

ENSINANDO LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DO GÊNERO CARTAS

Solange Montalvão de OLIVEIRA¹

Universidade Federal da Bahia – UFBA

solmontegbi@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar um breve comentário acerca da importância do ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Médio, centrado no aperfeiçoamento da competência linguística do aluno e o uso da linguagem como elemento de interação verbal. Assim, discute sobre o trabalho que privilegia a leitura e a produção de textos na perspectiva dos gêneros e tipos textuais, com vistas a um ensino mais reflexivo e culturalmente mais sensível que busque compreender as necessidades e expectativas de alunos e professores nesse nível de ensino. Apresenta ainda, o relato de um trabalho desenvolvido numa oficina de leitura e escrita com alunos do Ensino Médio sobre o gênero carta.

Palavras-chave: Língua materna; Ensino Médio; carta.

Introdução:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Há muito tempo que se discute acerca do ensino de língua portuguesa (LP) ou ensino de língua materna (LM), doravante considerados termos sinônimos neste trabalho a exemplo de Luft (2007), Travaglia (1997) dentre outros, nas escolas brasileiras de educação básica. Essas discussões permeiam os cursos de formação de professor, as palestras proferidas em congressos e/ou em outros espaços, as publicações em anais, livros, revistas, enfim, em todo e qualquer ambiente que se propõe a discutir esta temática.

Todavia, em grande parte das escolas deste país, ainda se pratica um ensino centrado em “velhas bases” como a Gramática Normativa que, embora seja vista como a semeadora de regras prescritivas para o “bom” uso da língua, tem causado tanta ojeriza e sofrimento não só nos alunos como também nos professores, que tal ensino tem se tornado inútil.

Por outro lado, há muitas escolas que rejeitam o uso desta gramática como principal instrumento no ensino de LM e tentam desenvolver um trabalho que não seja fundado em teorias gramaticais, porém esbarram em muitas dificuldades frente a essa mudança, tais como:

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

a) o que deverá ser ensinado nas aulas de língua materna? b) como trabalhar com textos numa nova perspectiva? c) como trabalhar a gramática de modo contextualizado? d) que língua deverá ser ensinada? e) qual o papel dos gêneros textuais nesse ensino?

Tais questionamentos, dentre tantos outros que assombram as tentativas de mudança, têm sido, muitas vezes, a principal barreira que impede o uso de uma prática pedagógica mais eficaz no ensino-aprendizagem da língua materna.

Vale salientar, contudo, que tanto o ensino que privilegia a Gramática Normativa como o ensino que a rejeita totalmente não têm conseguido bons resultados, pois é fato que crianças, adolescentes e jovens, influenciados por uma ou outra abordagem supracitada, apresentem grandes dificuldades no desenvolvimento de atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Essas dificuldades são amplamente perceptíveis no Ensino Médio (EM), pois tanto a escola quanto a sociedade esperam que os alunos nesta fase já tenham um conhecimento efetivo acerca do uso da língua nas suas mais diversas situações de comunicação, além de ler e produzir textos com os quais se deparam no dia a dia com eficiência. Entretanto, são poucos os que conseguem atender a essas expectativas.

Dessa forma, este trabalho visa a discutir aspectos como o ensino-aprendizagem de LM no EM, ressaltando a importância de priorizar o ensino de língua fundado na análise linguística e nos gêneros textuais com o intuito de torná-lo mais significativo para o aluno e para a sua aplicabilidade no meio em que vive. Para essas discussões, apoiamos em teóricos como Luft (2007), Travaglia (1997), Marcuschi (2008, 2005), Antunes (2009, 2007, 2003), Mendes (2008) dentre outros. Devido ao recorte que este estudo apresenta, discutindo aspectos relativos ao ensino de LM no EM, daremos uma atenção especial às abordagens apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002).

Além disso, será apresentada uma experiência sobre um trabalho desenvolvido numa oficina de leitura e escrita com alunos da 1ª e 2ª série do EM, cuja abordagem foi o ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais, com destaque para o gênero “carta” que resultou na produção de uma coletânea escrita por esses alunos.

As discussões acima anunciadas se justificam, pois ainda são escassas as pesquisas que têm tratado dos rumos do ensino de LM no EM, conforme afirmam Bunzen e Mendonça (2006, p. 12-13):

Além da necessidade de responder aos desafios postos pela sala de aula, uma segunda razão para termos nos proposto a organizar esta obra é a carência de estudos voltados especificamente para o ensino de língua materna no EM. (...) Há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo ainda estão longe do patamar desejado, como indicam, mesmo que de maneira parcial, avaliações de nível nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, nós estruturamos este trabalho observando a seguinte ordem: primeiro, apresentamos uma discussão acerca do embasamento teórico a partir de alguns autores que discorrem sobre o ensino de LM no EM e o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais. Em seguida, relatamos a experiência de um trabalho prático realizado numa oficina de leitura e escrita sobre o ensino de LM através do gênero carta. Por último, apresentamos um recado final, reforçando algumas ideias discutidas no texto e as nossas expectativas para o desenvolvimento de novos trabalhos.

1. Novos caminhos para o ensino de LM no EM e um velho dilema: o que fazer com a gramática?

Ao contrário do Ensino Fundamental (EF) que sempre despertou o interesse de pesquisas sobre o seu ensino-aprendizagem nas mais variadas áreas de conhecimento, o EM, ao longo de sua história, não teve o mesmo tratamento. Porém, a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cuja base centrou-se nos princípios gerais presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96² que nortearam a reforma curricular do EM, com vistas a traçar um novo perfil que atenda aos anseios de jovens brasileiros inseridos nesta nova sociedade, começaram a despertar então, ainda que timidamente, interesses por estudos neste nível de ensino.

Sabemos que a sociedade contemporânea, cada vez mais, tem exigido do aluno um vasto conhecimento acerca de todas as áreas de atuação. Não estamos falando aqui de conhecimentos acumulados e memorizados que não oferecem a este aluno a menor condição de aplicá-los nas diversas situações com as quais ele se depara. Estamos falando de conhecimentos relativos às diferentes linguagens, às novas tecnologias, aos saberes matemáticos dentre outros que tornem o cidadão apto a atuar nesta sociedade da qual faz parte.

Esses conhecimentos caracterizam as diversas competências que são fundamentais para que o indivíduo exerça a sua cidadania, conforme constam nos PCNEM e que achamos pertinente transcrever:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2002, P. 24)

Ainda segundo os PCNEM, tais competências são essenciais em todas as esferas que compõem a sociedade, pois são fatores que ajudam ao indivíduo inserir-se em todos os espaços sociais. E para assegurar ao aluno o desenvolvimento dessas competências, o conhecimento e o uso das múltiplas linguagens são fatores primordiais para um ensino-aprendizagem que propicie o diálogo entre os conteúdos das disciplinas e entre professor e aluno.

As linguagens não se restringem a cada área ou disciplina em particular. Devido a sua abrangência, elas podem levar o aluno a pensar os conteúdos disciplinares não como campos isolados, mas como fatores que proporcionam a integração do currículo, estabelecendo sentido na aprendizagem, conforme abordam os PCNEM:

Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza “interdisciplinares” com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal ou outra – que os conteúdos

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz uma nova visão do EM, considerando-o também como Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 11 mai. 2012.

curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados. (BRASIL, 2002, p. 90)

A linguagem, por sua natureza eminentemente social e provida de significados, tem como particularidade inserir o homem em seu contexto, de modo que o sujeito possa agir e reagir, estabelecendo interação e realizando comunicação. Assim, por meio da linguagem, ele cria situações para a solução dos seus problemas, interfere na realidade do seu meio, modifica seu comportamento, exterioriza seu pensamento, confirma ou refuta suas crenças. Nesse processo de interação, o indivíduo faz uso de um sistema de signos, o código linguístico, que representa a sua língua materna. A língua possibilita ao indivíduo ampliar sua visão de mundo, para que ele respeite a si mesmo e ao outro em todas as suas dimensões, sejam culturais, sociais ou históricas.

É nessa perspectiva que o ensino de LM deve adentrar os espaços escolares. No caso mais específico do EM, o trabalho com a LP deve visar à compreensão do aluno acerca das sutilezas da LM como elemento gerador de sentidos. Para isso, sugerimos alguns pilares que consideramos necessários a este ensino, como suportes para o desenvolvimento do trabalho com a LM e sobre os quais teceremos um breve comentário:

- a) *o ensino de LM deve conceber a linguagem como elemento de interação;*
- b) *o ensino de LM deve conceber a linguagem como fator de interculturalidade;*
- c) *o ensino de LM deve conceber a linguagem como elemento organizador das mensagens do texto;*

O objeto que deve se constituir em elemento de análise para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de LM é a linguagem. Entretanto, nem sempre o ensino da língua parte desse pressuposto. Sendo a linguagem o fator responsável pela interação verbal entre os indivíduos. Estimular o seu uso é possibilitar que o aluno a compreenda como tal e, através dela, aja sobre o seu meio e os seus pares nas mais variadas situações de comunicação, adequando-a a cada momento de uso.

Como um elemento fundamental na relação entre os indivíduos, a linguagem não pode se limitar a um mero fator de comunicação. Nesta concepção, ela é vista como um elemento passivo que o falante usa para transmitir uma mensagem a outrem que a recebe e decodifica. Não há, neste caso, uma relação interativa entre os envolvidos no diálogo, ou seja, cada um se isola no seu discurso.

A linguagem é ação com e sobre o outro. Através dela, o indivíduo pode transformar a si mesmo e o meio em que se encontra. Os atos com o uso da linguagem poderão ser fator de empoderamento³ deste indivíduo nos diversos grupos sociais pelos quais transita. Isto dependerá do modo como este uso é feito e como se dá o processo de ação/reação que advém desses atos, podendo ser fato de sucesso ou de graves consequências na relação com o outro.

O ensino-aprendizagem de LM no EM deve, portanto, desenvolver-se nesta perspectiva, pois estes jovens que a escola está preparando na fase final da educação básica precisam compreender o poder que o bom uso da linguagem terá nas diversas situações que os esperam nos espaços fora da escola.

³ O “Empoderamento” é este processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir seus destinos. Mais detalhes sobre este conceito em *Empoderamento, um desafio a ser enfrentado* Módulo II – Conselhos dos Direitos no Brasil. Disponível em <http://www.eicos.psychology.ufjf.br/portugues/empoderamento/empoderamento.htm>. Acesso em 13 mai. 2012.

O segundo pilar aborda que o ensino-aprendizagem de uma língua requer alguns aspectos que envolvem o conhecimento do aluno, o respeito a sua cultura, a sua linguagem, a adequação do currículo às necessidades do aprendiz, bem como a postura do professor frente a esta clientela. Assim, o professor precisa pensar o ensino de LM no EM a partir de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, fazendo uso de uma metodologia de trabalho que valorize os conhecimentos que o aluno já possui para que ele possa relacioná-los aos novos, buscando a aplicabilidade de ambos na sua vida.

A linguagem, como meio que favorece essa interação, exerce papel fundamental neste ensino, principalmente porque o aluno do EM está cheio de questionamentos para os quais busca respostas e a escola deve proporcionar esta abertura para que ele confie e estabeleça diálogos, fazendo uso da linguagem em prol de suas realizações.

Assim, as dificuldades de interação entre aluno/professor e aluno/aluno e entre as diferenças culturais que estes apresentam serão positivamente sanadas. Para Mendes (2008), o ensino de LM deve partir de uma *abordagem intercultural*, de modo que abranja todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender. O sentido que a autora dá a essa abordagem é:

o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. (idem, p. 61)

Dessa forma, o aprendiz estará mais aberto a conhecer e a respeitar a sua própria história cultural e a cultura do outro para que possa se entender individual e coletivamente. E a linguagem, que é o veículo de entrosamento entre os indivíduos, deve ser estimulada em seu uso e funções, para adequá-la a cada situação que estes sujeitos possam enfrentar, sendo capazes de tomar decisões quanto ao modo que deve usá-la em suas vidas. “E esse processo de viver inclui, fundamentalmente, o uso da linguagem”. (idem, p. 65)

Outro pilar que deve servir de base para o ensino de LM no EM é a compreensão de que tudo que fazemos uso para interagir com o outro ou para agirmos interculturalmente caracteriza-se texto. O texto representa, portanto, o ponto de apoio incondicional ao ensino de uma língua. É por meio deste que a linguagem se concretiza, que toma corpo, que adquire sentido, que promove mudanças. Segundo Antunes (2009, p. 51),

Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos. (...) De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos. (grifo da autora)

Assim, o trabalho com o texto na sala de aula deve ser o ponto de partida e de chegada no trato com a língua. Isso porque é através dele que a interação entre os falantes/autores e ouvintes/leitores acontece e que o seu sentido é construído. Dessa forma, é fundamental que o professor ajude o aluno a compreender como este processo de busca de sentido se realiza.

O texto não traz em si um sentido pronto e acabado. Este é construído na relação interativa que se dá entre o leitor e o texto. E para isso, é necessário que o leitor/ouvinte relacione os conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos que já possui aos novos que vão surgindo através da leitura, fazendo inferências e confirmando ou não suas

suposições. Assim, é fato que sujeitos diferentes, de culturas diferentes, situados historicamente em contextos diferentes não encontrem o mesmo sentido em um dado texto. Disso trata Koch (2006, p. 17) ao afirmar que “Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”.

Se a prática pedagógica usada pelo professor for fundamentada nessa proposta, o aluno certamente jamais perceberá o texto como um ninho de palavras ou frases que ele deve retirar do aconchego em que se encontram para estabelecer nomenclaturas e classificações prescritivas, cujo sentido ele não consegue perceber.

Frente a essas discussões, indagamos: e o ensino da gramática, deve ou não acontecer na aulas de LM? É claro que deve acontecer, mesmo porque não é possível estudar a língua desvinculada de sua gramática, porque não existe uma sem a outra. Se a língua não tivesse uma gramática natural⁴ para determinar a sua estrutura, as suas regras de uso, seus falantes poderiam falar como quisessem e certamente não haveria interação entre estes usuários, seria um caos total e a língua deixaria de exercer o seu papel principal. É importante apresentarmos aqui as palavras de Antunes (2003, p. 85) a este respeito:

Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática*. (grifo da autora)

Quando o ensino de LM se preocupa em desenvolver no aluno habilidades de compreender e usar as regras da língua no sentido de estabelecer significado entre os elementos constitutivos desta, de modo a tornar seus enunciados linguisticamente compreensíveis no contato com o outro, justifica-se o ensino da gramática.

Nesta perspectiva, o ensino de gramática visa à análise linguística, isto é, neste aspecto, o aluno busca compreender no texto o porquê da opção de seu produtor por uma determinada palavra ao invés de outra; as alterações de sentido que tal palavra pode estabelecer num dado contexto; o uso das classes de palavras com o propósito de observar a sua forma e função num dado contexto.

Essa concepção é bem diferente daquela comumente usada nas aulas de LM, quando o professor prioriza o ensino da gramática normativa, por acreditar que transmitindo regras e nomenclaturas, fará com que os alunos tenham maior êxito no trato com a linguagem, tanto na escola, como fora dela. Acredita também, que supervalorizando a norma culta e menosprezando as demais variações, contribuirá para a formação de cidadãos que têm domínio sobre a língua. Será que só conhecimento de regras, conceitos e nomenclaturas estabelecidos pela gramática normativa garante ao aluno a competência de ler, interpretar e produzir textos, adequando-os às mais diversas situações comunicativas?

Para muitos pais de alunos, também frutos desse ensino, a gramática, quando trabalhada de forma não-prescritiva, a partir do texto, não está sendo ensinada e acusam o professor de não saber o conteúdo. E ainda justificam que é por isso que os alunos não aprendem. Sobre isso, Antunes (2007, p. 23) comenta que:

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato qualquer coisa que foge

⁴ Considero gramática natural o que Luft (2007, p. 31) conceitua como “O Conjunto das regras que “geram” ou enumeram as frases possíveis numa língua, ou as regras que os falantes de uma língua devem observar para produzir frases aceitáveis ou corretas.”

um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros. (grifo da autora)

Essa visão sobre o ensino-aprendizagem de LM no EM, com base numa proposta interativa da língua, cujo conhecimento e domínio favorecem a total inserção do indivíduo no meio social, é largamente defendida pelos PCNEM que estabelecem que “Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano” (BRASIL, 2002, p. 139). E ainda reforçam que o trabalho com a gramática deve constituir-se em um meio de desenvolver no aluno as capacidades de compreender, interpretar e produzir textos.

Alguns professores tentam camuflar o ensino da gramática normativa no trabalho com o texto, porém ele é usado apenas como pretexto para a aplicação de regras gramaticais, para retirar palavras e completar lacunas, para identificar as classes gramaticais estudadas. Enfim, o aluno é colocado em contato com um ensino em que ele é um mero espectador. Este ensino perpassa por todas as séries da Educação Básica e quando chega ao final do EM, o aluno diz que não sabe português, porque não domina as regras da gramática normativa.

2. O ensino de LM na perspectiva dos gêneros textuais no EM

É consenso entre os estudiosos da língua que toda manifestação verbal se concretiza através de textos e estes se realizam por meio de um determinado gênero. Uma das teses adotadas e defendidas por Marcuschi (2008, p. 154) “é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto.” Diante disso, perguntamos: é possível desenvolver o ensino de LM de forma eficaz sem estimular o aprendiz a utilizar nos espaços dentro e fora da escola os mais variados textos, adequando-os às suas necessidades de comunicação? A resposta só poderá ser: “não”.

Estes textos constituem-se os gêneros que, embora estejam tão na moda nas últimas décadas, seus estudos remetem a um passado bem longínquo, pois desde Platão (428 ou 427 – 348 ou 347 a. C.) e Aristóteles (384 – 322 a. C.), conceituados filósofos gregos, que já se falavam em gêneros. Aristóteles, inclusive, desenvolve estudos mais metódicos sobre gêneros, discurso e os elementos que os compõem.

Porém, na teoria clássica, por influência da arte poética, os gêneros ficaram restritos ao campo da literatura. Essa influência foi tamanha que até hoje há quem acredite e ensine que só se caracteriza um gênero, o texto que possua linguagem literária.

Na contemporaneidade, os gêneros deixam de limitar-se à literatura e adentram o campo da linguística, ganhando um novo status: o de gêneros textuais.

Vale ressaltar ainda, que neste percurso, os gêneros foram denominados “tipos textuais” por alguns teóricos e até hoje essa confusão entre gêneros e tipos persiste em muitos livros didáticos, nos discursos de muitos professores e na aprendizagem dos alunos. Segundo Oliveira (2010, p. 77):

Isso, contudo, não é nenhum problema, pois o que importa, na verdade, é o professor ter consciência de que as características linguísticas que marcam uma narração ou uma descrição, por exemplo, não são as mesmas coisas que os textos concretos, que circulam na sociedade, como, por exemplo, cartas, anúncios e panfletos, nos quais essas características são encontradas.

Todavia, não é apenas uma questão de nomenclatura o que acontece no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos nas aulas de LM, em muitas escolas brasileiras.

O problema maior é que muitos professores não têm a compreensão do que representa o texto em si. E assim, disseminam a ideia de que os textos que devem ser ensinados e aprendidos nos Ensinos Fundamental I, II e Médio se limitam ao narrativo, descritivo e dissertativo como se estes representassem os textos concretos usados no dia a dia dos alunos.

Ao fazer distinção entre gênero e tipo, acreditamos que seja o primeiro passo para o professor mudar essa situação. Portanto, é salutar compreender que aquilo que era considerado tipo textual passa a ser gênero textual, restringindo-se os tipos de textos a apenas cinco categorias: *narração*, *descrição*, *exposição*, *argumentação* e *injunção*. Assim sendo, o tipo *narrativo*, por exemplo, não pode ser considerado um texto concreto. Ele representa a opção por determinados elementos linguísticos utilizados pelo autor na produção de um gênero textual específico.

Para esclarecer melhor sobre o que difere tipo de gênero textual, recorremos a Marcuschi (2005 p. 22) que define *tipo textual* como: “uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}.” Tais marcas linguísticas vão contribuir para caracterizar os gêneros textuais, entretanto, só essas marcas não são suficientes para determinar um dado gênero.

Por outro lado, ainda conforme Marcuschi (2005 p. 22 e 23) os *gêneros* são definidos como: “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Podemos perceber que entre estes e os tipos textuais não há uma oposição, mas uma relação indissociável, constituindo-se um todo. Dessa forma, não há gênero sem tipo e nem tipo sem gênero, eles se completam.

É por isso que as escolas, quando propõem ao aluno do EF I e II ou do EM a produção de um texto narrativo, descritivo ou dissertativo, desenvolvem uma visão completamente equivocada a respeito do trabalho com o texto. E as consequências deste ensino podem durar pelo resto da vida do aluno.

Para isso, é necessário que o professor de LM, desde as séries iniciais do Fundamental, apresente situações que levem o aluno a buscar nos textos, o(s) tipo(s) predominante(s) através da análise dos aspectos linguísticos e estruturais que envolvem a construção de um dado gênero. Deve esclarecer, ainda, que um texto apresenta, normalmente, mais de um tipo textual, denominado de *heterogeneidade tipológica*⁵, e que o reconhecimento destes tipos é importante para definir o gênero em questão. Isso é fator fundamental para o aluno entender a relação de complementaridade e não de oposição que há entre tipos e gêneros.

Ao chegar ao EM, espera-se que este aluno ao ler e/ou produzir um texto, seja capaz de identificar e compreender as intenções do seu autor, a sua ideologia, seus objetivos, a linguagem utilizada, a quem se dirige a sua mensagem, relacionando-o a outros gêneros com os quais se dialogam.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais no EM deve frisar também as relações entre gêneros que se mesclam. Muitas vezes, circulam na sociedade gêneros que apresentam a forma de um e a função de outro. Este fenômeno é denominado por Marcuschi (2008) de “intergenericidade” e é mais comum nos textos publicitários. Por exemplo, um texto cuja forma é de uma *bula de remédio*, porém sua função é de uma *publicidade*.⁶ Quando o aluno sabe que a tipicidade de um gênero é determinada pela sua

⁵ Termo utilizado por Marcuschi (2008) para definir os gêneros que apresentam mais de um tipo textual, como é o caso da carta pessoal que abrange em si mesma, todos os tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), considerados por este autor.

⁶ Para conhecimento de outros exemplos, sugerimos a leitura da segunda parte do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi, intitulada “Gêneros textuais no ensino de língua”.

função, fica mais fácil para ele identificar um dado texto. A habilidade de perceber a diferença entre intergenericidade (um gênero cuja função é de outro) e heterogeneidade tipológica (um gênero que abrange vários tipos) deve ser estimulada em todas as atividades constantes da sala de aula de LM no EM, para que o aprendiz possa compreender e interpretar textos competentemente.

Outro fator que deve ser abordado nas aulas de LM no EM é a distinção entre gênero e suporte ou portador de texto. Para o desenvolvimento deste trabalho, o aluno precisa estar em contato com uma diversidade de textos e seus suportes como livros, jornais, internet, revistas, televisão etc., para que ele possa identificar e caracterizar cada um. Para maiores esclarecimentos acerca de *suporte textual*, visto que, há entre teóricos algumas contradições com relação à exemplificação deste, apresentamos neste estudo a definição de Marcuschi (2008, p.174) “entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” O suporte é, portanto, um local cujo formato específico serve de base para a instalação ou circulação de alguns gêneros que mantêm com este uma relação de interdependência.

Acreditamos que esse contato com os textos possibilitará, tanto ao professor quanto ao aluno do EM, discussões bastante significativas acerca das razões que caracterizam um livro, por exemplo, como suporte e não como um gênero textual, por comportar uma diversidade de gêneros (cartas, contos, charges, poemas, piadas, histórias em quadrinhos etc.). Mesmo que o livro apresente apenas um gênero específico, como é o caso do romance, ainda assim ele é o suporte do gênero romance.

Desenvolver um ensino que propicie aos sujeitos o envolvimento com textos e seus suportes é o principal caminho para a inserção dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LM em uma determinada cultura e o domínio da língua que usam. Esta é uma das formas de exercer cidadania.

3. Relatos de um trabalho desenvolvido numa oficina de leitura e escrita com alunos do EM sobre o gênero *carta*

Como já foi abordado por vários teóricos citados neste trabalho, o ensino de LM deve desenvolver o uso da língua como processo de interação do indivíduo com o outro e com o meio. Isso condiz com o objetivo principal do ensino de LM proposto por Travaglia (1997, p. 17), que é “desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte/leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (grifo do autor). Tendo como base este objetivo e a busca pelas competências que se desenvolvem juntamente com a comunicativa (a gramatical ou linguística e a textual, citadas pelo mesmo autor), sentimos a necessidade de desenvolver um trabalho com alunos do EM, a partir de situações de leitura e escrita.

Para a realização deste trabalho, contamos com o apoio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁷. Este projeto integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, com o objetivo de ampliar o tempo do aluno no espaço escolar, bem como a diversidade de práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades e expectativas dos

⁷ Este programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, com o intuito de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal e propor inovações para o currículo escolar deste nível de ensino. Para maiores esclarecimentos acerca do ProEMI, consultar o Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador – MEC, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em 02 mai. 2012.

estudantes. O funcionamento deste programa consiste em possibilitar às unidades escolares estaduais de Ensino Médio, o desenvolvimento de oficinas que contemplem, no mínimo, os macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. Além dessas, são propostas outras ações que são desenvolvidas mediante as necessidades e interesses da equipe pedagógica da escola, dos professores e da comunidade escolar: Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento.

A experiência, sobre a qual faremos uma breve exposição, foi fruto de um trabalho desenvolvido na Oficina de Leitura e Escrita, no ano de 2011, cuja meta foi oferecer situações de uso da leitura e da escrita a jovens de 1ª e 2ª séries do EM, com idades entre 15 e 18 anos e que apresentavam grandes dificuldades no desenvolvimento dessas atividades.

Este trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, situado no município de Guanambi⁸, no Estado da Bahia, que passou a integrar o ProEMI no ano de 2010. Esta escola oferece a cerca de 1920 alunos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) o ensino nos níveis Fundamental (6º ao 9º ano), Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A grande maioria dessa clientela pertence à classe social média-baixa ou baixa, oriunda da zona urbana e rural.

Por tratar-se de um trabalho oferecido em turno oposto ao que o aluno estudava e, por isso, ele ficava dois turnos na escola, organizamos um planejamento com práticas pedagógicas que envolveram o lúdico, a relação entre teoria e prática e o contato do aluno com uma grande variedade de textos.

Durante os encontros que aconteciam uma vez por semana, com a carga horária de 5h/aula, percebemos o quanto estes alunos precisavam de um trabalho diferenciado com o ensino da língua e da gramática. Muitos apresentavam dificuldades com a oralidade, sentiam-se envergonhados com a variação linguística que usavam, alguns até externaram esse sentimento, quando confidenciavam: “*eu falo tudo errado*”, não conseguiam expressar-se por escrito, não conseguiam localizar informações explícitas e implícitas em textos simples, não conseguiam interpretar charges e textos publicitários, dentre outros e diziam que precisavam aprender gramática.

A partir do diagnóstico que fizemos desses alunos, propomos um trabalho que atendesse aos seguintes objetivos:

- Conhecer e refletir sobre os aspectos linguísticos e semânticos presentes na organização do texto escrito.
- Exercitar a capacidade de leitura crítica juntamente com atividades de escrituras textuais, visando à ampliação e ao aprimoramento linguístico do aluno.

Para atingir esses objetivos, usamos como base o ensino de língua a partir do texto, e o ensino da gramática na perspectiva da análise linguística. Os fatores de textualidade, com destaque para a coesão e a coerência, os gêneros e os tipos textuais foram fundamentais para amenizar os problemas iniciais. Os textos trabalhados dialogavam com os alunos, traziam mensagens que muitas vezes despertaram o riso, a emoção, o gosto, o prazer, mas também discordâncias, possibilitando muitos debates que enriqueceram as aulas.

A gramática adquiriu sentido no texto, a partir da busca pela função que as palavras desempenhavam nos contextos de gêneros diferentes.

Foi assim, que a nossa caminhada nos conduziu ao trabalho com o gênero *carta*.

⁸ O município de Guanambi localiza-se no sudoeste da Bahia e está distante de Salvador 796 km. Sua população conforme o censo de 2010 é de 78.833 habitantes. Dados obtidos em <http://www.ibge.gov.br/cidades/link.php?uf=ba>. Acesso em 15 mai. 2012.

3.1 “Para cada momento uma carta”

Nos estudos sobre os gêneros textuais, surgiram muitas discussões mediadas por teorias acerca daqueles mais usados socialmente e as razões que levaram outros a deixarem de circular no dia a dia. Um destes foi a *carta* e a nossa maior surpresa foi ouvir da maioria dos alunos que nunca tinha lido e/ou escrito este gênero de texto. Alguns chegaram a dizer que não tinham a menor ideia de como se estruturava. Outros disseram que só conheciam as cartas *de amor* e as cartas *pessoais* e que as achavam muito bobas, chatas de produzir e além disso, ainda demoravam para chegar ao destinatário. Por essa razão não gostavam de cartas.

Bunzen (2004, p. 3), ao apresentar o resultado de uma pesquisa realizada sobre as cartas pessoais nos manuais escolares, demonstra a sua decepção diante do fato de que só nos manuais de 5ª a 8ª série esse gênero é trabalhado, conforme afirma: “Ao mapear as séries em que as cartas pessoais são trabalhadas, o resultado obtido frustrou a nossa expectativa de encontrar esse gênero **apenas** nas séries iniciais do Ensino Fundamental II”. (grifo do autor)

O autor ainda afirma nesta pesquisa, que as cartas pessoais são trabalhadas em apenas uma série, por esses manuais. E em poucos casos, ocorre a retomada desse estudo. Será esta a justificativa para o pouco interesse dos jovens por este gênero?

Além disso, ainda há a concorrência com novos gêneros como o e-mail, o telefonema, os torpedos, dentre outros que são considerados mais atrativos, pelos jovens.

Como desafio, propomos aos alunos um estudo sobre as cartas. Muitos não gostaram da ideia e até disseram que não achavam o trabalho interessante.

Então, levamos para eles, o filme *Cartas para Julieta*. Depois, discutimos a importância das cartas de amor apresentadas no enredo do filme e o quanto essas cartas podem dizer dos nossos sentimentos e até guardá-los ao longo dos anos.

Como a discussão foi envolvente, levamos alguns textos teóricos sobre esse gênero e os alunos demonstraram surpresa pela grande quantidade de cartas de gêneros diferentes que existem socialmente. Além disso, conversamos sobre alguns aspectos históricos acerca das cartas. Desenvolvemos, em seguida, uma atividade de leitura sobre alguns gêneros de carta.

Durante a realização dessa atividade, percebemos que já havia um interesse bem maior dos alunos pelo trabalho. Então, apresentamos a eles o livro “De Paris com amor” e conversamos um pouco sobre o seu conteúdo. Para estimulá-los, lemos as primeiras cartas do livro. A turma ficou eufórica para saber o final da história, então propomos que lessem o livro, e todos aceitaram prontamente.

Enquanto essa atividade ia sendo realizada, em casa, sugerimos a escrita de cartas. Entretanto, precisávamos estabelecer com quais delas iríamos trabalhar. Para essa escolha, fizemos uma pesquisa entre os alunos e eles elegeram 5 exemplos, na seguinte ordem:

- Cartas de amor
- Cartas de amigo
- Cartas de profissão
- Cartas do leitor
- Cartas para autoridade

Assim, demos início ao trabalho de produção dessas cartas. Foram necessárias mais pesquisas e leituras, que tratassem exclusivamente de cada uma das escolhidas. Durante os estudos, foram observados aspectos como: estrutura, linguagem, mensagem, destinatários, função, elementos textuais, elementos gramaticais, dentre outros que essas cartas apresentavam.

Para a leitura de cartas de amor e de amigo, usamos como fonte algumas do livro que os alunos leram. Depois fomos à procura de outras.

Após a produção escrita de cada gênero selecionado, realizamos o trabalho de reescrita dos textos. Estes momentos foram enriquecedores, pois contribuíram para que os alunos

pudessem rever as suas produções e modificá-las linguisticamente e estruturalmente, quando necessário. Contribuíram também para a evolução da escrita desses alunos, como foi possível perceber nas cartas. De uma escrita mais tímida nas primeiras, para uma escrita mais crítica e consciente nas últimas.

O ensino-aprendizagem da gramática foi desenvolvido a partir da produção escrita. Uma ilustração desse ensino foi o emprego dos pronomes pessoais nas cartas. Percebemos as dúvidas que os alunos tiveram com relação ao pronome que deveriam usar para cada carta produzida. Observamos que o pronome *você*, por exemplo, foi usado nas cartas para autoridades. Interrogamos sobre este uso: para quem eles deviam empregar e em que situações?

As discussões foram muitas sobre o sentido que essa palavra poderia representar no texto: amizade, intimidade, falta de respeito, falta de cortesia, simplicidade. E o que o seu emprego poderia causar ao leitor, dependendo da situação e posição deste. Interessante foi a observação de uma aluna que transcrevemos aqui: *“eu detestava as aulas sobre pronomes, principalmente os de tratamento... Eu não sabia pra que eles serviam. Eu achava tudo chato e achava também que nunca ia usar eles. Agora, eu tô vendo a importância deles. A gente bem que precisa usar um dia, não é?”*

Assim, trabalhamos os pronomes que foram utilizados nas produções e os alunos demonstraram a preocupação com o seu emprego também na oralidade.

O ensino da gramática foi realizado dentro do texto, mediante o uso e função dos elementos gramaticais que representaram dúvidas para os alunos e não como pretexto para se ensinar normas e nomenclaturas.

Salientamos que muitas dificuldades que os alunos possuíam com relação à aprendizagem da gramática foram superadas, porém muitas outras persistiram. Todavia, acreditamos que este trabalho representou um caminho inicial, que conduziu estes jovens a conhecer a língua por outra perspectiva. E o trabalho com as cartas foi um grande passo para isso.

As produções dos alunos resultaram numa coletânea intitulada *“Para cada momento uma carta”*. Título que usamos para iniciar esse relato. Alguns exemplos e depoimentos constam em anexo. Retiramos os nomes dos autores.

Um recado final

A partir dessas breves observações, urge pensar em saídas para mudar a real situação do ensino de LM no EM, em muitas escolas brasileiras. Principalmente naquelas onde os professores têm pouco ou nenhum acesso aos programas de formação, aos espaços de leitura, às situações de discussões acerca do ensino-aprendizagem de língua. Embora, as pesquisas ainda sejam escassas nesse nível de ensino, os problemas resultantes de um trabalho não adequado às necessidades do aprendiz têm preocupado aos órgãos governamentais e aos envolvidos diretamente com a educação, como pesquisadores e professores.

Entendemos que o ensino-aprendizagem de LM no EM requer um trabalho acerca do uso da língua, que promova a interação entre o indivíduo e o seu meio, para que possa atuar nas mais variadas situações comunicativas. Para isso, é necessário que o ensino parta do texto, por ser o lugar onde o discurso se realiza e faz sentido. E os gêneros textuais desempenham um papel fundamental neste trabalho.

Esperamos que nessa nova década, aprofundem os estudos sobre o ensino de LM no EM, trazendo novas possibilidades e experiências que contribuirão para que os nossos jovens encontrem mais sentido na escola, na língua que usa e na vida.

Referências

- ALBERGARIA, Lino de. *De Paris, com amor*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC /SEMTEC, 2002.
- BUNZEN, Clécio. Mendonça, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BUNZEN, Clécio. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? In: *Revista Intecâmbio*. Volume XIII, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUFT, Celso Pedro. *Ensino e aprendizado da língua materna*. São Paulo: Globo, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

Anexos

1. Carta de amor

Guanambi, 11 de julho d 2011.

Erick, meu amor,

Não sei o que está acontecendo comigo, fico as noites rolando em minha cama em delírio, pensando em você. Às vezes, vejo até sua imagem. Sonho com você todas as noites, intensamente.

Não consigo arrancar do meu coração esse sentimento que me sufoca tanto, parece que estou morrendo por dentro quando você fica longe de mim.

Você despertou em mim uma paixão que eu não sabia existir, que não consigo conter em meu coração.

Sei que é difícil entender o amor, é uma palavra muito complicada de compreender e demoramos para saber o que significa em nossas vidas.

Não quero encontrar-me com você só em pensamento. Não aguento mais viver nessa agonia, parece que vou enlouquecer. Você é tudo para mim.

Te amo e sempre te amarei.

Quer ficar comigo, meu amor?

Beijos, da pessoa que te ama,

2. Carta de amigo

Guanambi, 18 de julho de 2011.

Amiga,

Neste dia do amigo, resolvi te mandar esta carta para falar o que você representa para mim.

São tantos anos de amizade, tanto tempo ao meu lado, dividindo os momentos bons e ruins. Agradeço a Deus por ter me dado sua amizade.

Você não é só uma amiga, mas também uma irmã, companheira, cúmplice, aquela que apronta todas comigo, que me completa. É com você que compartilho meus segredos, a gente se dá super bem, pois você me escuta, dá conselhos e sabe me reclamar quando preciso.

Quando estamos juntas, tudo fica perfeito. Nossas briguinhas são crises de ciúme, afinal, quando gostamos de alguém de verdade, sempre bate um ciúminho, né?

Amor, só tenho que te agradecer por me fazer feliz. Obrigada por tudo! E conte sempre comigo.

Amo você, minha melhor amiga.

Beijos,

3. Carta de profissão

Guanambi, 25 de julho de 2011.

Querido Professor,

Imagino o quanto é difícil exercer essa profissão, pois nem sempre os alunos atendem às suas propostas de ensino.

O professor, na atualidade, está muito desvalorizado. Ele se esforça ao máximo e, quando chega ao final do mês, é recompensado com um salário baixíssimo.

Deveriam tratar melhor os mestres da educação, afinal, são eles que educam as crianças e jovens de hoje para que amanhã estes possam ser bons profissionais.

Os professores também vez devem tomar um pouco de cuidado quanto a sua índole, porque muitos alunos veem no professor um exemplo de integridade.

Sabemos que as dificuldades que o professor enfrenta são várias, desde as da sala de aula como indisciplina de alunos, falta de recursos diversos e carga horária alta, até o baixo salário, fora o cansaço que acaba esgotando o educador.

Apesar de reconhecer o valor que essa profissão possui, francamente, não a escolheria para mim.

Agradeço sua dedicação,

4. Carta do leitor

Guanambi-BA, 22 de agosto de 2011.

Prezada Editora de Mulher para Mulher,

Tem muitos momentos na vida que precisamos ser objetivos e eficientes, por isso adoro essa revista. Ela me ensina a ser uma mulher atraente, que gosta do que faz, e é claro, a ser uma linda e segura mulher.

Por esses motivos é que eu estou escrevendo, para parabenizá-la e também para fazer críticas construtivas.

Quero falar que não compreendi o último assunto veiculado nesta revista. A linguagem se apresentou muito confusa e incoerente e deslizes como esses devem ser evitados, porque essa revista goza de um bom prestígio entre os assinantes.

Espero que continuem com toda competência que vocês sempre tiveram e que na próxima edição falem sobre “Os cuidados fundamentais que devemos ter com as mãos e unhas”.

Atenciosamente,

5. Carta para autoridade

Guanambi, 12 de setembro de 2011.

Excelentíssimo Senhor Ministro da Saúde,

V. *Ex^a poderia melhorar a vida da população que utiliza o Sistema Único de Saúde (SUS), agilizando e melhorando o atendimento.*

A população brasileira sofre com o que está acontecendo. Poucas vagas estão tendo e por consequência disso, as filas aumentam e as pessoas ficam sofrendo por mais tempo.

Nós precisamos muito de vagas nos postos de saúde e nos hospitais.

As pessoas vão para as filas. Muitas chegam de madrugada e até dormem no frio e no vento para conseguir uma vaga e, ainda assim, muitas não conseguem.

Foi uma ajuda muito grande ao criar o SUS para as pessoas que não têm condições de pagar o exame. Porém, as condições que as pessoas enfrentam para alcançar atendimento são muito difíceis e burocráticas. Repetidas vezes, os médicos levam meses para medicar um paciente que tem urgência em ser atendido.

Gostaria de dar algumas sugestões e pedir que pense no assunto com piedade: crie mais vagas, coloque mais médicos capacitados em todos os hospitais carentes, pois há muitas pessoas morrendo por falta desses profissionais.

E o senhor pode fazer isso para nos ajudar.

Atenciosamente,

6. Depoimento

Meu depoimento

O que motivou a me inscrever na Oficina de Leitura e Escrita foi o objetivo de aprender mais sobre interpretação de texto, de melhorar minha ortografia e de, principalmente, adquirir habilidade de escrita.

Igualmente, a finalidade de criar um livro com as produções textuais realizadas durante a oficina me interessou muito, uma vez que eu teria a oportunidade de mostrar o meu talento e de provar a mim mesma e aos outros o quanto posso escrever bem e de modo interessante.

Durante a oficina, as dificuldades que enfrentei foram as de ordem textual. Eu escrevia textos sem saber verdadeiramente a pontuação, não dividia adequadamente os parágrafos e nem sabia o porquê da divisão. Porém, ao longo da oficina fui compreendendo o funcionamento das pontuações, dos parágrafos e de tudo o que se diz respeito à estrutura do texto.

Nas produções textuais, a escrita de cartas foi muito interessante, porque é uma prática pouco comum entre nós adolescentes e jovens. Particularmente, eu não tinha esse costume e não sabia como fazer uma carta. Então, na oficina, tive a oportunidade de fazer carta e de descobrir o gosto e o prazer por ela. Lembrando que a produção constante de cartas faz com que tenhamos domínio e destreza sobre a escrita.

A oficina de Leitura e Escrita é de muita importância, pois nós aprendemos mais e melhor e ainda de uma forma exclusiva. Adquirimos segurança para fazer uma boa redação e nos preparamos para o ENEM e qualquer outro concurso.

E por esses motivos, essa oficina deve continuar para que os alunos tenham a oportunidade que tivemos, tornando-se competentes leitores e escritores de textos.