



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Dos parâmetros situacionais aos mecanismos de responsabilização enunciativa em cartas pessoais

Milene Bazarim (UFCG)¹
Regina Celi Mendes Pereira (UFPA)²

RESUMO: Neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa cujo objetivo era verificar se, no *corpus* de referência, havia parâmetros que indicavam diferença entre cartas pessoais e escolares e se havia critérios linguístico-discursivos suficientes para agrupá-las em diferentes categorias. É uma pesquisa qualitativa, na qual se mesclam elementos do estudo de caso e da análise documental. A análise segue o procedimento descendente e se baseia nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2009; BROCKART, 2006). Os resultados apontam que nem os parâmetros situacionais nem os elementos de responsabilização enunciativa são suficientes para diferenciar gêneros textuais.

Palavras-chave: carta pessoal; carta escolar; mecanismos enunciativos; gerenciamento de vozes.

Introdução

Após realizar um trabalho de pesquisa baseado na análise documental do caderno de um aluno no início do processo de aprendizagem da escrita (BAZARIM, 2004; 2008), uma das autoras deste trabalho, teve contato com as pesquisas realizadas na Linguística Aplicada (LA) o que, aliado ao seu retorno à sala de aula como professora efetiva de Língua Portuguesa (LP) da

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professora da UFCG. Membro do grupo de pesquisa “Teoria de Linguagem e Ensino”.

² Doutora em Letras. Coordenadora da sub-sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil. É uma das líderes do grupo de pesquisa GELIT/CNPq/UFPA (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), integrante do GT de Gêneros textuais/discursivos e membro do grupo ALTER-PUC/SP.

rede estadual de São Paulo, possibilitou a construção de um *corpus* com registros gerados em sua própria sala de aula.

O objetivo da pesquisa até aquele momento era identificar os significados da inovação³ nas aulas de LP e seus impactos no letramento escolar dos alunos. Como a retroação é um movimento previsto nas pesquisas em LA, a partir do segundo semestre de 2010, surgiu a possibilidade de uma mudança na pesquisa e o foco passou a ser o próprio processo de letramento da professora-pesquisadora e seus impactos na sua prática profissional como professora de LP. Por isso, houve a necessidade de serem coletados outros registros que contemplassem, ainda que de forma fragmentada, a escrita da professora-pesquisadora antes de 2004.

Além de uma descrição geral dos gêneros textuais que compõem esse *corpus* (BAZARIM; GONÇALVES, 2016), a quantidade e a diversidade dos registros possibilita uma análise mais focada que possa elucidar e/ou apontar aspectos relativos ao funcionamento dos elementos dos gêneros textuais não só no nível organizacional, mas também enunciativo e semântico.

Assim, a presente reflexão faz parte dessa tentativa de compreender, a partir da análise de mecanismos enunciativos, a constituição e o modo de funcionamento das cartas pessoais presentes no *corpus*. Em sua totalidade, o *corpus* original é composto por 76 cartas, das quais três são exemplificadas neste trabalho.

O presente estudo partiu do seguinte questionamento: os mecanismos de responsabilização enunciativa, tal como apontado em Miranda (2004), seriam condição e/ou suficiente para defender a manutenção do rótulo genérico “carta pessoal” nos gêneros textuais produzidos pelo mesmo autor empírico, mas com parâmetros situacionais diferenciados, ou apontaria a necessidade de fazer a diferenciação entre “carta pessoal” e “carta pessoal escolar” conforme aparece no *corpus* analisado? Ou ainda, o que muda no gênero quando mudam as condições socio subjetivas, referentes ao contexto de produção?

Tendo em vista que tais questionamentos são feitos no âmbito de uma pesquisa que insere no campo de investigação da LA, metodologicamente, não obedecemos a um “programa fixo pré-montado”. A fim de buscar respostas a esses questionamentos, seguimos um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (SIGNORINI, 1998, p.102-103), pois nosso objetivo é manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo” como elementos constituintes do objeto de pesquisa construído.

Assim, a observação, a classificação e a elaboração de conclusões são procedimentos utilizados durante o processo de análise dos textos. Uma vez que nos pautamos em uma perspectiva descendente de análise (BAHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2004; BRONCKART, 2010), através da qual a análise das unidades linguísticas só se dá considerando o gênero textual e seu contexto de produção e circulação.

Os resultados obtidos na tentativa de responder a tais questionamentos utilizando essa perspectiva metodológica são divulgados nas seções a seguir. Após esta breve introdução, apresentamos alguns conceitos centrais e discutimos a indissociabilidade, mesmo quando a análise de um determinado gênero textual tem como foco o nível enunciativo, entre tipos de discurso (infraestrutura – nível organizacional) e mecanismos de responsabilidade enunciativa (coerência pragmática – nível enunciativo). Posteriormente, exemplificamos os resultados através da análise de exemplos representativos do *corpus* de referência: uma “carta pessoal” e uma que nesse *corpus* recebe o rótulo de “carta pessoal escolar”. Encerrando o artigo, mas não a

³ Estamos aderindo à concepção de inovação como um movimento constante, no sentido de transformação, que mantém uma relação de interdependência com os contextos em que foi inserida. Sendo um elemento de um processo complexo, a inovação é dinâmica, deixando de existir quando não pode ser mais re-criada (SIGNORINI, 2007).

discussão, indicamos algumas considerações a respeito do que pode nortear uma subclassificação dos gêneros.

1. Os gêneros textuais, os textos, os tipos de discurso e os mecanismos de responsabilização enunciativa

Por ser um conceito polêmico, definido de formas diferentes – e, algumas vezes divergentes – em diversas teorias das ciências de linguagem, mas central neste trabalho, não podemos deixar de apresentar e discutir, ainda que brevemente, a forma como o interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, tem compreendido e definido “gênero textual”.

Assim como em Machado (2005), é possível dizer que gênero de texto não é tipo de discurso nem de sequência de texto. Ainda que possam ser identificados nos gêneros textuais, nem tipo de discurso nem sequência de texto nem qualquer propriedade linguística do texto são, de forma isolada e estanque, suficientes para se identificar, definir e/ou classificar os gêneros textuais. Mesmo considerando que “**gênero de texto não se define: é o que existe**”⁴, i.e., “*gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade*” (MACHADO, 2005), o que é melhor representado na metáfora de nebulosa⁵ (BRONCKART, 2006; COUTINHO, 2007), é possível dizer que, para o ISD, os gêneros de texto são “**reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem**” (MACHADO, 2005, p. 249). Enquanto “*construtos existentes antes de nossas ações, mas necessários para elas*”, os gêneros textuais encontram-se indexados às ações de linguagem, constituem uma “*espécie de reservatório de modelos de referência*”, “*são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação*” (MACHADO, 2005, p. 250).

Ainda no quadro do ISD, para Schneuwly (2004, p. 26-27) um gênero é “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Assim, durante a ação de linguagem, a qual pode ser definida por vários parâmetros, o sujeito, locutor-enunciador, lança mão desse instrumento. Utilizando outra metáfora, Schneuwly (2004, p. 28), considera o gênero um “*megainstrumento*”, “*como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação*”.

A partir da definição de Schneuwly (2004), é possível perceber que, no quadro do ISD, gênero de texto e texto não são conceitos equivalentes. O texto, nesse quadro, é considerado uma *unidade comunicativa* (BRONCKART, 2006) ou “**unidade comunicativa** de nível superior” (BRONCKART, 2009, p. 137), isto é,

[os textos] são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que, por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conseqüente e

⁴ Em Bronckart (2006, p. 145), de forma semelhante, encontra-se “os gêneros de texto existem, ou melhor, coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos ‘mundos de obras e de culturas’ (ou ‘pré-construídos humanos’) ...”.

⁵ “No quadro do ISD, os gêneros de texto correspondem a formatos relativamente estabilizados, elaborados pelas gerações precedentes e que coexistem, sob forma de nebulosa, no espaço do arquiteito – constituindo-se assim, sincronicamente, como recurso de que dispõem os agentes em situação de produção (ou de interpretação) textual” (COUTINHO, 2007, p. 102).

necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação de mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística (BRONCKART, 2006, p. 143).

Dessa forma, os textos se diversificariam [e se diferenciariam] em “espécies”, que Bronckart (2006, p. 140) chama de gêneros, os quais são “produtos de *configurações de escolha* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

Associando ambas as perspectivas, tanto as que situam a dimensão reguladora dos gêneros na sociedade, agimos linguisticamente por meio dos gêneros, quanto as que contemplam a sua dimensão didático-pedagógica, restritas ao espaço escolar, verificamos a indissociabilidade dos gêneros de textos às práticas sociais. Daí a razão de seu reconhecimento e classificação se pautarem mais em contingências sociocomunicativas e menos em aspectos formais e/ou linguísticos. A esse respeito e tendo em vista o caráter heterogêneo dos gêneros, Bronckart (2006) esclarece que

eles nunca podem ser inteiramente definidos por meio de um determinado conjunto de operações cognitivas, que seriam materializadas por um determinado conjunto de unidades e regras linguísticas. Essas operações e essas regras só podem ser atestadas nos níveis infra-ordenados em relação à unidade de texto e, em particular, no nível dos **tipos de discurso** (BRONCKART, 2006, p. 154).

No quadro do ISD, segundo Machado (2005), tipos de discurso são segmentos de texto ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias no nível semântico-pragmático (relação com o contexto físico de produção); morfossintático (forma de apresentação linguística dos conteúdos em relação ao contexto de produção); psicológico (relação entre o mundo discursivo e o mundo da interação); no nível da planificação (sequências textuais ou scripts) e do texto (segmentos constitutivos). Há quatro tipos de discurso: *interativo*, *teórico*, *relato interativo* e *narração*.

A diferenciação entre esses tipos de discurso está relacionada tanto às coordenadas gerais dos mundos discursivos, do expor e do narrar, quanto à implicação ou autonomia no ato de produção do texto. Assim, *relato interativo* e *narração*, estão na ordem do NARRAR, “pois o mundo discursivo é situado em ‘outro lugar’” (BRONCKART, 2009, p. 153), o que constitui uma **disjunção entre** as coordenadas que semiotizam o conteúdo temático e as coordenadas de ação de linguagem. Já o *discurso interativo* e *discurso teórico* estão na ordem do EXPOR, pois “o conteúdo temático dos mundos conjuntos, em princípio possuem uma relação de **conjunção**” com os parâmetros de ação (BRONCKART, 2009, p. 154).

Além da diferença relacionada às coordenadas de ação nos mundos, no que diz respeito às instâncias de agentividade quanto ao ato de produção, tem-se uma relação de implicação **ou de autonomia**. Na primeira situação, os parâmetros de ação de linguagem estão associados à dêixis de lugar e de pessoa, tem-se, então, o **discurso interativo e relato interativo**, quando a marcação dos índices de personalidade situa-se nas primeiras e segundas pessoas do singular e do plural. No segundo caso, tem-se a relação de **autonomia**, quando não há referência a essas instâncias de agentividade, a exemplo do **discurso teórico**, ou quando as marcas de personalidade situam-se nas terceiras pessoas do singular e do plural, caracterizando **a narração**.

Convém destacar que os tipos de discurso não estão subordinados aos gêneros; isso significa dizer que na composição textual-discursiva de um dado gênero pode ocorrer a presença de mais de um tipo. Obviamente, há alguns tipos que predominam em determinado gênero, a exemplo do que ocorre com os relatórios, em suas diferentes acepções, em que o relato interativo é mais frequente.

Para a análise da arquitetura interna de qualquer texto, Bronckart (2009) apresenta três⁶ níveis hierarquizados: a infraestrutura (planificação geral do conteúdo temático, tipos de discurso, sequências, relações predicativas, outras formas de planificação); os mecanismos de textualização (coerência temática, mecanismo de conexão e coesão nominal) e os mecanismos enunciativos ou de responsabilidade enunciativa (coerência pragmática – gerenciamento de vozes e modalizações)⁷.

Mesmo tendo como foco os mecanismos de responsabilidade enunciativa, isto é, a identificação das vozes do autor empírico, de personagens e sociais e/ou o reconhecimento das avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos, textualizados através de modalizações deônticas, lógicas, apreciativas e pragmáticas, assim como em Miranda (2004), isso não pode ser feito sem relação com os tipos de discurso. A separação, portanto, da arquitetura textual, é uma representação abstrata que se dá para fins analíticos, por uma necessidade de discretização da estrutura e modo de funcionamento dos textos. Na ação de linguagem, ou seja, na produção e interpretação de textos, portanto, esses níveis coocorrem.

2. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos de responsabilização enunciativa nas “cartas pessoais” e “cartas pessoais escolares”

2.1. Carta pessoal

A carta pessoal é entendida como um gênero de “caráter essencialmente dialógico e dialogal, interativo e interlocutivo (...)”, ela é “uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p.80). Esse gênero textual possui uma estrutura prototípica. Pode-se dizer que há uma relativa estabilidade nas condições de abertura e fechamento do gênero (BRONCKART, 2006).

A abertura de uma carta é composta pelo cabeçalho e pela saudação; no encerramento, podem ser encontradas várias expressões que, além de sinalizarem o fim da carta, demonstram a relação afetiva que existe entre o remetente e o destinatário. Na assinatura, é evidenciado o autor empírico.

No corpo do texto, encontra-se a planificação geral do conteúdo temático (o qual, geralmente, versa sobre assuntos cotidianos, íntimos e pessoais da vida do remetente, do destinatário e de demais pessoas de sua convivência); a organização discursiva (tipos de discurso) tem predomínio do discurso interativo e/ou do relato interativo; em relação às sequências, normalmente temos uma predominância das narrativas, seguidas por descritivas explicativas; em relação ao posicionamento enunciativo, há a predominância da voz do autor empírico, em primeira pessoa do singular, mas podem surgir outras vozes de personagem e as vozes sociais. Segue um exemplo.

Itaquera 16 de dezembro de 1990

⁶ Em texto publicado em 2010, Bronckart (2010) revê sua proposta de análise e sugere dois níveis para a análise da arquitetura interna de qualquer texto: a ação de linguagem e o texto (organização e elementos enunciativos e semânticos). No entanto, posteriormente, em entrevista publicada na Revista Prolíngua, Bronckart (2015) mantém a estrutura do folhado alterando apenas a posição da coesão verbal.

⁷ O modelo do folhado sofreu uma modificação interna, através da qual os elementos da coesão verbal passam a ser contemplados no nível da infraestrutura, ao qual também foi acrescido o plano agonístico ao conteúdo temático (BRONCKART, 2015).

A minha mãe

Oi mãe, aqui é sua filha que está escrevendo, pra saber se aí esta tudo bem, se a senhora está com saudades de mim pois eu estou de você.

Estou curiosa para saber quando a gente vai mudar a senhora já sabe.

Mãe a Rosangela mudou, pois eu estou com saudades dela também.

De ontem para hoje eu estava sonhando que estava em casa, quando um balão começou a soltar fogos e eu acordei meio dormindo e olhei sem querer para a cozinha e pensei:

_ Ué na onde eu estou, daí que eu lembrei que estava na casa da vó.

Aqui a vó e o vô me tratam muito bem a vó até fala se eu não quero morar com ela, eu falo que eu não consigo ficar sem você, não fez nem uma semana e já estou com saudade.

Se a senhora vai vim no natal escreve outra carta respondendo esta e quando a gente vai mudar.

De sua filha Milene eu te amo

um abraço e um beijo.

ass:milene

EXEMPLO 01 – arquivo pessoal.

Essa carta foi escrita pela professora-pesquisadora e enviada a sua mãe quando tinha 11 anos de idade e estava passando as férias escolares na casa dos seus bisavós maternos, os quais moravam no bairro de Itaquera, zona leste de São Paulo. Os parâmetros situacionais e o conteúdo temático são facilmente identificados neste texto: a criança está em férias na casa da avó aguardando ansiosamente por notícias sobre: a sua melhor amiga (que pode ter se mudado); a sua própria mudança (a qual foi planejada para dezembro de 1990, mas só ocorreria em maio de 1991); a chegada da sua mãe para as festividades de final de ano.

O exemplo 01 é regular em relação à descrição que se tem das cartas pessoais (SILVA, 2002) e ao que aparece no *corpus* no que diz respeito à estrutura, condições de abertura e fechamento: há claramente identificável abertura (Itaquera 16 de dezembro de 1990/A minha mãe); corpo do texto (Oi mãe... a gente vai mudar) e encerramento (De sua filha M. eu te amo/um abraço e um beijo./ass: M.).

No que diz respeito aos tipos de discurso, há trechos que representam tanto a ordem de expor quanto a do narrar. Considerando que o conteúdo temático está acessível tanto à filha (emissor) quanto à mãe (destinatário), estabelecendo assim uma relação de conjunção, e que, em relação aos parâmetros da ação de linguagem, há uma relação de implicação, tem-se, nessa carta, preponderantemente o discurso interativo.

Por exemplo, em “Oi **mãe**, *aqui é* sua filha que está escrevendo, pra saber se *aí esta* tudo bem, se a senhora está com saudades de mim pois eu estou de **você**. Estou curiosa para saber quando a gente vai mudar a senhora já sabe. **Mãe a Rosangela** mudou, pois eu estou com saudades dela também.”: 1) há a presença de frases interrogativas, “a senhora já sabe [quando a gente vai mudar]” e “a Rosangela mudou”; 2) a maioria dos verbos está no presente do indicativo ou ir+infinitivo (outra característica do discurso teórico e do discurso interativo); 3) aparecem dêiticos espaciais “*aqui*” e “*aí*”; 4) apesar de não aparecer o nome próprio, aparece “**mãe**”, na função de vocativo, para se referir ao destinatário, um dos protagonistas da ação verbal, e os pronomes “**você**” e “**senhora**”. Também em francês, conforme Bronckart (2009, p.168), essas são marcas do caráter conjunto implicado do mundo discursivo que caracterizam o discurso interativo.

Além do discurso interativo, há, na carta, o relato interativo: “*De ontem para hoje eu*

estava sonhando que estava em casa, quando um balão começou a soltar fogos e eu acordei meio dormindo e olhei sem querer para a cozinha e pensei: _ Ué na onde eu estou, daí que eu lembrei que estava na casa da vó.” O caráter disjuncto implicado do mundo nesse trecho é marcado: 1) pela presença da maior parte dos verbos no pretérito perfeito (“acordei”, “olhei”, “pensei”, “lembrei”); 2) pela presença de organizador temporal, “*de ontem para hoje*”; 3) presença de pronome de primeira pessoa “eu”; 4) anáfora ora com repetição fiel do pronome “eu” ora por elipse. Essas marcas também, segundo Bronckart (2009, p.177-178), podem ser identificadas na língua francesa. Tal qual em Miranda (2004, p.23), a voz do autor (expositor e narrador) é “marcada pelo recurso a pronomes e desinências verbais de 1ª. pessoa do singular”; já a voz dos personagens é marcada pelo uso do substantivo “vó” que aponta diretamente para o personagem.

2.2. Carta pessoal na escola⁸

Em um primeiro momento, conforme é possível perceber na citação abaixo, as mensagens trocadas entre a professora-pesquisadora e seus alunos de uma escola estadual de Campinas-SP foram categorizadas como “bilhete”.

Elaborei um bilhete para cada aluno. Trata-se de uma tentativa de me aproximar dos alunos e de estimular a escrita com um fim social, neste caso a correspondência entre professor-aluno e quem sabe depois aluno-aluno. (Roteiro 1ª e 2ª aulas. Arquivo pessoal)

Quanto ao conteúdo temático, apesar dos transtornos causados com a frequente troca de professores, a professora-pesquisadora tenta construir sua chegada à escola, em novembro de 2004, como algo positivo, posicionando-se de uma forma receptiva, o que é reforçado pelo fato de, através das cartas, convidar aquelas crianças/adolescentes a lhe dizerem quem eram, do que gostavam, o que achavam da escola.

Essa troca de cartas na escola, no entanto, não se restringiu ao ano de 2004, continuou em 2005, 2006 e 2007, período no qual a professora ministrou aulas de LP na mesma escola, mas não necessariamente para as mesmas turmas. Embora os parâmetros situacionais já não fossem os mesmos, após 2004, permaneceu a tentativa tanto de se construir, no papel social de professora, quanto de construir os alunos, a escola e o bairro positivamente. Foram mantidos também os esforços para a construção de uma relação de proximidade⁹ com os alunos.

Mesmo não tendo sido produzidas *na* escola (no horário de aula) e nem como uma atividade escolar programática e/ou instrucional, foi no tempo e no espaço escolar que as cartas circularam, ou seja, o lugar social a que se refere Bronckart (1997/2009) quando situa os parâmetros socio subjetivos do contexto de produção. Assim, a primeira carta foi entregue no primeiro dia como professora na escola e, tão logo foi encerrado o ano letivo, as trocas

⁸ Uma análise detalhada das cartas trocadas entre professora e alunos somente no ano de 2004, ainda que não utilizando o quadro teórico-analítico do ISD, pode ser encontrada em Bazarim (2006; 2006a). Salientamos, no entanto, que para a realização deste trabalho especificamente, além do uso do quadro teórico-analítico do ISD com consequente alteração das perguntas e objetivos de pesquisa, houve ampliação do *corpus*, o qual, tendo como foco a escrita da professora, passa a contemplar exemplos anteriores e posteriores a 2004 e que não se restringem ao contexto escolar.

⁹Essa relação de proximidade construída entre professora e alunos nas cartas é chamada de “construção do papel de interlocutor interessado”, o qual é entendido “como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(es). Em virtude disso, o interlocutor interessado atribui legitimidade ao enunciado do(s) outro(s), procurando compreender a vontade enunciativa desse enunciado ao qual prontamente responde.” (BAZARIM, 2006a, p.56).

cessaram. Nos anos seguintes, começaram no primeiro dia de aula e encerraram no último.

No geral, as cartas eram entregues antes do início, propriamente dito, da aula ou após o seu encerramento. Apenas no ano de 2007, a primeira carta foi enviada aos alunos através dos Correios. Tendo em vista que a inovação é um movimento constante de transformação das práticas já estabelecidas na escola e que a troca de cartas entre professora e alunos já fazia parte da rotina daquela escola, ao alterar a forma como a primeira carta foi entregue, além de dar mais autenticidade à ação de linguagem, a professora dá continuidade ao processo de inovação.

Cabe ressaltar que, por mais informal que seja essa interação estabelecida nas cartas, ela se dá entre uma professora e seus alunos e não entre amigos, parentes etc. Isso é textualmente marcado na assinatura, a qual é acompanhada pela expressão “Prof^a”, que designa o papel social que é assumido pela professora-pesquisadora, ou pela palavra “aluno”, a qual também está presente nas cartas escritas pelas crianças/adolescentes. Além disso, a presença de expressões como “dar aula nesta escola” também explicita o espaço no qual as cartas circularam.

Campinas, 12 de fevereiro de 2006.

Olá Kaoe!!

Seja bem vindo a esse novo ano escolar!!!

Como você está? O que você fez nas férias?...

Eu estou bem. Nas férias descansei e estudei um pouco, mas não foi possível viajar.

Estou muito animada e você? Espero que sim. Adoro a escola e me sinto feliz por poder estar aqui novamente, assim tenho a possibilidade de conhecer novos alunos, assim como você.

Adoro receber cartas. Ficaria ainda mais feliz se você escrever para mim, contando sobre você, etc.

Aguardo sua resposta, tá?

Um grande abraço.

Profa. Milene Bazarim
Língua Portuguesa

EXEMPLO 02 – arquivo pessoal.

Essa carta foi manuscrita pela professora-pesquisadora e entregue, em mãos, no primeiro dia de aula do ano letivo de 2006 para cada aluno das duas quintas séries (sextos anos) da escola. Os parâmetros situacionais e o conteúdo temático são facilmente identificados neste texto: início de um novo ano letivo, recebendo novos alunos com os quais a professora precisa estabelecer uma relação de proximidade, que se dará através da apreciação valorativa positiva de si própria, no papel social de professora, do aluno e da escola (o que é feito através das modalizações, as quais não serão objeto de estudo neste artigo), bem como na abertura desse canal de comunicação para a construção de um diálogo, no qual a professora manifesta interesse por tudo que diz respeito ao aluno, não só pelo seu rendimento na disciplina de LP.

Esse exemplo 02, assim como o 01, é regular em relação à descrição que se tem das cartas pessoais (SILVA, 2002) e ao que aparece no *corpus* no que diz respeito à estrutura, condições de abertura e fechamento: há claramente identificável abertura (Campinas, 12 de fevereiro de 2006.); corpo do texto (Seja bem vindo a esse novo ano escolar!!! (...).Aguardo sua resposta, tá?) e encerramento (Um grande abraço. / Profa. Milene Bazarim / Língua Portuguesa).

No que diz respeito aos tipos de discurso, há trechos que representam tanto a ordem de

expor quanto a do narrar. Considerando que o conteúdo temático está acessível tanto à professora quanto ao aluno Kaeo, estabelecendo assim, uma relação de conjunção, e que, em relação aos parâmetros da ação de linguagem, há uma relação de implicação, tem-se, nessa carta, preponderantemente o discurso interativo.

Por exemplo, em “Seja bem vindo a esse novo ano escolar!!!/Como você está? O que você fez nas férias?.../ Eu estou bem. Nas férias descansei e estudei um pouco, mas/não foi possível viajar./Estou muito animada e você? Espero que sim. Adoro/ a escola e me sinto feliz por poder estar aqui novamente,/assim tenho a possibilidade de conhecer novos alunos, assim/como você.”: 1) há a presença de frases interrogativas, “Como você está?”, “O que você fez nas férias?”, “Estou muito animada e você?”; 2) há muitos verbos no presente do indicativo “está”, “estou”, “espero”, “adoro” etc. ; 3) aparecem dêiticos espaciais “aqui”; 4) apesar de não aparecer o nome próprio no trecho citado, pois ele aparece como vocativo na abertura da carta, aparece o “você” para se referir ao destinatário, um dos protagonistas da ação verbal. Essas são marcas do caráter conjunto implicado do mundo discursivo que caracterizam o discurso interativo.

Além do discurso interativo, há, na carta, o relato interativo: “Nas férias descansei e estudei um pouco, mas/não foi possível viajar.” O caráter disjuncto implicado do mundo discursivo nesse trecho é marcado: 1) pela presença da maior parte dos verbos no pretérito perfeito (“descansei”, “estudei”, “foi”); 2) pela presença de organizador temporal, “Nas férias”; 3) presença de pronome de primeira pessoa “eu”; 4) anáfora ora com repetição fiel do pronome “eu” ora por elipse.

Assim como em Miranda (2004, p.23), a voz do autor (expositor e narrador) é “marcada pelo recurso a pronomes e desinências verbais de 1ª. pessoa do singular”. Nos termos apresentados por Bronckart (2009), não há uma voz direta nem de personagem nem social, mas uma voz social indireta que pode ser inferível “a partir do efeito de significação global produzido por um segmento” (BRONCKART, 2009, p. 329).

Assim, esse esforço para coconstruir uma apreciação valorativa positiva acerca do aluno, da escola e do bairro pode ser considerado como uma réplica a uma voz social desqualificadora à qual a professora-pesquisadora teve acesso a partir de uma conversa com o vice-diretor quando visitou a escola antes de assumir as aulas como professora efetiva, conforme ficou registrado no seu diário de campo no trecho reproduzido a seguir.

(O vice-diretor) Fez-me várias observações um tanto quanto negativas sobre o bairro, mas com o intuito de me informar, já que eu disse que não era de Campinas. Ele me disse que se trata de uma população carente; que há muita violência, principalmente por causa do tráfico de drogas... E que os alunos, às vezes, são violentos também... (Diário de campo, p. 3, 05/10/2004)

Considerando que a carta pessoal é entendida como um gênero de caráter essencialmente dialógico e dialogal (SILVA, 2002), ainda que o foco deste estudo, conforme apontado na introdução, seja a análise dos gêneros textuais produzidos por um mesmo autor empírico, a professora M., apresentamos a resposta do aluno à carta do exemplo 02.

De: Kaeo

Para: Milene

Professora Milene gostei de que você mandou uma carta para mim e para todos e todos estão contentes com sua carta.

Gosto de você pra caramba você é a professora mais bonita, mais

charmosa e mais carinhosa
Adoramos você. Beijos: Kaeo

Beijos

Kaeo

EXEMPLO 03 – arquivo pessoal.

A situação de interação particular que envolve essa troca de cartas entre uma professora e seus alunos, fica ainda mais evidente nesse exemplo 03. Ao responder à carta que recebeu, o aluno atende a uma das principais características de carta pessoal: o estabelecimento e a continuação de um diálogo entre os interlocutores mediado pela escrita. No que diz respeito à estrutura, condições de abertura e fechamento: há claramente identificável abertura, mas do tipo “de... para...”, que seria mais frequente em bilhetes; corpo do texto e encerramento. A ausência de local e data na abertura é algo que aponta para o fato de que o enunciador ainda está se apropriando das estratégias de escrita desse gênero.

No que diz respeito aos tipos de discurso, há trechos que representam tanto a ordem de expor quanto a do narrar. Considerando que o conteúdo temático está acessível tanto ao Kaeo quanto à professora, estabelecendo assim, uma relação de conjunção, e que, em relação aos parâmetros da ação de linguagem, há uma relação de implicação, caracterizando o discurso interativo. O caráter disjuncto implicado do mundo discursivo pode ser percebido em trechos com o relato interativo. Assim como no exemplo 02 e em Miranda (2004, p.23), a voz do autor (expositor e narrador) é “marcada pelo recurso a pronomes e desinências verbais de 1^a. pessoa do singular”.

Essa ação de linguagem que foi rotulada no *corpus* como “carta pessoal escolar” se dá em um espaço específico, a escola, no entanto, isso não é condição nem é suficiente para não ser usado, simplesmente, o rótulo “carta pessoal”. Se a carta pessoal é considerada “uma produção de linguagem socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p.79), é possível afirmar que as cartas trocadas entre a professora e os seus alunos são, resguardadas as diferenças temáticas provocadas pelos parâmetros situacionais, cartas pessoais. Quando a professora atribuiu ao que, a princípio foi chamado de bilhete, a função de se “aproximar” dos alunos, foi apontada uma das características do gênero carta pessoal, que é a de constituir um espaço propício para o início de novas relações sociais (SILVA, 2002, p.13). Além disso, também não foram identificadas diferenças significativas em relação ao gerenciamento de vozes.

Considerações finais (incompletas e provisórias)

Não obstante a necessidade das categorizações genéricas, fartamente ilustrada na classificação do gênero carta e suas variantes (carta argumentativa, carta aberta, carta de reclamação, carta de leitor, carta pessoal etc.), objetivamos neste artigo refletir sobre a pertinência de manter a diferenciação no rótulo entre “cartas pessoais” e “cartas pessoais escolares” aqui consideradas. Se os parâmetros situacionais, especialmente os relacionados aos papéis sociais assumidos pelo emissor/enunciador não são suficientes para diferenciar gêneros textuais, no caso das cartas do *corpus* estudado, o gerenciamento de vozes também não. Conforme a apresentação feita na seção anterior, é possível afirmar que os mecanismos de

responsabilização enunciativa, diferentemente do que é apontado em Miranda (2004), não sustentam a diferenciação no rótulo das cartas pessoais que compõem o *corpus*, pois não foi identificada diferença significativa no gerenciamento de vozes.

A despeito do tempo decorrido entre a elaboração de uma carta a outra – que é determinante não só para os diferentes papéis sociais que o autor empírico assume nas cartas, ora é filha ora amiga ora professora, mas também na adequação ao contexto situacional e no gerenciamento de vozes operado pelo autor empírico, uma vez que se desenvolveu uma relação de amadurecimento com a escrita – isso não se constitui como condição necessária e/ou suficiente para agrupá-las em categorias distintas. O que dá ao texto o caráter mais ou menos pessoal situa-se não exatamente nos limites do texto-discurso, mas nas relações que se estabelecem entre os interlocutores. Embora na primeira carta as relações familiares estivessem na base da interação, daí seu caráter mais pessoal; na segunda situação, desenvolvem-se, igualmente, relações pessoais entre professora e aluno, uma vez que ela procura uma aproximação com seus novos alunos no intuito de se tornar mais “familiarizada” a esse interlocutor, realçando-se, então, esse componente sociopragmático.

O caráter de “nebulosa” a que se refere Bronckart (1999/2009) vai se dissipando na medida em que elementos de natureza linguístico-discursiva são associados aos aspectos de caráter funcional e sociocomunicativo, ou seja a ação de linguagem situada. A função sociointerativa é essencialmente a mesma nas duas situações de comunicação mediadas pela carta, ressalvadas as diferenças de natureza temática e aos diferentes papéis assumidos pelo enunciatador, cuja oscilação é perfeitamente autorizada na trama enunciativa de qualquer texto.

From situational parameters to enunciative mechanisms in personal letters

ABSTRACT: In this article, it has been presented the results of a research which purpose was to verify if, in the original *corpus*, there were parameters which indicate differences between personal and scholar letters and if there were sufficient linguistic-discursive criteria to situate them in different categories. That's a qualitative investigation, in which elements from case study and documental research are integrated. The analyses follows the descendent approach and is based on the principles of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2009; BROCKART, 2006). The results point that neither the situational parameters nor the enunciative elements are sufficient to differentiate those textual genres.

Key-words: personal letter; scholar letter; enunciative mechanisms; management of voices

Referências

BAKHTIN, Mikail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11.ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2004.

BAZARIM, M. O texto na sala de aula: o modelo nas séries iniciais. In: II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais - SIGET, 2004, União da Vitória-PR. **Anais do II SIGET**. União da Vitória-PR: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, 2004. p. 1-8.

_____. A construção da interlocução entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.19-52.

_____. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas.** Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp/IEL, 2006a. Disponível em: <
<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000405937>>. Acesso em 22/08/2016.

_____. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental. **Revista Travessias**, v. 3, p.01-15, 2008b. Disponível em:
http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_003/educacao/A%20MOBILIZA%C7%C3O%20DE%20SABERES%20SOBRE%20ESCRITA%20E%20TEXTO%5B1%5D...pdf . Acesso em 22/08/2016.

BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira. A diversidade de gêneros na formação do professor: (re)conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa (LP). **Revista Leia Escola**, v. 16, n. 1, 2016, p.82-102. Disponível em: <
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/646/407>>. Acesso em 08/01/2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista. Entrevistador: Rivadavia Porto Cavalcante. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015, p.105-117. Disponível em:<
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28708/15293>>. Acesso em 08/01/2017.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150> >. Acesso em 20/07/2017.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

COUTINHO, Antônia. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 101-110.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI; Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.) **Gêneros textuais, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MIRANDA, Florência. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. **Calidoscópio**. Vol.02; N.02, jul/dez

2004. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446/3591>. Acesso em 22/08/2016

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, J.Q.G. Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos. **Tese de Doutorado**, Belo Horizonte-MG, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.