

# A CARTA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ana Maria de Melo/UFCG

## 1-Introdução

Um número de pesquisas em áreas que tomam o texto como objeto de estudo, já contribuiu muito na formação do professor e, em decorrência, surgem intervenções didáticas mais adequadas para o ensino aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura, produção textual e análise linguística eixos principais do ensino de língua materna. Por outro lado, estas contribuições dão suporte para um ensino de língua que promova os usos sociais da mesma, atendendo, pois, as várias situações de comunicação que o cotidiano impõe ao aluno, cidadão inserido no contexto social. Sendo assim, estas pesquisas vêm proporcionando uma inovação no processo de ensino aprendizagem da língua materna nas suas unidades essenciais, leitura, produção de texto e análise linguística.

Considerando a variedade de cartas que circulam no meio social, com organizações macroestruturais diferenciadas, apresentando características específicas de acordo com os diversos contextos em que são usadas, selecionamos três coleções de LDP para a análise das atividades de leitura e produção textual direcionadas para o estudo desse gênero textual.

Apresentamos assim três questões que direcionam este trabalho: Qual a concepção teórica de gênero textual subjacente aos LDP? Quais as condições de produção do gênero carta oferecidas nos LDP para que os alunos desenvolvam a competência comunicativa? Até que ponto estas condições favorecem a apropriação do gênero?

É, portanto de nosso interesse, investigar as diretrizes teórico-metodológicas que orientam as atividades de leitura e produção textual referentes ao gênero textual “carta” apresentadas pelos LDP, com vistas a um estudo que objetiva: a) Identificar as concepções de texto e de gênero subjacentes às atividades leitura e de produção sugeridas com o gênero “carta” nos LDP; b) Investigar as condições de produção promovidas para a realização do gênero carta nas propostas de produção do manual do professor.

Sendo assim é possível trabalhar com a hipótese de que as orientações metodológicas do LDP para a produção do gênero carta não são suficientes para desenvolver a competência comunicativa do aluno, por enfatizar os aspectos formais (estruturais e lingüísticos) em detrimento dos aspectos sócio-comunicativos e funcionais (adequação estilística, situação comunicativa ou contexto de uso).

Os dados coletados são compostos de 22 cartas (presentes em 12 atividades de leitura e produção textual), de três coleções de LDP de 5ª a 8ª série: Lendo e Interferindo (coleção A), Português Para Todos (coleção B), e Português: Dialogando com textos, (coleção C) totalizando 12 LDP (quatro livros de cada série), as quais foram recomendadas pelo PNLD para as escolas Públicas de cidades do interior do estado da Paraíba, no ano letivo de 2005.

Quadro 1: Presença do gênero carta nas atividades de leitura.

	Coleção A				Coleção B				Coleção C				
Cartas	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
Pessoal	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	5
Resposta	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
De amor	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Do leitor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4
													12

Quadro 2– Presença do gênero carta nas atividades de produção textual.

	Coleção A				Coleção B				Coleção C				Total
Cartas	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Pessoal	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
Comercial	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
De amor	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Do leitor	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
P / autoridade	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Carta Aberta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Carta relato	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Carta –HQ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
													10

## 2– Gêneros textuais e Tipologias Textuais

Os gêneros textuais são indispensáveis para a compreensão e a composição textual, podendo eles ser tomados como norma de estabilização das habilidades comunicativas (Bakhtin, 1992). Ou seja, quando os dominamos, conseguimos nos comunicar com sucesso, visto que, em toda e qualquer experiência comunicativa, utilizamos um gênero.

De acordo com Marcuschi (2002),

Gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornável em qualquer situação comunicativa. Surgem emparelhadas a necessidades e atividades sócio - culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Marcuschi (2002) ainda contribui com a teoria dos gêneros textuais ao mostrar a diferença entre tipo textual e gênero textual, pois essas expressões na maioria das vezes são empregadas de forma confusa até mesmo pelos autores de livro didático. Segundo ele:

[... a expressão tipo textual é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Enquanto que a expressão gênero textual é usada como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI: 2002, p.22-23).

### 2.1– O Gênero "Carta"

A carta é um gênero textual dos mais antigos, usado para a comunicação escrita, acompanhou as transformações sócio-culturais, diversificando-se e adaptando-se às inovações da atualidade. Este gênero é responsável por boa parte do registro de nossa história, além de ser o mais próximo da massa brasileira, que faz uso mesmo não tendo o domínio da estrutura padrão ou mesmo da língua culta, seja para se comunicar formalmente ou informalmente (SOUTO MAIOR: 2001).

Bezerra (2002) sugere que, ao se trabalhar com o gênero carta, não se deve limitar-se à pessoal, como fazem algumas coleções de LDP, que persistem em ensinar apenas essa forma de carta até a 8ª série. Bezerra (2002) sugere que sejam lidas, analisadas e escritas também cartas institucionais. Pois mesmo que não se aprenda toda variedade de cartas, deve-se pelo menos aprender a lê-las e ver que cada uma tem seu uso e função diferente: carta comercial, carta bancária, carta resposta, carta de reclamação, carta aberta e outras, e sabermos que, dependendo de seu conteúdo, esse gênero textual pode narrar, descrever, argumentar ou explicar.

## **2.2– Concepções de Leitura e Escrita**

Como sabemos, os modelos de texto que os alunos têm na escola são aqueles extraídos do livro didático, muitos deles mal formados e com problemas quanto aos critérios de textualidade. Tais textos não têm qualquer articulação entre si e se prestam apenas para a “instância do exercício”. Por isso se faz necessário compreender as concepções de texto subjacentes ao LDP.

Segundo Bezerra (2001) inúmeras são as concepções de texto no quadro da Lingüística que podem ser agrupadas em dois blocos: as de cunho estritamente lingüístico, segundo os quais o texto é um conjunto de unidades lingüísticas que encerram um sentido; e as de cunho pragmático, segundo as quais o texto é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor / autor, na modalidade escrita da língua, e entre locutor / interlocutor na sua modalidade oral, envolvendo conhecimentos partilhados, situação, contextos, propósito, intenções e outros aspectos comunicacionais, estando aberta a várias interpretações.

Vale salientar, no entanto, que a concepção pragmática de texto subjaz às atividades de leitura propostas, enquanto que em relação à escrita de textos, o predomínio é da anterior, pois a ênfase é dada à estrutura textual, para ser seguida pelos alunos aprendizes.

Considerando os PCN, conjunto de diretrizes norteadoras do Ensino fundamental e Médio lançados pelo MEC em 1997, vemos que eles propõem que a língua portuguesa seja trabalhada em função do eixo uso → reflexão → uso e tendo como objetivos, entre outros, expandir o uso da linguagem em instâncias públicas sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (PCN, 1997: 41).

A perspectiva do texto como produto encontra-se presente em um grande número de estudos publicados a partir da década de 80. Orienta-se, entre outros, pelos seguintes pressupostos da Lingüística de texto: a) uma descrição – explicação do funcionamento da língua que se detenha no nível da frase é insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto; b) a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica; c) a leitura e a escrita são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz: a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada com eficiência e espírito crítico.

De acordo com Reinaldo (2001) a perspectiva do texto como processo tem partido das concepções teóricas textuais e cognitivas, como também as sócio-cognitivas com o objetivo de explicar o que acontece durante o processo de produção.

## **3 – O papel do Manual do Professor como norteador das atividades**

Observando, nas coleções analisadas, se o que o manual do professor sugere está de fato presente no livro didático do aluno, constatamos que nem sempre isso ocorre, ou seja, há divergências entre eles, vejamos os exemplos que seguem:

Exemplo: 01

Seção: Produzindo

“ O professor vai sortear o nome de um (a) colega e você deverá escrever uma pequena carta de amor para ele(a) “ (Anexo I, Coleção A, 7ª série, p.87)

Módulo 4

Seção: Produzindo

“Apresenta-se o **foco narrativo** como estratégia na construção do texto. Analisam-se também as implicações de se optar por um ou outro foco narrativo. ...”

(Anexo I, Manual do professor, coleção A, 7 série, p.13-14 ).

O exemplo 01 em destaque evidencia que o manual do professor apresenta as orientações metodológicas para a construção de texto narrativo, ou seja, a preocupação é com as tipologias textuais, porém no livro do aluno, a atividade com o gênero “carta” propõe que ele escreva uma carta de amor sem nenhuma orientação voltada para a produção desse gênero. Sendo assim, concordamos com Bezerra (2001) quando afirma que apesar da diversidade de temas e de gêneros, os livros didáticos de português apresentam predominantemente, textos narrativos – literários; os autores dos LDP demonstram uma preocupação em favorecer ao aluno o contato com os gêneros que circulam na sociedade, porém não oferecem orientações teóricas adequadas que proporcione a distinção entre tipologia e gêneros textuais.

### 3.1 – Atividades de “Leitura” com o gênero carta: concepções de texto subjacentes às propostas

Nessa categoria de análise nos deteremos a observar como são apresentados as atividades de “leitura” com o gênero carta, através de exemplos retirados dos LDP, buscando identificar as concepções de texto subjacentes às propostas, vejamos a exemplificação a seguir que não apresenta as condições de produção do texto a ser lido:

Exemplo 02:

“O texto abaixo é um trecho da carta escrita em 1854 pelo chefe Seattle ao presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, Quando este propôs comprar grande parte das terras de sua tribo.”

(Anexos II, Coleção B, 8ª série, p.57.)

O objetivo dessa atividade é introduzir a temática a ser estudada na unidade do LDP (Terra: fonte de vida), por isso é sugerida a leitura do trecho da carta, não havendo preocupação com o estudo do gênero carta, em nenhum aspecto. Demonstra assim a concepção estruturalista de texto a qual propõe o estudo do texto fora do seu contexto de uso, acreditando que um maior desenvolvimento das habilidades sintáticas é o que proporciona um bom escritor

### 3.2 – Atividades de Produção com o gênero carta: concepções de texto subjacentes às propostas

Nesta categoria nosso objetivo é observar as orientações e sugestões que o LDP apresenta nas atividades de produção textual com o gênero carta e, assim, identificar as concepções de texto subjacentes às propostas.

Exemplo: 03

Produzindo texto

“ O professor vai sortear o nome de um (a) colega você deverá escrever uma pequena carta de amor para ele (a)”  
(Anexo I, Coleção A, 7ª série, p.87)

O objetivo dessa atividade está direcionado para trabalhar a temática desenvolvida na unidade do LD, que nesse caso é o “amor”, embora tenha mostrado a diferença entre fazer uma declaração de amor oralmente e através da escrita, não apresenta as condições de produção que se deve levar em conta para a produção do texto escrito. Concordamos com Reinaldo (2001) quando afirma que este tipo de atividade contribui apenas para o domínio de estruturas lingüísticas e não para o desenvolvimento da competência textual do aluno, pois não está em jogo o gênero de texto a ser produzida, neste caso, a carta, mas sim os segmentos lingüísticos tratados de forma descontextualizada.

### 4 - Considerações Finais

Os exemplos analisados, indicam que, nas propostas de atividades de leitura e de produção com o gênero carta, predomina, além da sugestão de tema, a priorização dos aspectos relacionados à forma do texto. Os aspectos que determinam a escolha do que vai escrever e do modo como se vai escrever, ligados à representação que se faz dos objetivos do texto, do leitor a que se destina, do contexto e do suporte em que deverá circular, da situação em que será lido, ou não chega a ser explicado ou são mencionados apenas eventualmente.

Ausência de relação entre as atividades e compreensão dos textos lidos e as atividades de produção. Predominância dos objetivos escolares.

As orientações metodológicas do livro do aluno e o manual do professor não são suficientes para desenvolver a competência comunicativa do aluno; Pois, as propostas estão baseadas na concepção de texto como produto.

Percebemos assim a necessidade de um enfoque teórico que ressaltem a competência comunicativa: condições de produção, situação sócio-discursiva do produtor / leitor.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? IN: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 p.208-216.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais*. Recife: UFPE, 1997 (inédito).

- \_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: O que são e como se classificam?* Recife: UFPE, 2000 (inédito).
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DÍONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DÍONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.
- \_\_\_\_\_. Teorias de Escrita: Implicações para o Ensino – Aprendizagem de Produção de Texto. UFCG (mimes), s/d.
- SOUTO MAIOR, Ana Cristina. *O Gênero carta: uso, variedade e estrutura*. UFPB, 2001.
- SOUTO MAIOR, Ana Cristina. *A carta: uma análise das atividades de produção em livro didático de português*. Dissertação de mestrado. UFPB, 2004.

#### Bibliografias didáticas analisadas

- FRASSCOLLA, Anna. FÈR, Aracy Santos. PAES, Naura Silveira. *Lendo e Interferindo*. (5ª a 8ª série). São Paulo: Moderna, 1999.
- MARCONDES, Beatriz. BUSCATO, PARISI Paula. *Português: Dialogando com textos*. (5ª a 8ª série). Belo Horizonte: Formato editorial, 2002
- TERRA, Ernani. CAVALLETE, Floriana. *Português para todos*. (5ª a 8ª série). São Paulo: Scipione, 2004.