



Bruno Gabriel Gomes Cardoso*

RESUMO

A relevância do estudo sobre a escrita da carta como recurso pedagógico para a alfabetização parte da possibilidade dos sujeitos aprendentes vivenciarem o caminho da construção da sua própria escrita diante de um meio de comunicação milenar, colocando a sua palavra no mundo. É compreendendo a complexidade do registro estrutural de um gênero textual, a epístola, que proporemos a experiência com a escrita de forma significativa, ou seja, que reflete sobre a sua própria palavra. O objetivo central deste trabalho é apresentar a importância da introdução da escrita de cartas no processo de alfabetização, como experiência formativa, potencializando a escrita, a leitura e, principalmente, a autonomia da palavra. O seguimento metodológico utilizado visita a literatura por meio da revisão bibliográfica, dialogando e demonstrando, através de algumas cartas, os caminhos da apropriação da escrita através do afeto. O que se pretende responder ao final desse ensaio é: de que maneira a carta pode ser um recurso pedagógico afetivo?

Palavras-chave: Cartas. Alfabetização. Afeto. Formação.

From literacy practice to writing about oneself: exposing words and emotions in the world

ABSTRACT

The relevance of the study on letter writing as a pedagogical resource for literacy enables learners to experience the process of constructing their own writing using an ancient means of communication, putting their words out into the world. It is by understanding the complexity of the structural register of a textual genre, which refers to the epistle, that we will propose the experience of writing in a meaningful way, that is, one that reflects their own words. The central objective of this work is to present the importance of introducing letter writing into the literacy process as a formative experience, enhancing writing, reading, and, above all, the autonomy of the word. The methodological approach used visits the literature through a bibliographic review, dialoguing and demonstrating, through some letters, the paths of appropriation of writing through affection. What we intend to answer at the end of this essay is: how can the letter be an affective pedagogical resource?

Keywords: Letters. Literacy. Affection. Education.

Da prática de alfabetização para uma escrita de si: expondo palavras e afetos no mundo

Introdução

A carta, mesmo com o passar dos anos, tem se mantido presente na realidade de muitos sujeitos como meio de discurso afetivo. Dentro da escola também há um parâmetro de comunicação entre as crianças e o seu educador, de modo que é possível ainda fazer a pergunta: quem de nós, educadores, nunca recebeu uma carta? Mesmo diante dos avanços da comunicação, com o seu vasto recurso midiático, nada muda a sensação do recebimento de uma carta. No entanto, não se anseia, nesse estudo, conceituar epistemologicamente ou mudar a concepção usual da carta, mas dizer sobre a sua realização em sala de aula como recurso pedagógico para alfabetização (leitura e escrita).

O que se pretende responder ao final desse ensaio é: de que maneira a carta pode ser um recurso pedagógico afetivo, visto que o sujeito perceba que, ao escrever, arquiteta uma estrutura também afetiva? Vale ressaltar que a escrita de uma carta está condicionada por regras usuais da gramática, de modo que respeitar o endereçamento, entre outros pontos, são elementos cruciais para que se possa classificar a escrita no gênero proposto. Complementarmente, é possível dizer que essa aprendizagem, estudo e ensino desenvolvem-se com outro direcionamento semântico, que transcende a produção linear e ocupa a espontaneidade.

A experiência com a carta, que quebra todo e qualquer paradigma sistêmico, traz traços particulares de uma linguagem afetiva, e, com as crianças, o instinto afetivo é o marcador de suas produções. As autoras Rezende, Oliveira e Gomes (2013), depois de sua pesquisa sobre a utilização da carta no ambiente educacional como recurso terapêutico, nos provocam a perceber que o recurso comunicativo da carta promove, aproxima e potencializa relações. E é deste lugar que se materializam os objetivos específicos dessa pesquisa, que são: i) apresentar um conceito de partida sobre o que é uma carta; ii) entender a importância da sistematização; e iii) ressaltar que toda escrita guarda um traço particular de espontaneidade do sujeito. Cabe destacar que, diante dos desejos dessa pesquisa, há uma centralidade fundante, a qual protagoniza o objetivo macro: apresentar a importância da introdução da escrita de cartas como experiência própria do fazer, potencializando a escrita e, principalmente, a autonomia da palavra dos alfabetizados.

Exposto tudo isso, corresponderemos a este ensaio com um caminho metodológico, utilizando a visita à literatura por meio da revisão bibliográfica, permitindo dialogar e demonstrar, através de algumas cartas, os caminhos da apropriação da escrita através do afeto. Fantin e Santos (2020) dedicam-se a organizar as cartas das crianças como uma linha do tempo, que nos ajuda a entender o que as palavras dos pequenos têm a nos contar quando escrevem. As palavras também anunciam a alfabetização da leitura, da escrita, dos números, do afeto, da política, dos sonhos, e é na escrita que se compreende a parte de um mundo que está dentro de nós (Guedes Trindade, 2018). Como recurso pedagógico, a carta não deixará de assumir a responsabilidade sobre como sistematizar a escrita de forma alfabética, considerando o contexto histórico, para quem escrevemos, como respondemos e tantos outros elementos importantes da escrita (Arena; Santos; Miller, 2012). A vivência educacional que o educador propõe tem como caráter explorar a potência afetiva do alfabetizando. Perceber-se-á, ao decorrer do ensaio, ao se expor as cartas, as marcas afetivas das crianças e como elas lidam com o sentimento de gratidão.

Cartas e Crianças

Esta primeira seção destina-se a construir a noção de carta como meio para a alfabetização. Leva-se em conta que as crianças se relacionam com o brincar, com o explorar, com o desenhar, entre outros, de forma muito autêntica, disposta ao novo, partindo de um lugar particular e intraduzível. Diante de uma aprendizagem mais sistemática, como o ensino do gênero textual epistolar, não é diferente. O primeiro contato provoca uma variação nas emoções, nos conflitos, nos modos e formas de lidar com o novo.

Arena, Santos e Miller (2012), em uma experiência de intercâmbio de cartas com pares no mesmo nível de escrita e de alfabetização, movem nas crianças uma vivência educacional plural do ponto de vista linguístico. Essa tentativa é feita a partir de uma relação entre dois países que falam a mesma língua. Além do ineditismo, é crucial realçar que o estudo sobre a estrutura da carta e os seus usos para a aprendizagem ultrapassam a codificação. Destaca-se a produção cultural e o

relacionamento entre as nações. Para discutir a gênese da escrita¹ do outro, demonstram que as particularidades da escrita nascem no sujeito.

Ao fazer uso desse recurso, potencializa-se a autoformação e o pensamento criativo, no qual o sujeito se coloca a refletir e a construir a sua própria narrativa. A sua palavra é posta no mundo (Freire, 1986). A significação dessa proposta permite mapear e interpretar a cultura, a organização da escrita e os seus saberes, que atravessam a própria escrita, o tempo do intercâmbio, entre outras variáveis.

Percebe-se que a escrita produz uma reflexão, um impacto emocional na própria pessoa que escreve, nesse caso, as crianças, que precisam criar arranjos novos, outros repertórios, para, através da escrita, manterem contato. O primeiro sentido, talvez o mais belo da carta, é desvendado nessa experiência que as professoras desvelam: são as marcas das cartas. O registro epistolar apresenta, grosso modo, a atitude de colocar a forma existencial do remetente para o destinatário, em forma de carta: as emoções e todos os sentimentos que cabem dentro de um pedaço pequeno de papel.

A evidência da escrita apresenta que:

A presença insubstituível do outro nas escritas das crianças torna-se, frequentemente, imenso desafio para professores. Como a língua, na concepção bakhtiniana, se realiza nos gêneros dos discursos, em padrões relativamente estáveis, mas que permitem a sua própria reinvenção, nada se manifesta mais difícil para o professor que ensinar as crianças a ter o outro no horizonte de sua criação textual (Arena; Santos; Miller, 2012, p. 114).

Ter em vista, na escrita, o outro, é considerar os pensamentos e desejos que se guardam no interior de seu ser, sentimentos que manifestam a sua importância. Para escrever ao destinatário, é necessário cultivar sentimentos que desprendem o tempo para escrever. Deve-se, ao mesmo tempo, considerar a intenção de um discurso. Elucidamos aqui um segundo sentido da carta: escrever é dizer “ao outro sobre si” (Tavora, 2022, p. 21), sobre os cultivos que se guardam em seu peito e seu tempo. Uma escrita é um pensamento que lhe atravessa por inteiro. Sendo assim, os sujeitos aprendentes de uma epístola não põem em ordem de prioridade os assuntos, mas sim discorrem seus discursos, trazendo sentido para aquilo que realmente lhes interessa.

¹ As autoras Ferreiro e Teberoski (2008) já trazem esse assunto como o processo mediante o qual o sujeito vai formalizando a escrita, conforme há o contato e a necessidade.

Torna-se desafiador para as educadoras e os educadores que, ao trabalhar com a escrita de cartas, respeitem o que se escreve, pois nelas há escondido o que se sente, e nem sempre é fácil de lidar. O trabalho com as cartas deve carregar a postura ética e moral. “E cada vez mais se percebe a importância que uma carta tem” visto o exercício pessoal que cada sujeito, ao escrever, exerce ao expor o seu sentimento. É “porque há uma determinada capacidade na escrita e na leitura que nos leva mais longe, nos faz ter mais coragem, aquela de que tanto precisamos neste tempo” (Tavora, 2022, p. 21).

Muito mais que uma oração bem escrita, uma estrutura impecável, a carta deve ser manuseada com respeito ao sentimento que nela contém. Uma escrita pessoal, ao tornar-se pedagógica, estabelece um caminho ontológico, formativo para ambos os sujeitos: o educador, que, ao propor um projeto, compreende que está trabalhando com a palavra do outro, e o educando, que precisa, ao ser inserido, compreender que suas palavras têm muito valor.

O terceiro e último sentido que dedicaremos a anunciar está escondido no trabalho articulador de Tavora (2022), que, ao materializar a palavra do sujeito, permite à imaginação, ao sentimento e à emoção se estruturarem formalmente nas linhas. Muitas vezes, a escrita é turva, desalinhada, pois segue um raciocínio diferente do pensamento e isso faz parte do processo de nossa identidade (Flickinger, 2010). Por isso, o exercício de leitura, releitura, compreensão e sensibilidade deve estar à disposição de quem interpreta. Escrever é exercício formativo. “A carta é um acto de coragem, uma passagem para outro lugar, uma oficina de ofícios, em que podemos partir para o momento em se começa a aprender, tudo o que sabemos foi uma carta” (Tavora, 2022, p. 27).

A sistematização do sentido

A investigação de uma pesquisa segue alguns padrões de análise do conteúdo que está sendo proposto, os quais desafiarão pensar qualitativamente ou quantitativamente a proposta de pesquisa. Com o educador, no seu desenvolvimento pedagógico, não é diferente. Na prática docente, deve-se levar em consideração, ao construir o caminho para a aplicação do conteúdo, elementos prévios como: i) Qual será o seu primeiro objetivo ao ensinar os educandos tal assunto? ii) Que propostas

e ferramentas serão utilizadas para a execução? iii) O que se espera ao final da proposta?

Essa autoentrevista é uma postura vigilante que se espera ao trabalhar, antes de um novo conteúdo, uma metodologia de ensino nova na sala de aula com os educandos (Alves; Piedade, 2020). Se analisarmos, perceberemos que são perguntas simples, mas necessárias ao desenhar um caminho de ensino. Todas as propostas apresentam obstáculos e perguntas por si só. À medida que o trabalho avança, disponibilizamos respostas formativas que levam o educador a despertar para sua prática.

Propor uma nova dinâmica, uma atividade que potencializa o sujeito, é pensar, de certa forma, na ampliação do currículo, que não pode ser compreendido unicamente como uma estrutura que corresponde à grade de conhecimento e a como se organiza a estrutura da escola em períodos, componentes, e total de carga horária. Deve ser levado em consideração aquilo que extrapola a concepção pedagógica intuitiva ao ensinar e compreender os espaços, as organizações não estruturais, bem como o aspecto educativo, incluindo propostas formativas como a escrita de suas próprias cartas.

Pensar currículo é pensar em movimento, no qual os sujeitos vão se fiando, constituindo-se à medida em que a sua pré-noção de mundo começa a dialogar com outras concepções. Assim, se fundamenta a sua experiência formativa e desvela a potência criadora da escola como espaço de formação constante.

Toda essa seção considera que a prática docente é um ato importante para a pesquisa. A intervenção pedagógica utilizada na seção anterior destaca duas etapas muito importantes. Na primeira, o educador é afirmado como sujeito criativo da proposta pedagógica, discutindo os aspectos e sentidos da formação através das cartas das crianças, produtoras de suas reflexões. Na segunda etapa, consideramos a relevância da escrita para a estruturação de um processo alfabetizador ou, ainda, de seu percurso introdutor na formação de uma criança alfabetizada, na estruturação da escrita, respeitando e pensando no outro e, principalmente, aprendendo a dizer a sua palavra.

A metodologia presente nessa proposta trata de experimentar a discussão, a exploração, o desejo de pôr a sua letra no papel como resultado do entusiasmo da escrita. Tavora (2022, p. 29) ressalta que “cabe numa carta esta definição de educação

livre”, onde os sentimentos, as emoções e as dúvidas são parte do processo. Na introdução das gêneses da escrita, Ferreiro e Teberosky (2008) aceitam o espanto da criança ao produzir sua própria escrita, pois sucede o pensamento e o conhecimento, e estes tornam-se palpáveis quando escreve. Ver isso acontecer é surpreendente.

Manifesta-se aqui que o educador precisa ter coragem ao ensinar, pois ele coloca em jogo uma série de variáveis, de desejos e, principalmente, de metas. Por isso, organizar o sentido do percurso pedagógico do recurso de ensino é trivial para se pensar no trabalho com as cartas, principalmente destacando o percurso formativo das crianças no processo de alfabetização. Aqui não há restrição a um nível de ensino específico, mas se direciona a todos que trilham esse caminho de entender o mundo pelas palavras.

Carta a expressão do afeto

Para se pensar a práxis pedagógica do alfabetizador, que não pode fugir do campo curricular (vivência educacional), é preciso adentrar com muita delicadeza em alguns aspectos metodológicos, sem mudar o foco do ciclo da alfabetização. Pois educar não exige somente da educadora e/ou do educador fazer desse espaço um ambiente favorável à aprendizagem, já que seu esforço deve superar “compreender a relação de contradições entre seres diversos, ou seja, para a universalidade existir há a necessidade do diverso” (Malanchen, 2021, p. 129). Isto é, o ambiente precisa lidar com o plural para pensar a intervenção. Logo, não é fácil aceitar qualquer prática como se tudo que se ensina faça sentido para a aprendizagem. Mas o que isso tem a ver com o trabalho das cartas? Promover ações que se relacionam com o outro exige dialogar com as experiências do outro, visualizá-lo. Por isso, todos os exercícios que foram e são realizados dentro do espaço escolar necessitam ocupar a função ética de levar com o cuidado disciplinar necessário o recurso que serve para ensinar e autoformar-se. Uma vez escolhido trabalhar com carta, devem-se respeitar as particularidades, os afetos, as colocações. O mundo se materializa diante da nossa ação, nossa atitude, nossa intervenção.

Quando se realiza a experiência de ensinar por meio de um recurso, deve estar nítido que o educador apresenta aos seus educandos o percurso usual de uma escrita semelhante ao feito na vida acadêmica. Saber a utilização, rememorar alguns gêneros

textuais que já nos parecem um pouco apagados, desvela um amadurecimento do resgate da escrita manual. Temos medo se aprendermos a escrever apenas no teclado. Percebe-se, ao escrever, o que há de necessidades não consolidadas na escrita.

Se pensarmos na sua utilização profissional, por exemplo, a escola faz correspondência à sua mantenedora, ocasião em que enviamos e-mails. Na área jurídica, produzimos ofícios. Há também quem escreva e-mail em formato de carta para firmar contratos. A carta, mesmo com suas variáveis, continua sendo um meio de diálogo que está presente na nossa vida, e nós precisamos aprendê-la. Por isso, alfabetizar por meio dela coloca questões como o reconhecimento da escrita autônoma.

O educador, em todas as suas tarefas e atividades propostas, começa a contextualizar a sua utilização, demonstra seu percurso histórico e, ao fazer junto, explica. A explicação sobre a forma e/ou tratamento de um certo recurso, e aqui destacando a carta, deve estar sempre atrelada com a prática docente. Existe uma tríade pedagógica que não se pode perder de vista: 1) Apresentar (fazer); 2) Construir (fazer junto); 3) Consolidar (protagonizar). Quando Freire (2019) coloca que quem educa aprende ao ensinar, reflete que a aprendizagem está em comunhão com o coletivo. Em nitidez, quando o educador apresenta uma proposta, pesquisa, entende, pratica e reflete possíveis variáveis que podem abrir espaço a lacunas na aprendizagem. Apresentando, se aprende. O construir não pode ser desconsiderado do coletivo; novamente se realça essa perspectiva. Isto é, se faz necessário que educar seja feito junto. Pois, para consolidar uma aprendizagem, deve-se postar o desafio, e aqui se perceberá a absorção do conhecimento. É justo que frente a tudo que é construído, a criança, o adolescente e até mesmo o adulto, seja desafiado a fazer, assim percebendo sua potencialidade de administrar o que sabe.

O que sabemos sobre cartas é o suficiente? Que é um gênero textual, que está na história há milênios, que dialoga com as pessoas distantes, que foi midiaticizada e romantizada pela literatura. Se isso basta, é possível que a literatura precise ser urgentemente revisitada, pois há um campo semântico que não se pode perder de vista. Mas será que isso é suficiente para entender o sentido da carta? Talvez aqui fuja o sentido da alfabetização, mas resgatar-se-á ainda até o final dessa discussão. Há três autores que apresentam sentido novo na escrita das cartas. Paulo Freire

(2019), Ana Maria Araújo Freire (2021) e Nathercia Lacerda (2016) defendem as cartas como elo entre as pessoas, o oculto da mensagem, a carta não esperada, a resposta que desvela o cuidado com o outro, mesmo distante. Na experiência de exílio, Freire desvela a compaixão dos seus, que mesmo tão distantes continuam a pensar e se preocupar com sua vida. Sendo reconhecida como desertora, Lacerda, mesmo menina pequena, manda carta ao primo grande, excluído e marginalizado erroneamente, para dizer que sente muito por não ser compreendido. O livro *A casa e o Mundo* lá fora desvela que a carta revela o que há de mais bonito em nós, o que nomeamos de amor.

Defender a carta é, sem dúvida, uma postura política frente à sua utilização, pois é na carta que nos colocamos em primeiro lugar, falamos de nós, e é isso que o endereçado quer saber. É quando as palavras vão se formando e traduzindo gente, e assim criamos história. Para uns, é Nita Freire (Ana Maria), que destaca que o livro *Boniteza* não poderia ser possível se antes não tivesse compreendido, nas palavras das cartas que recebia de seu esposo, a leitura de afeto que ele ruminava ao escrever linha por linha. Bem provável que, diante do avanço das tecnologias, venhamos a perder essa relação da escrita íntima, pois tudo é possível ser capturado e divulgado. Desejamos e resistimos fortemente a isso: que o sentido não se perca.

Ao trabalhar com a proposta, o educador se propõe a perceber que “A natureza do gênero”, aqui a epístola, “pode distanciar ou aproximar o outro do enunciador: no conto fantástico escrito por uma criança, o horizonte pode ser preenchido pela figura do professor-avaliador, mas na velha carta pessoal, o outro se materializa, em graus múltiplos e por meio de recursos vários”. Ou seja, ninguém supera a palavra do outro (Arena; Santos; Miller, 2012, p. 115).

A carta pode causar várias interferências emocionais e interpretações, mas é crucial nos debruçarmos no discurso do sujeito. O sujeito utiliza um recurso para se aprofundar, para levar a si. É feliz o educador ao promover essa proposta de conhecer e depois esquematizar, pois, além de respeitar uma organização, os sujeitos percebem as diversas formas de se colocar e comunicar um assunto, e como cada um percebe e desvela o assunto a partir de seu olhar e relação com o mundo. Torna-se particular diante da percepção de mundo dos sujeitos e, por isso, é importante. Muito mais que compreender a proposta, é saber olhar bem a relação que se tem com a palavra.

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes (Bakhtin, 2003, p. 133).

Se torna indispensável levar em consideração a personalidade da escrita. O enunciado é importante para o discurso escrito, mas, sabendo que o discurso imagético, gráfico, simbólico, comunica no lugar das palavras, quem traduz isso é a criança que, nas relações estabelecidas, quando não consegue fazer por escrita, registra em grafismo. A criança “revela as habilidades de pensamento, comunicação e criticidade, além de como ela entende diferentes situações” (Oliveira; Andrade, 2024, p. 223).

O educador, assim, precisa ter nitidez de que o recurso proposto deve ser um assunto debatido em sala de aula, comunicando que nossas marcas ficam registradas em qualquer escrita: nossas emoções, intencionalidade e querer, visto que não podem ficar de fora da relação comunicativa, mesmo que se tenha outro desejo ao escrever. Essa atenção está incumbida nas diretrizes intencionais da prática pedagógica; só assim podemos afirmar a preparação para trabalhar com tal recurso.

Considera-se que a carta acompanha outros elementos que potencializam a sua intimidade com relação ao remetente. Sendo assim, nasce a necessidade de uma formação docente crítica e sensível, que inclua em suas práticas a capacidade de escuta, leitura ética e acolhimento das mais variadas narrativas (d)escritas ou imagéticas de seus educandos, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1986, p. 11). Educar, ao propor a escrita de uma carta, deve levar em consideração variáveis indispensáveis, que são a relação da palavra do outro sobre o papel. Mais do que escrever e conceituar, o educar deve levar em consideração a experiência que ensina ao vivenciar, mais que sistematizar o aprender do sujeito, é aproximar o mesmo do valor da vivência.

Bakhtin chama atenção para os cuidados com os elementos que acompanham o recurso, destacando o enunciado, pois ele determina a intenção do sujeito e “quase não se levava em conta a questão lingüística geral do enunciado e dos seus tipos”

(2003, p. 263). Freire (1986) acrescenta ainda que ao escrever, o sujeito se insere nas palavras e esses elementos são constitutivos da autonomia. Olhar para a carta indica:

Pensá-la enquanto objeto discursivo possibilita entender o produtor como um sujeito que projeta, na escrita epistolar, identidades possíveis para si. Atribuindo ao destinatário a responsabilidade de identificá-las e confirmá-las, assim, “a carta serve também para isso: fazer o outro de refém e obrigá-lo a assistir à eclosão de um pensamento, de uma identidade e dela participar, queira ou não” (Diaz, 2016, p. 65).

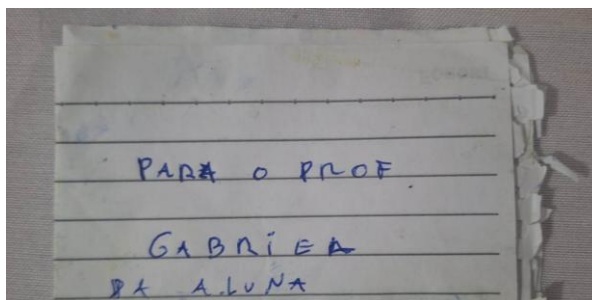
Ao utilizarmos a carta como recurso pedagógico, entendemos que o sujeito fala de um lugar específico. Esse destaque faz com que tenhamos objetivado que não é possível uma padronização, pois quem escreve ocupa um lugar político, partindo dele coloca suas reflexões. Além disso, a carta permite rompimentos com a espontaneidade, subjetividade e expressão pessoal. É nesse sentido que se apegam os interlocutores, os elementos que demonstram o valor da escrita e o caminho formativo de quem escreve e sintetiza o que pode para que caiba dentro de um pequeno espaço tudo aquilo que se tem a dizer em sentimentos, com palavras. E somente a carta, como construção do pensamento desafiador, permite que o sujeito avalie o que é necessário dizer por ora. O professor alfabetizador que se julga aqui, desde o início, equivale ao quanto nós conseguimos humanizar um recurso a partir do momento em que nos colocamos em palavras. “Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável, a educação da política” (Freire, 1986, p. 27), posto que se aumenta a complexidade da leitura, interpretação e vivência sobre a escrita, a partir da interação do educador com a produção do educando.

Não há dúvidas de que o caminho a ser percorrido pela vivência da escrita exige a valorização dos elementos que constituem a carta. Mesmo com tantas fragilidades e críticas que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC carrega, é possível destacar que garantir o trabalho epistolar como experiência dos documentos e manuseio dos mais diversos gêneros textuais é indispensável para a formação do educando (Brasil, 2018). No entanto, a forma e a estratégia que o educador ou a educadora utilizarão para aprofundar esse conhecimento são desafiadoras. Este educador se depara com obstáculos práticos, pois inserir ao seu trabalho qualquer recurso pedagógico que promova um avanço significativo do educando precisa conter,

além da destreza, uma série de atitudes pedagógicas, como organização do tempo, planejamento e acompanhamento da vivência.

A potencialidade dessa prática destaca o discurso das crianças, em que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2003, p. 265). A exemplo disso, expõe-se aqui a carta de uma criança que se aproxima do seu educador, entrelaçando as relações entre o ensinar e o aprender. Em outras palavras, o educando agradece o aprendido. O vínculo afetivo é a vivência do ensino-aprendizagem. Quando inicialmente se questiona: *quem de nós, educadores, nunca recebeu uma carta?* coloca-se o anseio pelo entendimento, que, em dura interpretação, não percebe que, ao receber uma carta, recebe-se a devolutiva do ensino. O educador deve estar sensível ao seu remetente, de modo que, quando o educando o escreve, afirma algo muito importante: o sentimento de gratidão pela vivência comum. O destinatário sempre agradece, mas ousa denunciar que pouco se faz troca de responder, a não ser pelas próprias palavras de gratidão. O potente discurso se constrói.

Figura 1 - Do remetente ao destinatário²



Fonte: Registro do Pesquisador (2024)

Percebamos que é possível no registro encontrar as marcas do remetente para o destinatário. A educanda tenta ainda produzir uma concordância estrutural com o modelo exato da carta. Mesmo que na regra seja bastante diferente, percebe-se que há a captura do ensinado. A educanda demonstra que acolheu os elementos básicos, diante do gênero epistolar. Manteve-se a condição do gênero biológico, a ideia de

² Saliento que o nome do educador e da educanda são nomes que não revelam a localidade, a escola, não colocam sua integridade em risco. Seus nomes são compostos, sendo assim já não reside mais nenhum tipo de quebra de sigilo e para análise da carta são indispensáveis.

destinatário e do remetente. Destaca-se que é uma aprendizagem que vai se fiando na relação com a produção. Nota-se também erros que a educanda corrige, passando a caneta por eles e fortificando a forma correta. Aqui evidencia-se que a reflexão se faz na experiência.

Cumprindo agora a velha promessa de escrever Cartas a Cristina, em que falo de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude, de minha maturidade, do que fiz com a ajuda de outros e o desafio da própria realidade, teria de perceber, como condição, do meu ponto de vista, sine qua para escrever, que devo ser tão leal ao que vivi quanto leal devo ser ao tempo histórico em que escrevo sobre o vivido. É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos (Freire, 2019, p. 21).

Freire (2019) destaca dois elementos: a integralidade da emoção e a relação ontológica na escrita. Quem escreve exercita o caminho temporal e histórico e ao se colocar, não só se desafia gramaticalmente, como também se insere no tempo e no espaço para autorrefletir-se.

A discussão a seguir no trato com a carta conecta toda reflexão construída até o momento. Leiamos:

Figura 2 - Carta de agradecimento



Fonte: Registro do Pesquisador (2024)

Os elementos da carta que a educanda considera são: data, discurso (conteúdo) e assinatura. Percebe-se que o conteúdo da carta não é de despedida, visto a época do ano, mês de agosto, mas de alguém que, vivendo a experiência, agradece generosamente o caminho obtido até o momento. A educanda aproxima-se ao escrever, mas, ao mesmo tempo, coloca uma linha de distanciamento muito importante ao compreender o educador como alguém adulto, com autoridade e, principalmente, como referência de aprendizagem. Ela destaca “senhor” três vezes, para afirmar que a autoridade desse sujeito é, senão, indispensável para a relação.

Nesta carta, a criança ainda mostra maturidade, sabe que o ciclo entre os dois se findará, pois, ao mesmo tempo que coloca a sua utopia inviável de ser sempre ele o que ensina, compreende que essa não é a relação que se faz na escola. Mas ressalta que o aprendido até o momento tem valor e, por isso, escreve. Mesmo com a escrita bem intuída, demonstra no desenho a amizade possível nesse espaço. A criança coloca no desenho a sua figura e a do seu educador, mostrando certa distância, mas também proximidade, e que o amor estabelecido por ela está na aprendizagem. Nota-se que ela traduz a palavra *love*, que significa “igual o amor”. Em interpretação, essa é a tradução generosa da educanda, que, teorizada por Freire, é possível entender que o amor é educado também. A educanda ama o que aprende, o educador ama o que educa. Não há outro contexto mais explícito aqui que a própria educação.

As palavras afetuosas da educanda, intensificadas tanto no inglês quanto na língua materna, demonstram que a carta permite expressar mais do que o escrito. A relação afetiva que se estabeleceu não se deu somente pelo texto; talvez, se tivesse apenas “love igual amor” e o desenho, teríamos entendido tanto quanto o enunciado da carta. Ao propor um recurso pedagógico, a epístola, cria-se não só um espaço de entendimento intelectual, o uso veicular da carta, mas permite que o sujeito, ao se formar, coloque a sua palavra no mundo, vincule a sua vivência educacional entre o ensino e a aprendizagem, coloque-se no que é “ser para si” (Freire, 2019, p. 126), e acrescente um novo significado, muitas vezes não esperado metodologicamente pelo educador.

Conclusão

Toda conclusão de estudo não é de um conhecimento, mas, sim, uma pausa para reflexão e revisão de conteúdo à luz da crítica. Tendo em vista isso, após a construção desse estudo, aprecia-se a ideia de que os educadores e as educadoras precisam promover, em suas interações e intervenções, a possibilidade de o educando/educanda se enxergar como sujeito constituinte de seu processo de aprendizagem (ontológico), o qual exige a reflexão sobre o mundo e, principalmente, sobre si. O que valida o pensamento aqui apresentado é o aporte teórico e científico exposto na revisão bibliográfica. Com esses interlocutores, destaca-se a importância de um caminho sempre atento e vigilante, presente na postura do educador frente ao seu trabalho. No que tange a este estudo epistolar, trata-se do reaver da utilização do recurso pedagógico no contato com o gênero textual (carta) para a eficácia da aprendizagem da escrita dos educandos e das descobertas de algumas variáveis que são muito singulares a quem experimenta.

Entende-se que, neste estudo, conseguimos observar a relevância do gênero carta, tanto pela via da construção da escrita, como pelo enriquecimento e domínio de outras formas de pôr a palavra no mundo. Porém, o destaque está no desvelamento da aprendizagem: o educando pode não só aprender sobre um veículo de comunicação, como também participar e dar sentido à sua alfabetização através da palavra. As narrativas trazidas pelos autores elucidam que nenhum sujeito, ao dizer algo, ao escrever para alguém, consegue fugir daquilo que lhe constitui. O educando é um ser potente, criativo e lúdico. É na experiência da constituição que se possibilita entender suas habilidades, e é por isso que ensinar a carta é importante, pois o sujeito expressa seus afetos na arquitetura semântica, carregada de si.

Há um perigo iminente no ensinar a carta: reduzi-la a apenas decodificá-la, como um instrumento único de comunicação, pois, assim, esvazia-se o que tem de profundo. A descaracterização milenar frente às tecnologias não deve sucumbir ao apreço pela escrita, que exige total mergulho do sujeito. É através de uma carta, seja qual for a distância, que retraçamos o encontro em nossa memória. Não houve espaço nas seções para discorrer sobre tal reflexão, mas defende-se que, ao escrever, o remetente imagina o destinatário. Talvez a explicitação da figura dois seja um excelente exemplo. O destinatário, com seus elementos, imagina o remetente, pensa,

lembra e saúda a memória que lhe tem. Com isso, mesmo que o diálogo seja vivo e presente todos os dias, receber uma carta desafia o tempo corrido e coloca a palavra do outro em movimento.

Ler uma carta ainda constitui um ato de luta, uma política de alfabetização. Em outras palavras, é onde o apreço pelo curto, fácil e simples é superado pela dinâmica da escrita de si. É possível, ainda, que interpretemos como arcaico, em desuso, o ensino e a aprendizagem do gênero epistolar. Entretanto, o foco alfabetizador coloca em xeque dois pontos importantes e políticos. O primeiro é que ler ainda não é uma realidade para todos, e exercitar a escrita e a leitura na execução de uma redação de carta explora no alfabetizando (seja qual for a idade) a aprendizagem a partir de si. O segundo ponto: é indispensável compreender as tecnologias — e-mail, aplicativos de comunicação — sem que se preceda o entendimento primeiro da história, e a carta é um ato histórico comunicativo que, na atualidade, ganha outras formas que só são visíveis à luz da experiência crítica de ensino.

É sabido por todos que os recursos vão perdendo seu valor diante do novo. A primeira rede social é, senão, desconhecida se hoje for pronunciada no meio dos nativos digitais, o que é outro problema a ser discutido. Mas o que nos leva à reflexão é: é possível que a carta continue ainda viva nos tempos atuais, diante das tecnologias? Essa é uma pergunta bastante desafiadora, que devemos refletir através de outra pergunta: o que nos espera, não tão longínquo, ao deixarmos nossas histórias passarem sem que compreendamos as interconexões entre os períodos e as evoluções? O que estou propondo aqui é que tenhamos nitidez do que nos espera se perdermos nossa identidade social e histórica. As cartas, como recurso pedagógico, salvaguardam uma aprendizagem inúmeras vezes ressaltada e que encerra este estudo dizendo: é escrevendo sobre si que aprendemos a ler o mundo.

Referência

ALVES, Daniel Vecchio; PIEDADE, João. De vigilante a gestor: o pedagogo em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-24, 2020.

ARENA, Dagoberto Buim; SANTOS, Sonia Oliveira; MILLER, Stela. Cartas pessoais entre crianças brasileiras, portuguesas e angolanas. **Acoalfa**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 108-130. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

DIAZ, Brigitte. **O gênero epistolar ou o pensamento nômade: formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores no século XIX**. São Paulo: Edusp, 2016.

FANTINI, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos Santos (Org.). **Cartas às crianças do futuro: narrativas sobre a pandemia Covid-19**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler o mundo: em três artigos que se completam**. 13. ed. São Paulo: Autores associado: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GUEDES TRINDADE, Ana Felicia. **Pedagogia Poiérica – Alfabetização de Mundos – constructo pedagógico-cultural revolucionário e sensível com comunidades aprendentes e desejanter de expandir a potência humana**. Porto Alegre: Poiesis Agenda Compartilhada para consultoria, 2018.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

MALANCHEN, Juliana. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021.

OLIVEIRA, Vanessa Maria Araújo; ANDRADE, Luci Carlos. O desenho e a subjetivação de crianças implicados no processo de alfabetização. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEFPFIP**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 206-225, dez./2024.

REZENDE, Paula Cristina Medeiros; OLIVEIRA, Laena Guilherme; GOMES, Layla Raquel Silva. Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 37, p. 43-50, 2013.

TAVORA, Maria Lancastre. **A carta como objeto pedagógico**. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Artística, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

Recebido em: 08/09/2025

Aprovado em: 20/10/2025