (Org.). Ministério da Educação.

Na Ponta do Lápis – Centro de Estudos e Pesquisas em Ação Comunitária – CENPEC, ANO V, N. 11, 2009

_____. Centro de Estudos e Pesquisas em Ação Comunitária – CENPEC, a. V, N. 11, 2010.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1977, p. 36

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista brasileira de educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11. P. 5-16. Disponível em <www.anped.org.br/.../RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em 29 de março de 2011.

SCLYAR, Moacir, **A arte de escrever cartas**, in:<<http://ecoarte.blogspot.com/>> acesso em 27 de março de 2011.

TRAVAGLIA, Luís Carlos, **Da infância à ciência: língua e literatura**. In: Beth Brait (org.). *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 36-38. In:< http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=article&id=25699:da-infancia-a-ciencia-lingua-e-literaturas&catid=18:artigos&Itemid=148.> Acesso em 15 de março de 2011.

VIEITEZ, Ely. Laboratório de literatura. São Paulo: Estrutural, 1978, in: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português- linguagens*, vol.1: ensino médio – 5ª ed. – São Paulo : Atual, 2005.

8. ANEXO

Receita do Bolo do Amor Verdadeiro

Ingredientes: 800g de desejo, 1/2 k de paciência, 1/2 k de alegria, 01 k de paixão, 02 latas de respeito, 01 pacote de diálogo, 01 pitada de compreensão.

Modo de preparar:

Pegue o pacote de diálogo e misture aos 800 gramas de desejo, para você suportar os problemas do dia-a-dia ao lado de quem você escolheu para dividir a vida. Misture bem.

Em seguida, adicione a pitada de compreensão para ajudar a pessoa amada a conviver com todas as dificuldades que vierem pela frente.

Deixe a mistura em repouso por meia hora e depois acrescente a paciência, a alegria e o respeito e bata até formar uma massa bem afetiva. Leve ao fogo brando da sedução e sirva bem quentinho. Cada pedacinho desse bolo deverá ser saboreado com o refrigerante da felicidade para deixar a sua vida com um sabor especial.