

## **OBJETIVO DA PRODUÇÃO: UMA CONDIÇÃO PARA A ESCRITA DE CARTA EM ATIVIDADES PROPOSTAS POR LIVROS DIDÁTICOS**

Ana Christina Souto Maior - UEPB  
Tatiana Fernandes Sant'ana - Escola Técnica Redentorista

Nas inúmeras práticas sociais, pessoas e instituições exercem papéis diferentes, utilizando-se de enunciados concretos, que passam a ser estáveis e considerados gêneros textuais. Atualmente, há um grande interesse no estudo de textos em sua temática, estruturação, usos, dentre outros. Essa preocupação teórica constitui as contribuições da Lingüística Textual e da Lingüística Aplicada para os estudos da linguagem.

Sendo assim, o ensino de português é realizado por meio de gêneros textuais, o que nos fez escolher o estudo de cartas em Livros Didáticos de Português (LDP) como objeto de pesquisa. Além disso, é um gênero recorrente na vida extra-escolar dos alunos e, também, um dos primeiros a ser realizado no ensino/aprendizagem por possibilitar um trabalho de fácil realização com os tipos textuais, principalmente, o narrativo, estando presente tanto nos LDP do ensino fundamental quanto do médio e como proposta de redação de vestibulares.

Desenvolvemos este estudo, como parte de uma pesquisa maior, com a intenção de verificar se a categoria de condição de produção – o objetivo da escrita – proposta nestas atividades relaciona-se com maior frequência com as práticas sociais ou com as escolares. Sabemos que o objetivo de uma carta relaciona-se com o motivo ou com a intenção de escrevê-la, portanto, esta categoria é importante durante a produção textual porque orienta o conteúdo a ser desenvolvido no corpo da carta.

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa, principalmente, em relação à produção de textos escritos. De forma específica, a pesquisa procurou: descrever o modo como o gênero *carta* se apresenta nas propostas das coleções de LDP quanto à condição de produção *objetivo da produção*; analisar as atividades de produção escrita de *cartas* apresentadas nessas coleções; e verificar se as atividades de produção desse gênero estão voltadas com maior frequência para as práticas reais da sociedade ou apenas para objetivos escolares.

Um estudo que procura analisar o ensino desse gênero parece oportuno e relevante, visto que a carta se adapta a qualquer intenção de escrita com muitos propósitos – informar, descrever, argumentar e narrar – e a qualquer meio de comunicação – correio, revista, jornal, livro, lista telefônica, e-mail e fax. Em relação ao ensino/aprendizagem, verificamos que a *carta* está presente em livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: no primeiro, centrando-se o ensino em cartas pessoais sem haver gradação de variedade; já no segundo, apenas nas que apresentam predominância do tipo textual argumentativo.

### **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida com a observação de 20 atividades, de produção escrita de carta, retiradas de quatro coleções de LDP do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, de âmbito nacional. Para tanto, adotamos uma perspectiva teórica numa visão de Marcuschi (2002) quanto à gêneros e de Bronckart (1999) quanto às condições de produção.

A escolha das coleções de LDP foi feita levando em consideração dois critérios: por serem as mais utilizadas em grandes escolas tanto da rede particular quanto da pública de Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande (PB), e por se dizerem adotar as orientações dos PCN, que defendem o ensino de língua centrado nos gêneros textuais.

De posse dessa informação, procuramos identificar quais as que contemplavam em seu conteúdo o gênero textual em questão e desconsideramos o(s) livro(s) que não abordavam *carta*. Em seguida, fizemos o levantamento de todas as atividades referentes ao gênero *carta*. Dessa forma, chegamos às quatro coleções selecionadas: A) *Português: linguagens* (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Atual, 2002); B) *Diálogo* (Eliana Beltrão; Maria Lúcia Velloso; Tereza Gordilho, FTD, 2001); C) *Linguagem Nova* (Faraco & Moura, Ática, 2002); e D) *Entre Palavras* (Mauro Ferreira, FTD, 1998).

## O GÊNERO TEXTUAL

A identificação, organização e ordenação dos textos torna mais fácil a classificação destes em gêneros com a intenção de organizar a heterogeneidade destes, pois ao nos comunicarmos fazemos uso de textos nos mais diversos gêneros em suas mais variadas formas. Ao escolhermos o que vai ser dito quase que imediatamente decidimos o gênero a ser utilizado, levando em consideração os parâmetros da situação, tais como finalidade, destinatário e conteúdo, que guiam a ação num lugar social em determinada situação (SCHNEUWLY, 1994, p.4).

Considerando este contexto de interesse pelo tema gênero, buscamos apresentar algumas contribuições de modelos teóricos a respeito de sua descrição com o intuito de reunir subsídios para fundamentação da análise do gênero *carta* nas coleções de livros didáticos, objeto de estudo desta dissertação. Esses aspectos são: evolução do termo gênero; conceitos relevantes para o estudo dos gêneros, segundo Bakhtin; critérios classificatórios e noções-chaves utilizadas por Bronckart; e, por último, a abordagem de gênero textual formulada por Marcuschi que norteará o conceito de gênero nesta dissertação.

### As perspectivas teóricas nos estudos de gênero

As noções teóricas apresentadas por Bakhtin (2000), Bronckart (1999) e Marcuschi (2002) são de grande importância para o nosso estudo, pois as idéias fundamentais de nossa análise são, especificamente, a relação dialógica entre professor/aluno, as condições de produção e a diferença entre tipo e gênero textuais. Entendemos, portanto, que as discussões apresentadas por esses autores atendem ao foco de nosso estudo, aqui relatado.

Desta maneira, os enunciados só significam algo quanto inseridos num diálogo, através de uma língua, com interesse interativo inerente à comunicação. O gênero é, portanto, uma entidade do discurso que contém em sua estrutura: um conteúdo temático; um estilo e uma construção composicional; ou seja, é um tipo relativamente estável de enunciado elaborado pelas diferentes esferas de utilização da língua, mas que apresenta uma heterogeneidade quanto à sua variedade relativa a atividades sociais em suas ampliações e diversificações.

Na tentativa de sistematizar os gêneros, Bakhtin sugeriu a divisão destes em *primários* e *secundários*, sendo estes os gêneros mais complexos, inspirados nos primários, mas que dependem do refinamento cultural da sociedade e do uso difundido pela língua escrita; já os gêneros primários são simples e conhecidos como gêneros do cotidiano.

A concepção de gênero discursivo é resultante do enfoque discursivo-interacionista de língua advindo de Bakhtin (2000), que observa o enunciado (do texto como produto da interação social) ligado aos meios lingüísticos e aos conteúdos (sócio-historicamente determinados por uma cultura), a uma situação material concreta, assim como, ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística.

A teoria bakhtiniana engrandece a nossa pesquisa com a descrição e com o tratamento dos gêneros na medida em que afirma serem estes dialógicos, inerentes à comunicação, com relativa estabilidade quanto ao tema, composição e estilo.

Adotamos em nossa análise a idéia desenvolvida por Bakhtin de que o contexto constitutivo das condições de produção do gênero (retomados por Bronckart) é de extrema importância para a atribuição de sentido na interação dos sujeitos. Por isso, observamos, no predomínio escolar, a relação dialógica entre professor/aluno em atividades de produção escrita de carta.

Muitos autores, tais como Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1997) e Rojo (1995, 1998), estudam a questão de gêneros, seguindo o critério discursivo que pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução.

Segundo Bronckart (1999, p.138), não há possibilidade de classificarmos racional, estável e definitivamente os gêneros a que pertencem os textos, pois não podemos determinar uma correlação direta entre os gêneros e as características lingüísticas que neles são empiricamente observáveis. Entretanto, os textos são compostos por diversos segmentos distintos, com características diferenciadas, as quais possibilitam a identificação de regularidades de organização e de unidades lingüísticas de um gênero.

Esta perspectiva abrange além da situação material de produção (pessoas, tempo e lugar) um estágio intermediário na significação, valorizando os aspectos centrados sobre a enunciação, o contexto e as condições de produção dos enunciados, que Bronckart denomina de situação de produção (lugar social, destinatário enunciador). Os estudos de Bronckart ajudam teoricamente nossos estudos com atividades do gênero carta quanto à situação de produção em relação ao contexto (lugar e objetivo da produção).

A determinação e identificação dos gêneros textuais não ocorrem exclusivamente por seus aspectos formais em suas peculiaridades lingüísticas e estruturais, pois a maioria dos gêneros possui diversas formas as quais não são fáceis de definir. A identificação ocorre, principalmente, pelos aspectos sócio-comunicativos e funcionais nas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que desenvolvem. Entretanto, o suporte e o ambiente em que os textos aparecem também ajudam a determinar o gênero. Quanto à nomeação dos gêneros, a influência das designações adotadas acontece pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2002, p.20-23).

Desta maneira, relacionamos o termo gênero a modelos comunicativos quase que imediatamente aos critérios externos de ação prática, de circulação sócio-histórica, de funcionalidade de conteúdo temático, de estilo e de composicionalidade, sem estes, não há gênero textual (MARCUSCHI, 2002, p.24), pois o gênero é uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos, em situações sociais particulares.

A hibridização textual acontece em decorrência da variedade de discursos, com diversas aspirações comunicativas, em eventos textuais construídos pela cultura e pela historicidade social de outros gêneros, sendo a função o identificador do gênero (MARCUSCHI, 2002, p.21).

Na opinião de Marcuschi (2000, p.48), “embora sucinta, essa proposta tem a vantagem de não classificar eventos”, compreendidos como manifestações empíricas de formas de textos que apresentam gradação de realizações textuais (p.92-93), “e sim estruturas gerais de eventos com base em critérios de fácil identificação”.

Consideramos gênero como uma produção textual empiricamente materializada, relativamente estável (por estar em constantes transformações de acordo com os usos sociais) definida por práticas sócio-históricas com funções comunicativas. São eventos textuais dinâmicos e adaptáveis a qualquer situação sócio-cultural, e às evoluções tecnológicas, e caracterizados mais pelas funções e aspectos sócio-comunicativos do que pela forma lingüística e estrutural. No entanto, o suporte ou o ambiente em que os textos aparecem serão determinantes característicos e classificatórios do gênero.

Por serem os gêneros criações humanas, estão relacionados diretamente à cultura letrada de uma determinada sociedade, promovendo a cidadania, e facilitam a compreensão da comunicação. Dependendo da ação social situada em práticas e em domínio discursivo específicos, há uma enorme variedade de gêneros. Por isso, compreendemos os gêneros como sendo maleáveis à ação em que se realiza, sendo o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura (MARCUSCHI, 2002, p.32).

Em relação aos estudos feitos por Marcuschi (2002), torna relevante destacarmos as características que fazem de um texto como realização do gênero carta, dentre elas a funcionalidade em práticas sócio-comunicativas concretas. Acreditamos que a carta, apoiados na concepção de gêneros textuais, é um “modelo comunicativo” relativamente estável relacionado a critérios externos de ação prática. Por isso, observamos as condições de produção deste gênero em atividades de escrita em coleções de LDP. Adotamos na teoria apresentada a diferença entre tipo e gênero textual com o intuito de demonstrarmos que a carta é um gênero que se materializa em tipos textuais específicos.

### **As condições de produção dos gêneros textuais**

Para produzirmos um texto, são necessárias determinadas condições que de acordo com Bronckart (1999) seriam três: 1) a situação de ação de linguagem, em que o agente mobiliza representações sobre os mundos na direção do contexto de produção, assim como, na direção do conteúdo temático (p.91); 2) a ação de linguagem (p.99); e 3) o empréstimo do intertexto (p.100).

A situação de ação de linguagem, externa e interna ou efetiva, em sua designação geral, representa “as propriedades dos *mundos formais* (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 1999, p.91). Entretanto, os conjuntos de representações sociais, ou seja, os mundos formais, não são totalmente dispostos pelo agente que apenas é auxiliado por versões particulares destes.

Sendo assim, os três mundos são requeridos como contexto da produção textual direcionando a situação de comunicação ou a de interação, que irá fornecer um conjunto de parâmetros que influenciarão no controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. Os fatores são muitos, mas os que realmente influenciam a organização dos textos compõem os grupos, um que se refere ao agente no espaço e tempo concreto de sua produção verbal (mundo físico) e outro relacionado ao texto como uma atividade de uma interação comunicativa social (mundo social e subjetivo) (BRONCKART, op. cit., p.92-93).

Os parâmetros que definem o mundo físico são: 1) o lugar de produção do texto; 2) o momento de produção (em sua extensão de tempo); 3) o emissor (ou produtor, ou locutor); e 4) o receptor (que em uma produção escrita não se encontra situado nas coordenadas do espaço e do tempo do produtor). Os parâmetros que compõem o mundo sócio-subjetivo são: 1) o lugar social em que o texto é produzido; 2) a posição social do emissor durante a interação (que lhe dá seu estatuto de enunciador); 3) a posição social de receptor do texto (que lhe dá seu estatuto de destinatário); e 4) os objetivos da interação (os efeitos que o texto pode produzir no destinatário, segundo o enunciador).

Sublinhemos, enfim, que nem todos os parâmetros aqui mencionados são os únicos e que são aplicáveis a todos os gêneros textuais, pois os parâmetros do contexto influenciarão o texto em sua produção e compreensão.

Por sabermos que os discursos, no sentido adotado por Bronckart (op. cit.) ocorrem por meio de textos que são realizados e organizados dentro dos gêneros textuais, os quais são relacionados a práticas sociais, consideramos estes em seus vários domínios discursivos, observando, em suas diversidades estruturais as categorias dos objetivos das produções, dos interlocutores (produtores e destinatários), do lugar de produção e dos conteúdos temáticos. Isso porque o discurso decorre das condições de produção em que é utilizado, segundo o dizer, a forma, o contexto histórico e as circunstâncias de interlocução e de acordo com as finalidades e intenções comunicativas do interlocutor.

### **O gênero *carta*: conceitos e variedades**

De acordo com Souto Maior (2000), a função comunicativa, a forma e o suporte em que é escrita a carta se modificam, influenciando na evolução deste gênero e no aumento da sua diversidade, contribuindo para a constelação do gênero *carta*.

O surgimento de variedades de cartas ocorre pela heterogeneidade tipológica e pela intertextualidade intergêneros, comprovando a dinamicidade dos gêneros definidos pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função, relacionando à ação prática a teoria de uma forma verbal realizada em domínios discursivos específicos. Como nos confirma Bronckart (1999, p.100), ao referir-se ao empréstimo do intertexto por outros textos, “o intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

Marcuschi (2002, p.31) também se posiciona sobre a questão do intertexto. Segundo este autor, o predomínio da função supera o da forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros, ocorrendo tanto a intertextualidade intergêneros (um gênero com a função de outro), como a heterogeneidade tipológica (um gênero com a presença de vários tipos). Por isso, constatamos que a carta é um gênero epistolar que contém variedades formando uma constelação.

A carta faz parte de uma “classe de comunicação que opera numa categoria de ordem mais alta do que o gênero”, ou seja, a carta é um meio de comunicação e para ser considerada um gênero ela deve assumir propósitos comunicativos específicos e identificáveis. Na sua visão, Swales considera a carta não como sendo pré-gêneros, mas afirma que elas funcionam como “generalizações multigenéricas convenientes” (SWALES, 1990, p.61).

O gênero carta é visto enquanto “unidade funcional da língua, empregada em situações características – ausência de contato imediato entre emissor e receptor” (PAREDES SILVA, 1997, p.119). Desta forma, percebemos que a carta é uma comunicação interpessoal que contém algumas características da interatividade da conversação, pois são pessoas (físicas ou institucionais), distantes fisicamente, que trocam diversas informações entre si, de acordo com as intenções comunicativas, em vários campos de atividades, favorecendo, uma grande heterogeneidade nos elementos que compõem a estrutura deste gênero textual.

A carta, mesmo sendo flexível e apresentando variação na forma e nos meios de divulgação (carta do leitor – revista; carta aberta – jornal, dentre outros.), possui traços estáveis em sua composição, constituindo uma estrutura definida por sua função.

Sendo assim, agrupamos este gênero em categorias sucessivas ou *constelações* que possibilitam informações mais gerais em relação a estratégias de textualização e não apenas a características textuais. Acreditamos que os gêneros são históricos, têm origem em práticas sociais, sendo sócio-comunicativos. Além disso, estabilizam determinadas rotinas de realização de comunicação, têm sua definição feita tanto por aspectos formais quanto por aspectos funcionais os quais lhes possibilitam maleabilidade (MARCUSCHI, 2000, p.104).

A carta é um gênero que está situado em contextos comunicativos bem definidos, mas diversificados, o que possibilita uma enorme variedade na sua forma estrutural. No entanto, as formas textuais dos gêneros possuem marcas lingüísticas mais ou menos estereotipadas identificáveis desde o início do texto, no caso da carta seria a saudação (Prezado cliente; Querido amigo; Excelentíssimo Sr. Presidente da República, dentre outras).

Segundo Paredes Silva (1988, p.76), a estrutura fixa da carta é composta por três partes: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida. Esses elementos, básicos, organizam a sequência e contribuem para a unidade interna do texto. Nestas partes, encontramos as seguintes marcas estruturais lugar, tempo, destinatário, remetente, saudação, despedida entre outros, que possibilitam, devido à diversidade existente em circulação na sociedade, uma variedade de cartas com nomes classificatórios diferentes. Esta diversidade é um reflexo das variedades de lugar, tempo, contexto, remetente-destinatário em suas relações recíprocas e das finalidades do texto. Mas,

“são as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes importantes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997, p.4).

Encontramos uma enorme variedade de cartas circulando nas diversas práticas sociais, cada uma, dependendo da finalidade, com características específicas que a tornam singular. O gênero, mesmo tendo uma convencionalização de sua realização concreta, pode oferecer margem de variação desde o nível temático até o da planificação (MACHADO, 1998, p.104), devido a sua característica de dinamicidade.

Nas cartas, há o entrecruzamento das características gerais do gênero com os valores atribuídos pelo remetente à situação de ação de linguagem específica e única que o produtor do texto vive, surgindo o *estilo* como efeito da individualidade do escritor. No entanto, as características básicas do gênero não são descartadas, mas adaptadas à forma de escrever do autor.

Atualmente, a carta é mais recorrente nas práticas públicas comerciais e políticas, apresentando uma estrutura institucionalmente aceita com modelo padrão: local e data, saudação, destinatário, texto da carta, despedida e remetente, desempenhando o papel de servir como meio usual e prático, para a comunicação e documentação nas suas mais variadas relações comerciais.

Considerando a carta um produto cultural, social e histórico, existente nas práticas sociais, como já foi dito, nota-se uma grande variedade com a função primeira de comunicar algo a alguém, conservando os elementos estruturais – remetente/destinatário – comuns a outras cartas que recebem diversas denominações, as quais designam a finalidade do texto escrito.

Devido à grande variedade de cartas, podemos constatar que a carta constitui-se uma constelação, envolvendo aspectos estruturais e interacionais característicos do gênero. Pois este gênero possui grande variedade de elementos constituintes tais como questionários, dados, logotipo, e cada uma, dependendo da finalidade, do remetente e do destinatário, é nomeada diferentemente de acordo com o assunto e/ou com o remetente/destinatário. Entretanto, mesmo não seguindo uma única estrutura para as suas variedades, a carta conserva traços comuns aceitos consensualmente pelas sociedades.

### 3. CARTA: UM GÊNERO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Consideramos a carta um gênero textual porque a sua funcionalidade favorece uma interação comunicativa entre um produtor e um destinatário, apresentando em sua estrutura um conteúdo temático (dependendo da situação sócio-comunicativa de uso deste gênero), um estilo próprio a cada variedade da carta caracterizando-se como um evento textual maleável, dinâmico e plástico. Por isso, a carta está presente em programas de computadores para facilitar o uso por este meio. Desta forma, enfatiza-se mais a sua função do que a sua estrutura (Marcuschi, 2002). Além disso, a elaboração de uma carta, seja qual for a variedade, está centrada em uma enunciação, em um contexto e em condições de produção específicas.

As cartas propostas nas atividades das coleções de LDP analisadas são gêneros textuais, pois favorecem uma interação comunicativa e, com isso, proporcionam uma relação dialógica entre professor e aluno.

Para se ter uma idéia mais completa da carta como gênero é necessário que inicialmente apresentemos suas condições de produção nas coleções de LDP consultadas. Por isso, analisamos as atividades das coleções de LDP, observando a construção de conhecimentos para a compreensão e a produção desse gênero, objetivando demonstrar quais foram as destinações atribuídas pelas atividades propostas nas coleções de LDP, se estão voltadas para as práticas escolares ou para as sociais.

Os gêneros são textos sócio-historicamente situados em uma determinada comunidade com pessoas que se comunicam por meio deles. Para a transmissão de mensagens é necessário o contexto de produção tanto dos produtores quanto dos destinatários dos gêneros, como também o

conteúdo temático e a finalidade pragmática destinada ao texto elaborado. Esses três elementos são as condições que devem ser atendidas na produção dos gêneros textuais.

No caso do nosso objeto de estudo – atividades de produção de cartas propostas por coleções de LDP –, focalizamos a categoria de condições de produção objetivos da produção. Analisamos se, nas atividades de produção de cartas, os autores das coleções consideram essa condição ao solicitarem ao aluno a produção escrita deste gênero, destinando essa a práticas essencialmente escolares ou a situações mais próximas do uso efetivo da carta em comunicações que ocorrem em relações sociais. Os objetivos da produção são os motivos, determinados nos enunciados das atividades, que levam o produtor a sentir a necessidade de escrever uma carta e não outro gênero textual.

Neste trabalho, consideramos como sendo domínio social uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana que contempla as categorias dos gêneros textuais tal como eles se apresentam em práticas sócio-comunicativas que ocorrem na sociedade. As atividades que tendem a explicitar o funcionamento do gênero mais próximo do real contemplam o domínio social. Já o domínio escolar está relacionado a uma instância exclusivamente educacional, ocorrendo efetivamente em interações sócio-comunicativas específicas do âmbito educativo, em que as atividades são desenvolvidas tendo em vista o ensino/aprendizagem.

No entanto, sabemos que em princípio a situação apresentada pelo livro didático é escolar, com objetivo de aprendizagem, todas as atividades são simulações que podem vir a ocorrer dependendo do direcionamento que o professor venha a dar à atividade sugerida pelas coleções de LDP (mas não iremos abordar este aspecto por ultrapassar os nossos interesses de estudos nesta pesquisa). Além de compreendermos que o domínio escolar mesmo sendo social na medida que representa uma esfera de produção discursiva, neste estudo, é considerado diferente do domínio social por ter como objetivo das atividades de produção do gênero carta a aprendizagem.

### **OBJETIVOS DA PRODUÇÃO**

O objetivo de uma carta relaciona-se com o motivo ou com a intenção de escrevê-la. Esta categoria é importante porque orienta o conteúdo a ser desenvolvido no corpo da carta. Escrevemos com um objetivo a ser atingido, após a leitura pelo destinatário e os objetivos da interação dizem respeito aos efeitos que o texto pode produzir no locutor. São os motivos, determinados nos enunciados das atividades, que levam o produtor a sentir a necessidade de escrever uma carta e não outro gênero textual.

Consideramos que a atividade tem apenas objetivo escolar, quando se insere em uma (ou em todas) situação não explicitada. Além de enfatizar os gêneros em sua estrutura organizacional e sua função de troca de informações sem nenhuma relação com a práxis cotidiana (produzir apenas para obter resposta e/ou responder apenas o que lhe foi enviado, ou ainda expressar ou comentar sua opinião sobre o assunto sem esperar resposta), sem a intenção de realizar uma prática social; ou, até mesmo, quando não há um objetivo definido claramente. Já o objetivo social está associado a algum evento social que venha a favorecer direta ou indiretamente um grupo social.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a quantidade de atividades que apresentaram seus objetivos de forma implícita ou explícita:

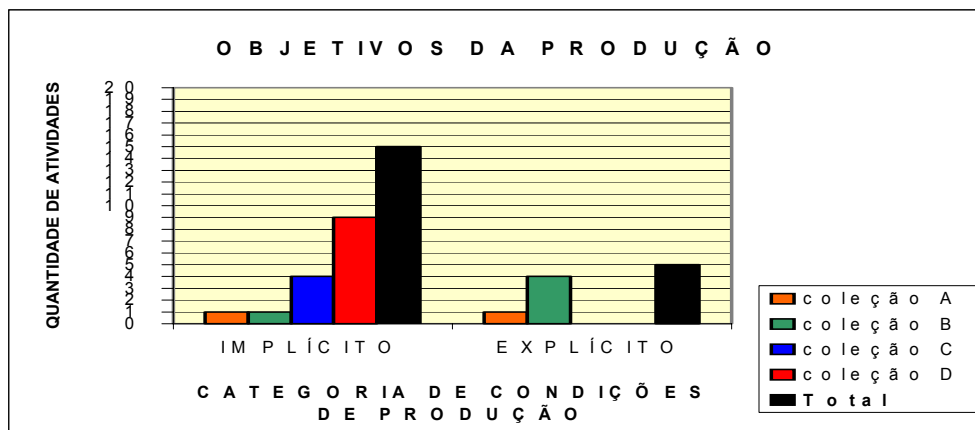


Gráfico 1 – Categoria Objetivos da produção

Segundo o gráfico 1, acima apresentado, percebemos que nas coleções de LDP estudadas, das vinte atividades propostas, 75% sugerem um objetivo escolar e apenas 25% sugerem um objetivo social. Esse resultado se constitui como um problema, pois, segundo Bronckart, o mundo sócio-subjetivo em que os objetivos da interação fazem parte ajuda a fazer do texto uma atividade interativa sócio-comunicativa, demonstrando uma predominância do objetivo escolar sobre o social.

De acordo com os dados expostos, observamos que houve uma equivalência entre os objetivos implícitos e os explícitos na coleção A. Já na coleção B, a predominância ocorreu com objetivos explícitos. Enquanto nas outras duas coleções, as coleções C e D, constatamos uma ausência de atividades com objetivos explícitos, focalizando o trabalho com objetivos implícitos. Alguns exemplos retirados dessas coleções nos ajudam a constatar os dados apresentados no gráfico 1.

#### Exemplo 1:

*Escolha uma das propostas a seguir para produzir uma carta de leitor.*

1. *Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escolham um jornal (da cidade ou do bairro) ou uma revista de que gostem. Leiam e examinem a publicação, observando, entre outros aspectos: a quem os assuntos tratados interessam; se as matérias se aprofundam no assunto; se a linguagem é atraente e adequada ao público a que se destina.*

*Depois desse exame, escolham uma matéria sobre a qual queiram se manifestar e escrevam uma carta ao editor da publicação. Sigam as instruções:*

a) *Decidam qual a finalidade da carta: se ela vai elogiar ou criticar toda a matéria ou parte dela; se vai fazer algum tipo de pedido, etc.*

b) *Troquem idéias sobre quem é o interlocutor – isto é, o editor da publicação escolhida – e o tipo de linguagem que devem utilizar.*

c) *Redijam o texto e avaliem-no de acordo com as orientações do boxe Avalie sua carta de leitor. Refaçam o texto, se necessário, e então passem-no a limpo.*

d) *Verifiquem o endereço ou o e-mail do editor e decidam se vão enviar a carta por e-mail ou pelo correio.*

(Coleção A, 7ª série, p.187)

Como podemos perceber no exemplo 1, escrever uma carta do leitor com o objetivo de elogiar ou criticar toda a matéria ou parte dela; fazer algum tipo de pedido é uma proposta com domínio social, envolvido em práticas reais ocorridas na sociedade, por ter o objetivo associado ao evento comunicativo divulgação em jornal ou em revista, beneficiando os leitores destas por trazer



mais informações sobre o assunto abordado. A variedade da carta favorece o desenvolvimento do objetivo a ser explorado com a escrita e com o envio desse gênero. Ao escrever uma carta do leitor, o objetivo da produção do gênero torna-se mais direcionado, pois a finalidade desta escrita é a de comentar sobre uma reportagem feita por um jornal ou por uma revista.

Além disso, constatamos que a coleção A voltou-se para objetivos reais de produção ao trabalhar com gênero de ampla circulação social – carta do leitor, enfatizando para produção desta a situação de escrita (presente no enunciado da questão) e de recepção (ver item “b” do exemplo 1) da carta, assim como, a finalidade (ver item “a” do exemplo 1) e a esfera de circulação (ver item “d” do exemplo 1). A coleção A destacou o tema, a estrutura, o estilo, os aspectos da situação de produção e de recepção. Neste exemplo, percebemos que a carta é realmente um gênero textual, pois a variedade deste gênero apresenta-se pela sua função sócio-comunicativa e não apenas por sua forma estrutural.

Algo diferente acontece com as atividades que têm objetivos implícitos com finalidades meramente escolares, como podemos perceber no exemplo 2, apresentado a seguir.

#### Exemplo 2:

*Imagine o seguinte conjunto de fatos:*

✓ *Antes de seu Irineu morrer, você ficou sabendo que ele planejava ser enterrado junto com todo o dinheiro que possuía.*

✓ *Você conhece uma instituição de caridade (uma creche, um orfanato, um asilo etc.) que precisa muito de doações (dinheiro, alimentos) para atender melhor às pessoas que vivem nela (crianças sem família, velhinhos etc.).*

✓ *Escreva uma carta a seu Irineu, com a seguinte sequência:*

1. *Na primeira linha da página, indique o nome de sua cidade e a data.*

2. *Pule uma linha e coloque a expressão Senhor Irineu.*

3. *Pule uma linha e escreva a carta, dividindo-a nas seguintes partes:*

1ª parte: *Apresente-se a ele (diga quem é você, o que faz etc.)*

2ª parte: *Conte a ele sobre a instituição que você conhece (onde fica, como é o dia-a-dia dos moradores, suas dificuldades etc.).*

3ª parte: *Peça-lhe que doe o dinheiro para essa instituição. Procure argumentar, isto é, convencê-lo de que a doação irá ajudar muito.*

4. *Termine a carta com uma expressão de agradecimento, como: Obrigado(a).*

5. *Pule duas ou três linhas e coloque seu nome.*

(Coleção D, 5ª série, p.83)

No exemplo 2, o objetivo é o de levar o aluno a escrever uma carta pessoal em que apresente argumentos que possam convencer o seu Irineu a doar seu dinheiro a uma instituição de caridade, na verdade, o que subjetivamente se pretende é fazer com que o aluno siga uma sequência determinada na questão para que ele aprenda a organização estrutural da carta. Como vemos, o objetivo desta atividade é puramente escolar, pois esta não representa uma prática comum na comunicação social. No entanto, houve atividades que não apresentaram o objetivo a que a carta se destinaria, assim como o exemplo a seguir.

#### Exemplo 3:

*Escreva uma carta ao garoto Lucas contando um problema pessoal seu, que o deixa (ou deixou-o) triste. Como você enfrenta (ou enfrentou) esse problema e o que faz (ou fez) para tentar resolvê-lo ou, pelo menos, para conviver melhor com ele?*

(Coleção D, 7ª série, p.94)

No exemplo 3, não é exposto claramente o objetivo da carta pessoal apenas o assunto que deve ser abordado, não orientando o produtor para o motivo de sua produção, levando-nos a compreender que se trata de um mero exercício escolar. Entretanto, implicitamente constatamos um objetivo de expor um problema e buscar soluções para ajudar o garoto Lucas, aproximando a finalidade desta escrita com a de um diário. Em nenhum momento há o interesse de um diálogo, apenas a exposição de fatos da vida do produtor, como se esta fosse um texto cujo tipo

predominasse em relação ao gênero (mesmo que saibamos que o gênero apresenta vários tipos textuais em sua composição). Pois a ênfase é dada ao conteúdo da carta: “Como você enfrenta (ou enfrentou) esse problema e o que faz (ou fez) para tentar resolvê-lo ou, pelo menos, para conviver melhor com ele.”

Com base nos objetivos de produção da coleção D observamos que os autores sugeriram propostas de escrita que condizem com suas intenções. A coleção D, como demonstram os exemplos 2 e 3, apresentou uma excessiva preocupação com a tipologia textual (texto argumentativo), enfatizou a utilização de argumentos adequando tanto a linguagem dos destinatários quanto o tipo de texto (expressão utilizada pelos autores que não nos possibilita uma interpretação clara do que esteja se referindo – ao gênero ou a tipologia textual).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos desta pesquisa, apresentaremos os resultados da análise das atividades de produção de carta em coleções de LDP no que se refere à condição de produção do gênero e às práticas de realização social ou escolar. Quanto à categoria *objetivo da produção*, verificamos que o índice mais alto em relação à implicação quando comparado com as atividades com objetivo explícito, confirmando que as atividades de produção do gênero carta, relacionam-se com maior frequência aos objetivos escolares.

Por mais que as coleções de LDP apresentem uma variedade de gêneros textuais, o seu tende a ser banalizado quanto ao tratamento de suas funções sociais, pois as propostas de ensino/aprendizagem representam suposições de ocorrências do gênero sem uma finalidade prática explícita de comunicação, privilegiando uma mera prática escolar para a produção textual.

Esse predomínio do domínio escolar parece decorrente do fato de as coleções de LDP serem utilizadas em todas as escolas do Brasil e, por isso, tendem a apresentar orientações de caráter generalizante. Por isso, o professor, ao adaptar as propostas de produção textual escrita, poderá favorecer ao aluno uma maior compreensão da realidade que o cerca, além de poder realizar um trabalho com o gênero textual em uma esfera comunicativa mais complexa e atual, como a internet. Sendo assim, o ato de produzir uma carta não se limita apenas a escrever um gênero seguindo um modelo formal e de conhecimento lingüístico-estrutural determinado pelas coleções de LDP.

Visto que o ensino dos gêneros textuais adequado às diversas situações de uso, com finalidades comunicativas fora do âmbito escolar, proporciona um ensino mais voltado a uma produção que considera tanto os aspectos formais quanto os funcionais, as coleções de LDP, em suas atividades de produção escrita, poderiam enfatizar a carta como sendo um gênero produzido com uma aplicação útil fora da situação escolar. Este trabalho, possivelmente, contribuirá para que o aluno se torne um indivíduo consciente da finalidade real desta prática no seu cotidiano.

Como implicações para o ensino, podemos destacar a necessidade de um enfoque teórico mais adequado para o estudo dos gêneros como realizações empíricas das práticas sociais. Isso contribui para que as coleções de LDP orientem de maneira explícita o encaminhamento didático a ser adotado para o ensino da escrita como prática social.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRONCKART, Jean Paul (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.
- MACHADO, Anna Rachel. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. *Boletim ABRALIN*: Associação Brasileira de Lingüística. Florianópolis: Imprensa Universitária, v.23, julho, p.94-108. 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2000). *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?* Recife: UFPE (inédito).
- \_\_\_\_\_. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.
- PEREIRA SILVA, Vera Lúcia. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988 (inédito).
- \_\_\_\_\_. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I.; BARROS, K. (Orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: UFRN, 1997. p.118-124.
- SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter, ed. *Actes du Colloque de L'université Charles-De Gaulle III. Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, p.155-173.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (1997). *The school genres – From language practices to teaching objects*. (Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino). Repères 15. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro, a partir de discussão com os autores, p.1-15.
- SOUTO MAIOR, Ana Christina (1999). *Abordagem do gênero carta em livros didáticos de português*. Trabalho apresentado no VI Encontro de Iniciação à Docência, João Pessoa, 03 a 05 de novembro.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Carta e suas variedades: uma constelação de gêneros?* Trabalho apresentado no VIII Encontro de Iniciação Científica da UFPB, João Pessoa, 26 a 28 de setembro.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Gênero carta – variedade, uso e estrutura*. Monografia de final de curso apresentada ao Curso de Letras da UFPB, Campina Grande (inédita).
- SWALES, John (1990). *Genre Analysis – English in academic and research setting*. Cambridge: University Press.