



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –**  
**MESTRADO E DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LUCIANE WATTHIER

**MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO**  
**GÊNERO CARTA DE APRESENTAÇÃO: ASPECTOS DISCURSIVOS/TEXTUAIS**  
**E DIDÁTICOS**

CASCADEL – PR

2016



LUCIANE WATTHIER

**MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO  
GÊNERO CARTA DE APRESENTAÇÃO: ASPECTOS DISCURSIVOS/TEXTUAIS  
E DIDÁTICOS**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCADEL – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

W329m

Wattier, Luciane

Manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação: aspectos discursivos/textuais e didáticos. /Luciane Wattier.— Cascavel (PR), 2016.  
307 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Manifestações da linguagem oral na escrita. 2. Nível discursivo/textual. 3. Carta de apresentação – Gênero discursivo. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 410  
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9<sup>a</sup>/965

LUCIANE WATTHIER

**MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO  
GÊNERO CARTA DE APRESENTAÇÃO: ASPECTOS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E  
DIDÁTICOS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Márcia Mendonça  
Universidade de Campinas (UNICAMP)  
Membro titular (convidado)

---

Profe. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
Membro titular (convidado)

---

Profa. Dra. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro titular (da Instituição)

---

Profe. Dr. Ciro Damke  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro titular (da Instituição)

Cascavel, 11 de abril de 2016.

*Com todo meu amor, carinho e gratidão, à minha  
família: Ido, Sonia, Elisangela e Izabel Watthier;  
Ao meu cunhado-irmão, Vinícius Lorence.*

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pela saúde, força e persistência.

A meus pais *Ido Alberto Watthier* e *Sonia Otilia Stülpen Watthier*, por serem tão belos exemplos de vida, de união e de amor. Acima de tudo, por serem meus principais incentivadores e apoiarem-me incondicionalmente.

A minhas manas e cunhados *Elisangela Watthier* e *Robson Vieira*; *Izabel Cristina Watthier* e *Vinícius Lorence*, pela mais sincera amizade, pelo incentivo, pelo apoio e pelas críticas. Em especial, por terem trazido ao mundo o belo *Arthur Watthier Alves* e a bela *Mirella Watthier Lorence*, tão pequeninos sobrinhos-afilhados que me trazem luz, sorrisos e alegrias. A *Vinícius Lorence*, mano querido, sou muito grata também pela montagem dos gráficos e suas sempre preciosas sugestões.

A *Rafael Ewerling*, por ser tão amável, pelas nossas conversas e por me dar forças em meus medos e desânimos.

A minha amada tia, *Ilga Maria Watthier*, por rezar por mim a cada etapa deste curso.

À querida *Terezinha da Conceição Costa Hübes*, professora orientadora que, desde minha graduação, acompanha meu percurso acadêmico, sempre com imensa dedicação à profissão. Obrigada pela orientação iluminada, segura e paciente. Agradeço-lhe, principalmente, pela amizade, confiança e exemplo profissional.

Aos professores da banca de qualificação: *Ciro Damke*, *Eliana Ruiz*, *Márcia Mendonça* e *Sanimar Busse*, pelas valiosas críticas e sugestões.

Aos professores *Ciro Damke*, *Márcia Mendonça*, *Neil Armstrong Franco de Oliveira* e *Sanimar Busse*, por se disporem a participar da banca de defesa.

Aos demais professores do Colegiado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, por sempre batalharem em busca de uma maior qualidade de ensino.

Aos amigos da caminhada: *Dayse Grassi Bernardon*, *Douglas Corrêa da Rosa*, *Estela Mari Tomazelli Menezes*, *Fernando Arthur Gregol*, *Lauciane Piovesan Zago*, *Leliane Esteves*, *Madalena Meotti*, *Márcia Hoppe*, *Marcia Souza*, *Monica de Araújo Saraiva*, *Pricilla Záttera*, *Sueli Gedoz* e *Tatiana Fasolo Bilhar*, pela partilha de conhecimentos e pela maravilhosa parceria de sempre.

A *Jefferson Voss* pela atenta leitura e revisão deste texto.

Aos colegas do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), pelo auxílio na construção dos dados de pesquisa, parceria em todos os trabalhos e congressos.

À CAPES, pelo imprescindível auxílio financeiro durante a realização desta pesquisa.

*É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória nem derrota.*

*Theodore Roosevelt.*

WATTHIER, Luciane. **Manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação:** aspectos discursivos/textuais e didáticos. 2016. 308 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta e organiza reflexões acerca do tema *Manifestações da linguagem oral na escrita – aspectos discursivos/textuais e didáticos*, que foi motivado a partir dos seguintes questionamentos: *Como alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação? Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no ensino superior? Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita? Visamos, a partir das respostas a essas questões, construir conhecimento sobre como as manifestações da oralidade na escrita se revelavam em nível discursivo/textual e como poderíamos contribuir com a abordagem didática dessa temática. Assim, nosso objetivo sustenta-se em reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação, quando produzido por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do curso de graduação em Letras para, a partir desse reconhecimento, propor encaminhamentos didáticos que explorem tal fenômeno.* Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto e de responder às perguntas de pesquisa, sustentamos a investigação a partir da concepção dialógica (BAKHTIN, 2010[1979], 2005[1963] e BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929] e 1926) e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984, 1997). Trata-se de uma pesquisa educacional inscrita na Linguística Aplicada, do tipo qualitativa, com investigação descritiva e interpretativa-crítica. Propomos a analisar textos do gênero discursivo Carta de Apresentação produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de quatro municípios da Região Oeste do Paraná e do 1º ano da graduação em Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE), construindo uma análise comparativa em relação ao tema investigado. Ao realizarmos esse estudo, estabelecemos relações com a configuração dada ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo linguístico desse gênero discursivo. Por fim, apresentamos encaminhamentos didático-metodológicos para o trabalho com esse tema no ensino da língua portuguesa. Como resultado desse processo de investigação, constatamos que há, ainda, um nível acentuado de dificuldades quanto à compreensão de usos linguísticos mais adequados para cada contexto social de produção. Embora essas dificuldades prevaleçam em produções do Ensino Fundamental, elas não desaparecem na graduação. Dessa forma, apontamos para a necessidade de ampliação dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos, de acordo com o contexto social e pragmático em que interagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Manifestações da linguagem oral na escrita. Nível discursivo/textual. Gênero discursivo carta de apresentação. Ensino de Língua Portuguesa.

WATTHIER, Luciane. **Oral language manifestations in the written production of the genre letter of introduction: textual/discursive and didactic aspects.** 2016. XXX f. Thesis (Doctorate degree in Language Arts) - State University of Paraná (UNIOESTE) – Cascavel.

### ABSTRACT

This research focused on reflections about the theme oral language manifestations in writing – discursive/textual and didactic aspects, which was motivated from the following questions: *How students of the 5th year of Elementary School and the 1st year of graduation in Language Arts College configures the genre letter of presentation? What are the main manifestations of oral language in the writing of texts produced by the students of the 5th year of the early years? These marks tend to disappear in college? How do the teachers approach the manifestations of oral language in written texts in their pedagogical practice in classroom? How can we, teachers/researchers, contribute didactically with questions related to manifestations of oral language in the written?* We aim, based on answers to these questions, built knowledge about how the manifestations of orality reveal themselves in the discourse/textual level and how we could contribute with the didactic approach about this theme. Therefore, our objective sustains itself in recognize how the manifestations of oral language, discourse/textual level, occur in the genre letter of introduction produced by students of the 5th year (Elementary School) and 1st year of Language Arts college to, based on this recognition, propose didactic referrals which explore this phenomenon. With the view to achieving the initial objective and answer the research questions, we sustain the investigation upon the dialogical conception (BAKHTIN, 2010[1979], 2005[1963] and BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929] and 1926) and in the interactionism approach (GERALDI, 1984, 1997). It is an educational research entered on Applied Linguistics, qualitative, with description and critic-interpretative investigation. We propose to examine texts of discursive genre introduction letter produced by the students of the 5th year of the Elementary School of four small cities of the western of Paraná and in the 1st year of graduation in Language Arts of the State University of Paraná (UNIOESTE) building a comparative analysis in relation to the theme investigated. When we accomplish this study, we establish relations with the configuration in the thematic content, compositional construction and linguistic style, since discourse can not be unlinked from the texts. Finally, we present didactic-methodological referrals to work with this theme in the Portuguese language teaching. As a result of this investigation, we noticed that there is a sharp level of difficulties related to the comprehension of the linguistics aspects more suitable for each social context of production. Although these difficulties prevail in productions of Elementary School, they do not disappear in college. In this way, we pointed to a need of the enlargement towards the linguistic-discourse knowledge of the students, according to the social context they belong.

**Keywords:** Oral language manifestations in writing. The discourse/textual level. The discursive genre letter of presentation. The teaching of Portuguese Language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Carta de apresentação produzida pela professora pesquisadora .....	35
<b>Figura 2</b> - Encaminhamento de produção da carta de apresentação no 5º ano do Ensino Fundamental.....	37
<b>Figura 3</b> - Região Oeste do Paraná, com destaque aos municípios envolvidos na pesquisa .....	38
<b>Figura 4</b> - Carta produzida aos alunos da graduação em Letras.....	41
<b>Figura 5</b> - Enunciado para encaminhamento de produção da carta de apresentação no 1º ano da graduação em Letras .....	42
<b>Figura 6</b> - Atividade desenvolvida pelos professores do 5º ano .....	43
<b>Figura 7</b> - Relação entre texto–enunciado–língua.....	49
<b>Figura 8</b> - Carta de apresentação.....	68
<b>Figura 9</b> – Carta de apresentação 5 .....	79
<b>Figura 10</b> - Carta de apresentação 9.....	82
<b>Figura 11</b> - Recorte da carta 39 – Data antes do local .....	85
<b>Figura 12</b> - Recorte da carta 28 – Vocativo antes do local e data .....	85
<b>Figura 13</b> - Recorte da carta 30 – Local e data na despedida .....	86
<b>Figura 14</b> - Recorte da carta 31 – Local e data após assinatura .....	86
<b>Figura 15</b> - Carta 24 .....	87
<b>Figura 16</b> - Carta 26: Organização dos parágrafos .....	89
<b>Figura 17</b> - Carta 6: Organização dos parágrafos .....	90
<b>Figura 18</b> - recorte da carta por nós produzida ao 5º ano .....	92
<b>Figura 19</b> - Recorte do encaminhamento de produção das cartas do 5º ano.....	93
<b>Figura 20</b> - Carta 29: Uso parcial de linguagem formal .....	96
<b>Figura 21</b> - Carta 16: linguagem informal .....	98
<b>Figura 22</b> - Trecho da carta 4 da graduação em Letras .....	105
<b>Figura 23</b> - Carta de apresentação 7 da graduação .....	106
<b>Figura 24</b> - Dialogismo na carta 7 - graduação.....	107
<b>Figura 25</b> - Carta de apresentação 02 da graduação .....	109
<b>Figura 26</b> - Carta 8 da graduação: Organização dos parágrafos.....	114
<b>Figura 27</b> - Carta 6 da graduação: organização dos parágrafos .....	115
<b>Figura 28</b> - Carta 4: estilo linguístico formal .....	120
<b>Figura 29</b> - Carta 5 da graduação.....	122

<b>Figura 30</b> - Nível de escolaridade dos pais .....	152
<b>Figura 31</b> - Nível de escolaridade das mães .....	153
<b>Figura 32</b> - Renda familiar em salários mínimos .....	154
<b>Figura 33</b> - Por qual motivo você está estudando? .....	156
<b>Figura 34</b> - De qual disciplina você mais gosta?– .....	157
<b>Figura 35</b> - O que você menos gosta na disciplina de Língua Portuguesa?.....	159
<b>Figura 36</b> - Você gosta de ler? .....	161
<b>Figura 37</b> - Qual programa de televisão você mais gosta de assistir? .....	162
<b>Figura 38</b> - Carta 30 - Ensino Fundamental.....	166
<b>Figura 39</b> - Categoria “sequência das ideias” por município investigado .....	171
<b>Figura 40</b> - Distintas formas de encadeamento das ideias.....	177
<b>Figura 41</b> - Repetição lexical nas cartas do Ensino Fundamental.....	183
<b>Figura 42</b> - Marcadores conversacionais – Ensino Fundamental.....	189
<b>Figura 43</b> - Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos.....	194
<b>Figura 44</b> - Manifestações da linguagem oral na escrita – principais ocorrências nas cartas do Ensino Fundamental .....	204
<b>Figura 45</b> - Carta 03 da graduação.....	207
<b>Figura 46</b> - Análise comparativa: sequência de ideias .....	227
<b>Figura 47</b> - Análise comparativa: encadeamento das ideias .....	228
<b>Figura 48</b> - Análise comparativa: repetição lexical .....	229
<b>Figura 49</b> - Análise comparativa: uso de “a gente” no lugar “de nós” .....	230
<b>Figura 50</b> - Análise comparativa: marcas de regionalismo .....	231
<b>Figura 51</b> - Análise comparativa: marcadores conversacionais (MC).....	232
<b>Figura 52</b> - Análise comparativa: Expressões coloquiais .....	233
<b>Figura 53</b> - Análise comparativa: Sinais de pontuação.....	234
<b>Figura 54</b> - Atividade desenvolvida pelos professores do 5º ano .....	239

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Categorias de análise das manifestações da linguagem oral na escrita, em nível discursivo/textual .....	32
<b>Quadro 2</b> - Total de turmas e de alunos de 5º ano nos municípios .....	38
<b>Quadro 3</b> - Total de textos selecionados na primeira delimitação dos dados de pesquisa.....	39
<b>Quadro 4</b> - Distribuição das cartas do Ensino Fundamental selecionadas.....	40
<b>Quadro 5</b> - O gênero carta em diferentes esferas sociais .....	66
<b>Quadro 6</b> - Conteúdo temático e contexto de produção da carta de apresentação..	70
<b>Quadro 7</b> - Construção composicional da carta de apresentação .....	71
<b>Quadro 8</b> - Construção composicional da carta de apresentação (figura 8).....	72
<b>Quadro 9</b> - Conteúdo temático e contexto de produção das cartas de apresentação do 5º ano.....	75
<b>Quadro 10</b> - Enfoques temáticos nas cartas de apresentação do 5º ano.....	77
<b>Quadro 11</b> - Transcrição da carta 5.....	79
<b>Quadro 12</b> - Enfoques temáticos e ordem de apresentação – Carta 5.....	81
<b>Quadro 13</b> - Transcrição da carta 9.....	82
<b>Quadro 14</b> - Temas e ordem de apresentação – Carta 9.....	83
<b>Quadro 15</b> - Construção composicional das cartas analisadas.....	85
<b>Quadro 16</b> – Inversão na construção composicional das cartas analisadas .....	85
<b>Quadro 17</b> – Transcrição da carta 24 .....	87
<b>Quadro 18</b> – Elementos da carta (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009).....	88
<b>Quadro 19</b> - Transcrição da carta 26.....	89
<b>Quadro 20</b> – Transcrição da carta 6 .....	91
<b>Quadro 21</b> – Estilo linguístico das cartas analisadas .....	93
<b>Quadro 22</b> - Despedida das cartas analisadas.....	95
<b>Quadro 23</b> – Vocativo das cartas analisadas .....	95
<b>Quadro 24</b> – Transcrição da carta 29 .....	97
<b>Quadro 25</b> – Transcrição da carta 16 .....	98
<b>Quadro 26</b> - Conteúdo temático e contexto de produção das cartas de apresentação do 1º ano da graduação .....	102
<b>Quadro 27</b> - Enfoques temáticos das cartas de apresentação do 1º ano da graduação .....	104

<b>Quadro 28</b> – Transcrição da carta 7 .....	106
<b>Quadro 29</b> - Temas e ordem de apresentação – Carta 7 da graduação .....	108
<b>Quadro 30</b> – Transcrição da carta 2 .....	109
<b>Quadro 31</b> - Temas e ordem de apresentação – Carta 2 da graduação .....	110
<b>Quadro 32</b> - construção composicional das cartas analisadas.....	111
<b>Quadro 33</b> – Elementos da carta (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009)– Carta 02 .....	112
<b>Quadro 34</b> – Transcrição da carta 8 .....	114
<b>Quadro 35</b> – Transcrição da carta 06 .....	115
<b>Quadro 36</b> – Estilo linguístico das cartas analisadas .....	117
<b>Quadro 37</b> - Despedida das cartas analisadas.....	118
<b>Quadro 38</b> – Vocativo das cartas analisadas .....	119
<b>Quadro 39</b> – Transcrição da carta 4 .....	120
<b>Quadro 40</b> - Transcrição da carta 5.....	122
<b>Quadro 41</b> - Categorias de análise das manifestações da linguagem oral na escrita, em nível discursivo/textual.....	143
<b>Quadro 42</b> - Distribuição dos questionários analisados.....	151
<b>Quadro 43</b> - Transcrição da carta 30 – Ensino Fundamental .....	166
<b>Quadro 44</b> - Carta 30 - Ensino Fundamental e reescrita .....	201
<b>Quadro 45</b> - transcrição da carta 03 – graduação .....	207
<b>Quadro 46</b> - Reescrita do texto 03 - graduação.....	222
<b>Quadro 47</b> - Reescrita da carta analisada pelos professores .....	247
<b>Quadro 48</b> - Trabalhando com o contexto de produção e o conteúdo temático da carta de apresentação.....	253
<b>Quadro 49</b> - Reconhecendo a carta de apresentação quanto a seus elementos composicionais.....	254
<b>Quadro 50</b> - Trabalhando com o contexto de produção e o conteúdo temático da carta de apresentação.....	257
<b>Quadro 51</b> - Trabalhando com a construção composicional da carta de apresentação .....	259
<b>Quadro 52</b> - Trabalhando com o estilo linguístico da carta de apresentação e as manifestações da oralidade na escrita.....	262
<b>Quadro 53</b> - dificuldades ortográficas e de acentuação gráfica observadas na carta reescrita .....	269

<b>Quadro 54</b> - Proposições didáticas para o trabalho com as dificuldades ortográficas .....	271
<b>Quadro 55</b> - Reescrita da carta de apresentação.....	272

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA</b> .....	25
1.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	25
1.1.1 Perspectiva epistemológica .....	25
1.1.2 Perspectiva teórica .....	28
1.1.3 Tipo de pesquisa .....	30
1.1.4 Método de investigação / perspectiva metodológica .....	31
1.2 GERAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE .....	33
1.2.1 Geração dos dados no 5º ano do Ensino Fundamental .....	35
1.2.2 Geração de dados na graduação .....	40
1.2.3 Geração dos dados com os professores do 5º ano do Ensino Fundamental ...	43
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM: O DISCURSO NA TEORIA E NAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO</b> .....	45
2.1 PRINCÍPIO DIALÓGICO DA LINGUAGEM .....	46
2.2 LINGUAGEM E DISCURSO .....	54
2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E SEUS ELEMENTOS CONTITUINTEs .....	58
2.3.1 O gênero discursivo carta de a apresentação .....	65
2.3.2 O gênero carta de apresentação e seus elementos composicionais .....	68
2.3.3 O gênero carta de apresentação configurado por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental .....	74
2.3.3.1 <i>Conteúdo temático</i> .....	75
2.3.3.2 <i>Construção composicional</i> .....	84
2.3.3.3 <i>Estilo linguístico</i> .....	93
2.3.4 O gênero carta de apresentação configurado por alunos do 1º ano do Curso de graduação em Letras .....	101
2.3.4.1 <i>Conteúdo temático</i> .....	102
2.3.4.2 <i>Construção composicional</i> .....	111

2.3.4.3 <i>Estilo linguístico</i> .....	116
---	-----

### **CAPÍTULO 3**

<b>LINGUAGEM ORAL NA LINGUAGEM ESCRITA: CONFLUÊNCIAS?</b> .....	125
---	-----

3.1 ORALIDADE E ESCRITA: ESTILOS LINGUÍSTICOS FORMAIS E INFORMAIS .....	126
---	-----

3.1.1 Compreensões sobre linguagem na escola .....	131
--	-----

3.1.2 O trabalho com a linguagem oral na escola .....	135
---	-----

3.2 MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA .....	138
--	-----

3.2.1 Manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual: categorias de análise .....	142
--	-----

3.2.2 Cultura oral: contexto dos alunos do 5º ano .....	150
---	-----

3.2.3 Manifestações da linguagem oral na escrita de textos do gênero carta de apresentação: em foco, alunos do 5º ano .....	165
--	-----

3.2.3.1 <i>Sequência das ideias</i> .....	167
---	-----

3.2.3.2 <i>Distintas formas de encadeamento das ideias</i> .....	174
--	-----

3.2.3.3 <i>Repetição do mesmo léxico</i> .....	181
--	-----

3.2.3.4 <i>Uso constante de a gente no lugar de nós</i> .....	185
---	-----

3.2.3.5 <i>Emprego dos marcadores conversacionais</i> .....	187
---	-----

3.2.3.6 <i>Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos</i> .....	192
---	-----

3.2.3.7 <i>Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas</i> .....	196
---	-----

3.2.3.8 <i>Reescrita da carta 30 – Ensino Fundamental</i> .....	201
---	-----

3.2.3.9 <i>Algumas reflexões sobre as manifestações da linguagem oral na escrita nos textos do Ensino Fundamental: nível discursivo/textual</i> .....	202
---	-----

3.2.4 Manifestações da linguagem oral na escrita de textos do gênero carta de apresentação: em foco, alunos do 1º ano do Curso de Letras .....	205
---	-----

3.2.4.1 <i>Sequência das ideias</i> .....	208
---	-----

3.2.4.2 <i>Distintas formas de encadeamento das ideias</i> .....	210
--	-----

3.2.4.3 <i>Repetição do mesmo léxico</i> .....	213
--	-----

3.2.4.4 <i>Marcas de regionalismo</i> .....	215
---	-----

3.2.4.5 <i>Emprego dos marcadores conversacionais</i> .....	215
---	-----

3.2.4.6 <i>Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos</i> .....	217
---	-----

3.2.4.7 Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas .....	219
3.2.4.8 Reescrita da carta 03 – Graduação em Letras.....	222
3.2.5 Manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis morfosintático e fonético: cartas do Ensino Fundamental e da graduação - breves reflexões .....	223
3.2.6 Reflexões comparativas entre as cartas do Ensino Fundamental e do Ensino Superior: manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual .....	226

## **CAPÍTULO 4**

<b>POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM AS MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES .....</b>	<b>237</b>
4.1 COMPREENSÕES DIDÁTICAS DO PROFESSOR: COMO LIDAR COM AS MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA? .....	238
4.2 PROPOSIÇÕES DE TRABALHO.....	252
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>275</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>281</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>289</b>
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO .....	290
ANEXO B – UNIDADE DIDÁTICA PARA TRABALHO COM AS MANIFESTAÇÕES DA ORALIDADE NA ESCRITA EM NÍVEL DISCURSIVO/TEXTUAL.....	294

## INTRODUÇÃO

*O importante é começar. E continuar.  
Persistentemente.  
Irandé Antunes.*

O tema de investigação desta tese – *manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação: aspectos discursivos/textuais e didáticos* – se delineou a partir dos trabalhos desenvolvidos dentro do projeto “*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*”<sup>1</sup> (doravante, Projeto OBEDUC). Trata-se de um projeto de pesquisa e de extensão, sustentado na temática *formação continuada de professores da educação básica – anos iniciais* – que esteve ligado ao Observatório da Educação, Programa da CAPES/INEP, desenvolvendo-se em parceria com o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel. O Projeto OBEDUC vinculou-se, diretamente, à Linha de Pesquisa *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino* e, nele, atuamos, como bolsista, exercendo a função de docente/formadora/pesquisadora.

Trabalhar com o gênero discursivo carta é um interesse que se despertou em nós desde o mestrado (WATTHIER, 2010) quando focamos o estudo na “carta de amor”, analisando-o a partir da perspectiva bakhtiniana. Ao iniciar o projeto do doutorado, queríamos continuar trabalhando com a carta e, ao mesmo tempo, pretendíamos desenvolver uma pesquisa que pudesse, de forma ainda mais direta, trazer contribuições ao ensino de Língua Portuguesa, sem distanciarmo-nos, no entanto, do trabalho realizado durante o mestrado. Visualizamos essa possibilidade de pesquisa no tema aqui apresentado, tomando, enquanto objeto de investigação, a carta de apresentação.

---

<sup>1</sup>Esse projeto motivador teve sua vigência entre Dezembro/2010 a Junho/2015 e envolveu sete municípios da região Oeste do Paraná, os quais apresentaram IDEB abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB de 2009. São eles: Braganey, Lindoeste, São José das Palmeiras, Ibema, Diamante do Oeste, Diamante do Sul e Ouro Verde do Oeste. Desses municípios, participaram desta pesquisa apenas quatro: Ibema, Lindoeste, Braganey e Diamante do Oeste, escolha que será justificada na metodologia deste trabalho.

Um dos passos para a construção dessa possibilidade (e necessidade) de pesquisa foi dado a partir da análise de um instrumento utilizado para geração de dados no Projeto OBEDUC: simulados da Prova Brasil. Esse material foi aplicado a alunos de 3º ano e 4ª série/5ºano dos sete municípios envolvidos, com a finalidade de aferir suas habilidades e competências acerca da leitura, verificando, ao mesmo tempo e de forma indireta, as maiores dificuldades dos professores ao lidar com conteúdos da língua, mais especificamente no que se referia à leitura. Nesse simulado, embora a Prova Brasil não o faça, optamos por contemplar uma produção textual, de modo a avaliar a escrita do aluno, tanto no nível ortográfico quanto, e principalmente, no plano discursivo/textual.

E, durante a leitura/análise/correção/diagnóstico desses textos, percebemos o distanciamento da linguagem escrita por grande parte desses alunos. Nos textos, despontaram-se dificuldades nos planos fonético e morfossintático (troca de letras, separação silábica, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, acentuação, uso de letras maiúsculas etc.). Entretanto, mais se destacou a proximidade, na escrita, com a linguagem oral, pois muitos alunos escreveram como se estivessem falando, com expressões próprias da linguagem oral, sem marcação de pausas, sem utilização dos sinais de pontuação e de paragrafação no decorrer do texto. Eram dificuldades no plano discursivo/textual, isto é, na organização do discurso, tanto em relação a “o que falar” (seleção de ideias de acordo com o contexto social de produção e com o gênero selecionado), quanto a “como falar” (construção composicional do gênero e seu estilo linguístico), demonstrando que, muitas vezes, a linguagem oral interferia na organização da linguagem escrita, prejudicando, por vezes, até mesmo sua compreensão.

Frente a essa constatação, realizamos uma busca por dissertações e teses que tratam das manifestações da linguagem oral na escrita. Encontramos trabalhos de Zorzi (1997), Carvvalho (1997), Oliveira (1997), Lemos (2001), Chaves (2002), Sborowski (2003), Garcia (2010) e Honório (2005) entre outros. Todavia, a maioria dos trabalhos já publicados aborda o tema apenas no nível fonético ou, no máximo, morfossintático, não se estendendo para o plano discursivo/textual. Além disso, longe de querer tecer críticas negativas, essas pesquisas não têm o propósito de investigar o trabalho do professor em sala de aula. Nelas, há a classificação dos desvios da norma de prestígio; porém, não se leva em conta a abordagem didática

do tema. Logo, apesar de importantes trabalhos já terem sido desenvolvidos e publicados sobre o tema, trata-se, ainda, de um número reduzido.

Nosso foco principal não é o de investigar essas manifestações no nível segmental da palavra, mas, sim, procuramos lançar atenção para o nível do texto e do discurso, rastreando como tais marcas se revelam. Para isso, focalizamos textos produzidos por alunos do 5º ano (anos iniciais) do Ensino Fundamental, bem como para textos de alunos do 1º ano da graduação em Letras (turma 2013) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus Cascavel*<sup>2</sup>.

Definidos o tema e os sujeitos da pesquisa, faltava, pois, definirmos o gênero a partir do qual buscaríamos descrever e analisar as manifestações da linguagem oral, e que deveria ser adequado para o trabalho tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior. Esse recorte foi realizado porque um dos objetivos da tese é a análise comparativa entre as cartas de apresentação desses dois públicos para avaliar quais manifestações da linguagem oral na escrita apresentadas nos textos do Ensino Fundamental permanecem na escrita de alunos do Ensino Superior.

Como não queríamos, para realizar essa produção textual, nos distanciar de uma concepção dialógica e de sua relação com a concepção interacionista de linguagem, precisávamos partir de uma necessidade de escrita para um interlocutor real, e o gênero produzido deveria responder a essa necessidade de interação. Além disso, precisávamos de um gênero discursivo secundário<sup>3</sup>, em que o mais adequado fosse o emprego de um estilo formal de linguagem. Dessa forma, exigiríamos dos alunos o envolvimento com as propriedades enunciativas da modalidade escrita, para analisar, com maior precisão, a incidência da manifestação da linguagem oral na escrita.

Tais expectativas foram cumpridas pelo gênero carta de apresentação. Por meio da produção escrita de textos desse gênero, nós, professoras, poderíamos nos colocar como interlocutoras dos textos que seriam produzidos, tendo em vista a situação de produção (alunos que escrevem a uma professora que acabaram de conhecer). Tínhamos, assim, um gênero discursivo concretizado para aquele

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa, por estar ligada ao Observatório da Educação (Projeto OBEDUC), conta com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UNIOESTE, fornecido a esse projeto maior.

<sup>3</sup> Acerca deste gênero discursivo secundário, abordaremos suas características no segundo capítulo, na seção 2.3.

momento em que os dados seriam gerados, proporcionando, ao mesmo tempo, a interação entre interlocutores reais.

Os textos foram produzidos durante uma visita às escolas de quatro dos sete municípios que integravam o projeto do OBEDUC. Já no Ensino Superior (1º ano da graduação em Letras, da UNIOESTE, turma 2013), a produção aconteceu na primeira aula da disciplina de *Leitura e Produção Textual*. Nesse caso, da mesma forma, os alunos ainda não conheciam as professoras e, por isso, deveriam apresentar-se a elas. A produção desses dados de pesquisa será mais detalhada no capítulo metodológico desta tese.

A partir dos textos produzidos, realizamos uma análise comparativa considerando três planos de análise: em um primeiro momento, analisamos os textos discursivamente, atentando para a configuração dada ao gênero carta de apresentação por esses dois públicos, ao focalizar seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Em um segundo momento, identificamos as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, analisando-as na perspectiva de compreender esse fenômeno. Neste ponto da pesquisa, averiguamos os textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental e por graduandos em Letras, de forma a depreender e verificar quais marcas da linguagem oral permanecem na escrita, nesse nível de ensino. E, num terceiro momento, refletimos sobre encaminhamentos metodológicos dados pelos professores do 5º ano (das turmas onde os textos foram produzidos) em relação a essa temática<sup>4</sup>. A partir da análise, desenvolvemos uma proposta metodológica para se trabalhar com esse gênero discursivo. Ao considerar tal percurso de estudo, entendemos que nossa pesquisa possui um diferencial, pois nos preocupamos com a realidade da sala de aula, buscando compreender como as manifestações da linguagem oral na escrita são abordadas didaticamente.

Frente a essa intenção investigativa, procuramos responder aos seguintes questionamentos: *Como alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação? Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no*

---

<sup>4</sup> Para isso, recorreremos a uma atividade respondida por esses professores, a partir da análise de um texto com marcas de oralidade.

*nível superior? Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?*

Sustentado por tais indagações, o objetivo geral desta pesquisa assim se circunscreve: reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação, produzido por alunos de 5º ano (Ensino Fundamental) e do 1º ano do curso de graduação em Letras, para, a partir desse reconhecimento, propor encaminhamentos didáticos que explorem tal fenômeno.

Para alcançar esse objetivo mais amplo, delimitamos alguns específicos:

- Analisar, nas cartas de apresentação produzidas pelos alunos, a configuração dos elementos constituintes do gênero, quais sejam: conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- Identificar e analisar, nas cartas de apresentação, dentro do plano discursivos/textuais, as manifestações da linguagem oral na produção escrita;
- Verificar quais manifestações apresentadas pelos alunos do 5º ano permanecem em textos de alunos do 1º ano do curso de graduação em Letras, depois de, pelos menos, 12 anos de escolarização;
- Refletir sobre os encaminhamentos didáticos do professor de 5º ano quanto às manifestações da linguagem oral na produção escrita, nessa etapa de desenvolvimento do aluno;
- Apresentar proposições didáticas para o trabalho com as manifestações da linguagem oral em textos escritos, como vistas a contribuir com o trabalho pedagógico na sala de aula.

Diante dos objetivos traçados, pode-se perguntar: por que dedicar uma pesquisa de doutorado ao estudo das manifestações, em nível discursivos/textuais, da linguagem oral na escrita? Qual é a importância desse tema?

Em primeiro lugar, conforme já justificamos, as pesquisas até então desenvolvidas sobre esse tema focam, acima de tudo, desvios quanto à norma gramatical do português padrão de prestígio, ignorando-se, muitas vezes, marcas relativas ao texto e ao discurso, muito recorrentes em produções escritas de nosso

público de pesquisa. Em segundo lugar, trabalhar a partir do texto e do discurso é fundamental quando se está fundamentado na concepção dialógica de linguagem. Segundo Bakhtin, a língua deve ser sempre estudada em seu contexto social, uma vez que “o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 207). O discurso envolve tanto o sistema da língua quanto o contexto de produção de um texto. A situação social de interação aponta para a organização própria do texto de acordo com o gênero discursivo selecionado, para seu estilo linguístico e para a construção composicional; de uma forma geral, para o conteúdo temático do texto. Nas palavras de Bakhtin, o contexto social vincula a língua à vida:

[...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282).

Estudar a língua é estudar o discurso em sua integridade concreta e viva, manifestado em situações reais de uso. Em outras palavras, se desconsiderarmos o contexto de produção de qualquer enunciado<sup>5</sup>, estamos focalizando o estudo apenas do sistema da língua. E esse não é nosso propósito. Pretendemos, sim, considerar os elementos da oralidade manifestados na constituição do texto escrito.

Por outro lado, é possível produzir um texto escrito em uma variedade linguística não prestigiada, caso o contexto social assim o permita. Nesse sentido, o uso da língua amparado na norma padrão da modalidade escrita é apenas uma possibilidade dentre tantas outras permitidas dentro da língua portuguesa, já que a linguagem deve estar adequada ao seu contexto de uso. Para fazer as escolhas necessárias e sustentar diversos projetos de dizer, há a necessidade de se dominar também a escrita padrão sob gêneros discursivos prestigiados, sabendo distinguir as

---

<sup>5</sup> A palavra enunciado está sendo tomada nesta tese na perspectiva de texto-enunciado, conforme orientação bakhtiniana (2010[1979]). Referimo-nos a esse conceito por meio das palavras “texto”, “enunciado” e “texto-enunciado”. Assim, compreendemos que todo texto-enunciado é organizado e planejado de acordo com seu contexto (autor, interlocutor, gênero discursivo, objetivo, local de produção e de circulação), sendo constituído por elementos linguísticos e extralinguísticos. Além disso, por meio dele se estabelece o dialogismo ou as relações dialógicas. Conforme Bakhtin, o texto como enunciado é determinado por uma “ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308).

variedades possíveis para cada contexto e, sobretudo, sabendo utilizá-las, ou seja, dominá-las quanto às regras aplicadas em contextos formais e informais.

Frente a essas reflexões, alertamos para o perigo de se resumir o ensino da língua e a reescrita de textos produzidos na escola à correção gramatical via metalinguagem. Ao focar a análise no nível discursivo/textual, não objetivamos construir a ideia de que os níveis morfossintáticos e fonéticos da língua são menos importantes, mas, sim, o discurso não pode ser colocado em segundo plano e ele deveria ser o ponto de partida de toda análise e reflexão sobre a linguagem.

Para falar de texto e discurso, pautamo-nos em Bakhtin/Volochinov (2004[1929])<sup>6</sup> e Bakhtin (1926<sup>7</sup>, 2005[1963]<sup>8</sup>, 2010[1979]<sup>9</sup>). Trata-se de refletir sobre um projeto de dizer vinculado a um contexto social, olhando para além da forma da língua, abrangendo o gênero discursivo, o(s) interlocutor(es), o momento de produção, a situação social que envolve a produção escrita e a circulação do texto.

Além do mais, esse olhar para a linguagem escrita a partir da linguagem oral se justifica porque, fazendo referência a Rojo (2010), queremos desconstruir o entendimento de que a língua é transparente e, também, de que, se a criança fala, saberá escrever. Tal compreensão são, nas palavras da pesquisadora, “abalos”, que “dizem respeito, sobretudo, justamente à crença de isomorfismo e transparência de relações entre as modalidades oral e escrita da língua, crença básica no associacionismo” (ROJO, 2010, p. 55). As palavras da autora reforçam, mais uma vez, a importância desta pesquisa, por se focar em um tema complexo, com muito a ser revelado e estendido ao ensino. Conforme Garcia (2010), para interferir didaticamente na aprendizagem do aluno e na superação de uma dificuldade, é necessário, primeiramente, compreender as dificuldades apresentadas por ele. No caso de nosso tema de pesquisa, é necessário considerar as características da linguagem oral em relação à linguagem escrita e o contexto social do aluno.

---

<sup>6</sup> A obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, autoria de Mikhail Bakhtin e Valentin N. Volochinov, foi publicada, pela primeira vez, em 1929, no entanto, sua primeira edição no Brasil data de 1979. Em nossa tese, utilizamos a 11ª edição dessa obra, o que corresponde ao ano de 2004.

<sup>7</sup> *Discurso na vida e discurso na arte* é uma obra de Bakhtin traduzida para português com fins exclusivamente didáticos e, portanto, não publicada no Brasil. Por isso, citamo-la referindo-nos ao seu ano de publicação no Russo, ou seja, 1926.

<sup>8</sup> *Problemas da Poética de Dostoiévski*, assinado por Mikhail Bakhtin, teve sua primeira publicação em 1963. Entretanto, foi traduzida ao português somente em 1981. Nesta tese, utilizamos a 3ª edição da obra, datada de 2005.

<sup>9</sup> *Estética da Criação Verbal*, também de Mikhail Bakhtin, data de 1979. Para o português foi traduzida em 1992. Sua 5ª edição, aqui utilizada, data de 2010.

Diante do exposto até o momento, defendemos a tese de que as manifestações da linguagem oral na escrita ocorrem, em um texto escrito, devido a influências do convívio social do aluno que, em seu dia a dia, faz mais uso da oralidade em contextos informais. Por esse motivo, partimos da premissa de que os alunos da graduação em Letras apresentarão um menor número de manifestações da linguagem oral na escrita em comparação aos alunos do Ensino Fundamental, pois já terão ampliado o universo das interações, seja por meio da oralidade, seja por meio escrita, em contextos formais.

Assim, este estudo está ancorado, epistemologicamente, na concepção dialógica da linguagem, correspondente aos estudos de Bakhtin e seu Círculo<sup>10</sup>. Para o dialogismo, o desenvolvimento social e cognitivo do ser humano se dá por meio de relações sociais e dialógicas com a linguagem. Falamos, pois, da interação verbal que permite ao homem, no diálogo com o outro e com suas ideologias, (re)construir a si e ao mundo.

Situamo-nos, ainda, na concepção interacionista da linguagem, conforme termo cunhado por Geraldini (1984, 1997), ao relacionar os estudos do Círculo de Bakhtin com o ensino de Língua Portuguesa. Dialogamos, também, com a Linguística Aplicada (doravante, LA), já que nosso tema de estudo corresponde a uma situação da linguagem em uso e trazer possíveis respostas a abordagem em sala de aula acerca do tema investigado.

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa educacional (BORTONI-RICARDO, 2008), que recorre aos métodos descritivo e interpretativo-crítico (SANDIN ESTEBAN, 2010), uma vez que não só identifica as manifestações da linguagem oral na produção escrita, mas procura interpretá-las conforme o contexto dos sujeitos das produções da carta de apresentação. Os dados são constituídos, ainda, por proposições didáticas de professores do 5º ano, para trabalhar com as manifestações da linguagem oral na escrita; e por um questionário socioeconômico por meio do qual pudemos conhecer um pouco mais os sujeitos envolvidos.

---

<sup>10</sup> O Círculo de Bakhtin correspondia a um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929, preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Nele incluía o linguista Valentin Volochínov (1895-1936), o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), Mikhail Bakhtin (1895-1975) dentre outros.

No sentido de melhor organizar a tese, o texto encontra-se estruturado em quatro capítulos, e, em três deles, entrelaçamos, ao mesmo tempo, as reflexões teóricas com a análise. Os capítulos encontram-se divididos da seguinte forma:

No primeiro, apresentamos e exploramos as escolhas metodológicas, a partir da tese defendida, dos problemas investigados e dos objetivos traçados para a investigação. Detalhamos, ainda, a constituição dos dados, o contexto e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como as análises das manifestações da linguagem oral na escrita ocorrem no nível discursivo/textual e, ainda, como a linguagem se realiza por meio de discursos, os quais se organizam em enunciados moldados em gêneros discursivos, refletimos, no segundo capítulo, teoricamente e por meio de análises, sobre a concepção dialógica de linguagem, os gêneros discursivos e seus elementos constituintes, conforme Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) e Bakhtin (2010[1979]). Partindo de reflexões teóricas sobre a referida concepção de linguagem, averiguamos e discutimos as relações entre linguagem e discurso, para, posteriormente, apresentar análises da configuração dada pelos alunos do 5º ano e do 1º ano da graduação em Letras ao conteúdo temático, estilo e construção composicional das cartas de apresentação, sem deixar de considerar a dimensão social do gênero, conforme orienta Rodrigues (2001).

O terceiro capítulo visa à exploração, portanto, do nível discursivo/textual das cartas de apresentação. Ao procedermos assim, reportamo-nos aos escritos do Círculo de Bakhtin, para os quais a língua deve ser estudada dentro de seu contexto social. Reconhecemos, assim, que o texto é constituído por dois polos: sistema (forma linguística que pressupõe uma convenção social) e enunciado (relacionado ao contexto, à forma social de uso da linguagem; está ligado às relações dialógicas peculiares) (BAKHTIN, 2010[1979]). Nessas condições, o discurso encontra-se presente nos textos, manifestando-se tanto no sistema da língua quanto no contexto de produção, dialogando sempre com outros textos/enunciados.

A partir dessa compreensão, analisamos, primeiramente, o questionário socioeconômico respondido pelos alunos autores das cartas de apresentação, buscando levantar informações para a análise discursiva dos textos, quando atentamos para as manifestações da linguagem oral no nível discursivo/textual. São textos produzidos pelos dois públicos participantes da pesquisa: alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Superior. Dessa forma, podemos, por fim, realizar uma

análise comparativa no sentido de observar quais manifestações da linguagem oral permanecem nas cartas dos alunos da graduação mesmo após, pelos menos, doze anos de escolarização.

No quarto capítulo, por sua vez, partimos de reflexões sobre como os professores abordam didaticamente as manifestações da linguagem oral na escrita, e, além disso, qual é sua compreensão acerca do tema. Para essa investigação, pautamo-nos numa atividade de análise textual elaborada por nós e efetivada por alguns professores de 5º ano. A partir das compreensões reveladas a partir deste instrumento investigativo e por nós interpretadas, buscamos realizar proposições didáticas, pois, conforme abordado anteriormente, uma das características da LA é a de retornar para o contexto investigado a fim de, conjuntamente, problematizar o tema. Segundo Moita Lopes (1996), a LA é compreendida como uma “área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico” (MOITA-LOPES, 1996, p. 23). Nesse sentido, realizamos uma pesquisa que pudesse colaborar com o ensino da Língua Portuguesa para, dentro do contexto escolar, provocar reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a aprendizagem da língua portuguesa escrita e, ao mesmo tempo, pelos professores para encontrar respostas que pudessem auxiliá-los em suas práticas pedagógicas.

Ao final da tese, apresentamos as considerações finais, em que buscamos responder às nossas perguntas de pesquisa, observar o atendimento (ou não) aos objetivos propostos e refletir sobre o trabalho desenvolvido e sobre os caminhos que ainda podem ser trilhados.

# CAPÍTULO 1

## ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

*Se você faz as mesmas coisas todos os dias da mesma maneira, não espere resultados novos*  
*Humberto Massareto*

Neste capítulo, descrevemos a metodologia que orientou nosso estudo, considerando a configuração dada ao gênero carta de apresentação quanto à sua dimensão social e verbal (conteúdo temático, construção composicional e estilo).

Como já mencionamos na Introdução, nossos dados de pesquisa são constituídos por cartas de apresentação produzidas por alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras, por uma atividade efetuada por professores do 5º ano e, ainda, por um questionário socioeconômico (anexo A), respondido por esses mesmos alunos. Primeiramente, apresentamos as escolhas metodológicas que norteiam as análises e, posteriormente, discutimos os dados de pesquisa, justificando-os e relatando seu processo de construção.

### 1.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresentamos e refletimos acerca da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando o percurso seguido durante as reflexões teóricas e análises.

#### 1.1.1 Perspectiva epistemológica

O objetivo desta subseção é descrever nossa perspectiva epistemológica, ou seja, o “conjunto de saberes que é objeto de estudo da ciência (sua natureza, sua estrutura, seus métodos)” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 51). Em outras palavras, trata-se da junção entre o conhecimento (ou o saber) e a teoria utilizada, demarcando a forma (ou as teorias que dão base) de cada conhecimento obtido em uma determinada pesquisa.

Considerando tal observação, a pesquisa apresentada adota, como

perspectivas epistemológicas, a concepção dialógica e interacionista de linguagem, termos sustentados, respectivamente, por Bakhtin (1926, 2005[1963], 2010[1979]), Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) e por Geraldi (1984, 1997).

A concepção dialógica<sup>11</sup> considera que a interação pela linguagem é constitutiva do pensamento e, portanto, das condições de subjetividade humana, justificando a existência da língua”. Logo, os estudos dialógicos centram-se na interação verbal, entendida como “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 122). Por meio da linguagem, interagimos socialmente, atuando como sujeitos responsivos e ativos que, em diálogo com discursos já ditos, (re)constroem a si e ao mundo. De acordo com esse posicionamento, a linguagem promove a interação entre os homens. Nesse sentido, Bakhtin (2010[1979]) discorre que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. **A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua** (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 123, grifos dos autores e nossos).

Em outras palavras, sem interação não há língua, pois esta só existe pela necessidade de fazermos uso da linguagem. Assim, no estudo da linguagem, buscamos compreender como as relações se estabelecem e como promovem a interação entre os seres humanos. Mais importante, então, que estudar a estrutura da língua é compreender o seu funcionamento.

Assim, falar de dialogismo e, conseqüentemente, de interação verbal é pensar em ação conjunta, ou seja, é pensar também no outro, uma vez que, na esteira dessa concepção de linguagem, conforme Brait (2006), a linguagem é heterogênea e todo discurso é produzido a partir do discurso do outro. Além disso, por meio da linguagem, podemos dizer e agir sobre o mundo, constituindo-o, transformando-o e, por ele, nos constituindo enquanto sujeitos. A linguagem é dialógica e o sujeito é socialmente constituído, não podendo interagir sem o outro.

---

<sup>11</sup> Esses conceitos serão mais aprofundados nos próximos capítulos. Por ora, apresentamos alguns preceitos básicos para justificar a perspectiva epistemológica que sustenta nossa pesquisa.

Essas reflexões são retomadas por Geraldi (1984, 1997) ao repensar o ensino da língua portuguesa e contrapor a maneira como esse ensino vinha sendo concebido até a década de 1980. Além de tecer críticas às diferentes maneiras de conceber a linguagem, apresenta outra concepção, reconhecida como *interacionista* ou *meio de interação*<sup>12</sup>. Dessa forma, se o outro é tão importante para a concepção dialógica de linguagem, também o é quando se trata do ensino com base em uma concepção interacionista de linguagem: a língua não pode ser aprendida apenas por meio do estudo da metalinguagem de sua descrição gramatical, aprisionando o sistema da língua como pronto e acabado, desconsiderando as relações sociais envolvidas. Ela deve ser aprendida, sim, por meio da interação verbal, ao proporcionar situações em que o aluno possa interagir com o outro, por meio dos gêneros discursivos, tendo a oportunidade de refletir sobre a linguagem em relação direta com a situação social na qual está inserida. Nessa perspectiva, Geraldi compreende que:

As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta (GERALDI, 1997, p. 06).

A concepção interacionista se preocupa com uma proposta de ensino de língua. Sem desconsiderar as gramáticas normativas, ou seja, o fato de que as diversas variedades linguísticas possuem diversas normas (e diversas regras), tal concepção leva em conta os diversos contextos em que se produz linguagem e a forma como eles interferem na interação verbal.

De acordo com Morato, a concepção interacionista se interessa "pelo modo através do qual ela [a linguagem] se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua contribuição e funcionamento" (MORATO, 2004, p. 312). Ainda segundo palavras dessa autora, "o interacionismo tem sido capaz de marcar uma disposição de tomar a interação como uma das categorias de análise dos fatos de linguagem, e não apenas o *locus* onde a

---

<sup>12</sup> Essa concepção contrapõe as outras duas concepções de linguagem: como representação do pensamento (Subjetivismo Idealista) e como instrumento de comunicação (Objetivismo Abstrato). Assim, a língua não se realiza apenas individualmente (enunciação monológica) e, tampouco, por meio de regras que lhe são atribuídas, mas, sim, por meio da interação verbal e das relações dialógicas por ela instauradas.

linguagem acontece como um espetáculo“ (MORATO, 2004, p. 315). Em outras palavras, ao trabalharmos com a linguagem a partir de uma perspectiva interacionista, não levamos em conta apenas o texto em sua base material, em sua estrutura, mas, para além disso, dialogamos e interagimos com dados sociais do momento da produção, do produtor do texto, do gênero, do interlocutor e dos conhecimentos ou visões de mundo do leitor. Tal perspectiva considera a relação entre a linguagem e os aspectos sociais que permeiam a interação.

Postas essas considerações, fica evidente que nossa perspectiva epistemológica é a concepção dialógica e interacionista da linguagem, que considera a língua imbricada com as práticas sociais e históricas em que foi produzida e de que fazem parte os sujeitos que a produziram, os quais fornecerão pistas importantes e necessárias para a análise dos dados.

Dessa forma, a linguagem utilizada pelos alunos em suas cartas de apresentação e, também, as manifestações da linguagem oral na escrita por eles apresentadas, de alguma forma, podem ser justificadas pelo seu contexto social, o que permitirá, ao professor, compreender melhor as variações apresentadas e, conseqüentemente, ter uma facilidade maior para trabalhar as variedades linguísticas da norma padrão da língua portuguesa.

No interacionismo, se inscrevem, segundo Morato (2004), vários domínios da Linguística, a saber: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a LA e a Análise do Discurso. Dessas, a pesquisa aqui proposta fundamenta-se na LA. Sobre essa inscrição teórica e metodológica, discorreremos a seguir.

### 1.1.2 Perspectiva teórica

Nesta subseção, organizamos a perspectiva teórica deste estudo, a qual se configura por “representar a postura filosófica subjacente a uma metodologia e [por proporcionar] um contexto e uma fundamentação para o desenvolvimento do processo de pesquisa e uma base para sua lógica e seus critérios de avaliação” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 52). Em outros termos, ela fundamenta a cientificidade da pesquisa realizada, demonstrando qual é a noção de ciência defendida, bem como a concepção de conhecimento adotada.

Nesse sentido, a base de nossa perspectiva teórica é a LA. Segundo Moita Lopes, a LA é “pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 21). É uma ciência que se preocupa com a linguagem, porém, não como forma morta e abstrata, como diria Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), mas como viva, empregada em um determinado contexto, a partir do qual o pesquisador observou algum problema e buscará problematizá-lo.

Em relação à LA, Faraco (2001) complementa:

A Linguística aplicada define um outro modo de olhar a linguagem, essa realidade extremamente complexa e multiface. Um olhar que nos obriga a centrar a atenção sobre as práticas discursivas, ou seja, sobre a língua em sua integridade concreta e viva (e, por consequência, concreta e viva na boca de seus falantes) e não na língua como um objeto obtido por meio da abstração radical da vida concreta do discurso, processo este que fundamenta o olhar tradicional da linguística (FARACO, 2001, p. 8).

Faraco faz uma contraposição entre a Linguística e a LA, apontando o fato de que, conforme já tratado por Moita-Lopes, enquanto a última se preocupa com a língua viva, em uso por seus falantes e com os problemas decorrentes dessa utilização, a primeira se volta, em especial, para a forma da língua abstrata, como, por exemplo, com sua história e estrutura.

Nesse sentido, Moita Lopes entende que trabalhos em LA precisam ter algo a dizer à vida social contemporânea. Dessa forma, é essencial “uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento [...], tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). Em outros termos, as pesquisas em LA devem atender às questões sociais relacionadas ao uso da linguagem, em contexto educacional ou não, de forma a fazer com que a teoria construa conhecimentos que respondam efetivamente a questões práticas. Não é adequado, pois, produzir pesquisas com sujeitos sem levar em conta seu contexto social e histórico, sua cultura, suas ideologias e seus conhecimentos.

Podemos, assim, justificar nossa opção pela LA pelo fato de que o problema investigado surgiu de uma observação da língua em uso pelos alunos, em sua forma escrita, a partir do qual nos sentimos impulsionadas a buscar respostas para compreendermos como a linguagem oral se manifesta na escrita e como podemos

interferir didaticamente nesse processo. Nossa inquietação está ligada, diretamente, ao ensino da escrita na escola. Partimos do contexto escolar e a ele retornamos para dar respostas ou refletir conjuntamente sobre essa dificuldade/problema, com proposições didáticas.

Em outras palavras, recorreremos, a todo momento, aos sujeitos participantes da pesquisa: para delimitar o problema a ser investigado e para a geração dos dados; além disso, durante todo o processo, eles nos forneceram importantes informações para a análise das manifestações da linguagem oral na escrita.

Em relação à metodologia, expomos, na próxima seção, o tipo de pesquisa realizada.

### 1.1.3 Tipo de pesquisa

Como forma de atender ao percurso de pesquisa proposto, nosso estudo se inscreve numa abordagem qualitativa em pesquisa educacional, já que, embora em alguns momentos trabalhem com a quantificação das manifestações da linguagem oral na escrita, nosso interesse principal é a interpretação dos dados gerados. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa caracteriza “qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação [...]” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 124).

Nosso interesse, entretanto, vai além. Visamos, ainda, identificar, analisar e descrever os aspectos sociais que, de alguma forma, justificam a ocorrência de determinadas manifestações da linguagem oral na escrita, bem como a forma como o professor interfere didaticamente sobre esse problema durante suas aulas, com o propósito de realizar algumas proposições didáticas nesse sentido. Justificamos, assim, a perspectiva educacional da pesquisa qualitativa. Nas palavras de Sandin Esteban, a pesquisa qualitativa em educação

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos e sociais, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 127).

As investigações não são, porém, realizadas como se estivéssemos tratando de um fenômeno do mundo natural, mas como um pequeno mundo integral repleto

de significados construídos pelos seres humanos que o criam e o conduzem (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, não basta quantificar, mas importam os significados construídos pelos dados.

Ao nos preocuparmos com as manifestações da linguagem oral na escrita a partir da análise das cartas de apresentação produzidas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano de Letras, conforme já apontado, damos especial atenção ao contexto de produção desses textos. É essa uma das características dos estudos qualitativos, uma vez que a experiência humana está ligada e se passa em contextos particulares e, portanto, os acontecimentos e fenômenos não podem ser separados deles.

#### 1.1.4 Método de investigação / perspectiva metodológica

Por ser um de nossos objetivos identificar e apontar as manifestações da linguagem oral na escrita, nossa pesquisa caracteriza-se, inicialmente, como descritiva. Tal método, normalmente ligado à pesquisa qualitativa, visa a uma “descrição rica e densa do fenômeno estudado” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 181). Dessa forma, as manifestações da linguagem oral na escrita observadas nas cartas de apresentação serão, inicialmente, descritas. Precisamos compreender o motivo pelo qual elas ocorrem e os aspectos sociais que, de certa forma, justificam a sua ocorrência. Por isso, a pesquisa é, também, interpretativa-crítica. Tais reflexões são importantes, permitindo definir alguns encaminhamentos didáticos que podem auxiliar no trabalho pedagógico em busca de apresentar respostas para os problemas levantados.

Dessa forma, as variações da linguagem oral para a escrita necessitam ser interpretadas, considerando-se o contexto em que foram produzidas. Também o trabalho do professor em relação a esse aspecto necessita ser analisado e interpretado. Sendo assim, buscamos não apenas descrever e interpretar, mas, sobretudo, agir em relação aos dados analisados, fazendo proposições, sempre com um olhar voltado à prática pedagógica, pois, conforme já afirmamos, é desse contexto que partimos e é a ele que sempre recorreremos. Nesse método de investigação, de acordo com Bortoni-Ricardo, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Para a descrição e interpretação das manifestações da linguagem oral na escrita das cartas de apresentação, estabelecemos algumas categorias de análise com base em Almeida Baronas (2009), Bortoni-Ricardo (2005) e Lúzio e Rodrigues (2009), as quais foram adaptadas às necessidades investigativas. As categorias propostas procuram contemplar o nível discursivo/textual de análise. Vejamos:

**Quadro 1** - Categorias de análise das manifestações da linguagem oral na escrita, em nível discursivo/textual

Nível de análise	Categorias de análise
<b>Discursivo/textual</b>	1. Na linguagem exigida para aquela situação de interação observamos: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sequência das ideias (superposições, frases inacabadas, correções ou paráfrases, parentizações);</li> <li>b) Distintas formas de encadeamento das ideias;</li> <li>c) Repetição do mesmo léxico;</li> <li>d) Uso constante de <i>a gente</i> no lugar de <i>nós</i>;</li> <li>e) Uso de gírias;</li> <li>f) Marcas de regionalismos;</li> <li>g) Emprego dos marcadores conversacionais (ou expressões fáticas);</li> <li>h) Interjeições;</li> <li>i) Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos;</li> <li>j) Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas</li> </ol>

Fonte: Reorganizado pela pesquisadora.

Os textos foram analisados a partir dos elementos que definimos como “categorias” para nos auxiliar, primeiramente, na descrição da manifestação da linguagem oral na escrita e, posteriormente, na interpretação dessas ocorrências. Assim, trata-se de uma análise no nível discursivo/textual porque consideramos cada ocorrência em relação ao contexto, ao sujeito, ao momento histórico de produção, enfim, em relação à situação que gerou o fenômeno da produção escrita. Mesmo que em alguns momentos a análise tenha recaído sobre alguns aspectos morfossintáticos e/ou fonéticos, não adentramos nesse âmbito de estudo, e os exemplos serviram para ilustrar as incidências da linguagem oral em âmbito discursivo/textual.

Concomitantemente às análises, procuramos manter-nos sempre em contato com os professores dos municípios em que foram gerados os dados da pesquisa. Para isso, foram de grande importância as atividades de análise textual efetuadas por esses professores, por meio das quais pudemos observar seu conhecimento

e/ou domínio do conteúdo relativo às transformações da linguagem oral para a escrita, e a forma como as abordam didaticamente.

Na próxima seção, discorreremos sobre a constituição dos dados de pesquisa.

## 1.2 GERAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

No sentido de apresentar a constituição dos dados de pesquisa, em primeiro lugar, expomos a etapa e os instrumentos de geração de dados no Ensino Fundamental; em segundo lugar, falamos sobre a produção das cartas na graduação; e, por fim, discorreremos sobre a geração dos dados junto aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Por compartilharmos das teorias do Círculo de Bakhtin, consideramos, na geração de dados, textos pertencentes ao gênero discursivo carta de apresentação, pois, independentemente dos objetivos de uma pesquisa, o texto deve ser o ponto de partida de qualquer estudo (BAKHTIN, 2010[1979]), sendo considerado como a realidade viva de concretização da linguagem. Logo, se a linguagem é o objeto de estudo de uma pesquisa, o texto deve ser tomado como unidade de análise: “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2010[1979], p.307).

Partindo dessa compreensão e do modo como ela figura nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica de Língua Portuguesa (DCE-LP) (PARANÁ, 2008), a linguagem só pode ser ensinada e apreendida por meio de sua utilização em contextos de interação verbal. Isso significa promover para o aluno situações reais de uso da língua, de modo que ele possa interagir, verdadeiramente, com um interlocutor real. A partir de situações assim vivenciadas, é importante criar condições para que a circulação de textos produzidos na escola aconteça. Assim, uma produção não pode se encerrar apenas na correção do professor, mas deverá ter interlocutores definidos.

Na perspectiva de promover, portanto, uma situação real de interação por meio de um texto escrito, optamos por um gênero discursivo que pudesse ser concretizado naquele momento em que os dados estavam sendo gerados, isto é, que fosse escrito para um interlocutor real e circulasse socialmente. Para isso, pareceu-nos adequada a carta de apresentação, pois, como professoras

desconhecidas para os alunos e enquanto gerávamos os dados de pesquisa, podíamos colocar-nos, ao mesmo tempo, como interlocutoras das cartas produzidas. A seleção desse gênero discursivo justifica-se, assim, por favorecer um momento de interação. Com esse intuito, primeiramente, apresentamo-nos aos alunos por meio da leitura de uma carta e, na sequência, eles se apresentaram a nós, produzindo, então, sua carta de apresentação.

Nessa situação de interação (devido ao gênero e à relação entre os interlocutores), o mais adequado era o emprego de uma linguagem com estilo formal, exigindo um maior planejamento linguístico por parte de quem escreve. No entanto, tendo em vista o conteúdo temático abordado (apresentação do aluno), sabíamos que era possível que os textos fossem produzidos com algumas manifestações informais, uma vez que estas eram marcas quem também já haviam se destacado na carta que escrevemos aos alunos. Essa informalidade, no que diz respeito ao domínio temático dos gêneros, se fez mais presente principalmente nos textos do 5º ano, pois eles falaram bem mais sobre seu cotidiano e acontecimentos de caráter particular do que sobre estudos.

Tal ocorrência é mais um indício de que o gênero discursivo carta apresenta, conforme já defendido por Watthier (2010), uma grande complexidade quanto ao uso da linguagem, já que temos diferentes cartas, conforme a situação socioenunciativa (carta familiar, carta comercial, carta de reclamação, carta de solicitação etc.). A carta de apresentação pode ser definida com a função de apresentar-se a alguém, falando de seus gostos, experiências, desejos, sonhos, etc., por um, dentre vários motivos possíveis: o interesse por uma vaga de emprego ou um pedido por orientação na pós-graduação, por exemplo. Logo, a linguagem variará conforme o interlocutor e, principalmente, as condições situadas de enunciação, limitadas inclusive por uma esfera de circulação de discursos.

Quando escrevemos uma carta, normalmente, o fazemos respondendo a uma correspondência recebida ou, então, por uma necessidade de dizer alguma coisa a alguém que, normalmente, está distante. Escrevemos, pois, para uma determinada pessoa, com um objetivo comunicativo em mente, realizando, de acordo com Baumgärtner e Cruz (2009), uma interação por meio da linguagem em seu registro escrito.

Assim, ao propor essa produção escrita aos alunos envolvidos na pesquisa, primeiramente lhes escrevemos uma carta de apresentação, por meio da qual nos

apresentamos. Isso foi feito com três objetivos: apresentarmo-nos para propiciar um maior contato e proximidade com os alunos; proporcionar um primeiro contato com o gênero discursivo em questão, tendo em vista que o mesmo ainda não havia sido trabalhado em sala; e simular o recebimento de uma carta e a produção de um texto desse mesmo gênero em resposta ao recebido.

Em relação ao contexto de produção e ao conteúdo temático, tratava-se de textos de autoria dos alunos, cujos interlocutores, naquele momento, éramos nós, professoras/pesquisadoras, desconhecidas deles, visitantes de sua escola. A função social dos textos, portanto, era a de apresentação, trazendo informações pessoais, experiências já vividas, gostos, etc. Por isso, quanto à construção composicional da carta, era esperado o predomínio de uma autodescrição e a exposição de ideias e valores, apresentando, primeiramente, o local e a data, depois o vocativo, o qual seria seguido pelo desenvolvimento do conteúdo, finalizando-se com a despedida e a assinatura, em um texto de, aproximadamente, uma lauda (o suporte para as cartas foi entregue por nós). Quanto ao estilo, nossa expectativa era de que o texto fosse organizado a partir de uma linguagem mais formal, ou seja, preservando-a do uso de gírias, de expressões da linguagem oral, de regionalismos, etc., pelo fato de que, nessa situação específica, nós não éramos conhecidas íntimas dos alunos.

A seguir, comentamos, com mais detalhes, sobre como procedemos para a geração desses dados de pesquisa no Ensino Fundamental e na Graduação.

### 1.2.1 Geração dos dados no 5º ano do Ensino Fundamental

Considerando as características anteriormente destacadas em relação ao gênero selecionado e, principalmente, o fato de uma carta ser produzida em resposta a outra, o primeiro passo para a geração dos dados no 5º ano foi a produção de nossa carta de apresentação, a qual, posteriormente, foi entregue aos alunos e por eles lida.

A seguir, a carta de apresentação:

**Figura 1 - Carta de apresentação produzida pela professora pesquisadora**

Cascavel, 26 de março de 2013.
Queridos Alunos e alunas do 5ºano ou 4ª série:

Eu sou a Profa. Ms. Luciane Watthier. Nessa carta me apresentarei brevemente para que possamos nos conhecer melhor, assim como vocês farão depois.

Em primeiro lugar, sou solteira, tenho 26 anos e moro em Cascavel. Como ainda não me casei, moro com meus pais em um sítio próximo à cidade, desde quando nasci. Gosto muito daquele lugar, já que lá, quando me sobra um tempinho depois do serviço, posso fazer muitas coisas das quais gosto, como brincar com meu cachorro, o Dick, e outros animais. Além disso, acordo ouvindo os passarinhos cantarem, o que acho muito legal.

Em Cascavel, trabalho como professora há quatro anos. Leciono duas disciplinas: Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Trabalho em três colégios estaduais da cidade.

Amo ser professora. Decidi seguir essa profissão quando estava iniciando o Ensino Médio. Passei no primeiro vestibular que fiz na Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, o que aconteceu no final do ano de 2003. Assim, cursei minha faculdade entre os anos de 2004 e 2007. Durante esse período, participei de projetos de pesquisa e de extensão dentro da Universidade, o que fez surgir em mim o interesse de cursar um mestrado. Fiz isso logo após o término da faculdade, entre os anos de 2008 e 2010. E, agora, já estou cursando o doutorado.

Como vocês puderam perceber, fiz nesse papel uma breve apresentação minha tanto profissional quanto pessoal. Espero que tenham gostado, assim como eu gostaria muito de ler uma carta de apresentação de vocês.

Fico à disposição para conversarmos mais um pouco, caso queiram saber mais alguma coisa sobre minha vida.

E, você, gosta de sítio? Ou prefere morar na cidade? Com quem você mora? Já se mudou alguma vez?

E de animais, você gosta? Quais?

Qual profissão pretende seguir? Quero saber mais sobre você...

Um abraço com carinho,

Profa. Ms. Luciane Watthier

Fonte: Banco de dados do Projeto OBEDUC.

Depois de lida essa carta, provocamos algumas reflexões sobre esse gênero discursivo: seu objetivo de escrita, interlocutores, estilo linguístico, situações de interação em que o produzimos, seu suporte e circulação social. Além disso, conversamos sobre a sua estrutura composicional: os elementos que a compõem e a forma de disposição de cada um deles. Frisamos, entretanto, que essa estrutura não é fixa, pois os gêneros são enunciados “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282), significando que sua composição pode ser alterada conforme o contexto social de produção sem, no entanto, descaracterizar a carta.

Depois dessa exploração, explicamos que também gostaríamos de conhecê-los e que, por isso, seria interessante que eles produzissem uma carta, por meio da qual poderiam se apresentar para nós, seus interlocutores. As produções seriam guardadas como lembrança, o que os estimulou bastante no processo de escrita. Na ansiedade de fazer algo que nos agradasse, perguntavam-nos se poderiam escrever sobre o cachorro, a casa, os amigos, a família, entre outros enfoques temáticos.

Dessa forma, essa carta foi respondida por meio de outros textos materializados no mesmo gênero discursivo.

A produção textual foi encaminhada com o seguinte enunciado (ou comando de escrita):

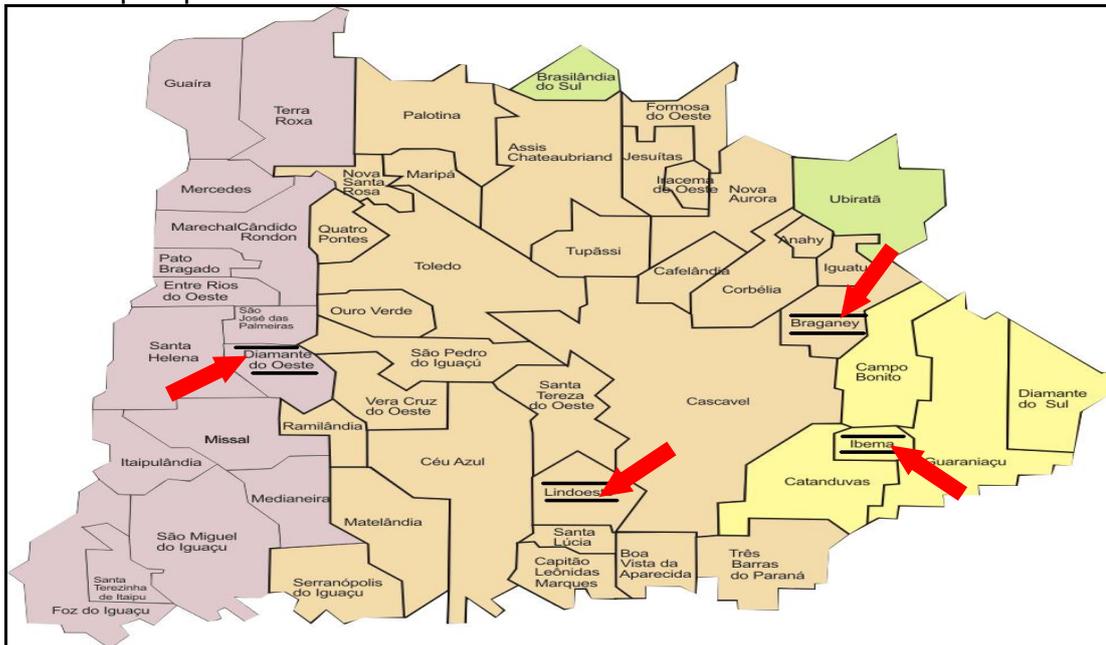
**Figura 2 - Encaminhamento de produção da carta de apresentação no 5º ano do Ensino Fundamental**

<b>PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 5º ANO</b>	
<b>NOME:</b> _____	<b>DATA:</b> ____ / ____ /2013.
<b>MUNICÍPIO:</b> _____	
Querido(a) aluno(a):	
Você acabou de ler um texto escrito pela professora. Por meio desse texto, você pôde conhecê-la um pouco mais porque ela escreveu sobre onde nasceu, onde já morou, o que fez até hoje (tanto no seu trabalho quanto na vida pessoal), quais são seus principais sonhos e desejos, entre outras coisas. Ou seja, no texto, a professora se apresentou e, por isso, esse texto se chama <b>CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .	
E, agora, chegou a sua vez! Nas linhas abaixo, escreva uma <b>CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> destinada <b>à professora que escreveu a carta</b> . Assim como ela, conte sobre sua vida: onde você nasceu, onde e com quem mora hoje, onde já morou. Fale ainda sobre seus estudos, sua família, animais de estimação, sonhos e desejos, entre outras coisas que achar importante.	
Mas, lembre-se: a professora não é uma pessoa muito íntima sua e, por isso, tente utilizar uma linguagem mais formal. E por ser uma CARTA, não se esqueça de colocar: local e data, vocativo, desenvolvimento (assunto), despedida e assinatura. Capriche, pois, por meio dessa CARTA, a professora poderá conhecê-lo(a) melhor.	

Fonte: Banco de dados do Projeto OBEDUC.

Essa proposta de produção escrita foi desenvolvida em quatro dos sete municípios atendidos pelo Projeto OBEDUC: Ibema, Lindoeste, Braganey e Diamante do Oeste. Esses foram escolhidos por dois principais motivos: pela impossibilidade de abrangermos os sete municípios que compõem o projeto e pelo fato de os municípios selecionados estarem localizados em diferentes regiões, se tomarmos Cascavel como referência. Assim, temos dados gerados em quatro diferentes regiões geográficas. É o que observamos no mapa a seguir (Figura 3):

**Figura 3** - Região Oeste do Paraná, com destaque aos municípios envolvidos na pesquisa



Fonte: Disponível em: <http://www.amop.org.br/>

Em relação a Cascavel, Braganey está localizado no Nordeste; Ibema, no Leste; Lindoeste no Sudoeste e Diamante do Oeste, no Oeste.

Selecionamos, para nossa pesquisa, alunos do 5º ano, por compreender que, nesse nível de ensino, eles estariam com a capacidade de escrita mais desenvolvida, com maiores condições de produzir um texto formal. Partindo desse contexto, procuramos, na análise, apresentar, em nível discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na escrita, de acordo com a especificidade do gênero discursivo selecionado.

Em cada um dos municípios envolvidos, havia o seguinte número de turmas e de alunos, conforme representado no quadro 2:

**Quadro 2** - Total de turmas e de alunos de 5º ano nos municípios

Município	Período da manhã		Período da tarde		Total	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Braganey	4	83	1	23	5	106
Ibema	2	54	2	51	4	105
Diamante do Oeste	2	38	2	53	4	91
Lindoeste	4	67	1	20	5	87

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por tratar-se de um número elevado de alunos e, conseqüentemente, de textos produzidos, necessitamos delimitar os dados. Para isso, em um primeiro corte, selecionamos textos somente das turmas em que pudemos acompanhar a produção textual<sup>13</sup>, por compreendermos que isso nos daria maior respaldo durante as análises. Isso resultou em 170 textos, assim distribuídos:

**Quadro 3** - Total de textos selecionados na primeira delimitação dos dados de pesquisa

<b>Município</b>	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Total</b>
Braganey	24	24	48
Ibema	23	29	52
Diamante do Oeste	15	26	41
Lindoeste	14	15	29
Total geral	76	94	170

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tal delimitação culminou, ainda, em um número bem significativo de cartas e, devido à impossibilidade de analisá-las todas, pois correríamos o risco de dar-lhes um tratamento superficial, optamos por selecionar 25% dos textos produzidos em cada município. Essa segunda delimitação resultou na escolha de 42 textos que apresentam um maior número de manifestações da linguagem oral na escrita, a partir de um olhar preliminar quanto às suas incidências no nível discursivo/textual. Com essa quantidade de cartas, focamos os estudos em um menor volume de dados na perspectiva de garantir análises mais profícuas. Vejamos, no quadro 4, a distribuição dessas cartas por município:

<sup>13</sup> Como observamos no quadro 2 há, nos municípios visitados, mais de uma turma em um mesmo horário, motivo pelo qual contamos com a ajuda de outros pesquisadores do Projeto OBEDUC para a aplicação da proposta.

**Quadro 4** - Distribuição das cartas do Ensino Fundamental selecionadas

<b>Município</b>	<b>Série/ano</b>	<b>Cartas analisadas</b>	<b>Total</b>
Braganey	5º C - tarde	7	12
	5º A – manhã	5	
Ibema	5º B - tarde	4	8
	5º B – manhã	4	
Diamante do Oeste	5º D – tarde	6	12
	5º D – manhã	6	
Lindoeste	5º B – tarde	5	10
	5º A – manhã	5	
		<b>Total geral</b>	<b>42</b>

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Muitas das manifestações da linguagem oral na escrita apresentadas nas cartas se justificam em função do contexto social, uma vez que a linguagem também faz parte da cultura. Assim, foi necessário conhecer um pouco mais do contexto social e familiar desses alunos. Por isso, os dados foram complementados com um questionário socioeconômico (anexo A), aplicado aos alunos do 5º ano e respondido por eles, no qual buscamos saber de suas famílias, incluindo: o grau de escolaridade dos pais, profissão, condições socioeconômicas da família, bens que possuem, outras cidades em que moraram; se esses alunos são repetentes ou não; importância dada ao estudo, à cultura literária, a leituras e aos programas preferidos; se gostam da disciplina de língua portuguesa; se têm acesso à internet e a outras atividades realizadas fora do período escolar. Esse material nos auxiliou na interpretação crítica das manifestações da linguagem oral na escrita.

A seguir, focamos a geração de dados na graduação.

### 1.2.2 Geração de dados na graduação

Da mesma forma como procedemos para a geração de dados no Ensino Fundamental, o fizemos, também, com relação à graduação. Porém, dessa vez, quem lhes escreveu uma carta foram as professoras da disciplina *Leitura e Produção Textual*<sup>14</sup>. Elas, em troca, propuseram que também eles lhes produzissem uma carta, por meio da qual fariam sua apresentação. A proposta de produção dos

<sup>14</sup> Essa disciplina consta na grade curricular do Primeiro ano de Letras da UNIOESTE – *campus* de Cascavel, e é ministrada por duas docentes, uma vez que a turma (geralmente iniciada com 40 alunos) é subdividida em duas, para promover um maior acompanhamento dos professores em relação aos alunos iniciantes na graduação.

textos buscou instaurar uma interação entre professoras e alunos com o objetivo de se conhecerem e, também, de realizar um diagnóstico quanto ao nível de escrita dos alunos na referida disciplina. Esse material nos foi disponibilizado pelas professoras responsáveis e, por isso, compõe parte dos dados de pesquisa desta tese.

Nesta tese, os textos dos alunos do 1º ano de Letras foram utilizados, conforme já apontando, para realizarmos uma análise comparativa com os textos produzidos no Ensino Fundamental, em relação às manifestações da linguagem oral na escrita.

Vejamos uma das cartas destinadas a esses alunos:

**Figura 4 - Carta produzida aos alunos da graduação em Letras**

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013.

Caros/as Alunos/as do 1º ano de Letras,

Eu sou a Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, casada, residente em Cascavel e vou trabalhar com a disciplina de Leitura e Produção Textual. Como teremos aulas todas as quintas-feiras, é importante que eu conheça melhor vocês e que vocês me conheçam. Por isso, vou falar um pouco de mim, fazendo uma breve apresentação.

Sou professora aqui na UNIOESTE desde 2003 e dou aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação (mestrado e doutorado em Letras). Todavia, já atuo na docência desde 1985, quando comecei lecionando em escola rural, no município de Vera Cruz do Oeste, escola multisseriada em que fiquei trabalhando durante 2 anos. Depois disso, passei a atuar como coordenadora de ensino na Secretaria Municipal de Educação daquele mesmo município, função que exerci até o ano de 1996.

Além dessa experiência com os anos iniciais, fui professora do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio entre os anos de 1993 a 2002. Só deixei de atuar nesses níveis de ensino porque fui aprovada em Concurso Público aqui na UNIOESTE e chamada para atuar dando aulas no Curso de Letras.

Como vocês podem ver, minha experiência profissional está ligada a todos os níveis de ensino e, por isso, gosto muito de continuar ligada a estudos, discussões e pesquisas voltadas principalmente ao ensino fundamental (1º ao 9º ano). Nesse sentido, coordeno um Projeto de Pesquisa intitulado *“Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”*, ligado ao Programa Observatório da Educação, em parceria com a CAPES/UNIOESTE. Esse Projeto envolve bolsistas da graduação, da pós-graduação e professores da educação básica, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e envolve docentes dos anos iniciais de 7 municípios da região que em 2009 apresentaram IDEB abaixo de 5,0.

Além disso, oriento alunos pesquisadores do PIBIC que desenvolvem pesquisas cujas temáticas estejam voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, e relacionadas ao processo da leitura, da produção escrita, da oralidade e, principalmente, voltadas aos gêneros discursivos.

Partindo desse interesse, pretendo desenvolver com vocês uma pesquisa para analisar a escrita de alunos ingressantes no 1º ano de Letras e seu processo de desenvolvimento no decorrer do Curso. Sobre isso, conversaremos com mais detalhes.

Enfim, rapidamente falei um pouquinho de mim como a profissional que atua no Curso de Letras e que se coloca na posição de Professora de vocês, atuando com a

disciplina de Leitura e Produção Textual. Portanto, estou à disposição para ouvi-los, conversar com vocês, socializar conhecimentos, tornando nossas aulas um espaço de diálogo, do qual todos possam participar, falando, escrevendo, questionando, concordando, discordando, expondo opiniões etc.

Conto com cada um de vocês para tornar nossas aulas agradáveis e, principalmente, momentos de aprendizagem.

Um abraço carinhoso de boas-vindas a cada um(a).

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Fonte: Banco de dados do Projeto OBEDUC.

Cada aluno da graduação recebeu uma cópia dessa carta de apresentação, a qual foi lida coletivamente. Após, as professoras encaminharam a produção textual com o seguinte comando:

**Figura 5** - Enunciado para encaminhamento de produção da carta de apresentação no 1º ano da graduação em Letras

**Caro(a) aluno(a):**

Seja bem-vindo ao Curso de Letras. É um prazer tê-lo(a) conosco!

Como conviveremos diariamente com vocês pelos próximos 4 anos, é importante que nos conheçamos um pouco mais.

Fale-nos um pouco de você: qual é o seu nome? De onde você vem? Com quem você mora? Que idade você tem? Onde já estudou? Atualmente, está trabalhando? Em quê? Por que escolheu o Curso de Letras? Qual é sua expectativa para os próximos anos? Enfim, apresente-se.

Para isso, escreva uma CARTA DE APRESENTAÇÃO, direcionada às professoras da Disciplina Leitura e Produção Textual, com o objetivo de promover um conhecimento maior entre alunos e professoras. Ao escrever, procure sentir-se à vontade, falando livremente sobre você, sua vida, seus interesses, etc. Depois de produzida a carta, além de ser lida pelas professoras, poderá ser lida também para a turma, caso você queira.

Fonte: Banco de dados do Projeto OBEDUC.

Essa proposta de produção resultou em 38 textos, dos quais selecionamos 25% para compor os dados da pesquisa, ou seja, 9 textos que apresentaram maior quantidade de manifestações da linguagem oral na escrita. Esse material foi analisado após as cartas do 5º ano, tendo em vista o objetivo de realizar uma análise comparativa quanto às manifestações da linguagem oral na escrita, detectando se ainda persistem.

Na seção a seguir, discorreremos sobre a geração da última parte dos dados de pesquisa.

### 1.2.3 Geração dos dados com os professores do 5º ano do Ensino Fundamental

Outro material que fez parte dos dados de pesquisa foi uma atividade elaborada por nós e direcionada aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental dos quatro municípios em que as cartas de apresentação foram produzidas.

Essa atividade estimulou a análise de um texto produzido em um dos municípios, em relação às manifestações da linguagem oral na escrita. Nosso objetivo, com esse instrumento de geração de dados, se inscreve na LA, pois, de acordo com reflexões realizadas anteriormente, estamos partindo de um problema observado diretamente no contexto escolar, estendendo nosso olhar para a compreensão que o professor tem desse problema e como o aborda didaticamente em sala de aula.

Cada um dos professores envolvidos, em um total de 11, recebeu uma cópia da atividade, conforme apresentamos a seguir.

**Figura 6** - Atividade desenvolvida pelos professores do 5º ano

<p>OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE</p>
<p>MUNICÍPIO: _____          PROFESSOR(A) _____          ESCOLA: _____          SÉRIE/ANO EM QUE ATUA: _____          TEMPO EM QUE ATUA COMO PROFESSOR(A): _____          PESQUISADORAS: Luciane Watthier e Profa. Terezinha da Conceição Costa Hübés.</p>
<p><b>Caro(a) professor(a):</b>          Há pouco tempo estivemos em sua turma gerando dados para nossa pesquisa de doutorado, cujo objetivo é trabalhar com manifestações da oralidade na escrita em produções textuais do 5º ano do Ensino Fundamental, em quatro municípios atendidos pelo Observatório da Educação. Buscamos, com o desenvolvimento desse estudo, reconhecer algumas das inúmeras dificuldades que enfrentamos como professores de língua portuguesa que somos. Para isso, por favor, responda, com atenção, às perguntas abaixo, com base na análise do texto apresentado (produzido em um dos municípios em que estivemos e digitado tal qual foi escrito pelo(a) aluno(a)). Se necessário, você poderá utilizar o verso ou outra folha.          Pretendemos, assim que a pesquisa estiver mais desenvolvida e que já tenhamos resultados para apresentar, realizar algumas horas de reflexão com vocês para compartilharmos conhecimentos.          Desde já, agradecemos sua colaboração!</p> <p>Leia o texto abaixo, com atenção e, em seguida, responda aos questionamentos:</p>

....., 02 de agosto de 2013

Querida Professora agora vou responder sua carta Eu nunca se mudou desde que eu nasci e moro no sítio Eu gosto de cachorro gato etc Eu amo sítio e a cidade mais omenos Eu moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, está e a minha familia eu quero ser professora ou medica mais foi muito legal a minha infansia Eu estudo i Eu gosto muito de estuda a minha turma e legal. Eu gosto muito de Bebeis a verdade Eu gosto de criança Eu vaso capoeira de cedo e legal meu nome e L.M. Eu temho dez anos. Eu gosto de zoologico por que tem amimais como leão, coba, trigre, patera, macaco, papagaio, coruja, etc. ate mais Eu desejo tudo de Bom para você Querida professora Luciane

Um grande abaço e um Beijo

L.M.

- 1) Como você observou, o aluno que produziu esse texto, apresenta inúmeras dificuldades na escrita. Liste abaixo seus problemas de escrita / desvios da norma de prestígio (por favor, coloque todos que você observar):
- 2) Dos desvios que você listou na pergunta 1, quais, na sua opinião, poderiam ser justificados na oralidade?
- 3) Como você procederia, em sala, para abordar as dificuldades listadas na questão 2? Escolha uma, em específico, e explique como você faria:
- 4) Por favor, reescreva, abaixo, o texto apresentado:
- 5) Explique, com suas palavras, o que você compreende por manifestações da linguagem oral na escrita:
- 6) Você considera importante trabalhar com essas dificuldades na escrita de nossos alunos? Por quê?

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Após encaminhamento aos professores, 7 das 11 atividades distribuídas foram devolvidas a nós, com suas respostas. Com a proposição dessa atividade, pretendíamos oportunizar aos professores reflexões que apontassem para as ocorrências de manifestações da linguagem oral na escrita presentes no texto selecionado; que definissem como procederiam à abordagem didática dessas incidências na escrita; bem como relatassem sua opinião sobre a importância de abordar tal aspecto ou não na sala de aula; e, ainda, apresentassem sua compreensão acerca desse tema.

Nos próximos capítulos, tecemos nossas reflexões teóricas e desenvolvemos a análise dos dados. Conforme já frisado, ao organizarmos este texto, optamos por uma configuração híbrida, ou seja, uma junção entre reflexões teóricas e análises em um mesmo capítulo. Dessa forma, os próximos capítulos estão assim organizados: o segundo é composto por reflexões sobre o nível discursivo do texto; o terceiro focaliza as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual; e o quarto aborda especificamente o ensino da língua portuguesa, contemplando um trabalho didático com o tema desta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM: O DISCURSO NA TEORIA E NAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO

*É uma questão de ir experimentando a  
prática de “destrinchar” o texto, de olhá-lo  
por dentro, ano após ano. Somente assim  
de desenvolverá, com sucesso, a  
agudeza para perceber o sentido e as  
intenções do que é dito nos textos, de  
todos os tipos.  
Irandé Antunes*

Na perspectiva da concepção dialógica, a linguagem se realiza por meio de discursos, os quais se organizam em enunciados que, por sua vez, materializam-se em gêneros discursivos. Para compreendermos esse processo, faz-se necessário refletir sobre tais conceitos; é essa a empreitada que dá corpo ao presente capítulo. Mesclando teoria e análise, averiguamos a configuração dada à carta de apresentação por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e por alunos do 1º ano da graduação em Letras. Portanto, neste capítulo, as reflexões teóricas e análises estão focadas no nível discursivo do texto/enunciado. Investigamos, dessa forma, os três elementos constituintes do gênero carta de apresentação, quais sejam: conteúdo temático definido em consonância com o contexto de produção, construção composicional e estilo linguístico. O objetivo é comparar a configuração dada ao gênero discursivo carta de apresentação pelos dois públicos envolvidos na pesquisa.

Para uma melhor organização das reflexões, o capítulo está subdividido em seções. Na primeira, reportamo-nos ao princípio dialógico da linguagem. Dessa forma, compreendemos que a linguagem não pode ser dissociada do contexto social, pois carrega consigo ideologias, as quais, em diálogo com o outro, (re)constroem o sujeito e o mundo. Na segunda seção, refletimos sobre a relação entre linguagem e discurso. O discurso organiza-se nos gêneros discursivos e, por isso, a terceira seção organiza estudos sobre os três elementos que os constituem: conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico. Dedicamos as subseções seguintes para o estudo do gênero discursivo carta, analisando um modelo produzido na sociedade, e, após, a análise discursiva das cartas de

apresentação constituintes dos dados de pesquisa. Nelas, observamos a configuração dada ao gênero por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e por alunos do 1º ano da graduação em Letras.

## 2.1 PRINCÍPIO DIALÓGICO DA LINGUAGEM

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) tecem críticas às duas orientações teóricas que se constituíram em torno da linguagem como objeto de estudo: o *Subjetivismo Idealista* e o *Objetivismo Abstrato*. A partir dos apontamentos desses autores, compreendemos que ambas as orientações devem ser questionadas, já que a língua não se realiza apenas individualmente (enunciação monológica) e, tampouco, somente por meio de regras que lhe determinam. A partir dessas críticas, Bakhtin apresenta uma contraproposta, isto é, outra compreensão de linguagem, a qual sustenta seu princípio dialógico configurado, segundo o autor, na interação verbal, pois, por meio dela, a língua se realiza: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261).

Esse entendimento se comprova porque a linguagem foi criada a partir da necessidade de interação entre os sujeitos. Por meio das relações dialógicas, a língua, que era compreendida como pronta e acabada, constitui-se, vive e evolui de forma ininterrupta. Ao interagirmos com o outro, ao construirmos os enunciados, interagimos, também, com discursos anteriores ao nosso. Por meio desse diálogo, (trans)formamos nossas ideologias.

Isso caracteriza o dialogismo. Em outras palavras, é um diálogo entre discursos, com suas ideologias. Conforme Brait, são as “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, 2005, p. 94-95). Nesse processo, o eu se constitui por meio do outro, em um diálogo de sentidos. Porém, esse outro não atua apenas como interlocutor. Ele é muito mais: “São as outras vozes discursivas – posições sociais, opiniões – que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção” (DI FANTI, 2003, p. 98). Essas outras vozes e outras ideologias constroem nosso discurso.

Mas o que significam essas outras vozes? Para compreendermos, faz-se necessária, primeiramente, uma reflexão sobre alguns conceitos operatórios básicos

que cerceiam esse princípio: enunciados, signos ideológicos e ideologia, responsividade e relações dialógicas.

Conforme reflexões anteriores, a linguagem se concretiza apenas nas interações verbais. Sem interação, considerando somente o sistema de regras abstratas, temos a língua como um conjunto de normas. No entanto, isso não daria conta do estudo do discurso; a língua é muito mais: são vozes sociais veiculadas por meio desse diálogo<sup>15</sup>, da interação verbal; pela troca de enunciados entre locutor e interlocutor.

Porém, o que é enunciado? Para Bakhtin, trata-se de uma questão complexa, mas com importância excepcional, pois “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261). Em outros termos, a interação verbal só acontece materializada em enunciados. Conforme esse autor:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual (BAKHTIN, 2010[1979], p. 289).

Por elo na cadeia de comunicação, compreendamos que uma interação é a troca de enunciados entre locutor e interlocutor. E neles estão as ideologias desses sujeitos. O enunciado, ao ser constituído, carrega em si outros discursos, outras vozes, pertencentes a outros enunciados, com os quais dialoga ao estabelecer um elo. Todo enunciado tem uma completude, mesmo que provisória: encerra-se quando o locutor/autor passa a palavra ao outro, esperando uma resposta (outro enunciado que, por sua vez, também espera a responsividade) ou, ao menos, uma compreensão ativa silenciosa.

O enunciado é constituído, então, por “sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308). Ou seja, é o objetivo comunicativo contextualizado (o que dizer, para quem, por que, quando, onde e por meio de qual

---

<sup>15</sup> Aqui tomado em seu sentido amplo, como interação verbal, englobando, nela, o encontro de múltiplas vozes sociais (FARACO, 2009) e não simplesmente como uma troca de turnos. Segundo Marchezan, o diálogo é marcado pela “reação do eu ao outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas” (MARCHEZAN, 2006, p. 123).

gênero) e sua realização. Assim, todo enunciado está, necessariamente, inserido em uma situação social de interação verbal e é isso que o torna singular e irreproduzível. Mesmo o enunciado sendo carregado de dizeres e de palavras de outrem, será sempre irrepitível, haja vista sempre um novo contexto social, um outro momento histórico, uma outra necessidade/projeto de dizer. Repetem-se apenas o sistema da língua e as normas que a regem.

Temos, assim, algumas características básicas do enunciado: irreproduzível; permite a interação verbal; por meio dele o falante desenvolve o seu querer-dizer, posicionando-se como sujeito, a partir de um projeto discursivo (uma necessidade de dizer). Ademais, está ligado a um contexto, a outros enunciados, o que lhe confere seu caráter dialógico; pertence a um sujeito e, mais especificamente, às suas ideologias; é, ainda, dirigido a um interlocutor. Sem esse último, não há enunciados, pois é impossível dizer algo sem o fazer para um interlocutor, a partir do qual o enunciado é organizado estilisticamente.

Por assim se configurar, podemos dizer que enunciado se confunde com texto, já que, conforme Bakhtin,

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. [...]. São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (BAKHTIN, 2010[1979], p. 307).

Para Bakhtin, os textos são “unidades da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 332). Por meio deles, são estabelecidas relações dialógicas. Assim, os textos são sempre produzidos com propósitos comunicativos que, por sua vez, são (ou não) cumpridos durante essa interação verbal. Nesse sentido, os textos configuram novos discursos criados sobre discursos já proferidos por outrem. Por ser dessa forma compreendido, na perspectiva bakhtiniana, texto se confunde com enunciado.

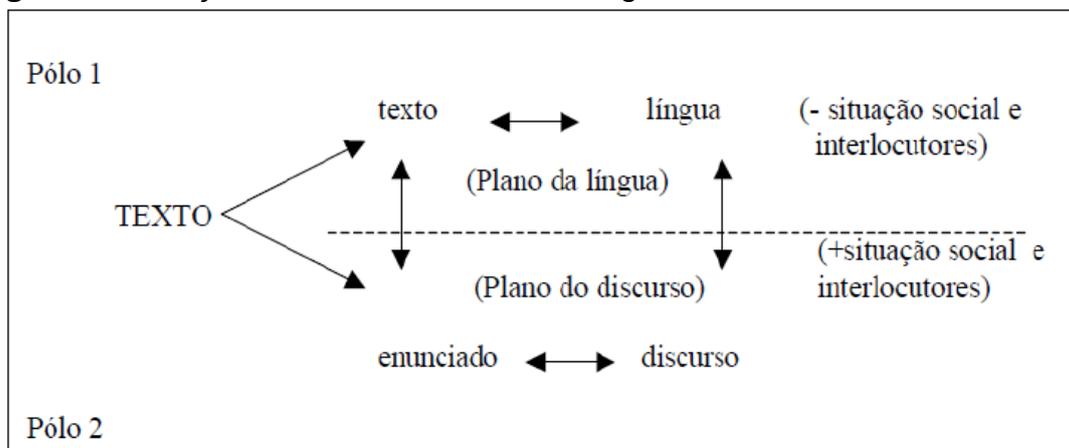
Ao tratar de texto, Bakhtin aponta dois polos para os quais devemos atentar: um no plano da língua e outro no plano do discurso. De acordo com Rodrigues:

O primeiro pólo do texto, abstraído da sua situação social, está relacionado com tudo aquilo que é e pode ser reproduzido e repetido no texto, ou seja, a língua como sistema de signos e o texto como

sistema de signos. O segundo pólo do texto é o do acontecimento irrepetível do enunciado, que pertence ao texto, mas que só se manifesta na situação, na interação com outros textos (enunciados). Dessa forma, do ponto de vista do segundo pólo, e somente a partir dele, pode-se estabelecer que o texto é enunciado, que a língua é discurso. Os dois pólos do texto aparecem como algo absoluto e incondicional para Bakhtin (RODRIGUES, 2001, p. 62).

Sob essa orientação, ao trabalharmos com o texto, devemos considerar tanto o sistema da língua e a situação social, quanto os interlocutores de um determinado discurso. Centramo-nos no plano da língua quando o olhar se reduz ao sistema linguístico. Por outro lado, ao investigarmos a situação social e os interlocutores, tratamos do plano do discurso. São polos constituintes dos textos, dos enunciados e, portanto, dos textos-enunciados, fazendo referência à Bakhtin (2010[1979]). Isso significa que texto-enunciado compõe-se por meio da língua e do discurso, isto é, o linguístico e o extralinguístico. Essas relações estão representadas no esquema a seguir:

**Figura 7 - Relação entre texto–enunciado–língua**



Fonte: RODRIGUES (2001, p. 62).

Nesse sentido, no plano do discurso, há a necessidade de estudarmos todos os aspectos do contexto social e de produção do texto. Assim, consideramos também seu(s) interlocutor(es), sendo que isso permite a realização desse texto-enunciado. Segundo Bakhtin/Volochinov,

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade,

na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 113).

A existência do interlocutor é um aspecto fundamental na interação verbal e na constituição dos enunciados. Esses sujeitos carregam, consigo, suas ideologias e as deixam transparecer no diálogo, caracterizando-se, dessa forma, o princípio dialógico da linguagem.

Todo enunciado pede uma enunciação por parte do(s) interlocutor(es). Trata-se do “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 112). Portanto, é a compreensão do enunciado. A enunciação será marcada por uma resposta (atitude responsiva ativa), momento em que o interlocutor assume o papel de locutor e vice-versa. Conforme afirmado por Bakhtin, um enunciado nunca é o primeiro, nem o último, haja vista que ele foi precedido por outros enunciados, trazendo, em si, marcas daqueles (os já ditos). Ao produzirmos um enunciado, estamos em constante diálogo com outros enunciados.

Da mesma forma, ao interagirmos, nossas ideologias dialogam com outras ideologias, por meio de enunciados, e o sentido produzido é o tema que veiculamos. Nessa perspectiva de estudo, segundo Ramos, “a nossa fala não pertence só a nós. Nela ecoam muitos discursos, muitas vozes, às vezes explícitas, às vezes silenciadas” (RAMOS, 2010, p. 09). Além disso, novos enunciados prosseguirão aos nossos, sempre marcados por novos sentidos, novas enunciações. Isso caracteriza o princípio dialógico da linguagem.

Assim como recebemos palavras repletas de sentidos, as palavras dirigidas a nosso interlocutor também estão repletas de sentidos que traduzem nossas ideologias. E compreender os mesmos é uma necessidade inicial para a compreensão ativa dos enunciados. Cabe ao interlocutor posicionar-se de forma crítica, já que cada ser social é ideologicamente constituído.

Em outras palavras, todo enunciado é carregado de palavras do outro (outrem), com as quais o sujeito pode estar completamente de acordo, concordar em partes ou, ainda, discordar (em partes ou por completo, processo que ocorre por meio das enunciações, não apenas uma, mas tantas quanto possível). É, verdadeiramente, uma conversa com outros enunciados, pois, se assim não o fosse, nas palavras de Bakhtin (2005[1963]), estaríamos calando, fechando e imobilizando

a voz, a palavra do outro, tornando-a tão somente objeto e impossibilitando relações dialógicas. Não se estaria nem em acordo, nem, tampouco, em desacordo.

No dialogismo, os sentidos produzidos utilizam como material “a língua que ‘resultou’ dos trabalhos anteriores” (GERALDI, 1997, p. 11). Trata-se, portanto, de retomar o discurso de outrem como uma palavra repleta de sentido e, a partir de nossa historicidade de vida, dos conhecimentos acumulados e das ideologias, produzir as nossas enunciações. É a reconstrução do sujeito (de sua consciência) e de suas ideologias e/ou confirmação das mesmas: ele pode mudar seu ponto de vista em relação ao tema<sup>16</sup> tratado ou, simplesmente, afirmar-se novamente na mesma posição. A partir de suas ideologias, cada sujeito lhe atribui um determinado valor e sentido, dando-lhe vida e permitindo-lhe representar os posicionamentos sociais e ideológicos. Por isso, a palavra torna-se um signo ideológico, na concepção bakhtiniana.

Ao falar de signo ideológico, referimo-nos a tudo que “possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 31). Remeter para fora só é possível devido às ideologias de um determinado grupo social, ou seja, às interpretações da realidade social e material. A ideologia é sempre social e histórica, é diferente para cada grupo social; a própria linguagem é assim: uma palavra pode significar muito mais do que o expressado por sua realidade material.

Em relação à ideologia, Miotello afirma: “objetos materiais do mundo recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais” (2008, p. 170). Os significados são atribuídos aos objetos pelas ideologias do mundo social. Conseqüentemente, a linguagem não pode ser abstraída de seu contexto social. Segundo Faraco (2009), esses processos sociais lhe dão significação; permitem-nos compreender determinadas ideologias, o aspecto valorativo de um enunciado e, logo, o querer-dizer do locutor.

Ainda se referindo à ideologia e aos signos ideológicos, para Bakhtin, as palavras “trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 294-295). Assim, o signo ideológico é carregado por valores axiológicos e por ideologias. Cabe ao interlocutor

---

<sup>16</sup> Tema aqui é tomado em seu sentido bakhtiniano: conteúdo que não se esgota na forma do texto. Nele interagem e dialogam visões de mundo/ideologias.

compreender e aceitar ou não esse tom, conferindo-lhe o sentido mais adequado. A linguagem, repleta de ideologias, representa o mundo social: reflete-o e refrata-o, construindo-o e reconstruindo-o na história.

Todo enunciado é constituído por palavras e, principalmente, por valores expressos, motivo pelo qual é “sempre ideológico [...]. Não há enunciado neutro” (FARACO, 2009, p. 47), sem traços valorativos e/ou avaliativos. O diálogo entre esses valores e, a partir disso, a resposta a eles marcam a responsividade ativa. Responsividade não apenas como sinônimo de resposta, mas como um retorno do interlocutor (agora locutor) ao locutor (agora interlocutor) com um enunciado em relação àquele que lhe foi proferido. Assim, o sujeito expressa a sua contrapalavra.

Essa responsividade é um dos aspectos fundamentais do dialogismo bakhtiniano: são os “sentidos produzidos entre os falantes” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES 2012, p. 21) durante o diálogo, entre as vozes sociais.

Segundo Marchezan, “o enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro” (MARCHEZAN, 2010, p. 117), o que veicula o sentido por ele produzido. Cabe retomar o fato de que essa responsividade pode, também, ocorrer apenas no interior do indivíduo e, portanto, não ser expressa, nesse momento. Segundo Bakhtin,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva[...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2010[1979], p. 271).

Em outras palavras, toda interação verbal, materializada em enunciados, provoca compreensões expressas por meio de outros enunciados e, ademais, atitudes responsivas ativas. Nesse sentido, o interlocutor não é um sujeito passivo que apenas recebe uma mensagem e a aceita como a única verdade do mundo.

Retomando as discussões aqui realizadas, já que muito discorreremos sobre a realidade concreta da língua (a interação verbal social), frisamos que, quando a consideramos como algo tão importante e fundamental, não estamos, em momento algum e de forma alguma, desprezando o sistema. Entretanto, o mesmo não

caracteriza o ponto de partida para estudos segundo o princípio dialógico da linguagem, até porque ele, por si só, não daria conta de explicar todos os fenômenos sociais envolvidos. Não obstante, o sistema deve ser considerado, pois a interação verbal necessita também dele.

Como forma de retomar e sintetizar nossas reflexões, apontamos, a partir de Faraco, três características fundamentais que constituem o dialogismo: “Todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’ [...]. b) Todo dizer é orientado para a resposta [...]. c) Todo dizer é internamente dialogizado” (FARACO, 2009, p. 59-60). De fato, nenhum enunciado é novo, ou seja, produzido como se fosse a primeira voz na história da humanidade e, no entanto, nunca é velho, quer dizer, jamais pode ser repetido. Dialógico, portanto, porque está carregado de múltiplas vozes sociais e os sentidos se constituem por meio de uma conversa entre enunciados e suas ideologias, já que sempre pedem uma resposta, uma atitude responsiva ativa, por mais que essa não se dê em voz alta e que o produtor do enunciado não a escute.

Dessas características, podemos apontar o mais importante no dialogismo: o encontro, a conversa entre as vozes sociais, os valores nelas expressos por diferentes sujeitos sociais e a construção de sentidos. Assim, durante as interações verbais, se expõem as diferentes visões em relação ao mundo social e as diferentes ideologias. E, para compreender um enunciado e poder respondê-lo, é necessário entender a consciência e o mundo de seu autor: são duas consciências, dois sujeitos (locutor e interlocutor) dialogando entre si. São as relações dialógicas existentes para além do sistema da língua: na linguagem, nas interações verbais. Conforme Bakhtin, “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu emprego (por exemplo, a linguagem cotidiana, a prática, a científica e a artística), está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2005[1963], p. 183). Nas palavras de Faraco, o dialogismo é “o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, ou seja, como um dos muitos espaços em que ocorre *diálogo no sentido amplo do termo*, isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados” (FARACO, 2009, p. 62). Essas relações dialógicas são observadas tão somente quando se leva em conta o contexto social da interação verbal, quando se olha para além do estritamente linguístico.

Fechando, por ora, o tema do dialogismo, a partir das reflexões aqui realizadas, interessa-nos, ainda, estas citações: “a vida humana é por sua própria natureza dialógica”, “ser significa se comunicar” (FARACO, 2009, p. 76) e “dois

enunciados distantes um do outro [...], que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 331).

O pensamento de Bakhtin e do Círculo constituem-se a partir do dialogismo, afirmando e reafirmando que, na interação; nas enunciações; na construção discursiva, social e histórica de sentidos; no diálogo, harmonioso ou não, com o outro e com a palavra de outrem, o mundo, a língua e o sujeito falante se constituem. Eis o motivo pelo qual a língua não pode ser dissociada de nada disso. A linguagem deve ser vinculada à vida e ao discurso.

A partir desse ponto de vista, atentamos para as cartas de apresentação. Nelas, há dialogismo, uma interação, harmoniosa ou não, diversas vozes sociais, entre ideologias; há responsividade ativa. Tudo isso é manifestado no discurso, do aluno. Mas o que é o discurso? É essa a temática discutida na próxima seção.

## 2.2 LINGUAGEM E DISCURSO

Ao tratar do dialogismo, compreendemos o quão fundamental é o estudo da linguagem para o Círculo, essencialmente dialógica. Sua constituição, sua existência é possível somente na interação verbal, quando o encontro do eu com o outro ganha destaque, devido às relações dialógicas que ali se instauram. Portanto, linguagem é atividade social vinculada à comunicação discursiva entre falantes em uma dada situação social; é interação verbal. Nesse entremeio, precisamos caracterizar a noção de discurso, para a qual nos voltamos nas análises das cartas de apresentação realizadas nas próximas seções deste capítulo.

Para discorrer sobre esse conceito, podemos distinguir duas importantes disciplinas citadas no decorrer de suas obras: a linguística e a metalinguística, essa última cunhada pelos teóricos do Círculo.

Quanto à linguística, Bakhtin a caracteriza como uma disciplina que estuda a língua obtida “por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida do discurso” (BAKHTIN, 2005[1963], p. 181). Trata-se de dados de pesquisa extraídos de documentos heurísticos que “transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 99). Em outras palavras, desconsidera o contexto social definidor de toda a estilística da língua, como se, em todas as situações sociais, independentemente do

locutor, do interlocutor e de seus papéis sociais, do gênero discursivo, do objetivo comunicativo e do lugar de interação, os falantes sempre se comunicassem seguindo os modelos clássicos da língua, aqueles ensinados na escola por meio de normas gramaticais, os quais deveriam ser aprendidos por todos os alunos, como se eles fossem, todos, falantes ideais.

Bakhtin e o Círculo criticam esse tratamento dado à língua pela disciplina. No entanto, conforme já apontado, reconhecem que esse olhar para a forma e estrutura não deve ser esquecido. Para dar conta do estudo do enunciado e do discurso, precisamos mesclar estudo da forma, do conteúdo e de seus meios de elaboração. Para isso, o Círculo propõe outra abordagem: a *metalinguística*. Nas palavras de Bakhtin, estuda-se, nela, “o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2005[1963], p. 181). Dessa forma, completariam-se os estudos da linguística e, ao mesmo tempo, a metalinguística seria completada por ela, sem desprezarem-se, nem, tampouco, fundirem-se. Tal disciplina foi desenvolvida para estudar o discurso, ou seja, a linguagem (considerando, também, a estrutura) em seu contexto de uso, levando em conta as suas particularidades: tanto a forma quanto todos os aspectos contextuais desprezados pela linguística, os quais interferem na organização e na estilística da linguagem.

Bakhtin aponta que ambas, a linguística e a metalinguística, complementam-se. Assim, a primeira se preocupa com os aspectos puramente linguísticos da língua e a segunda se ocupa das relações dialógicas da interação verbal, não podendo esta separar-se, portanto, do fenômeno concreto em que ela se insere.

Mas, quando falamos em discurso, do que estamos falando? Ao respondermos a essa questão, vale ressaltar a exposição de Brait: o discurso em Bakhtin e o Círculo, não é fala individual, é “instância significativa, entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, se realizam nas e pelas interações entre sujeitos” (BRAIT, 2005, p. 95). O discurso não é algo pronto para ser estudado, e que pode ser extraído do contexto; ele se constitui nas interações sociais e deve ser analisado no todo que o envolve.

Bakhtin, ao reportar-se ao discurso, define-o como “língua enquanto fenômeno integral concreto” (BAKHTIN, 2005[1963], p. 183). Para termos esse fenômeno concreto, devemos considerar a língua em uso, ou seja, a linguagem na interação verbal, pois somente assim podemos ter um olhar do todo: do linguístico e

do não linguístico (contexto social, desde a produção do enunciado até a atitude responsiva ativa de seu interlocutor, os valores axiológicos atribuídos a ele e as relações dialógicas que a partir dele ocorrem).

Assim, discurso engloba esses dois importantíssimos polos da língua: o linguístico e o não linguístico. A desconsideração de qualquer um dos dois descaracteriza o discurso. Nesse sentido, Bakhtin aponta: “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 154), a qual refere-se à realização da língua, à linguagem, à interação verbal, ao discurso, dependentes tanto da estrutura linguística, quanto e principalmente de uma situação ou um contexto social que lhes realiza, envolve e caracteriza. Se esse contexto é tão importante, o discurso não pode ser isolado dele.

Eis o conceito de discurso apontado por Bakhtin em duas importantes obras: “o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa autossuficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra” (BAKHTIN, 1926, p. 03); “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 113). Brait retoma e complementa: “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2005, p. 93). Em outras palavras, a situação social determina, conforme já apontado, o discurso e, se separado dela, o mesmo perde seu significado ou, pelo menos, parte dele. Às vezes, apenas o desconhecimento do objetivo comunicativo de um locutor ao produzir um enunciado, ou de quem é seu interlocutor já prejudica a compreensão de seu querer-dizer. Também, uma determinada dimensão axiológica imbricada no discurso, caso seja desconsiderada, prejudica a compreensão do todo, para quem está analisando-o de fora da situação comunicativa. Por isso, o linguístico, por si só, não consegue dar conta do todo.

Bakhtin (1926) aponta, então, três fatores que devem ser considerados em relação ao contexto extraverbal de um enunciado. São eles:

- 1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) o *conhecimento e a*

*compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação (BAKHTIN, 1926, s/p).

Para visualizarmos o discurso como quem olha de fora, precisamos saber onde ocorreu e, nesse local, qual é a relação entre locutor e interlocutor(es); quais são os conhecimentos comuns entre eles, de forma a compreender os implícitos e as inferências ou os não-ditos; e, ainda, os aspectos valorativos de ambos em relação ao tema da interação verbal. Afinal, é essa situação de comunicação e esse conhecimento compartilhado que unem os falantes em uma interação verbal e permitem um mesmo plano de compreensão. Caso contrário, a enunciação não ocorreria e, sem ela, a comunicação verbal seria impossível. Sem compreendermos tais aspectos, não há como compreender o discurso.

Em suma, o discurso se encontra na relação entre pessoas; é muito mais que uma simples troca de enunciados; são as práticas da linguagem, como tudo o que as envolve e lhes possibilita a existência.

Assim como o mundo não é homogêneo, o discurso também não o é, pois, sendo constituído pelas formações ideológicas, ele é atravessado por diferentes formações, valores sociais e posicionamentos axiológicos, os quais são colocados em diálogo no decorrer da interação, marcando o princípio dialógico da linguagem. Em outras palavras, os discursos organizam as enunciações, por meio das quais ocorrem os enunciados, e a partir dos quais se estabelecem as relações dialógicas. Assim, é o discurso que dá subsídios para a ocorrência da interação verbal.

Sintetizando as discussões, para Bakhtin e o Círculo, linguagem é discurso (DI FANTI, 2003). O discurso precisa se materializar para que a linguagem e as interações verbais possam existir; as ideologias veiculadas e as relações dialógicas possam ocorrer, caracterizando, dessa forma, o princípio dialógico da linguagem. Essa materialização se dá no texto, representativos dos gêneros discursivos. No caso de nossos dados de pesquisa, o discurso se materializa nas cartas de apresentação. Ali está o querer dizer do aluno a nós, interlocutores. Antes de adentrarmos na análise, trataremos, na próxima seção, dos gêneros do discurso e, depois, da carta de apresentação enquanto gênero, caracterizando-a.

### 2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E SEUS ELEMENTOS CONTITUINTES

Nesta seção, objetivamos discorrer sobre os gêneros discursivos como práticas sociais de uso da linguagem para, a partir disso, explorar a carta de apresentação e seus elementos composicionais. Retomando as reflexões sobre o dialogismo, toda e qualquer tipo de relação social só se torna possível porque são mediadas pela linguagem. Esse ponto de vista é compartilhado por teóricos que têm o dialogismo e/ou a concepção interacionista da linguagem como um de seus focos de estudo. Entretanto, para exercer essa importante função de interação, a linguagem precisa se materializar. Para tal, os gêneros discursivos exercem o papel de organizadores dos discursos, isto é, do querer-dizer de um locutor para um interlocutor, o que é materializado em textos.

Portanto, os gêneros discursivos são “modelos” de enunciados previamente construídos e reconstruídos pela e na sociedade. Por meio deles, os discursos, os enunciados/textos ganham formas e se materializam, veiculando ideologias. Falamos de formas no plural porque, conforme Bakhtin, “todos nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282). Ou seja, os gêneros discursivos, embora se constituam a partir de formas predefinidas, não são estanques: podem e devem ser adaptados à situação de comunicação. Um mesmo gênero poderá apresentar diferentes estilos e, além disso, seu conteúdo temático e construção composicional podem sofrer alterações (perdendo ou ganhando novas características), a depender da prática de uso da linguagem que lhe envolve.

Bakhtin destaca, ainda, a diversidade de gêneros:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262).

Na esteira do pensamento bakhtiniano, se a linguagem torna possível as atividades sociais, na verdade são os gêneros do discurso que cumprem esse papel, pois neles está a língua em uso. Logo, os gêneros discursivos vivem, desenvolvem-se e evoluem em todas as atividades sociais, ou seja, na interação verbal e social,

adaptando-se a novas necessidades de comunicação que surgem com as diferentes evoluções sociais e tecnológicas<sup>17</sup>.

Temos à nossa disposição, para interagirmos, uma grande diversidade de gêneros, resultando inesgotáveis possibilidades de objetivos comunicativos que podem ser realizados por meio deles, justamente pelo fato de os gêneros não serem estanques, mas “relativamente estáveis”, conforme já apontado. Nesse sentido, um mesmo gênero, ao invés de cair em desuso, pode tornar-se, em sua estrutura, estilo e construção composicional, mais complexo, de forma a continuar servindo às necessidades de interação que, também, evoluem constantemente.

Interagir é, pois, organizar discursos nos enunciados que se moldam nos gêneros discursivos disponíveis nos meios sociais, ou, ainda, é aprender a falar/escrever por meio dos gêneros: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 283).

Os gêneros possibilitam a interação verbal, partindo do pressuposto de que eles organizam nosso querer-dizer. As regras gramaticais, embora extremamente necessárias, não bastam, por si só, para a interação verbal. Essa organização é complementada nos gêneros. O seu reconhecimento possibilita que o contexto social ou, até mesmo, as primeiras palavras de um enunciado já demonstrem qual gênero está sendo veiculado em uma determinada situação. Nesse caso, podemos, então, com maior facilidade, compreender o objetivo comunicativo de determinado falante, porque, conhecendo o gênero, sabemos qual é a função social por ele exercida. Da mesma forma, torna-se mais fácil responder ao seu querer-dizer, o que fazemos por meio de outro enunciado, individual, o qual será organizado pelo mesmo gênero (ou não), mas com um caráter particular.

Por esses motivos, segundo Bakhtin, a pré-existência dos gêneros facilita a interação verbal: aceleram e possibilitam a compreensão dos objetivos comunicativos do locutor por seus interlocutores. Igualmente, a partir do gênero utilizado em seu enunciado, o locutor já pode prever alguns aspectos da resposta ativa de seu interlocutor, como, por exemplo, o estilo da mesma.

E Bakhtin complementa:

---

<sup>17</sup> Exemplos dessa evolução são os gêneros multimodais e multissemióticos.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade[...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso (BAKHTIN, 2010[1979], p. 285).

Se tivermos um conhecimento amplo dos enunciados à nossa disposição, saberemos selecionar, com agilidade, quais são os gêneros próprios para cada campo da atividade humana, para o objetivo comunicativo, para o perfil do interlocutor. Isso significa, também, uma melhor compreensão do discurso pela pessoa para quem ele foi produzido.

Outros pesquisadores também realizam seus apontamentos caracterizando os gêneros como práticas sociais de interação verbal. Citamos alguns: Gedoz (2011, 2015) compartilha das ideias de Rojo (2005) ao apontá-los como formas de discurso e de enunciação, marcados por relações dialógicas que os constroem. Brocardo (2015) os reconhece como instrumentos de interação verbal que organizam os textos-enunciados, moldando o discurso conforme a esfera social. Também nessa perspectiva, para Zago, os modelos de enunciados “não são simples formas textuais, mas mediadores da interação entre sujeitos”, “fruto das interações sociais” (ZAGO, 2013, p. 102). Araes aponta que o conhecimento dos gêneros discursivos possibilita a compreensão de “como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito” (ARAES, 2007, p. 48). Portanto, os traços bakhtinianos fundamentam muitas pesquisas ligadas aos gêneros discursivos.

Ainda em relação aos gêneros do discurso como práticas sociais de uso da linguagem, há a distinção apresentada por Bakhtin (2010[1979]) entre aqueles que são mais simples e aqueles mais complexos: os gêneros discursivos primários e os secundários.

Os primeiros seriam aqueles que exigem um menor planejamento por parte de quem o produz, por serem mais simples, fazendo parte da comunicação verbal espontânea, mais imediata. Esses gêneros são produzidos em um processo mais rápido: ao mesmo tempo em que pensa, o locutor vai construindo e colocando seu enunciado em circulação. Eles predominam na oralidade e em campos da atividade humana mais próximos ao meio familiar.

Já os secundários seriam, ao contrário, os mais elaborados e mais complexos, que exigem do locutor um preparo maior, um planejamento de suas escolhas lexicais. Assim, seu produtor não fala conforme vai pensando, mas antes de seu enunciado circular no meio social, seus detalhes foram pensados e planejados. Embora predominem na escrita, ocorrem, também, com boa frequência, na oralidade, porém, em campos de utilização da língua relacionados, principalmente, ao trabalho e ao meio acadêmico.

Os gêneros discursivos são produzidos e caracterizados em determinadas esferas de produção ou campos de utilização da língua. As esferas possuem condições sócio históricas (tempo, espaço, participantes e propósitos) próprias, o que configura os gêneros. Uma mesma esfera pode produzir uma grande diversidade de gêneros, assim como determinado gênero pode estar presente em mais de uma esfera. O que determina a produção do gênero é a necessidade de dizer, de veicular ideias, propósitos, enfim, de divulgar seu discurso.

A origem do gênero assenta-se em uma prática social de uso da linguagem circunscrita em uma esfera de atividade humana. Assim, desconstrói-se, mais uma vez, o seu caráter estático, haja vista que pode ser configurado como primário em uma determinada esfera e, em outra, como secundário. É, por exemplo, o caso do gênero aviso: em uma roda de amigos (esfera familiar) pode se configurar como primário e, em uma reunião empresarial (esfera comercial), como secundário. Imprime-se, assim, nos enunciados, sua “natureza complexa e profunda” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 264). Não é possível uma classificação rigorosa de forma a apontar estaticamente quais gêneros são primários e quais são secundários. Também os primários podem, de acordo com Bakhtin, ser incorporados e reelaborados nos secundários. Pensemos, nesse caso, num texto do gênero romance (secundário), cujo interior seja composto por diálogos familiares e entre amigos (primário).

No caso dos dados de nossa pesquisa, embora alguns formatos de carta (por exemplo, a carta familiar) sejam, muitas vezes, primários, estamos trabalhando com um gênero secundário (a carta de apresentação), pelo fato de que os interlocutores, no momento de produção desse gênero, não eram pessoas íntimas e, por isso, era necessário um cuidado maior com a linguagem, no sentido de realizar um tratamento formal. Porém, como discutiremos adiante, nem todos os alunos deram conta de realizar escolhas lexicais que apontassem para essa configuração,

motivo pelo qual pudemos, também, identificar, nas cartas analisadas, diversas manifestações da linguagem oral.

De acordo com Bakhtin, os gêneros discursivos são definidos por seus elementos composicionais:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261-262).

Bakhtin apresenta, pois, três elementos que devem ser levados em conta no estudo e análise de um gênero: conteúdo temático (em consonância ao contexto de produção), estilo linguístico e construção composicional. Em pesquisas ligadas ao pensamento bakhtiniano e aos gêneros, destaca-se a importância de tais elementos. Eles guiam as escolhas lexicais, gramaticais e, de forma geral, a organização do enunciado como um todo. Por isso, Baltar afirma que os gêneros são “unidades triádicas” (BAL TAR, 2004, p. 46).

Esses elementos composicionais dos gêneros são citados por Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal*. Porém, antes mesmo dessa publicação, ele já visava tais elementos. Já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* encontramos uma referência quando os autores apresentam uma ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 124).

Ao tratar das “formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 124), o teórico faz referência ao conteúdo temático dos enunciados e sua estreita

ligação com o contexto de produção. Isso pressupõe que investiguemos para além do escrito, pois “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 113).

Dessa forma, a proposta é que o estudo do texto não seja reduzido ao plano linguístico, mas que abranja, também, o extralinguístico que, com base em Costa-Hübes, pode ser interpretado como

[...] os elementos que circundam uma organização discursiva, quais sejam: o contexto de produção e de uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos/apreciações sobre o conteúdo temático em foco e sobre o gênero selecionado para a ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(es) e seus conhecimentos/apreciações sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interferem/organizam (n)os modos de dizer (COSTA-HÜBES, 2014, p. 05).

Tais aspectos auxiliam os interlocutores na construção do sentido de um discurso. Significa, então, olhar para seu contexto de produção, levando em conta, também, o contexto de leitura, as ideologias dos interlocutores e as relações dialógicas constituídas nesse processo.

Apontando para “as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 124), os pensadores fazem alusão à construção composicional dos enunciados em função do gênero com o qual se articula. Portanto, apesar de “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282), cada gênero possui regularidades em sua organização, de modo que interferem no tamanho do enunciado, na sua forma de exposição, nas tipologias que o organizam internamente, no seu suporte, isto é, nos elementos que auxiliam em seu reconhecimento.

Ao tratar da construção composicional, a relativa estabilidade dos gêneros possibilita que, na organização dos enunciados, recorramos a mais de um gênero, o que determina os gêneros intercalados, também chamados de híbridos. Um determinado gênero do discurso pode trazer, em seu interior, outros gêneros, reforçando, de acordo com Rodrigues, “a multiplicidade de estilos e a pluritonalidade no gênero” (RODRIGUES, 2001, p. 228). Trata-se de uma característica observável

em muitos textos/enunciados, dentre os quais podemos citar o romance e o artigo jornalístico (ou de opinião). Neles, é possível a intercalação de outros gêneros, como o diálogo, o relato, o provérbio, o ditado, o resumo, entre outros. No entanto, a presença dessa hibridização não faz com que esses textos deixem de ser caracterizados, por exemplo, como um romance ou um artigo jornalístico.

Por fim, Bakhtin sugere que examinemos as “formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 124). Trata-se, então, de um olhar voltado, mais especificamente, para o estilo do gênero e do autor, representado, principalmente, pelas marcas linguísticas presentes no texto, determinado pelas escolhas lexicais, fraseológicas, gramaticais, entre outros elementos, na produção de um texto/enunciado.

Ao tratar de estilo, devemos distinguir entre o individual e o do gênero, sendo o primeiro relacionado às escolhas próprias do autor de um enunciado, revelando seus conhecimentos e suas ideologias, e o segundo, às características mais comuns do acabamento daquele gênero (estilo linguístico formal ou informal, objetivo ou subjetivo, escolha lexical, pontuação e paragrafação). Dessa forma, segundo Bakhtin, o linguístico do texto não deveria ser estudado de forma descontextualizada, mas, sim, em sua ligação direta com o contexto e com o próprio gênero. Conforme o autor,

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado com seu elemento (BAKHTIN, 2010[1979], p. 266).

Em outras palavras, mesmo que possamos tomar cada um desses três elementos de forma separada, eles se complementam no estudo de um enunciado, fornecendo-nos um olhar mais amplo para aquele gênero, envolvendo contexto (extralinguístico) e cotexto (linguístico), tanto em práticas de leitura, quanto de produção oral ou escrita.

Ao abordar o estilo linguístico de um gênero discursivo, averiguamos a formalidade ou informalidade da linguagem utilizada, o que implica pensar também nas manifestações da linguagem oral na escrita. Sendo assim, conforme reflexões

melhor desenvolvidas no capítulo 3, o formal não está restrito somente à escrita, nem tampouco o informal é restrito à oralidade. O estilo depende das escolhas lexicais realizadas pelo autor do texto em decorrência do contexto social, ou seja, do gênero discursivo, do objetivo comunicativo e dos interlocutores. Em outras palavras, o informal pode estar tanto em enunciados orais quanto escritos, sendo o mesmo aplicado aos enunciados escritos.

No caso dos dados da pesquisa, esperávamos uma linguagem formal devido ao contexto social: alunos interagindo com professoras recém-conhecidas por meio de uma carta de apresentação. Porém, nas análises, demonstraremos que isso não ocorreu em todos os textos. Além disso, as manifestações da linguagem oral na escrita nesse gênero discursivo também demonstram a presença da informalidade, conforme analisamos no capítulo seguinte desta tese.

A seguir, exploramos o gênero carta de apresentação, em relação a seus elementos constituintes.

### 2.3.1 O gênero discursivo carta de apresentação

Em nossa dissertação de mestrado (WATTHIER, 2010) já exploramos o gênero carta, focalizando a “carta de amor”<sup>18</sup>. Nesta subseção, retomamos algumas reflexões daquele trabalho, porém, com foco na carta de apresentação, de forma a compreendermos sua função social e sua organização, discutindo seus elementos composicionais.

A carta é um gênero discursivo com a função de propiciar a interação entre duas ou mais pessoas que se encontram em diferentes espaços sociais. Porém, para cada objetivo comunicativo, utilizamos uma caracterização distinta da carta em relação ao conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico.

Dessa forma, há, conforme Baumgärtner e Cruz (2009), diferentes fins que podem ser alcançados por meio desse gênero discursivo:

---

<sup>18</sup> Trabalhamos com o gênero carta, porém, focando a “carta de amor”. Pautados na ordem metodológica para estudos da língua sugerida por Bakhtin/Volochinov (2004), realizamos um estudo de linguagem em quatro cartas de amor, escritas nas décadas de 1950 e 1960, abordando seu contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Isso nos permitiu destacar características estruturais e funcionais do gênero, bem como aspectos culturais da época em que esses textos foram produzidos e, também, da identidade das pessoas envolvidas na situação enunciativa.

A carta é um gênero que tem servido de meio de comunicação para diferentes fins (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda, etc.). Cartas circulam em diversos suportes – jornais, revistas, panfletos – e podem ser escritas com diferentes intenções: opinar sobre um tema controverso, demonstrar indignação diante de um fato, relatar acontecimentos vividos, trocar experiências, etc., dependendo do propósito comunicativo do enunciador (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 167).

Ao tratarmos dos dados da pesquisa, podemos citar ainda mais um fim para o gênero carta: a apresentação de um sujeito para um interlocutor, o que pode acontecer na esfera comercial (apresentação para candidatar-se a uma vaga de emprego), acadêmica (para falar sobre si: preferências, conhecimentos adquiridos, expectativas em relação a um curso ou a uma disciplina), jornalística (apresentação de um novo jornalista ou editor), publicitária (apresentação de um livro), entre outras.

O quadro a seguir, adaptado a partir de Souto Maior (2001), representa esse variado grupo de gêneros que se caracterizam como cartas, ao qual acrescentamos algumas esferas sociais e denominações:

**Quadro 5 – O gênero carta em diferentes esferas sociais**

<b>Esfera social</b>	<b>Denominação</b>
Comercial (bancas, lojas comerciais)	Carta: de resposta, de comunicação, <b>de apresentação</b> .
Acadêmica (universidade, escolas, livros)	Carta: programa, circular, resposta, <b>de apresentação</b> , de comunicado, de protesto, argumentativa, aberta.
Jornalística (jornais, revistas, periódicos)	Carta: do leitor, do editor, aos leitores, aberta, propaganda, boas-vindas, <b>de apresentação</b> .
Jurídica (Fórum)	Carta: de intimação.
Publicitária (Editoras, lista telefônica)	Carta: convite, resposta, confirmação, de agradecimento, pedido.
Religiosa (Igrejas)	Carta: convite, de comunicado.
Saúde (Clínicas)	Carta: programa, de comunicado.
Familiar (família, amigos)	Carta: familiar, de amor, <b>de apresentação</b> .
Política	Carta: <b>de apresentação</b> , ao eleitor.

Fonte: adaptado de Souto Maior (2001).

A carta é, realmente, um gênero com variados usos e funções comunicativas. A carta de apresentação está presente em diferentes esferas sociais, respondendo a diferentes propósitos. No entanto, destaca-se na esfera comercial, sendo solicitada por algumas empresas na candidatura a uma vaga de emprego, devido à grande demanda competitiva no mercado de trabalho. Conforme Moschin (2012):

A carta de apresentação de solicitação de emprego é mais um canal para acessar o mercado de trabalho, informando as habilidades que o candidato possui, bem como sua responsabilidade e resultados obtidos em trabalhos desenvolvidos ao longo de sua carreira. Ela é responsável pela informação aos selecionadores e todas as pessoas que possam levá-lo a ser chamado para uma entrevista de emprego (MOSCHIN, 2012, p. 2).

Por esse e outros motivos, seu uso e produção estendeu-se à esfera escolar: sendo um gênero que o sujeito, provavelmente, precisará produzir no decorrer de sua vida, é importante que a escola lhe propicie o contato e a familiarização com essa forma de interação.

Nesse sentido, concordamos com Souto Maior (2001): estamos pesquisando um gênero muito variado em conteúdo, funções sociocomunicativas e estruturas macrotextuais, já que, entre uma esfera e outra, um objetivo e outro, um locutor e outro, apesar de continuar sendo uma carta, os enunciados ganham novas características e estilos, as quais são somadas aos elementos comuns do gênero, o que comprova sua relativa estabilidade.

Baumgärtner e Cruz assim afirmam sobre o gênero carta: “trata-se de um modo de intervenção realizado através do uso da linguagem em seu registro escrito, em um dado contexto sócio histórico, de acordo com os objetivos de seus usuários, seus recursos e seus instrumentos” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 171). E Bazerman complementa:

Do seu amplo uso no mundo clássico, podemos ver como a carta, uma vez criada para mediar a distância entre dois indivíduos, fornece um espaço transacional aberto, que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferentes. As relações e transações em curso são mostradas para o leitor e o escritor diretamente através das saudações, das assinaturas e dos conteúdos da carta (BAZERMAN, 2006, p. 87).

A carta de apresentação originou-se a partir dos primeiros formatos de cartas. Trata-se, assim, de um gênero que, apesar de não muito novo, começa a ganhar um espaço maior em nossa sociedade, principalmente na esfera comercial. Embora o locutor, o interlocutor, o objetivo da escrita, o meio de circulação e o estilo linguístico variem, a carta não perde sua característica essencial (intervenção escrita de um locutor para um interlocutor que ocupam diferentes espaços, contendo local e

data, saudação, texto e assinatura): é um gênero relativamente estável. Nesse sentido, em nossa dissertação de mestrado, apontamos que “a carta é um gênero discursivo que, propiciando a existência da enunciação, constitui-se em um meio de manter a interação social” (WATTHIER, 2010, p. 46). E ainda: “é um meio de expor visões de mundo e ideologias caracterizadoras da cultura, bem como valores pragmáticos reveladores do estilo e da identidade de quem as escreve e/ou recebe” (WATTHIER, 2010, p. 47).

Como nosso foco, neste trabalho, é a carta de apresentação, discorreremos, na próxima seção, sobre a forma como a sociedade comumente caracteriza o referido gênero.

### 2.3.2 O gênero carta de apresentação e seus elementos composicionais

Nesta seção, apresentamos uma carta de apresentação extraída de um manual de elaboração de textos pertencentes a esse gênero<sup>19</sup>. Selecionamos essa amostra porque se trata de um texto exemplificador do gênero, ao apresentar todas as suas características e adequação ao conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico. A partir da análise de tal material, observarmos, nas próximas seções, se os textos de nossos dados de pesquisa possuem configuração semelhante a esta ou se apresentam outras características, já que os gêneros são relativamente estáveis, conforme afirma Bakhtin (2010[1979]).

Vejamos:

#### **Figura 8 - Carta de apresentação**

Santos, 19 de julho de 2003.
<p>Ao Setor de Recursos Humanos a/c de Recrutamento e Seleção</p> <p>Prezados Senhores,</p> <p>Em busca de nova proposta de trabalho na área Administrativo-Financeira, apresento-lhes meu currículo anexo.</p> <p>Entre minhas características básicas encontram-se: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, determinação, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral. Apresento conhecimento na área em 6 anos de atuação na área financeira na</p>

<sup>19</sup> Disponível em [http://sites.unisanta.br/ndc/modelo\\_carta\\_apresentacao.pdf](http://sites.unisanta.br/ndc/modelo_carta_apresentacao.pdf)

empresa Nonono Nono International S/A.

Informo ainda que estou disponível para viagens, de acordo com a necessidade da Organização.

No aguardo de contato de sua parte, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nanani Nananno

Fonte: Moschin (2012).

A partir desse texto, podemos falar sobre os elementos composicionais da carta de apresentação, frisando, porém, que não são características estáticas, já que os gêneros organizam enunciados e, por isso, são relativamente estáveis.

Quanto ao conteúdo temático da carta e ao seu contexto de produção, Baumgärtner e Cruz apontam alguns aspectos em relação ao seu produtor (autor/locutor):

- ele é alguém na sociedade;
- ele escreve para alguém;
- ele tem um objetivo;
- ele se constitui como sujeito de seu discurso e lança mão de estratégias para realizar o processo de interlocução;
- ele escolhe o gênero mais apropriado para atingir seus objetivos;
- ele escolhe o meio de divulgação (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 169-170).

Em outras palavras, todo enunciado se dirige a um ou mais interlocutores específicos e, além disso, possui um propósito, que guia a escolha do gênero, o estilo linguístico e seu conteúdo temático. Interagir por meio da carta de apresentação significa colocar-nos na posição de um sujeito que tem interesse em revelar-se a alguém (ou alguma empresa), para alcançar um propósito maior (no caso de uma empresa, pode ser o propósito de um emprego). Para isso, expõe suas habilidades, interesses, conhecimentos, na perspectiva de impressionar o outro e, assim, alcançar o objetivo pretendido. O quadro 6 procura explorar a carta apresentada (figura 8) em relação aos elementos que contribuem para a constituição de seu conteúdo temático e de sua construção composicional e que configuram, de certa forma, outros textos desse gênero:

**Quadro 6 - Conteúdo temático e contexto de produção da carta de apresentação**

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Configuração na carta de apresentação</b>
Autor	Nanani Nananno
Papel social do autor	Administrador financeiro
Suporte de circulação	Folha de papel / <i>site</i> da internet <sup>20</sup>
Veículo de circulação	Correio / eletrônico <sup>21</sup>
Objetivo de produção	Contatar o setor de Recursos Humanos – recrutamento e seleção, candidatando-se a uma vaga empregatícia.
Momento histórico representado	Momento de alta competitividade no mercado empresarial, e, por isso, o trabalhador melhor preparado sobressai-se em relação aos demais.
Interlocutor	Responsável pelo setor de Recursos Humanos – recrutamento e seleção.
Papel social do interlocutor	Colaborador da empresa no setor de Recursos Humanos, responsável pelo recrutamento e seleção de novos funcionários.
Local e data de produção	São Paulo, 19 de julho de 2013.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

O texto foi produzido por um locutor com o propósito de contatar o setor de recursos humanos da empresa ao qual a carta se destina, visando a uma vaga empregatícia no ramo administrativo-financeiro, em que já atua e pretende continuar atuando. Seu objetivo, no texto, é candidatar-se a novas oportunidades de trabalho, sendo esse, hoje, conforme levantamento realizado por nós por meio de buscas na *internet*, o uso mais comum desse gênero, ou seja, na esfera comercial.

Seu grande uso na esfera comercial se sustenta no fato de que, com o aumento da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação e, assim, com mais profissionais formados em uma mesma área para atuar no mercado de trabalho, há uma maior concorrência por vagas de emprego e, por isso, selecionam-se aqueles com uma melhor formação. Por esses motivos, o autor dessa carta detalha suas características básicas como profissional da área e frisa ter disponibilidade para viagens, objetivando destacar-se em relação a outros possíveis candidatos para o

<sup>20</sup> Para o suporte de circulação dessa carta, apresentamos essas duas possibilidades tendo em vista o texto analisado. Por se tratar de uma carta recortada de um *site* da internet, compreendemos que esse é o seu suporte de circulação. No entanto, outra possibilidade de circulação desse manual de elaboração da carta de apresentação é no suporte folha de papel, em uma biblioteca, por exemplo. E, se a carta for extraída desse material, circulando com o objetivo de uma candidatura a uma vaga de emprego, poderia circular tanto em uma folha de papel quanto no meio eletrônico.

<sup>21</sup> A observação sobre o suporte de circulação diz respeito, também, ao veículo de circulação do texto: eletrônico no caso da carta no manual de elaboração em *sites* da internet, correio ou correio eletrônico na candidatura a uma vaga de emprego.

mesmo emprego. Para compreendermos o conteúdo temático, há, portanto, a necessidade de buscarmos suas informações contextuais. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov apontam:

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/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 129).

Em outras palavras, a construção do sentido do tema de um enunciado depende da compreensão do verbal e do não verbal e, muitas vezes, o segundo justifica e contextualiza o primeiro.

Outro aspecto a ser analisado nessa carta é a sua construção composicional, já que Bakhtin afirma que “todos nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282). Na carta de apresentação, temos a presença de todos os elementos básicos comuns ao gênero carta: local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura do locutor. No entanto, dependendo da esfera em que o texto foi produzido, há uma configuração um pouco distinta. Em alguns textos, há informações mais detalhadas a respeito do destinatário (por exemplo, função por ele exercida na empresa e endereço), em outros há apenas o nome, ou apenas o setor a que se destina a correspondência. O quadro 7 adaptado a partir de Moschin (2012), com base em Baumgärtner e Cruz (2009), detalha os elementos da construção desse gênero, no sentido de orientar o locutor na produção de sua carta de apresentação.

**Quadro 7 - Construção composicional da carta de apresentação**

<b>Conteúdo</b>	<b>Contexto</b>
Local e data	Deve conter data e cidade onde a carta foi produzida
Vocativo	A quem se destina, ou seja, o nome e função específica da pessoa a quem se envia ou simplesmente o nome da empresa que está enviando.
Corpo	Breve comentário de sua apresentação pessoal. Após isso, apresentação de sua experiência profissional, habilidades, áreas e segmentos de atuação, ocupações, trabalhos realizados e outros diferenciais apresentados e resultados obtidos; neste parágrafo, deve se fornecer detalhes e razões pelas quais a empresa deverá contratar, conforme o que ela espera. Por fim, um relato da disponibilidade de atender às exigências da empresa e anúncio do

	envio de currículo em anexo, bem como o grande interesse em fazer um contato pessoal para detalhar as qualificações, colocando-se à disposição para entrevista.
Despedida	Formalizar agradecimento de maneira formal, como: Gentilmente, Cordialmente, Atenciosamente. Evitar agradecimento pessoal ou que tenha uma conotação mais informal, como: abraços, obrigado, grato, etc.
Assinatura	Assinatura eletrônica quando por e-mail. Se a Carta for entregue pessoalmente, assinar de próprio punho.

Fonte: adaptado a partir de Moschin (2012), com base em com base em Baumgärtner e Cruz (2009).

Baumgärtner e Cruz (2009) compreendem que a carta de apresentação deve conter cinco partes principais: Local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura. No entanto, conforme já frisamos, esses elementos podem apresentar-se com configurações distintas, o que é comum quanto ao gênero carta. Assim sendo, para Souto Maior (2001), os elementos de uma carta servem apenas como “guia para a realização de um grande número de outros gêneros que se situam nessa mesma constelação” (SOUTO MAIOR, 2001, p. 168).

Vejamos, a título de exemplo, um quadro sobre a construção composicional da carta de apresentação apresentada na figura 8:

**Quadro 8 - Construção composicional da carta de apresentação (figura 8)**

Conteúdo	Contexto
Local e data	Santos, 19 de julho de 2003.
Vocativo	Ao Setor de Recursos Humanos a/c de Recrutamento e Seleção Prezados Senhores,
Corpo	Em busca de nova proposta de trabalho na área Administrativo-Financeira, apresento-lhes meu currículo anexo. Entre minhas características básicas encontram-se: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, determinação, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral. Apresento conhecimento na área em 6 anos de atuação na área financeira na empresa Nonono Nono International S/A. Informo ainda que estou disponível para viagens, de acordo com a necessidade da Organização. No aguardo de contato de sua parte, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.
Despedida	Atenciosamente,
Assinatura	Nanani Nananno

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Trata-se de um texto que apresenta todos os elementos comuns à carta de apresentação citados por Baumgärtner e Cruz (2009). Da mesma forma, esse texto

apresenta todos os elementos apresentados por Moschin (2012): cabeçalho, introdução, corpo, fechamento e assinatura.

No que diz respeito ao estilo desse gênero, principalmente quando produzido na/para esfera comercial, é um texto objetivo e com o uso da linguagem formal, uma vez que locutor e interlocutor não possuem um relacionamento íntimo e, por isso, há a necessidade de um planejamento maior em relação à forma como se escreve e ao que está sendo escrito. Esse estilo linguístico também se justifica pelo fato de que, se alguém está se candidatando a uma vaga de emprego, é importante demonstrar um bom conhecimento da variedade padrão da escrita formal, o que conta muito na seleção do profissional.

Moschin (2012) apresenta, como características estilísticas desse gênero: escrita de forma objetiva e clara, apenas o essencial para que o leitor tenha curiosidade em conhecer o locutor, sem opiniões pessoais que possam ficar suscetíveis a avaliações negativas por parte de seu destinatário e, ainda, deve ser revisada em relação ao conteúdo, formatação e ortografia.

Considerando as características apontadas, a carta de apresentação não é um gênero simples e de tão fácil elaboração. Exige planejamento e cuidado linguístico. É, pois, um gênero do discurso secundário. Portanto, retrata textos/enunciados com uma complexidade maior, que “aparece[m] em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada” (FARACO, 2009, p. 132). Há, inclusive, publicações em livros e *sites* de internet com dicas para redigir bons textos para a esfera comercial, conforme o site já mencionado.

A carta de apresentação é um gênero que também deve ser trabalhado na esfera escolar, com o propósito de propiciar que o aluno vivencie situações de escrita por meio das quais possa fazer sua apresentação, recorrendo aos elementos do gênero em questão. Em relação a isso, Marcuschi lembra que, além de trabalhar a comunicação oral, “a escola tem como função primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (MARCUSCHI, 2008, p. 53). Assim, é função da escola preparar o aluno para agir socialmente por meio da linguagem. E foi esse um dos propósitos pelos quais optamos por trabalhar com a carta de apresentação.

Sobre os textos/enunciados produzidos por esses alunos, discorreremos na próxima subseção.

### 2.3.3 O gênero carta de apresentação configurado por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Nesta seção, objetivamos analisar, nas cartas de apresentação produzidas pelos alunos do Ensino Fundamental, a configuração dos elementos constituintes do gênero, quais sejam: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação?*

Os dados da pesquisa são compostos por 42 cartas de apresentação produzidas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; 9 cartas produzidas por alunos do 1º ano da graduação em Letras da UNIOESTE (turma 2013); e por uma atividade didática respondida pelos professores das turmas do 5º ano dos municípios em que buscamos os dados de pesquisa. Desse material, nesta seção, analisamos os textos produzidos pelo Ensino Fundamental. Neste momento do estudo, verificamos o discurso construído, focalizando o gênero em sua configuração tripartite: conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico.

Conforme apontado no capítulo metodológico, a produção dos textos/enunciados ocorreu após entregarmos aos alunos uma carta de apresentação, por meio da qual nos apresentávamos a eles. Ao provocarmos uma atitude responsiva ativa, esses interlocutores produziram suas cartas de apresentação, as quais permitiram que nos conhecêssemos melhor.

A seguir, apresentamos a análise, atentando, em cada subseção, para um elemento constituinte do gênero. Iniciamos cada item de análise com uma visão geral acerca das 42 cartas e, ao final, apresentamos textos integrais, a título de exemplificação. Para uma melhor organização, os textos foram numerados de 01 a 42 e, ao expô-los integralmente, optamos por apagar o nome de seu autor, preservando, com isso, a identificação, conforme orienta a ética em pesquisas.

### 2.3.3.1 Conteúdo temático

A fim de visualizarmos a configuração dada ao conteúdo temático nas cartas que analisamos nesta seção, apresentamos, na sequência, um quadro sobre seu contexto de produção: a situação social que resultou na produção e no objetivo comunicativo, o gênero selecionado, seu locutor, o interlocutor, as escolhas lexicais realizadas em função desse interlocutor, o momento de produção, a forma como o contexto sócio-histórico-ideológico interfere no tema do enunciado e seu local de circulação. Esse estudo, conforme apontado anteriormente, fornece importantes pistas para a compreensão do conteúdo temático, um dos elementos constituintes do gênero:

**Quadro 9** - Conteúdo temático e contexto de produção das cartas de apresentação do 5º ano

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Configuração nas cartas</b>
<b>Autores</b>	Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas dos municípios de Ibema, Lindoeste, Braganey e Diamante do Oeste. Muitos deles são de famílias de baixa renda, moradores da zona rural, cujos pais têm pouca escolaridade (a maioria até a 8ª série e a minoria possui ensino superior). São oriundos de famílias que já mudaram várias vezes de cidade, normalmente em busca de melhores empregos. Muitas dessas crianças veem o estudo com um meio para conquistar uma boa profissão. Poucos têm acesso à internet e/ou livros fora do ambiente escolar.
<b>Papel social do autor</b>	Alunos de escolas públicas municipais.
<b>Gênero discursivo</b>	Carta de Apresentação
<b>Suporte de circulação</b>	Folha de papel.
<b>Veículo de circulação</b>	Nesse caso, houve um contato direto entre locutores e a interlocutora, pois o texto foi entregue pelos alunos diretamente à professora a quem se destinava.
<b>Propósito de produção</b>	Apresentar-se à interlocutora, falando sobre sua vida, família, amigos, gostos, sonhos, etc.
<b>Momento histórico representado</b>	Momento em que os alunos recebem uma visita, para eles de grande importância e, por isso, querem falar tudo o que consideram relevante em sua vida. Representa um momento histórico em que muitas crianças estudam em tempo integral, fazem cursos complementares e se preparam para seguir uma profissão, quando o estudo é a base de tudo.
<b>Interlocutor</b>	Professora e pesquisadora Luciane Watthier.
<b>Papel social do interlocutor</b>	Professora de uma cidade vizinha que os visitava para conhecê-los melhor e desenvolver sua pesquisa.
<b>Local e data de produção</b>	A proposta foi desenvolvida por cidades, cada uma em uma data distinta. Temos, pois, a seguinte organização: <u>Texto 1 a 12</u> : Diamante do Oeste, 28 de junho de 2013; <u>Textos 13 a 24</u> : Braganey, 07 de junho

	<p>de 2013; <u>Textos de 25 a 34</u>: Lindoeste, 19 de abril de 2013; <u>Textos de 35 a 42</u>: Ibema, 2 de agosto de 2013.</p> <p>A partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trazemos, a seguir, uma breve caracterização desses municípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diamante do Oeste: colonizado por descendentes de alemães, italianos, japoneses e negros, vindos dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e outros. Está localizado na região Oeste a, aproximadamente, 80 km do município de Cascavel. O município, instituído em 1989, tem área de 309,110 km<sup>2</sup> e é habitado por 5027 pessoas, com renda per capita entre R\$255,00 e R\$475,00;</li> <li>• Braganey: localizado no Oeste do Paraná, a 53 km de Cascavel. Foi criado em 1983, e colonizado por emigrantes de Santa Catarina. O município tem uma área de 343,321 km<sup>2</sup> e 5735 habitantes, com renda per capita entre R\$362,50 e R\$ 500,00.</li> <li>• Lindoeste: colonizado por emigrantes do Norte do Paraná e do Rio Grande do Sul. O município foi criado em 1990 e ocupa uma área de 361,367 km<sup>2</sup>, localizada a 44 km de Cascavel. É habitado por 5361 pessoas com renda per capita entre R\$290,00 e R\$400,20.</li> <li>• Ibema: desmembrado em 1990 do município de Catanduvas, Ibema está localizado a 64,3 km de Cascavel. Ocupa uma área de 145,445 km<sup>2</sup> habitada por 6066 pessoas, com renda per capita entre R\$420,00 e R\$425,00.</li> </ul>
--	--

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Portanto, os sujeitos da pesquisa são crianças que ocupam a função social de alunos do Ensino Fundamental e que escrevem à pesquisadora, cuja função social naquele momento é a de professora. Esses papéis estão bem marcados no discurso dos autores, já que em vários momentos eles se assumem como alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem sua interlocutora como professora e demonstram estar situados no contexto escolar. Tal posicionamento se revela, por exemplo, quando falam dos estudos e ao tratar a interlocutora por professora. Além disso, esses alunos se colocam como autores da carta, pelo fato de a assinarem e de se apresentarem no decorrer do texto.

Guiados pelo propósito comunicativo de apresentação pessoal, os enfoques temáticos de escrita foram variados. Alguns alunos escreveram apenas sobre suas preferências: brincadeiras, animais, disciplinas escolares, professores, frutas, etc.; outros sobre acontecimentos particulares de sua vida: um “bueiro” (referindo-se a uma ponte) que caiu próximo à sua casa, a morte de um irmão, a separação dos pais e a superação desses fatos, o telhado da casa que caiu, animais de estimação que morreram, casa que a mãe conseguiu comprar pelo programa “Minha casa, minha vida” etc.; outros, sobre seu dia a dia: horário em que acordam e as atividades realizadas durante o dia; alguns, sobre sua família: com quem moram, em

que trabalham seus familiares, onde moram, onde já moraram etc.; outros, ainda, sobre assuntos relacionados à escola: nomes de professores, de amigos, atividades que mais gostam, brincadeiras ou jogos de que participam durante o intervalo, horário em que estudam, outros cursos que realizam etc.; houve ainda aqueles que escreveram sobre a profissão que desejam seguir; outros apenas fizeram uma apresentação pessoal: nome, idade, local em que nasceu (cidade e hospital) etc.; alguns dedicaram um espaço para falar de nossa visita: agradecendo e dizendo que ficaram felizes com a carta recebida, que gostariam de conhecer-nos melhor, de conhecer nossa casa e de que nós fôssemos visitá-los novamente, se possível em suas residências.

Houve, então, uma enorme diversidade de enfoques temáticos desenvolvidos dentro do conteúdo temático suscitado pelo gênero em foco. No quadro seguinte, demonstramos os enfoques temáticos desenvolvidos nas cartas analisadas e o número de vezes em que foram abordados.

**Quadro 10** - Enfoques temáticos nas cartas de apresentação do 5º ano

<b>Enfoque temático</b>	<b>Número de cartas em que o enfoque temático é desenvolvido</b>
Família	39
Apresentação pessoal	36
Preferências	34
Profissão	24
Escola	12
Nossa visita	8
Atividades do dia a dia	7
Acontecimentos particulares	5

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Observando o quadro, grande parte das cartas apresentou vários enfoques temáticos, porém, todos relacionados à vida dos alunos. Mais especificamente, falam da esfera escolar e familiar, meios sociais com os quais os autores mais têm contato em seu dia a dia. Ao expor acontecimentos particulares de sua vida, demonstrando grande confiança para com a interlocutora e, ao mesmo tempo, sinceridade e carinho, tiram da carta o foco de apresentação pessoal. No entanto, de forma geral, os alunos demonstraram uma compreensão do objetivo da proposta de produção escrita e a funcionalidade do gênero discursivo, conseguindo cumpri-lo ao dar continuidade à interação iniciada com a carta que a eles entregamos. Em outras palavras, construiu-se uma interação por meio da produção de enunciados organizados na carta de apresentação, cumprindo nosso objetivo ao visitar a escola.

Das 42 cartas que formalizam os dados da pesquisa, 36 continham, em seu tema, uma apresentação pessoal (principalmente, nome e idade), demonstrando, mais uma vez, a compreensão da proposta de produção escrita circunscrita ao gênero do discurso que estava sendo trabalhado. Desses 36 alunos, 35 iniciaram o primeiro parágrafo de texto fazendo uma apresentação. E mesmo em relação àqueles que não agiram dessa forma, não houve fuga ao tema, pois nenhum aluno deixou de falar de assuntos relacionados a si. A apresentação e a compreensão do gênero ocorreram por meio da interação desses alunos com a carta que produzimos, uma vez que não realizamos momentos de estudo do gênero. Isso foi demonstrado no discurso desses alunos, o qual se organizou conforme o gênero discursivo carta de apresentação, materializado no texto produzido.

Além da apresentação pessoal, os alunos discorreram sobre outros assuntos: preferências, família, escola, profissão que desejam seguir, comentários sobre nossa visita à escola, seu dia a dia e, ainda, assuntos particulares. No entanto, na maioria das cartas, os enfoques temáticos mais recorrentes, após a apresentação pessoal dos alunos, foram família e preferências. Sendo a família um dos primeiros e principais enfoques temáticos tratados, inferimos que essa instituição é, para muitos, de grande importância, pois é, para esses alunos, o mais concreto: com ela passam grande parte de seu tempo, suas vivências mais importantes, desenvolvendo-se como sujeitos.

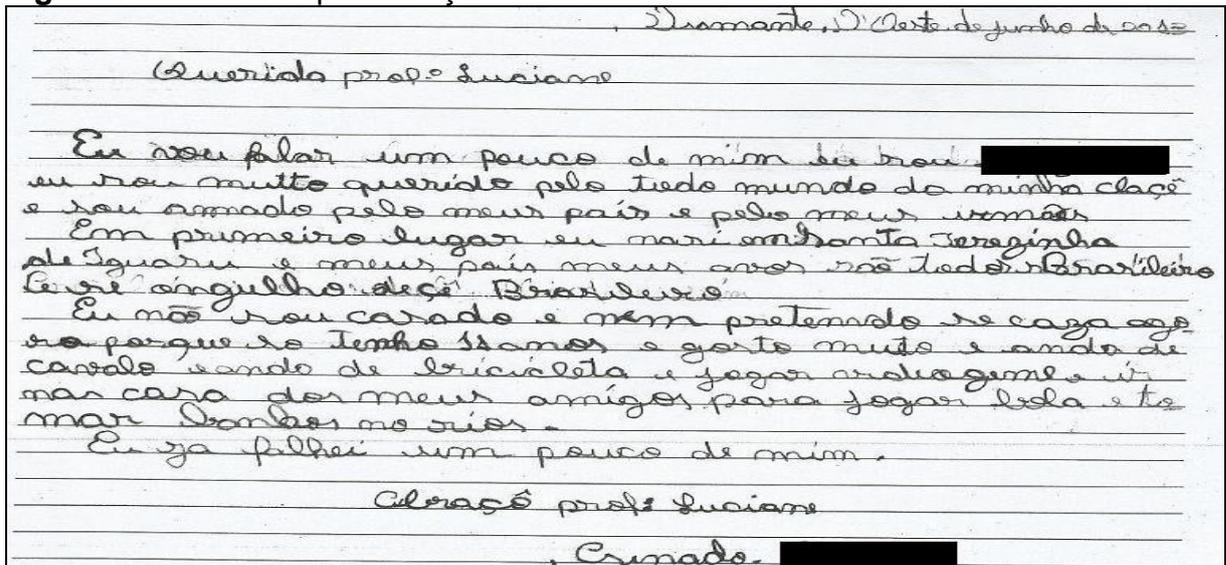
A título de exemplificação do conteúdo temático, apresentamos as cartas 05 e 09<sup>22</sup>, seguidas de suas transcrições<sup>23</sup>, da forma como foram produzidas pelos sujeitos autores. Escolhemos duas cartas que se diferenciam, de certa maneira, em relação ao conteúdo temático, de forma a exemplificar o percurso realizado por seus autores ao se apresentarem.

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que os textos aqui analisados se caracterizam como a primeira produção. Portanto, não há nenhuma correção por parte das professoras.

<sup>23</sup> Optamos por transcrever os textos dos alunos para facilitar sua leitura, uma vez que nem todos garantem legibilidade total.

Figura 9 – Carta de apresentação 5



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Quadro 11 - Transcrição da carta 5

	Diamante D'Oeste de junho de 2013
Querida profª Luciane	
Eu vou falar um pouco de mim. Eu sou (nome do aluno) eu sou muito querido pelo todo mundo da minha clacê e sou amado pelo meus pais e pelo meus irmãos	
Em primeiro lugar eu nasi em Santa Terezinha de Iguasu e meus pais meus avos são todos Brasileiro A se orgulho de cê Brasileiro	
Eu não sou casado e nem pretendo se caza agora porque só tenho 11 anos e gosto muito é anda de cavalo e ando de bicicleta e jogar videogame e ir nas casa dos meus amigos para jogar bola e tomar banhos nos rios.	
Eu ja falhei um pouco de mim.	
Abraçô profª Luciane Asinado (nome do aluno)	

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

As cartas de apresentação analisadas nos fornecem importantes pistas sobre o contexto social dos interlocutores no momento da produção, o que é observado no discurso do aluno: “[...] Querida profª Luciane[...]”, “[...] eu sou muito querido pelo todo mundo da minha clacê[...]”, “[...] Abraçô profª Luciane [...]” (recortes da carta 5), quando ele fala da escola e trata sua interlocutora por professora, reafirmando, ao mesmo tempo, a função social exercida por ela naquele momento. Além disso, a autoria do texto é assumida quando o aluno assina a carta e, também, apresenta-se: “[...] Eu vou falar um pouco de mim. Eu sou (nome do aluno) eu sou muito querido [...]”, “[...] nasi em Santa Terezinha de Iguasu [...]”, “[...]”

*Eu não sou casado [...]*, “[...] *Eu já falhei um pouco de mim [...]*” (recortes da carta 5).

Em relação aos enfoques temáticos de escrita, nessa carta, o aluno aponta vários assuntos, mas a família se destaca, uma vez que umas das primeiras ideias desenvolvidas é o fato de que ele é amado por seus pais e irmãos. Essa fala constitui-se a partir das ações que o locutor pressupõe do outro, isto é, ele acredita que seu interlocutor (no caso, nós, como professora visitante) tem interesse em saber sobre sua família. Nesse sentido, “trata-se das outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção” (DI FANTI, 2003, p. 98), interferindo na seleção do que e de como dizer. A família é retomada, ainda, quando, em mais de um momento, o aluno fala sobre seus pais e sobre a constituição de uma família, ao tratar de casamento.

Ao abordar esses enfoques temáticos, destacam-se em dois fragmentos marcas do dialogismo: “[...] *A se orgulho de cê Brasileiro [...]*” e “[...] *Eu não sou casado e nem pretendo se caza agora porque só tenho 11 anos [...]*”. Nessas falas, percebemos a voz do outro; o autor dialoga, com suas ideologias (mesmo que do cotidiano), dialoga com as vozes sociais que organizam a sociedade (discurso religioso, familiar, entre outros), concordando com elas e aplicando-as em seu enunciado. Essas manifestações comprovam o que diz Bakhtin: “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados, é pleno de palavras dos outros, de um grau de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 294-295). Assim, os fragmentos destacados são, provavelmente, falas de adultos (você é muito novo para casar). E, no caso do fragmento “A se orgulho de cê Brasileiro”, pode se tratar de um discurso que retoma a conhecida música “Grito de Guerra”: “Eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor”, composta por Nelson Biasoli há mais de 60 anos ou, também, um reflexo de uma possível tensão que surgiu entre brasileiros e imigrantes quando, nos séculos XIX e XX, a imigração de europeus cresceu na região Sul do Brasil. A partir dessas vozes, o aluno dialoga com seu dia a dia, (re)constituindo-se como sujeito. Esse processo dialógico está presente em todas as cartas; no entanto, em cada uma, apresenta-se de forma diferenciada.

Além da família, os amigos também são, para esse aluno, importantes. Em seu discurso, ele aponta atividades e jogos que desenvolvem juntos. A escola é

apenas uma vez citada, entretanto, não para falar de disciplinas de que gosta, mas apenas para dizer que é muito querido por seus colegas.

Vejamos, no quadro, a organização dos enfoques temáticos da carta 5:

**Quadro 12** - Enfoques temáticos e ordem de apresentação – Carta 5

<b>Tema</b>	<b>Fragmento</b>
Introdução – tema	Eu vou falar um pouco de mim.
Apresentação pessoal	Eu sou (nome do aluno).
Escola	Eu sou muito querido pelo todo mundo da minha clacê.
Família	E sou amado pelo meus pais e pelo meus irmãos.
Apresentação pessoal	Em primeiro lugar eu nasi em Santa Terezinha de Iguasu.
Família	E meus pais meus avos são todos Brasileiro.
Patriotismo	A se orgulho de cê Brasileiro.
Apresentação pessoal	Eu não sou casado e nem pretendo se caza agora porque só tenho 11 anos.
Preferência	E gosto muito é anda de cavalo e ando de bicicleta e jogar videogame e ir nas casa dos meus amigos para jogar boa e tomar banhos nos rios.
Conclusão – cumprimento o tema	Eu ja falhei um pouco de mim.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Devido aos enfoques temáticos tratados e ao fato de o autor fazer uma breve introdução no início do primeiro parágrafo, com a intenção de apresentar o objetivo da carta, é um texto que se diferencia em relação à carta 09, que possui outros focos. Vejamos:

**Figura 10** - Carta de apresentação 9

Diamante D'Oeste 28 de junho de 2013  
 Querida professora - Luciane Watthier

Eu sou a [redacted] tenho 10 anos e estou no 5º e a matéria que eu mais gosto e de geografia e Educação física e eu gosto de brincar de pingue-pongue vôlei e eu também gosto de jogar futebol e jogar videogame eu também gosto de ficar na casa da minha mãe lá tem muitos animais o animal que eu mais gosto e o cavalo eu ganhei ele de aniversário e coloquei o nome de canaro ele é bem manso e eu também gosto de fazer piquinique no campo e meio longe e eu moro do lado da minha mãe e eu também gosto de ir a cachoeira e vou socinho eu vou de cavalo ele e o meu pazeiro e eu também vou pescar.

Um abraço beijos [redacted]

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 13** - Transcrição da carta 9

Diamante D'Oeste 28 de junho de 2013  
 Querida professora = Luciane Watthier

Eu sou (nome do aluno) tenho 10 anos e estou no 5º sou uma boa aluna e a matéria que eu mais gosto e de geografia e Educação física e eu gosto de brincar de pingue-pongue vôlei e eu também gosto de jogar futebol e jogar videogame eu também gosto de ficar na casa da minha mãe lá tem muitos animais o animal que eu mais gosto e o cavalo eu ganhei ele de aniversário e coloquei o nome de canaro ele é bem manso e eu também gosto de fazer piquinique no campo e meio longe e eu moro do lado da minha mãe e eu também gosto de ir a cachoeira e vou socinho eu vou de cavalo ele e o meu pazeiro e eu também vou pescar.

Um abraço beijos (nome do aluno)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Assim como a carta anterior, o discurso desse aluno também nos fornece importantes pistas sobre o contexto social em que inserem os interlocutores no momento da produção, quando ele trata sua interlocutora por professora e, também, ao dedicar parte da carta para falar sobre a escola: “[...] Querida professora [...]”, “[...] estou no 5º sou uma boa aluna e a matéria que eu mais gosto e de geografia e Educação física [...]” (recortes da carta 9). A autoria do texto é assumida quando o aluno assina a carta e apresenta-se: “[...] Eu sou (nome do aluno) tenho 10 anos e estou no 5º [...]”, “[...] eu gosto de [...]”, “[...] eu vou de cavalo ele e o meu pazeiro e eu também vou pescar [...]” (recortes da carta 9).

Sobre os enfoques temáticos de escrita, diferentemente da carta 5, seu autor não discorre sobre a família. Seu foco principal está em sua apresentação e em

seus gostos pessoais, explorando-os mais em relação à carta anterior e demonstrando gostar do sítio, do campo, de animais, de futebol. Com menos destaque, o aluno fala sobre a escola, porém, com foco distinto daquele dado a esse enfoque temático na carta anterior. Se naquela carta o importante na escola era o fato de o aluno ser querido por seus colegas, aqui o importante é dizer que essa criança é um bom aluno. Vejamos a organização dos enfoques temáticos.

**Quadro 14-** Temas e ordem de apresentação – Carta 9

<b>Tema</b>	<b>Fragmento</b>
Apresentação pessoal	Eu sou (nome do aluno) tenho 10 anos e estou no 5º
Escola	sou uma boa aluna
Preferências	e a matéria que eu mais gosto e de geografia e Educação física e eu gosto de brincar de pingue-pongue, vôlei e eu também gosto de jogar futebol e jogar videogame eu também gosto de ficar na casa da minha vó lá tem muitos animais o animal que eu mais gosto e o cavalo eu ganhei ele de aniversário e coloquei o nome de canário ele é bem manso
Apresentação pessoal	e eu moro do lado da minha vó
Preferências	e eu também gosto de fazer piquenique no campo e meio longe e eu também gosto de ir a cachoeira e vou sozinho eu vou de cavalo ele e o meu taseiro e eu também vou pescar.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

As duas cartas se diferenciam. Apesar de alguns enfoques temáticos explorados serem os mesmos (apresentação, escola e preferências), a organização é bem diferenciada. Além disso, a carta 05 explora também um enfoque temático não abordado pela 9 (família), demonstrando orgulhar-se da boa relação existente com seus amigos da escola e com sua família, tanto que é o primeiro enfoque temático após sua apresentação. Essa variabilidade se deve à ampla variedade de enfoques temáticos apresentados pelo gênero, desde que se relacionem à apresentação pessoal do autor. Dessa gama de possibilidades, o aluno seleciona aquilo que mais lhe interessa, e revela, na carta, sua necessidade de dizer, comprovando que “todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308) que atende, por meio de sua escrita, a um propósito específico.

Esses autores, ao se apresentarem, falam de seu contexto social, do que lhes é concreto, motivados pela necessidade de dizer do gênero carta de apresentação. Há um diálogo entre as cartas e a experiência de vida de seus autores, o que constrói o conteúdo temático. Nessa perspectiva, o tema adequa-se “às condições de um dado momento da evolução” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

2004[1929], p. 129): é o verbal dialogando com o não-verbal, com os elementos da situação e com as condições de produção. Assim, se os alunos perdessem a relação com seu contexto social, provavelmente o gênero seria descaracterizado, pois deixariam de falar sobre assuntos relacionados à sua experiência de vida. Se na carta de apresentação a uma empresa fala-se das experiências profissionais, do que poderia falar uma criança de 8 a 10 anos, se não de suas vivências familiares e escolares, especialmente? Para isso, cada aluno formulou um projeto discursivo (seu enunciado), organizado pelo gênero carta e materializado nos textos. Isso retoma nossas reflexões anteriores de que os discursos organizam os gêneros discursivos, são materializados nos textos.

Na continuidade de nossas análises, abordamos a construção composicional dessas cartas.

### 2.3.3.2 Construção composicional

Assim como qualquer gênero discursivo, a carta possui “formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282), podendo variar quanto à organização de seus elementos, como, por exemplo, na construção composicional. Nesta seção, analisamos os textos quanto à sua configuração, ou seja, à escrita de todos os elementos que o compõem, tais como: paragrafação, extensão e organização das informações, com o objetivo de conferir se os alunos levaram em conta esses aspectos. Ao tecermos essas considerações, não defenderemos a ideia de que, caso esses elementos não estejam todos presentes, o texto não se configura como uma carta de apresentação. O que caracteriza um texto como pertencente a determinado gênero discursivo é a sua função social em conjunto com seus elementos composicionais.

A carta de apresentação, conforme já defendido, é construída com alguns elementos principais, quais sejam: local e data, vocativo, desenvolvimento, despedida e assinatura (BAUMGÄRTNER e CRUZ, 2009). Vejamos o quadro em relação à construção composicional das 42 cartas analisadas, para observarmos em quantos textos apareceram todos esses elementos básicos:

**Quadro 15 - Construção composicional das cartas analisadas**

Elementos	Número de cartas em que aparecem
Todos os elementos	35
Falta despedida	4
Faltam despedida e assinatura	1
Falta data	1
Falta vocativo	1
Total	42

Fonte: organizado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro, 35 textos apresentaram todos os elementos que compõem a construção composicional da carta de apresentação, demonstrando, mais uma vez, uma boa compreensão do gênero produzido. Porém, esse domínio não foi observado em todas as cartas: das 42 analisadas, 7 não apresentaram todos os elementos: 04 deixaram de colocar a despedida; 1, a despedida e a assinatura; 1, a data; e 1, o vocativo. Ademais, das 35 cartas que apresentaram todos os elementos que compõem sua estrutura, 5 inverteram a ordem desses elementos. Vejamos:

**Quadro 16 – Inversão na construção composicional das cartas analisadas**

Elementos cuja ordem foi invertida	Número de cartas com essa ocorrência
Vocativo antes do local e data	2
Data antes do local	1
Local e data na despedida	1
Local e data após assinatura	1
Total	5

Fonte: organizado pela pesquisadora.

A título de exemplificação, apresentamos, a seguir, alguns recortes nos quais há essa inversão na disposição dos elementos:

**Figura 11 - Recorte da carta 39 – Data antes do local**

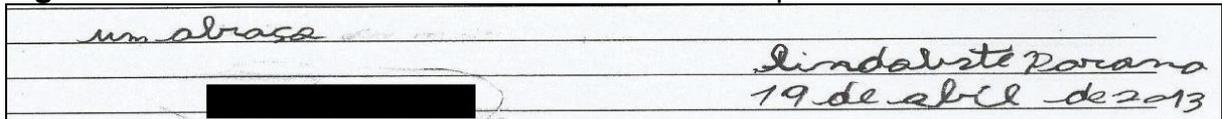
Professora Luciane	Data 19-04-2013
	LindoestePR

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

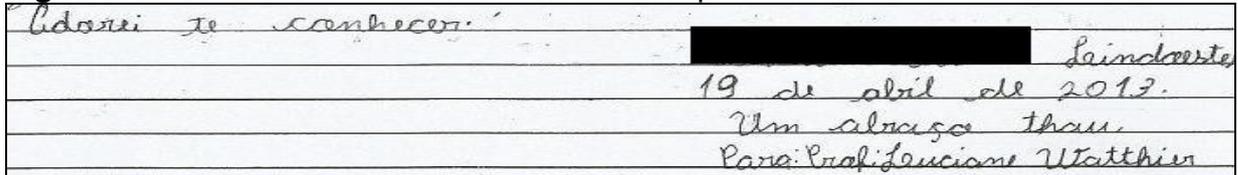
**Figura 12 - Recorte da carta 28 – Vocativo antes do local e data**

Querida Professora Luciane,	Data = 19-04-2013
cidade = Lindoeste	

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Figura 13** - Recorte da carta 30 – Local e data na despedida

Fonte: banco de dados da pesquisadora.

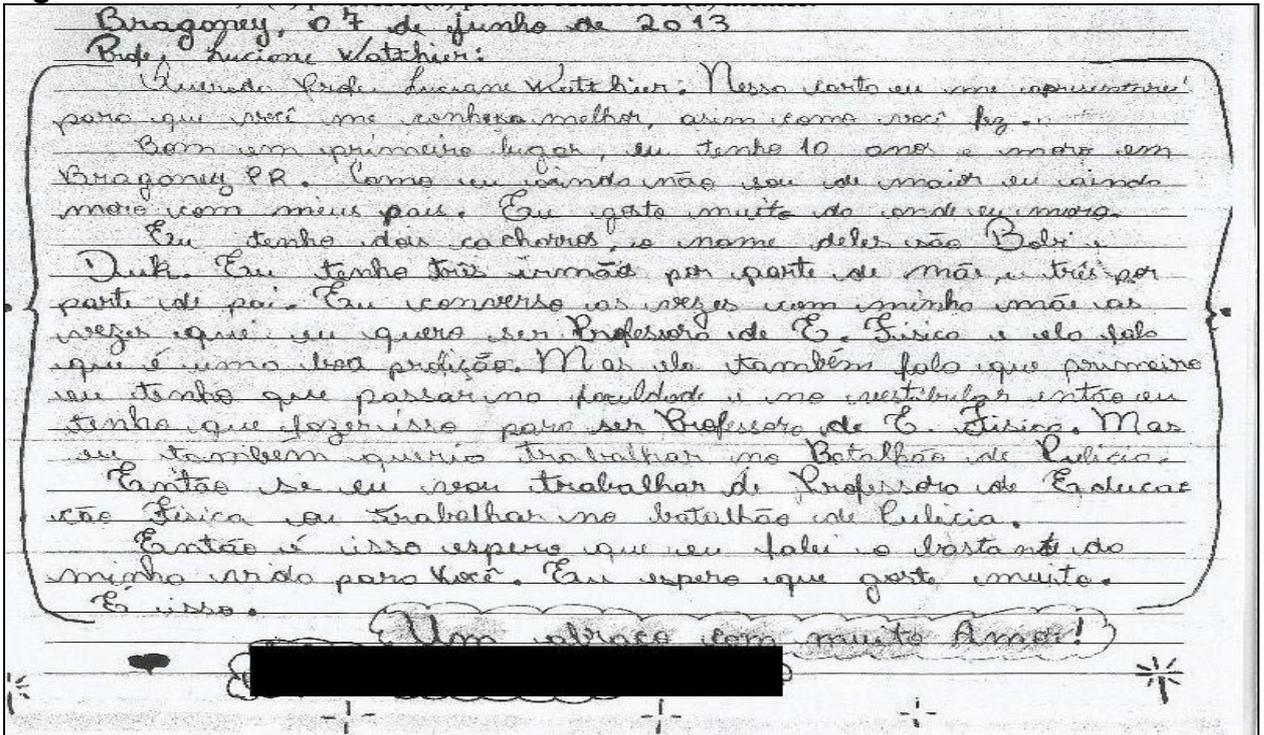
**Figura 14** - Recorte da carta 31 – Local e data após assinatura

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Assim, mais uma vez, reforçamos o caráter relativamente estável dos gêneros discursivos quanto à sua construção composicional, pois, mesmo com essa inversão dos elementos, os textos não deixaram de se caracterizar como cartas de apresentação, porque cumpriram a função social de tal enunciado: apresentar-se ao interlocutor. Segundo Bakhtin, são “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308). Também Marcuschi (2008) respalda tal afirmação. Esse autor aponta algumas características dos gêneros discursivos, entre as quais citamos: “são sociocomunicativos e revelam práticas”, “sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição” e “nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal” (MARCUSHI, 2008, p. 191). Em outras palavras, ao reportamo-nos à carta de apresentação, ela tem uma função sociocomunicativa que lhe define, juntamente com seus aspectos formais e instáveis. Por isso, embora alguns alunos não a tenham configurado com todos seus aspectos formais, não deixaram de produzir uma carta, pois conseguiram garantir a sua funcionalidade.

Das 35 cartas que apresentaram todos os elementos que compõem a construção composicional do gênero, apenas uma, em seu corpo, trouxe introdução, desenvolvimento e fechamento, conforme Moschin (2012):

Figura 15 - Carta 24



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Quadro 17 – Transcrição da carta 24

Braganey, 07 de junho de 2013  
 Profa Luciane Watthier:

Querida profe. Luciane Watthier. Nessa carta eu me apresentarei para que você me conheça melhor, assim como você fez.

Bom em primeiro lugar, eu tenho 10 anos e moro em Braganey PR. Como eu ainda não sou de maior eu ainda moro com meus pais. Eu gosto muito de onde eu moro.

Eu tenho dois cachorros, o nome deles são Bobi e Duk. Eu tenho três irmãos por parte de mãe, e três por parte de pai. Eu converso as vezes com minha mãe as vezes eu quero ser Professora de E. Física e ela fala que é uma boa profissão. Mas ela também fala que primeiro eu tenho que passar na faculdade e no vestibular então eu tenho que fazer isso para ser Professora de E. Física. Mas eu também queria trabalhar no Batalhão de Polícia.

Então se eu vou trabalhar de Professora de E. Física ou trabalhar no Batalhão de Polícia.

Então é isso espero que eu falei o bastante da minha vida para você. Eu espero que goste muito.

É isso.

Um abraço com muito amor  
 (nome da aluna)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Conforme apontado, essa carta apresenta todos os elementos que configuram a construção composicional do gênero discursivo carta. Vejamos esse detalhamento no quadro seguinte:

**Quadro 18 – Elementos da carta (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009)**

<b>Conteúdo</b>	<b>Contexto</b>
Local e data	Braganey, 07 de junho de 2013
Vocativo	Profa Luciane Watthier: Querida profe. Luciane Watthier
Corpo	INTRODUÇÃO: Nessa carta eu me apresentarei para que você me conheça melhor, assim como você fez. DESENVOLVIMENTO: Bom em primeiro lugar, eu tenho 10 anos e moro em Braganey PR. Como eu ainda não sou de maior eu ainda moro com meus pais. Eu gosto muito de onde eu moro. Eu tenho dois cachorros, o nome deles são Bobi e Duk. Eu tenho três irmãos por parte de mãe, e três por parte de pai. Eu converso as vezes com minha mãe as vezes eu quero ser Professora de E. Física e ela fala que é uma boa profissão. Mas ela também fala que primeiro eu tenho que passar na faculdade e no vestibular então eu tenho que fazer isso para ser Professora de E. Física. Mas eu também queria trabalhar no Batalhão de Policia. Então se eu vou trabalhar de Professora de E. Física ou trabalhar no Batalhão de Policia. FECHAMENTO: Então é isso espero que eu falei o bastante da minha vida para você. Eu espero que goste muito. É isso.
Despedida	Um abraço com muito amor.
Assinatura	(nome do aluno)

Fonte: organizado pela pesquisadora.

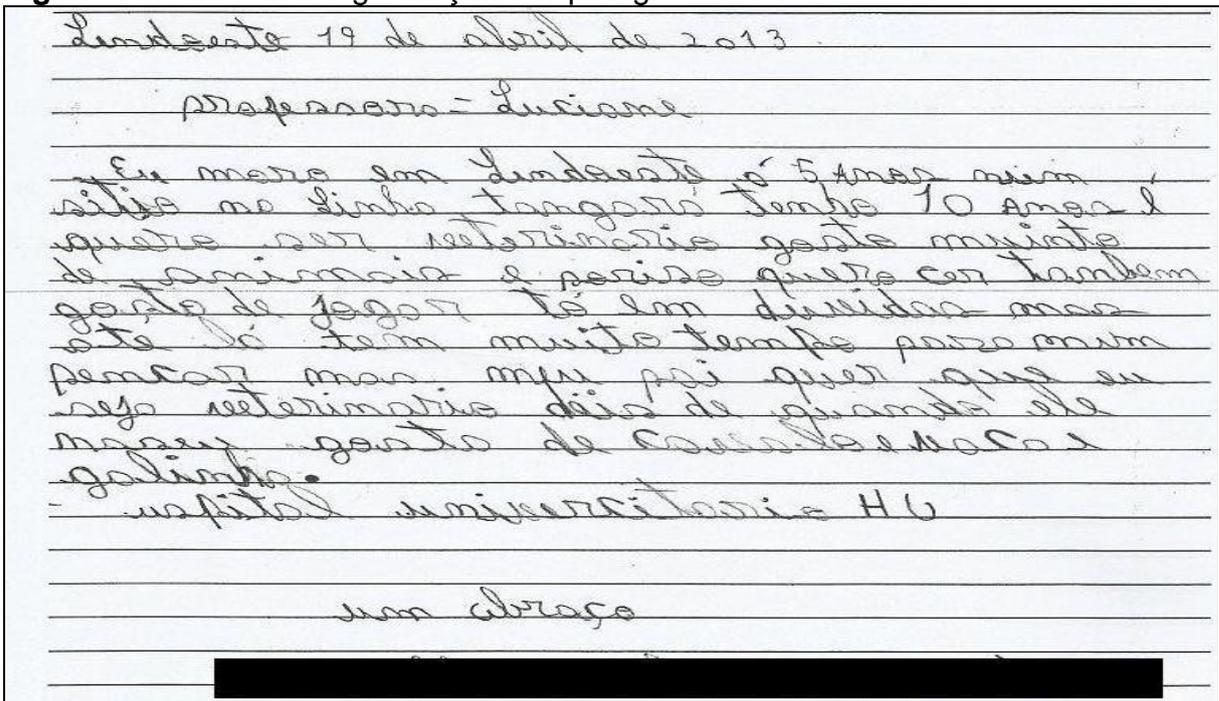
É um texto bem desenvolvido quanto à sua construção composicional, uma vez que apresenta uma boa organização de ideias, caracterizando-se perfeitamente como uma carta de apresentação. Entretanto, essa é a única carta com tal configuração, pois a maioria dos alunos, mesmo apresentando local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura, não fez introdução e, tampouco, fechamento. Em sete cartas, os alunos apresentaram introdução, mas não fizeram o fechamento e, em outras seis, apresentaram fechamento, mas não fizeram a introdução. Verificamos, portanto, uma dificuldade quanto à introdução e à conclusão da carta: a maioria vai direto ao assunto, demonstrando, ainda, um desconhecimento da configuração do gênero.

Ainda em relação à construção composicional, a carta de apresentação organiza-se, normalmente, como um texto curto (MOSCHIN, 2012). Entretanto, nos textos analisados, houve uma grande variação quanto a isso, porque temos produções com textos de até duas laudas, demonstrando um interesse muito grande, por parte desses alunos, em apresentarem-se a nós. Esses textos de

tamanhos variados são organizados de distintas formas: alguns se apresentam em apenas um parágrafo; outros em dois, três, cinco, sete ou mais. Há, assim, uma dificuldade muito grande com relação ao aspecto paragrafação. Não há como compreender o critério utilizado para paragrafar o texto, haja vista que, sem mudar o enfoque temático, iniciam novos parágrafos ou misturam vários assuntos (família, preferências, escola, profissão etc.) em um mesmo parágrafo ou, ainda, falam de um no início do texto, passam a outro, depois voltam para o anterior e assim por diante (conforme podemos observar na carta 5 – Figura 9 – na seção anterior: o tema apresentação pessoal é retomado várias vezes no decorrer do texto). Parece-nos que a funcionalidade da paragrafação como organizadora de tópicos não foi compreendida por esses sujeitos. Porém, alguns alunos demonstram, em seus textos, um domínio maior nesse aspecto em relação a outros.

Vejamos, por exemplo, as seguintes cartas:

**Figura 16 - Carta 26: Organização dos parágrafos**



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 19 - Transcrição da carta 26**

Lindoeste 19 de abril de 2013

professora = Luciane

Eu moro em Lindoeste á 5 anos num sitio na Linha tangará tenho 10 anos é quero ser veterinário gosto muito de animais e porisso quero cer tambem gosto de jogar tó em

duvidas mas até lá tem muito tempo para mim pensar mas meu pai quer que eu seja veterinário deis de quando ele naseu gosta de cavalo e vaca e galinha.

uspital univercitario HU

um abraço

(nome do aluno)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

A carta 26 representa um texto curto, cujo corpo organiza-se em um parágrafo apenas; porém, fala de vários enfoques temáticos (apresentação, profissão, preferências e família), os quais são retomados no decorrer do enunciado, sem uma paragrafação adequada. Não há, portanto, o domínio desse aspecto, assim como de outros aspectos da modalidade escrita da língua (como ortografia e paragrafação), os quais serão analisados posteriormente.

Observemos, agora, a carta 6:

**Figura 17 - Carta 6: Organização dos parágrafos**

Diamante 9 de Maio de junho de 2013

Querido prof Luciano

Eu sou [redacted] moro em Diamante. moro na cidade do meu pai e também moro com o meu pai e também moro no caso da minha mãe. Eu moro em 3 casas. gosto muito de animais e tenho vários cães em casa. No ano passado eu fiz aula de piano e também de guitarra. Eu quero fazer este curso de veterinário deis de quando eu quero fazer este curso.

Um abraço com carinho

[redacted]

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 20 – Transcrição da carta 6**

Diamante D'Oeste 28 de junho de 2013
<p>Presada prof. Luciana</p> <p>Eu so a (nome do aluno) morro em Diamante morro na sidade já morrei no citio morro com a minha mãe e tambem já morrei na casa da minha vó ja morrei em 3 casa.</p> <p>Gosto muito de animais eu tenho varrios bixos em casa.</p> <p>No ano passado e fiz aula de pintura e tambem balé gostava muito mais eu não faso mais.</p> <p>E pretendo fazer uma profissao de veterinaria deis de pequena eu queria fazer esta profisao.</p> <p style="text-align: center;">Um abraço com carinho</p> <p style="text-align: center;">(nome da aluna)</p>

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Nesse texto, em relação à carta 26, podemos visualizar uma melhor paragrafação, uma vez que os enfoques temáticos estão separados por parágrafos: no primeiro, faz-se uma apresentação pessoal; no segundo, fala-se sobre preferências; no terceiro, escola; e no quarto, profissão. Podemos arriscar-nos a dizer, portanto, que o aluno domina esse aspecto da construção composicional do gênero. Entretanto, assim como a carta anterior, essa também demonstra o não domínio de outros aspectos convencionais da escrita, em especial ortográficos.

A carta que produzimos pode ter sido a única referência à disposição dos alunos para reconhecimento do gênero, o que, de certa forma, justifica que essa carta foi vista como um modelo a ser seguido, trazendo estrutura, paragrafação e expressões iguais ou semelhantes. Tal fato não precisa ser tomado como algo negativo, já que, para fazê-lo, foi necessária uma compreensão para, após, por meio de atitudes responsivas ativas, produzir um novo enunciado. Além disso, os alunos apresentaram uma preocupação maior em relação ao planejamento linguístico. Dessa forma, para construir uma linguagem formal, buscavam, na carta referência, expressões mais adequadas.

Essa atitude comprova que, quanto mais conhecermos e dominarmos um gênero, mais saberemos produzi-lo. Nisso reside a importância de o aluno reconhecer o gênero antes de produzir um enunciado. Conforme Faraco, esse reconhecimento permite adequar o “dizer às formas típicas dos enunciados numa determinada atividade” (FARACO, 2009, p. 132). Para construir uma carta com construção composicional a mais próxima possível da comumente utilizada,

tomaram o texto recebido como um referencial. Isso não significa uma reprodução de nossa carta porque, embora seja resposta a ela, as cartas são produzidas em diferentes situações comunicativas, além de que cada enunciado é “um ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva” (FARACO, 2009, p. 21).

Na construção composicional desses textos, se instaura uma interação direta conosco, pressupondo enunciações e atitudes responsivas ativas, por meio da carta por nós produzida e daquela que estava sendo escrita por essas crianças. Conforme já apontado, os textos aqui analisados são respostas à carta produzida por nós. Falamos dessa interação porque, em muitas, percebemos uma preocupação em responder a perguntas que realizamos no decorrer de nossa escrita, as quais visualizamos no seguinte recorte de nossa carta:

**Figura 18** - recorte da carta por nós produzida ao 5º ano

*E, você, gosta de sítio? Ou prefere morar na cidade? Com quem você mora? Já se mudou alguma vez?  
E de animais, você gosta? Quais?  
Qual profissão você pretende seguir? Quero saber mais sobre você...  
Um abraço com carinho.*

*Profa. Ms. Luciane Watthier*

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Ao construirmos esses questionamentos, objetivávamos auxiliar, de certa forma, na produção dos textos desses alunos, imaginando que isso lhes daria ideias de assuntos a serem apresentados. Porém, esse processo se estabeleceu para além do que esperávamos: além de responder a esses questionamentos, alguns alunos basearam-se na estrutura de nossa carta como um todo.

Para exemplificarmos, voltemos à figura 16 – Carta 24, apresentada nesta seção. Há, entre essa carta e a que produzimos, uma semelhança entre várias expressões, como: “Nessa carta eu me apresentarei para que você me conheça melhor”, “assim como você fez”, “em primeiro lugar”, “espero que goste muito” (carta 24) e “Nessa carta me apresentarei para que possamos nos conhecer melhor”, “assim como você fará depois”, “em primeiro lugar”, “espero que tenham gostado” (carta produzida por nós). Não se trata, portanto, de uma simples cópia de partes ou de expressões entre essas duas cartas, mas de um processo mais complexo: planejamento linguístico, um cuidado com suas expressões e, também, com a estrutura da carta. Além disso, ao produzi-la, o aluno interage conosco, cumprindo a funcionalidade do gênero. Ele responde às seguintes perguntas por nós realizadas:

Com quem você mora? E de animais, você gosta? Quais? Qual profissão você pretende seguir? Essa atitude demonstra, mais uma vez, um processo dialógico, pois o aluno não apenas decodifica nossa carta, mas é capaz de interagir com ela e de respondê-la: “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2010, p. 271). Essa responsividade, a encontramos nas cartas.

Na próxima seção, detemo-nos no estilo dessas cartas.

### 2.3.3.3 Estilo linguístico

Ao encaminharmos essa proposta de produção nas turmas visitadas, apesar de não termos interferido no momento da escrita, comentamos, brevemente, sobre linguagem formal e informal, esclarecendo que o estilo de linguagem de um determinado enunciado é definido pelo contexto social e pelo propósito comunicativo do locutor. Como éramos, para esses alunos, até então, interlocutores com quem eles não tinham uma relação muito próxima, apontamos para a importância de uma linguagem formal na produção de seus textos, embora compreendêssemos que, naquela situação de interação, poderiam aparecer marcas de subjetividades, as quais poderiam ser cruzadas com a linguagem informal. No encaminhamento escrito da produção das cartas de apresentação, destacamos um pequeno lembrete em relação ao estilo linguístico:

**Figura 19 - Recorte do encaminhamento de produção das cartas do 5º ano**

Mas, lembre-se: o(a) professor(a) não é uma pessoa muito íntima sua e, por isso, tente utilizar uma linguagem mais formal.

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Provavelmente, foi devido a esses fatores que constatamos marcas de linguagem formal nas 42 cartas analisadas. Vejamos o quadro:

**Quadro 21– Estilo linguístico das cartas analisadas**

<b>Estilo linguístico</b>	<b>Número de cartas com esse estilo</b>
Linguagem informal	17
Uso parcial de linguagem formal	25
Total	42

Fonte: organizado pela pesquisadora.

A categoria “uso parcial de linguagem formal” foi utilizada com o objetivo de quantificar as cartas em que prevalecem marcas desse estilo linguístico em relação ao estilo informal, denotando-se uma preocupação com uma escrita em estilo formal. Observando o quadro, mais da metade das cartas apresenta marcas de linguagem formal (com expressões do tipo: inclusive, senhora, em primeiro lugar, prezada e atentamente). Em muitos textos, esse uso parcial de linguagem formal é marcado pelo emprego das mesmas expressões que constavam na carta produzida por nós; isto é, em meio ao planejamento linguístico, preocupados em escrever formalmente e sem um acervo pessoal de palavras próprias para tal, alguns alunos buscaram apoio no texto que haviam recebido.

Por outro lado, em pouco menos da metade, há, ainda, o uso da linguagem informal, com expressões próprias desse estilo (por exemplo: *pra daí, vô ir, ah, até logo, a gente, pra, te conhecer, olá, to, vou vê, aí, to nem aí, a hora que eu crescer e “mecher” no computador*), que se caracterizam como manifestações da linguagem oral, conforme analisamos no capítulo 3.

Vale observar a questão do pronome de tratamento “você”, muito utilizado por esses alunos nas cartas de apresentação por eles produzidas. Esse pronome pode apresentar conotação informal ou formal. No contexto social dessa escrita, esse pronome, por si só, não caracteriza o texto como informal, pois, tratando-se de uma interação entre alunos e professora, pode ser visto como uma escolha lexical que tenha como objetivo uma tentativa de aproximação e demonstração de simpatia para como essa destinatária. A grande maioria dos textos produzidos por essa faixa etária selecionou esse tratamento para a interação. O mesmo ocorreu nos textos da graduação, como vemos na próxima seção.

Vale destacar, também, em relação ao estilo linguístico, a despedida de muitos alunos em suas cartas. A grande maioria utilizou expressões do tipo: *“com muito amor”, “beijos e abraços”, “um grande abraço grande”, “um abraço com carinho”, “um beijo com muito carinho” e “um apreço do meu coração, beijo, beijo, beijo”*. Consideramos tais despedidas como expressões próprias da linguagem informal. Apenas a carta 29 demonstrou uma despedida em estilo formal.

A seguir, um quadro ilustrativo desse aspecto:

**Quadro 22 - Despedida das cartas analisadas**

<b>Estilo</b>	<b>Formas de despedida</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>Informal</b>	Com muito amor	04
	Beijos abraços	19
	Abraço com carinho	11
	Um grande abraço grande	01
	Um tchau	01
<b>Formal</b>	Atenciosamente	01
	Sem despedida	05
	Total	42

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Das 42 cartas analisadas, 41 apresentaram despedidas com estilo informal e apenas 1 com estilo formal. Essa constatação é um dos motivos pelos quais prevaleceu a informalidade nas cartas analisadas. Compreendemos que essa marca subjetiva se deve a uma demonstração de carinho e simpatia pela professora ou, também, uma demonstração de que a produção de muitos textos foi influenciada pela carta recebida da professora, uma vez que, nelas, houve o uso de expressões semelhantes. No entanto, em esferas comerciais, no gênero carta de apresentação, tais expressões seriam inadequadas, pois o estilo é indissociável de determinadas “unidades composicionais: [...] de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 266). Ao reportamo-nos à Moschin (2012), o autor aponta a seguinte dica em relação à produção desse gênero discursivo: “Formalizar seu agradecimento de maneira formal, como: Gentilmente, Cordialmente, Atenciosamente. Evitar agradecimento pessoal ou que tenha uma conotação mais informal, como: abraços, obrigado e grato” (MOSCHIN, 2012, p. 03).

Vejamos, agora, como o estilo linguístico foi configurado no vocativo das cartas:

**Quadro 23 – Vocativo das cartas analisadas**

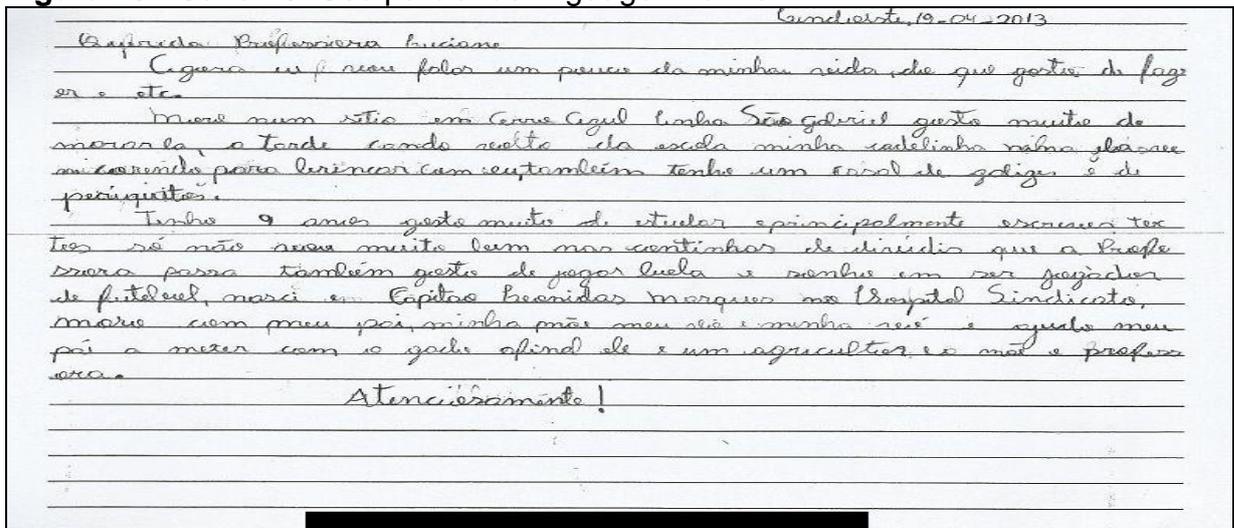
<b>Estilo</b>	<b>Formas de despedida</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>Informal</b>	Querida profa. Luciane	22
	Querida profa. Luciane Watthier	4
	Querida professora	4
<b>Formal</b>	Professora Luciane	4
	Professora Luciane Watthier	7
	Sem vocativo	1
	Total	42

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Do total de cartas produzidas pelo 5º ano do Ensino Fundamental, apenas 11 conseguiram apresentar um vocativo com estilo linguístico formal. No restante das cartas (30), utilizaram-se vocativos com conotação mais informal, o que, acreditamos, se deve à mesma justificativa apontada nos parágrafos anteriores em relação às despedidas. Além disso, isso pode ter ocorrido devido ao vocativo utilizado na carta que produzimos “Queridos alunos e alunas do 5º ano ou 4ª série”. Entendemos, assim, que o emprego da expressão “querida” foi motivado pela nossa carta, bem como pela própria idade desses alunos. É comum, nessa faixa etária, tratarem as pessoas (pais, professores, amigos, parentes etc.) com expressões que denotam carinho.

A título de exemplificação do estilo linguístico, apresentamos, na sequência, duas cartas: uma representando uso parcial de linguagem formal, e outra, a linguagem informal:

**Figura 20 - Carta 29: Uso parcial de linguagem formal**



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 24 – Transcrição da carta 29**

Lindoeste, 19 de abril de 2013
<p>Querida Professora Luciane</p> <p>Agora eu vou falar um pouco da minha vida, do que gosto de fazer e etc.</p> <p>Moro num sítio em Cerro Azul linha São Gabriel gosto muito de morar lá, a tarde cando volto da escola minha cadelinha nima ela vem correndo para brincar com eu, também tenho um casal de galizes e de periquitos.</p> <p>Tenho 9 anos gosto muito de estudar e principalmente escrever textos só não vou muito nem nas continhas de dividir que a professora passa também gosto de jogar bola e sonho em ser jogador de futebol, nasci e Capitão Leônidas Marques no Hospital Sindicato, moro com meu pai, minha mãe meu vo e minha vó e ajudo meu pai a mexer com o gado afinal ele é um agricultor e minha mãe professora.</p> <p style="text-align: center;">Atenciosamente!</p> <p style="text-align: center;">(nome do aluno)</p>

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

Nessa carta observamos um uso parcial de linguagem formal, pois, embora haja várias marcas de linguagem informal, há, também, expressões que demonstram uma preocupação quanto à linguagem utilizada. Destacamos algumas: “etc.” e, na continuidade, as expressões “*afinal*”, “*principalmente*” e “*atenciosamente*”, incomuns numa linguagem oral do aluno. Além disso, no primeiro parágrafo, há uma introdução, esclarecendo seu propósito comunicativo, o qual é cumprido no decorrer do texto. Há, no entanto, várias manifestações da oralidade na escrita, como, por exemplo “vo”, “*mexer com o gado*”, “*la*”, “*com eu*”, etc., as quais serão analisadas no capítulo 3.

Esse estilo é, também, observável na organização de parágrafos, separados por enfoques temáticos: o primeiro é dedicado à introdução; o segundo para falar sobre o lugar onde mora e o que mais gosta de fazer lá; o terceiro, a assuntos relacionados à escola (atividades de que mais gosta e jogos de que participa) e seu sonho profissional. Apenas ao final desse parágrafo, há uma mistura de enfoques temáticos, quando ele passa a falar do local onde nasceu e de sua família. Na despedida, também há uma preocupação com a linguagem formal ao utilizar “atenciosamente”. Apesar de haver problemas na pontuação do texto, há uso adequado parcial de pontuação.

Em relação ao vocativo e à despedida utilizados nessa carta, observamos que o primeiro traz marcas subjetivas e, por isso, tratamos como uma linguagem informal. Por outro lado, a despedida se configura num estilo formal, sendo essa a expressão mais comum em textos formais.

Já a carta 16, a classificamos como um texto no qual se utiliza a linguagem informal:

**Figura 21** - Carta 16: linguagem informal

Professora: Luciane Wathier:

Eu sou o [redacted] Tenho 12 anos  
 eu gosto de morar no citio eu moro com meus  
 pais maria e ailton. eu gosto de bichos como  
 cavalos, cachorros, vacas, bois, passarinhos,  
 eu o que eu mais gosto de fazer esporte, como  
 anda de cavalo. ir para as cavalgada e meus  
 pais trabalha, vocês professora quer saber  
 onde meu pais trabalha minha mãe trabalha  
 no laticínio e meu pais trabalha no carro  
 da saúde talvez professora vocês já viu falar  
 do cuzinho é o apelido do meu pai. Eldoro  
 tenho um irmão que se chama João Paulo  
 ele tem 14 anos eu tenho duas irmãs uma  
 que se chama Giovana ela estuda com migo  
 e a outra uma se chama clara maria então  
 u volt já viu minha vida eu sou um menino  
 daguero,  
 um abraço professora Luciane Wathier  
 assinatura: [redacted]

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 25** – Transcrição da carta 16

Braganey dia, 07 de junho de 2013

Professora: Luciane Wathier

Eu sou (nome do aluno) tenho 12 anos eu gosto de morar no citio eu moro com meus pais Maria e Ailton. eu gosto de bichos como cavalos, cachorros, vacas, bois, passarinhos eu o que eu mais gosto de fazer esportes como anda de cavalo, ir para as cavalgada e meus pais trabalha, vocês professora quer saber onde meus pais trabalha minha mãe trabalha no laticinio e meu pais trabalha no carro da saúde talvez professora vocês já viu falar do cuzinho é o apelido do meu pai eu tenho um irmão que se chama João Paulo ele tem 14 anos eu tenho duas irmão uma que se chama Giovana ela estuda com migo e a outro irmã se chama clara maria então você já viu minha vida eu sou um menino daguero.

um abraço professora Luciane Wathier

assinatura: (nome do aluno)

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

Para demonstrar essa linguagem informal, destacamos a repetição excessiva de palavras. Há, dessa forma, um menor planejamento linguístico-enunciativo, conforme observamos no texto anterior. Além do mais, a organização desse texto parece representar a linguagem oral do aluno, pois ele escreve como se estivesse falando em seu dia a dia, face a face com um amigo, o que é demonstrado

na repetição de palavras, na forma como interage conosco (“*vocês professora quer saber onde meus pais trabalha*” e “*então você já viu minha vida eu sou um menino dagusero*”), na pontuação do texto (o aluno mistura vários assuntos sem separá-los por parágrafos ou, pelo menos, pontuando-os), e, ainda em escolhas lexicais em que varia a concordância verbal, como em “*meus pais trabalha*”. Assim, esse texto apresenta muitas manifestações da linguagem oral na escrita, além de outros aspectos ortográficos não mencionados.

A não paragrafação do texto e a despedida informal também prejudicam o estilo formal da escrita. Apontamos, ainda, para o uso do pronome de tratamento você. Conforme apontado, naquele contexto de produção escrita, o mesmo pode ser utilizado sem correremos o risco de cair no tratamento informal.

Outro ponto a destacarmos é em relação aos elementos vocativo e despedida utilizados nesse texto. Diferentemente da carta 29 analisada anteriormente, essa traz vocativo em estilo formal (*Professora Luciane Watthier*) e despedida em estilo informal (*um abraço professora Luciane Watthier*).

Em relação ao estilo linguístico, de acordo com Bakhtin, a cada gênero “correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 266). Por compreendermos que, em seu uso na sociedade, a carta de apresentação deve ter, de acordo com Moschin (2012), um estilo formal, o mesmo se aplica a esse gênero quando produzido na esfera escolar, já que aqui se realiza sua didatização, para que o aluno aprenda a interagir na sociedade em situações que lhe coloquem em contato com esses textos. Esta foi uma das maiores dificuldades para esses alunos: uma escrita em estilo linguístico formal. Na maioria das cartas, ocorreram diversas manifestações da linguagem oral, isto é, escolhas lexicais que representam suas interações orais do dia a dia.

Conforme reflexões anteriores, as palavras dirigidas a nosso interlocutor também estão repletas de sentidos que traduzem nossas ideologias: “todo dizer é internamente dialogizado” (FARACO, 2009, p. 60). E, ainda:

Com a linguagem, revelamos nossas crenças, convicções, ideologias, e isso só é possível porque ela chega até nós não como uma palavra neutra, desprovida de intenções, mas permeada pelos vieses daqueles que já a utilizaram em contextos, às vezes, contraditórios (FRANCELINO, 2004, p. 29).

Em outros termos, a exploração do estilo linguístico ainda nos permite observações particulares em relação a esses alunos: o autor da carta 29 é uma criança que mora no sítio, o que, para ela, é muito importante, pois é o primeiro assunto desenvolvido, e gosta de animais. Além disso, demonstra que é um bom aluno, gosta de estudar e preocupa-se com seu futuro, sonhando em ter uma boa profissão. Sua família parece ser unida, pois ajuda seus pais no serviço. Já o autor da carta 16, pelo fato de tecer comentários relacionados a seu presente, talvez não se preocupe tanto com sua futura profissão. Também, por não falar nada em relação à escola, demonstra que a mesma não lhe é tão importante e que ele talvez não seja um bom aluno, reconhecendo ser “bagunceiro”. Por outro lado, gosta de bichos e de esportes. Logo, as palavras selecionadas por esses alunos carregam suas ideologias, valores e intencionalidades.

A partir das considerações em relação ao estilo linguístico, em mais de um aspecto, o gênero carta de apresentação foi compreendido por uma boa parte dos alunos. Em outras palavras, trata-se de uma compreensão do gênero em relação a seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Alguns alunos dominaram os três elementos; outros, um ou dois, ou, em algumas cartas, nenhum.

Ao abordamos, nesta subseção, o estilo linguístico das cartas de apresentação do 5º ano do Ensino Fundamental, pudemos observar como a linguagem oral se manifestou nos textos analisados. Assim, ao utilizarem um menor nível de planejamento linguístico, ao realizarem escolhas lexicais mais comuns a seu dia a dia, muitos dos alunos deixaram sua linguagem oral se manifestar nesses textos escritos, nos quais seria mais adequado que prevalecesse uma linguagem mais formalizada. Sobre isso, entretanto, refletimos, de forma mais profícua, no capítulo 3 desta tese.

Nesta seção, analisamos as cartas do 5º ano do Ensino Fundamental observando a configuração dada por seus autores ao conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses textos se diferenciam, em certo grau, da carta de apresentação analisada na seção anterior (2.3.2 – figura 8). Isso se deve pelo fato de serem esferas sociais distintas (comercial e escolar), contexto de produção distinto (alunos de 5º ano escrevendo para uma professora) e se justifica pela afirmação de que as formas de uso da linguagem são “tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261), ou seja, apesar de

ser o mesmo gênero nas duas situações, a esfera social pode imprimir-lhes características distintas.

Compreendemos, assim, que os textos analisados são menos complexos (quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional): demonstram ainda um esboço do gênero, permitindo a inferência de que são necessários mais trabalhos em sala de aula com a carta de apresentação. Por isso, nos textos do 5º ano, conseguimos destacar termos e usos inadequados à situação. E, relendo Marcuschi (2008), falta uma noção clara do que e como convém dizer ou não convém em determinados momentos.

Entre as produções da esfera comercial e escolar temos, dessa forma, distintas culturas sendo representadas, construídas e reconstruídas. Conforme Marcuschi, os gêneros discursivos “são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura” (MARCUSCHI, 2008, p. 190). Nesse sentido, refletem diferentes situações sociais: uma administradora financeira candidatando-se a uma vaga empregatícia ou alunos do 5º ano apresentando-se à professora visitante.

Nas próximas seções, passamos à análise das cartas da graduação, comparando esses dois materiais, no que se refere à configuração de seus elementos constituintes: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional.

#### 2.3.4 O gênero carta de apresentação configurado por alunos do 1º ano do Curso de graduação em Letras

Nessa seção, damos continuidade ao objetivo apresentado na seção anterior (analisar, nas cartas de apresentação produzidas pelos alunos da graduação, a configuração dos elementos constituintes do gênero - conteúdo temático, estilo e construção composicional). Assim, respondemos a seguinte pergunta de pesquisa: *Como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação?*

Sendo assim, olhamos para as nove cartas de apresentação produzidas por alunos da graduação em Letras (numeradas de 1 a 9), as quais complementam os dados da pesquisa, conforme especificado na seção 1.2.

A partir dessas 09 cartas, analisamos, igualmente, o discurso desses alunos, verificando a configuração tripartite do gênero: conteúdo temático (em ligação com o contexto de produção), construção composicional e estilo, observando quais aspectos da carta de apresentação são dominados pelos acadêmicos. Assim, comparamos a configuração dada a esse gênero por esses dois públicos. Essa comparação foi motivada a fim de observarmos até que ponto se diferenciam as configurações dadas ao gênero por esses dois públicos, no sentido de averiguar se, após, pelo menos, 12 anos de escolarização, há uma melhor compreensão da funcionalidade enunciativa da carta de apresentação.

Da mesma forma como fizemos com os textos do 5º ano, abordamos separadamente cada um desses elementos composicionais dos gêneros discursivos. Iniciamos com uma visão geral das cartas e, após, para exemplificarmos, apresentamos algumas em sua forma integral, juntamente com suas transcrições.

#### 2.3.4.1 Conteúdo temático

Para Bakhtin, “o sentido da enunciação completa” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 128) constitui o tema de um texto. Em outras palavras, olhar para o conteúdo temático significa recuperar o contexto de produção do texto analisado, pois isso permite uma compreensão mais profícua do estritamente verbal, haja vista que a enunciação é determinada pelo contexto. Ao olhar para esse aspecto, conforme já apontado, consideramos tudo o que contorna um enunciado, ou seja, por que foi escrito, como foi organizado, quem o fala/escreve, para quem, quando e onde.

Vejamos, a seguir, um quadro acerca do conteúdo temático e do contexto de produção das nove cartas da graduação em Letras.

**Quadro 26** - Conteúdo temático e contexto de produção das cartas de apresentação do 1º ano da graduação

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Configuração nas cartas</b>
<b>Autores</b>	Alunos do 1º ano da graduação em Letras (turma 2013) da UNIOESTE, na primeira aula da Disciplina de Leitura e Produção textual, ministrada no primeiro ano do curso.
<b>Papel social do autor</b>	Alunos da graduação, ingressantes no curso de Letras de uma Universidade pública.
<b>Suporte de circulação</b>	Folha de papel.

<b>Gênero discursivo</b>	Carta de Apresentação
<b>Veículo de circulação</b>	Apesar de ser uma carta que, comumente, é enviada via correio, nesse caso, houve um contato direto entre locutores e interlocutores (a carta foi entregue em mãos por seus autores).
<b>Propósito de produção</b>	Apresentar-se e, principalmente, justificar a escolha da graduação em Letras, destacando suas expectativas em relação ao curso e à graduação.
<b>Momento histórico representado</b>	Momento em que esses alunos estão iniciando uma graduação em Letras e, por isso, apresentam-se às professoras da disciplina de Leitura e Produção Textual. Devido ao grande número de opções de cursos de graduação, necessitaram pensar bem na escolha que fizeram e precisavam se dedicar ao curso para, assim, tornarem-se profissionais bem preparados para o mercado de trabalho.
<b>Interlocutor</b>	Professoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Dayane Hoffmann
<b>Papel social do interlocutor</b>	Professoras da disciplina Leitura e Produção Textual do 1º ano do curso em Letras da UNIOESTE – 2013.
<b>Local e data de produção</b>	A proposta foi desenvolvida no dia 21 de fevereiro de 2013, na cidade de Cascavel.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Em comparação aos textos analisados anteriormente, no caso dessas produções, temos interlocutores jovens e adultos, que já estão cursando uma graduação. A maioria dos alunos tinha entre 17 e 20 anos e, naquele momento, ocupavam o papel de graduandos, interagindo, por meio do gênero discursivo carta de apresentação, com as professoras da disciplina Leitura e Produção Textual. Eles são, portanto, os autores dos textos analisados. As marcas do discurso estão refletidas nas próprias produções analisadas. Isso é observado, da mesma forma como nas cartas do Ensino Fundamental, pela apresentação que os graduandos fazem de si nos textos, pela assinatura (demonstrando colocarem-se como autores), pelo fato de chamarem as professoras no vocativo do texto, agradecerem pela carta e despedirem-se delas (assumindo que são elas as destinatárias das cartas) e, ainda, por momentos em que demonstram estar no contexto da sala de aula, como tratando as interlocutoras por professoras, falando da escolha do curso, experiências profissionais e estudos anteriores (demonstrando colocarem-se dentro desse contexto social).

Tratando, mais especificamente, dos enfoques temáticos de escrita, há uma distinção entre os textos do Ensino Fundamental e os da graduação. Em relação a esses últimos, ao se apresentarem, ao invés de falarem sobre a rotina do dia a dia, animais de estimação, brincadeiras preferidas e outros gostos pessoais (como o fizeram os alunos do 5º ano), predominaram falas sobre o estudo e a profissão que

desejavam seguir (professores de língua portuguesa e/ou estrangeira), sobre a família e gostos pessoais, pois era o mais adequado para o contexto social em que se deu essa interação: professores universitários e alunos da graduação na Universidade, na primeira aula da disciplina. Essa seleção de enfoques temáticos foi motivada também pela carta que lhes foi enviada pelas professoras da graduação, na qual elas indagam sobre esses assuntos, conforme discorreremos anteriormente.

Sobre os enfoques temáticos inscritos nas cartas, construímos o seguinte quadro:

**Quadro 27** - Enfoques temáticos das cartas de apresentação do 1º ano da graduação

<b>Enfoque temático</b>	<b>Número de cartas em que o enfoque temático é desenvolvido</b>
Profissão	9
Apresentação pessoal	9
Estudo	5
Família	2
Assuntos particulares	1

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Nessas cartas, a diversidade de temas foi menor em comparação às anteriormente analisadas: enquanto todos esses alunos apresentaram-se e falaram da profissão e justificaram a escolha do curso, apenas cinco complementaram a carta falando de seus estudos anteriores à faculdade, dois sobre a família e somente um sobre assuntos particulares. Por outro lado, nas cartas do 5º ano, prevaleceram comentários sobre a família, amigos e preferências.

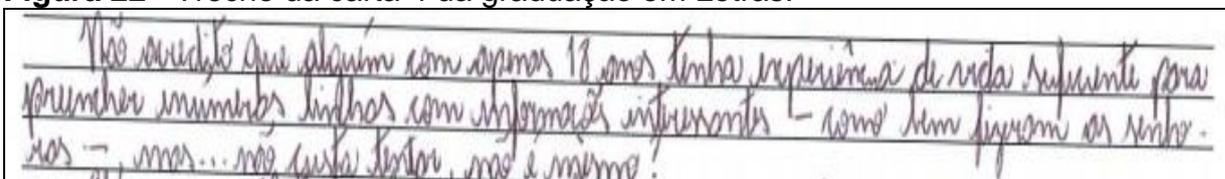
Isso não significa que a família deixou de ser importante nessa faixa etária, mas, ao interagir com professores da disciplina, era mais adequado falar sobre estudos e a escolha do curso do que sobre assuntos particulares, rotina do dia a dia, família, entre outros. Eles compreenderam qual era a pretensão de leitura de seus interlocutores, o que foi motivado tanto pela carta recebida quanto pelo fato de terem maior consciência sobre a seleção de enfoques temáticos, aspecto em que os alunos do Ensino Fundamental apresentaram dificuldades maiores. Segundo Moschin, a função da carta de apresentação é “retratar a sua pessoa e personalidade” (MOSCHIN, 2012, p. 02). Portanto, não se trata de um gênero adequado para relatar acontecimentos pessoais que tirem o foco da apresentação pessoal do locutor. Nesse sentido, “a situação e os participantes mais imediatos

determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 114): o que e como se diz.

Todas essas cartas cumpriram o objetivo comunicativo com que foram escritas, uma vez que seus autores, por meio delas, apresentaram-se às professoras da disciplina e falaram sobre sua vida, expectativas em relação a estudos e carreira profissional. Em nenhuma delas, observamos temas inadequados ao gênero. Ou seja, em relação ao conteúdo temático, houve uma compreensão desse gênero. Já nos textos do 5º ano, conforme explorado, embora não tenha havido fuga ao tema, uma vez que todos se apresentaram, alguns alunos, tirando o foco da apresentação pessoal, abordaram acontecimentos pessoais do dia a dia, conforme já explicado.

Também colabora para a afirmação de que houve a compreensão do gênero o fato de que, por meio desse texto, os interlocutores (alunos da disciplina e professoras) puderam interagir. Assim, essas cartas se caracterizaram como respostas às cartas antes recebidas e, ainda, algumas delas demonstram isso em referência direta àqueles textos, conforme exemplificado pelo fragmento que segue:

**Figura 22** - Trecho da carta 4 da graduação em Letras.



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Nesse trecho, está bem marcado o diálogo realizado, por meio de cartas de apresentação, entre o autor e as autoras dos textos que deram início a essa interação, caracterizando o dialogismo, concepção de linguagem a partir da qual compreendemos que todo enunciado é produzido em resposta a um enunciado, carregando a voz do outro. Pressupomos, assim, que houve enunciação, caracterizada, por Bakhtin, como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 112). Ou seja, para interagir com essa carta, o aluno precisou, primeiro, compreendê-la, o que se comprova pela produção de sua carta: uma resposta aos enunciados de suas professoras, quando ele deixa de ser interlocutor e passa a ser locutor, e vice-versa.

Para exemplificação do conteúdo temático apresentamos duas cartas da graduação, as quais são seguidas de suas transcrições.

**Figura 23** - Carta de apresentação 7 da graduação

Caras professoras de Leitura e Produção textual  
 Eu me chamo [REDACTED] já sou graduado em história pela UNIPAR e em pedagogia pela UNIOESTE. Minha idade é maior que a maioria dos alunos já tenho 43 anos, o que mais me motiva estudar é a minha vontade de dar aula minha busca por um mundo melhor, cursar pedagogia na UNIOESTE foi uma das melhores experiências de minha vida.  
 Já no meu curso na UNIPAR notavase um tom marxista na educação mas aqui na unioeste no curso de pedagogia os professores nos ensinaram que o sistema capitalista é o meio de exploração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos.  
 Eu escolhi o curso de letras porque esta na minha área de educação e sempre fui afim de ser professor já que minha mãe é pedagoga e eserceu a profissão pela qual se aposentou ela também tinha duas irmãs que eram professora uma se aposentou como professora e a outra mudou de profissão e se tornou comerciarista, meu primeiro grau foi na Escola Estadual Julia Vanderley ai fui trabalhar e mais tarde fiz supretivo no segundo grau no Colégio Canadá.

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 28** – Transcrição da carta 7

Caras professoras de Leitura e Produção Textual

Eu me chamo (nome do aluno) ja sou graduado em história pela UNIPAR e em pedagogia pela UNIOESTE. Minha idade é maior que a maioria dos alunos já tenho 43 anos, o que mais me motiva estudar é a minha vontade de dar aula minha busca por um mundo melhor, cursar pedagogia na UNIOESTE foi uma das melhores experiências de minha vida.

Já no meu curso na UNIPAR notavase um tom marxista na educação mas aqui na unioeste no curso de pedagogia os professores nos ensinaram que o sistema capitalista é o meio de exploração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos.

Eu escolhi o curso de letras porque esta na minha área de educação e sempre fui afim de ser professor já que minha mãe é pedagoga e eserceu a profissão pela qual se aposentou ela também tinha duas irmãs que eram professora uma se aposentou como professora e a outra mudou de profissão e se tornou comerciarista, meu primeiro grau foi na Escola Estadual Julia Vanderley ai fui trabalhar e mais tarde fiz supretivo no segundo grau no Colégio Canadá.

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

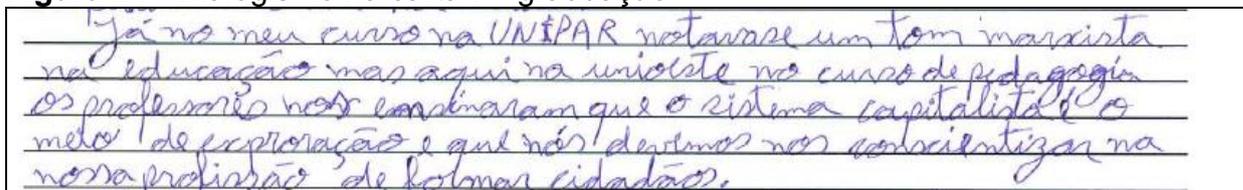
Trata-se de uma carta em que o autor se detém a falar apenas da área profissional e acadêmica. No discurso desse aluno, percebemos que suas falas revelam a esfera acadêmica: “[...] aqui na Unioeste [...]”, “[...] escolhi o curso de Letras porque [...]” (recortes da carta 7), quando ele assume a posição de aluno. Além disso, trata suas interlocutoras pela função social de professoras. Esse aluno assume a autoria do texto ao assiná-la e ao falar sobre si: “[...] Eu me chamo (nome

do aluno) *ja sou graduado[...]* “[...] *Eu escolhi o curso de letras porque [...]*”, “[...] *meu primeiro grau foi [...]*” (recortes da carta 7).

Quanto aos enfoques temáticos de escrita, realiza-se, primeiramente, uma exposição de sua formação, falando de estudos anteriores e, após, justifica-se a escolha da graduação em Letras. Dessa forma, a carta resume-se a esses dois enfoques temáticos, além de sua apresentação pessoal (nome e idade). Para esse autor, o mais importante a se falar, nesse contexto social, é em relação à profissão, apontando suas demais graduações e sua visão em relação à profissão.

Trata-se de mais um exemplo de texto em que o dialogismo se apresenta bem marcado. Vejamos o seguinte fragmento:

**Figura 24 - Dialogismo na carta 7 - graduação**



*Já no meu curso na UNIPAR notava-se um tom marxista na educação mas aqui na universidade nos cursos de pedagogia os professores nos ensinaram que o sistema capitalista é o meio de exploração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos.*

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Ao discutirmos a concepção dialógica da linguagem, apontamos que “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 311). Com elas, o sujeito falante dialoga, com algumas concorda, com outras discorda, construindo-se e reconstruindo-se a si e ao mundo, passando pela alteridade, pela consciência do outro: o eu se realiza no outro (BRAIT, 2005). No fragmento destacado acima, está clara a voz dos professores do curso de história (marxistas) e dos de pedagogia (*professores nos ensinaram que o sistema capitalista é um meio de exploração*). É a voz do outro. Quando essas ideias são apresentadas, o autor da carta com elas dialoga e, assim, reconstrói-se como sujeito, formando suas ideologias. Ou seja, esse diálogo de que tanto falamos neste capítulo não se dá sempre de forma harmoniosa, conforme aqui exemplificado. São as relações dialógicas.

Vejamos como se organizam os enfoques temáticos dessa carta:

**Quadro 29** - Temas e ordem de apresentação – Carta 7 da graduação

<b>Enfoques temáticos</b>	<b>Fragmentos</b>
Apresentação	Eu me chamo (nome do aluno) ja sou graduado em história pela UNIPAR e em pedagogia pela UNIOESTE. Minha idade é maior que a maioria dos alunos já tenho 43 anos, Eu sou (nome do aluno)
Estudos anteriores à graduação	o que mais me motiva estudar é a minha vontade de dar aula minha busca por um mundo melhor, cursar pedagogia na UNIOESTE foi uma das melhores esperiencia de minha vida. Já no meu curso na UNIPAR notavase um tom marxista na educação mas aqui na unioeste no curso de pedagogia os professores nos emsinaram que o sistema capitalista é o meio de exploração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos.
Justificativa pela escolha da graduação em Letras	Eu escolhi o curso de letras porque esta na minha área de educação e sempre fui afim de ser professor já que minha mãe é pedagoga e eserceu a profissão pela qual se aposentou ela também tinha duas irmãs que eram professora uma se aposentou como professora e a outra mudou de profissão e se tornou comerciaría,
Estudos anteriores à graduação	meu primeiro grau foi na Escola Estadual Julia Vanderley ai fui trabalhar e mais tarde fiz supretivo no segundo grau no Colégio Canadá.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Por outro lado, além dos enfoques temáticos tratados nessa carta, a de número 2 da graduação discorre, também, sobre assuntos particulares de sua vida, relacionados à família. Vejamos:

**Figura 25 - Carta de apresentação 02 da graduação**

Cascavel, 21 de Fevereiro de 2013.  
 Caras Professoras Dayane e Terezinha.

me chamo [REDACTED] tenho 23 anos e moro em Cascavel. Completei meus estudos em 2006 no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho que fica próximo a Universidade. Tenho certeza que meu destino é ser professora, porque desde muito pequena já falava que gostaria de ensinar. Escolhi o curso não só por querer ser professora, mas por gostar de ler e sou muito imperativa gosto de conversar. Também recentemente passei por más momentos, em setembro do ano passado (2012) perdi minha filha que nasceu prematura e faleceu 11 dias depois. Isso me trouxe dúvidas em relação a prestar o vestibular, mas com o apoio do meu esposo e meus pais consegui chegar onde eu estou agora. Quero dar o máximo de mim, me dedicar para ser uma ótima professora, e minha expectativa sobre o curso aumenta a cada dia mais, pois tenho certeza que escolhi a profissão certa. Conto com vocês e os demais professores, para que essa minha passagem pela Universidade (cheia) seja cheia de experiências maravilhosas.

Um abraço, [REDACTED]

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 30 – Transcrição da carta 2**

Cascavel, 21 de Fevereiro de 2013

Caras Professoras Dayane e Terezinha.

Me chamo (nome do aluno), tenho 23 anos e moro em Cascavel. Completei meus estudos em 2006 no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho que fica próximo a Universidade.

Tenho certeza que meu destino é ser professora, porque desde muito pequena já falava que gostaria de ensinar.

Escolhi o curso não só por querer ser professora, mas por gostar de ler e sou muito imperativa gosto de conversar.

Também recentemente passei por más momentos, em setembro do ano passado (2012) perdi minha filha que nasceu prematura e faleceu 11 dias depois. Isso me trouxe dúvidas em relação a prestar o vestibular, mas como o apoio do meu esposo e meus pais consegui chegar onde eu estou agora.

Quero dar o máximo de mim, me dedicar para ser uma ótima professora, e minha expectativa sobre o curso aumenta a cada dia mais, pois tenho certeza que escolhi a profissão certa.

Conto como vocês e os demais professores, para que essa minha passagem pela Universidade (cheia) seja cheia de experiências maravilhosas.

Um abraço, (nome da aluna)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Assim como a carta anterior, nesse texto também há comentários demonstrativos de que os interlocutores situam-se na esfera acadêmica, conforme podemos observar no discurso do aluno quando ele assume sua função social

exercida no momento: “[...] Completei meus estudos em 2006[...]”, “[...] Escolhi o curso não só por querer ser professora [...]”, “[...] Quero dar o máximo de mim, me dedicar para ser uma ótima professora [...]”, “[...] para que essa minha passagem pela Universidade [...]” (recortes da carta 2). Esse aluno também trata suas interlocutoras por professoras, retomando, mais uma vez, o contexto social em que se inserem e, ao mesmo tempo, reafirmando a função social exercida por elas. O graduando assume o papel de autor do texto ao assiná-la e ao falar sobre si, apresentando-se: “[...] Me chamo (nome do aluno), tenho 23 anos e moro em Cascavel [...]”, “[...] Também recentemente passei por más momentos [...]”, “[...] Tenho certeza que [...]” (recortes da carta 2).

Quanto aos enfoques temáticos de escrita, além de comentários referentes aos estudos anteriores do locutor, bem como exposição dos motivos para a escolha do referido curso, uma boa parte do texto é reservada a comentários sobre a família e, especialmente, assuntos particulares (a morte de sua filha, que nasceu prematura, e a superação do fato). Com isso, percebemos que esse é, também, um assunto de grande importância para o locutor.

No quadro a seguir, observamos a organização da carta em questão:

**Quadro 31** - Temas e ordem de apresentação – Carta 2 da graduação

<b>Tema</b>	<b>Fragmento</b>
Apresentação	Me chamo (nome do aluno), tenho 23 anos e moro em Cascavel.
Estudos anteriores à graduação	Completei meus estudos em 2006 no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho que fica próximo a Universidade.
Justificativa pela escolha da graduação em Letras	Tenho certeza que meu destino é ser professora, porque desde muito pequena já falava que gostaria de ensinar. Escolhi o curso não só por querer ser professora, mas por gostar de ler e sou muito inperativa gosto de conversar.
Família – assuntos particulares	Também recentemente passei por más momentos, em setembro do ano passado (2012) perdi minha filha que nasceu prematura e faleceu 11 dias depois. Isso me trouxe dúvidas em relação a prestar o vestibular, mas como o apoio do meu esposo e meus pais consegui chegar onde eu estou agora.
Expectativas em relação ao curso de letras	Quero dar o máximo de mim, me dedicar para ser uma ótima professora, e minha expectativa sobre o curso aumenta a cada dia mais, pois tenho certeza que escolhi a profissão certa. Conto como vocês e aos demais professores, para que essa minha passagem pela Universidade (cheia) seja cheia de experiência maravilhosas.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Em síntese, o conteúdo temático dessas cartas se diferencia. E embora alguns dos temas tratados se assemelhem, a prioridade dada aos mesmos é

distinta: enquanto o autor da carta 7 demonstra que, para si, a carreira profissional é de maior importância, para o locutor da carta 6, parece que é mais importante a família e, particularmente, o acontecimento da morte de sua filha, sendo isso o que mais marcou sua vida nos últimos tempos.

Dessa forma, podemos retomar a afirmação de Francelino: a linguagem está “saturada pelos diversos índices de valoração, variados pontos de vista sobre o mundo. Com a linguagem, revelamos nossas crenças, convicções, ideologias (FRANCELINO, 2004, p. 29). Em outras palavras, essas observações em relação às cartas 6 e 7 demonstram que a língua, mesmo de forma inconsciente ao sujeito, carrega consigo valores, crenças e ideologias. Também por essa justificativa compreendemos a valoração de enfoques temáticos relacionados às esferas familiar e escolar nas cartas do Ensino Fundamental.

Na continuidade, abordamos a construção composicional dessas cartas da graduação.

#### 2.3.4.2 Construção composicional

Ao discutirmos a construção composicional das cartas de apresentação do 5º ano, concluímos que, em relação a esse elemento, houve um domínio do gênero por boa parte da turma, uma vez que, de 42 textos analisados daquele público, 35 apresentaram todos os elementos - local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura (BAUMGÄRTNER E CRUZ, 2009). No entanto, apenas um aluno conseguiu, no corpo do texto, apresentar uma introdução e um fechamento das ideias, conforme apregoadado por Moschin (2012). Vejamos, agora, como foi esse domínio nos nove textos da graduação:

**Quadro 32** - construção composicional das cartas analisadas

<b>Elementos</b>	<b>Número de cartas em que aparecem</b>
Todos os elementos	4
Falta local, data, vocativo e despedida	1
Falta despedida	1
Falta local, data e despedida	2
Falta local, data, vocativo e assinatura	1
Total	9

Fonte: organizado pela pesquisadora.

No caso desses textos, apesar de, no momento da produção, todos os alunos terem cópias das duas cartas produzidas pelas professoras da disciplina, nas quais poderiam observar sua estrutura, menos da metade (4 cartas de um total de 9) dominou o gênero em relação à sua construção composicional. Isso representa um baixo domínio, principalmente porque todos esses textos apresentaram domínio de conteúdo temático, conforme verificamos anteriormente. Destacamos, mais uma vez, que esse fato não desconfigura tais textos como cartas de apresentação. Levamos em conta, sim, a função social do gênero discursivo (apresentação do autor com distintos objetivos), a qual deve, sempre, ser cumprida.

Essa nossa afirmação se comprova, mais uma vez, ao retomarmos a teoria sobre a construção composicional desse gênero desenvolvida por Baumgärtner e Cruz (2009), segundo a qual esses enunciados deveriam ter: local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura. Nos textos da graduação, não houve nenhuma configuração que assim se enquadrasse, mas três se aproximaram, sendo uma delas a carta 06 transcrita na seção anterior. A seguir, apresentamos um quadro demonstrando essa configuração:

**Quadro 33** – Elementos da carta (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009) – Carta 02

Conteúdo	Contexto
Local e data	Cascavel, 21 de Fevereiro de 2013.
Vocativo	Caras Professoras Dayane e Terezinha.
Corpo	<p>INTRODUÇÃO: [não há]</p> <p>DESENVOLVIMENTO: Me chamo (nome do aluno), tenho 23 anos e moro em Cascavel. Completei meus estudos em 2006 no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho que fica próximo a Universidade.</p> <p>Tenho certeza que meu destino é ser professora, porque desde muito pequena já falava que gostaria de ensinar.</p> <p>Escolhi o curso não só por querer ser professora, mas por gostar de ler e sou muito inperativa gosto de conversar.</p> <p>Também recentemente passei por más momentos, em setembro do ano passado (2012) perdi minha filha que nasceu prematura e faleceu 11 dias depois. Isso me trouxe dúvidas em relação a prestar o vestibular, mas como o apoio do meu esposo e meus pais consegui chegar onde eu estou agora.</p> <p>Quero dar o máximo de mim, me dedicar para ser uma ótima professora, e minha expectativa sobre o curso aumenta a cada dia mais, pois tenho certeza que escolhi a profissão certa.</p> <p>FECHAMENTO: Conto como vocês e aos demais professores, para que essa minha passagem pela Universidade (cheia) seja cheia de experiência maravilhosas.</p>
Despedida	Um abraço

Assinatura	(nome do aluno)
------------	-----------------

Fonte: organizado pela pesquisadora.

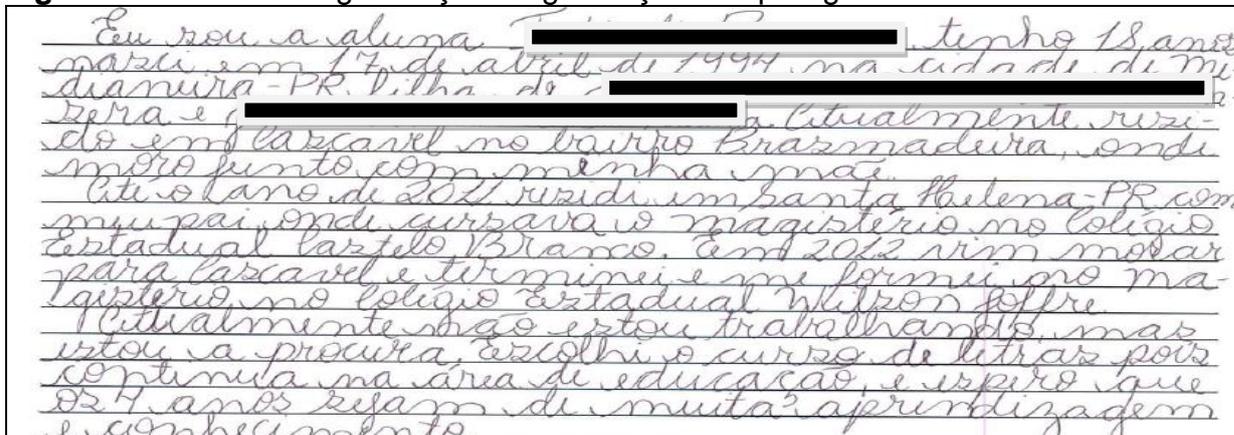
Nessa carta, embora tenhamos local e data, vocativo, corpo, despedida e encerramento e o texto esteja bem organizado, no corpo não há introdução, o que, no entanto, não a desconfigura como uma carta de apresentação, já que a função social do gênero, ou seja, sua intenção está cumprida. Das 09 cartas da graduação apresentadas, nenhuma apresentou os dois elementos – introdução e conclusão – e apenas três desenvolveram somente a introdução. Isso sinaliza para o constatado também em relação às cartas do 5º ano: muitos alunos têm dificuldade em introduzir e concluir textos e, por isso, preferem ir direto ao seu desenvolvimento e terminá-lo sem fechamento. Portanto, a dificuldade relativa à construção composicional, mais especificamente à introdução e conclusão da carta, apresentada naquela faixa etária, é mais observada nos textos da graduação.

Ainda em relação à construção composicional, nos textos do 5º ano analisamos a paragrafação. Apesar de o gênero carta de apresentação configurar-se, normalmente, como um texto curto de, no máximo, uma lauda (MOSCHIN, 2012), naqueles casos, percebemos uma boa variação em relação a isso, pois recebemos textos curtos e longos, organizados entre 01 e 09 parágrafos. Porém, houve dificuldade quanto a esse aspecto, pois muitos textos apresentaram problemas de paragrafação. Já nas cartas do 1º ano da graduação em Letras, não houve uma variação muito grande: os textos desses alunos se apresentaram todos com, no máximo, uma lauda, organizando-se entre 03 e 05 parágrafos. A maior parte configurou-se em 03 parágrafos, dos quais metade apresentou a seguinte organização: um para apresentação pessoal (nome, idade, onde mora, onde já morou, etc.), outro para estudos anteriores à graduação e, por fim, um para justificar a escolha do curso em Letras. Isso demonstrou um bom domínio da paragrafação por parte desses alunos, já que, ao tratar de enfoques temáticos distintos, normalmente, iniciam novos parágrafos.

Apenas as cartas 5 e 8 apresentam falhas quanto a esse aspecto: sem encerrar um enfoque temático, iniciaram novo parágrafo e/ou misturaram vários assuntos em apenas um. Esse tipo de ocorrência prevaleceu nas cartas do Ensino Fundamental: sem mudar o enfoque temático, muitos alunos iniciaram novos parágrafos ou mesclaram vários enfoques temáticos em um mesmo parágrafo.

Exemplificamos a construção composicional com as seguintes cartas e suas transcrições:

**Figura 26** - Carta 8 da graduação: Organização dos parágrafos



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

**Quadro 34** – Transcrição da carta 8

Eu sou a aluna (nome) tenho 18 anos. Nasci em 17 de abril de 1994, na cidade de Medianeira PR, filha de (nome da mãe) e (nome do pai). Atualmente resido em Cascavel no bairro Brasmadeira onde moro junto com minha mãe.

Até o ano de 2011 residi em Santa Helena – PR com meu pai, onde cursava o magistério no Colégio Estadual Castelo Branco. Em 2012 vim morar para Cascavel e terminei e me formei no magistério no Colégio Estadual Wilson Joffre.

Atualmente não estou trabalhando mas estou a procura. Escolhi o curso de letras pois continua na área de educação, e espero que os 4 anos sejam de muita aprendizagem e conhecimento.

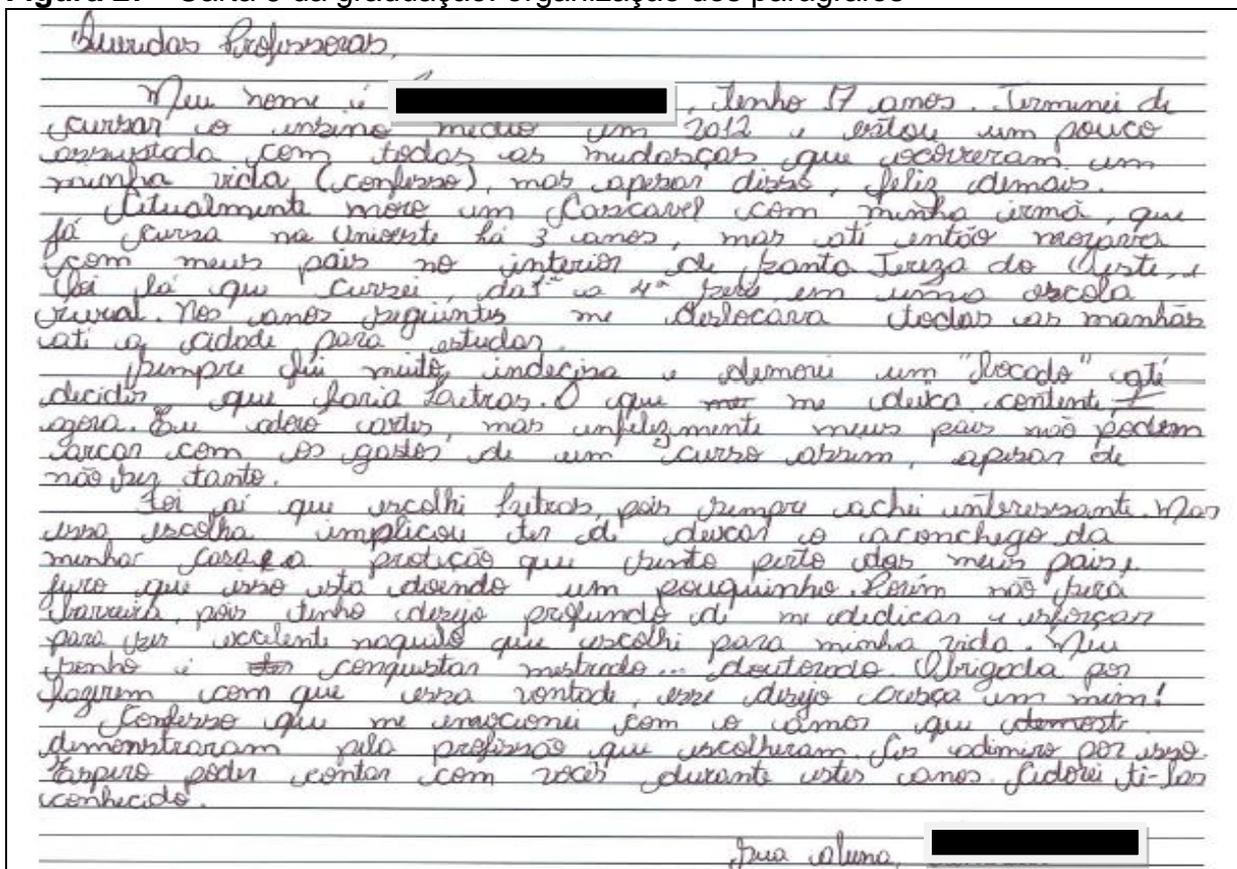
Fonte: transcrito pela pesquisadora.

A carta 8 representa uma produção em que o texto é curto, organizado em três parágrafos, o que consideramos adequado ao gênero, já que, de acordo com Moschin, “a carta não pode passar de uma página” (MOSCHIN, 2012, p. 04). Entretanto, sua estrutura é prejudicada por sua paragrafação, haja vista que um mesmo assunto (o local onde mora) é dividido em dois parágrafos e, ainda, dois enfoques temáticos distintos (o fato de estar procurando um emprego e a justificativa pela escolha do curso de graduação em Letras) estão em um mesmo parágrafo. Não há, portanto, o domínio do conteúdo paragrafação. Trata-se, também, de um exemplo, em que não há domínio da estrutura desse gênero discursivo, uma vez que a autora começa a escrever diretamente o corpo da carta. Portanto, esse enunciado deveria ser complementado com os elementos básicos do gênero, ou seja, local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura.

Já a carta 06, a seguir, apresenta uma maior organização de parágrafos, pois os assuntos estão todos separados: no primeiro há uma apresentação pessoal e comentário em relação à sua situação de vida atual; no segundo, fala sobre o local onde mora, onde já morou e onde estudava; no terceiro, o curso que sonhava cursar; no quarto, a justificativa pela escolha de Letras; e, por fim, no quinto, uma conclusão com comentários em relação às professoras. Dessa forma, pelo menos nessa ocasião, o autor desse texto demonstrou domínio do conteúdo paragrafação.

Vejamos o texto:

**Figura 27** - Carta 6 da graduação: organização dos parágrafos



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

### Quadro 35 – Transcrição da carta 06

Queridas Professoras.

Meu nome é (nome do aluno), tenho 17 anos. Terminei de cursar o ensino médio em 2012 e estou um pouco assustada com todas as mudanças que ocorreram em minha vida (confesso), mas apesar disso, feliz demais.

Atualmente moro em Cascavel, com minha irmã, que já cursa Unioeste há 3 anos, mas até então morava com meus pais no interior de Santa Tereza do Oeste, e foi lá que cursei, da 1ª a 4ª série em uma escola rural. Nos anos seguintes me deslocava todas as manhãs até a cidade para estudar.

Sempre fui muito indecisa e demorei um “bocado” até decidir que faria Letras. O que me deixa contente agora. Eu adoro artes, mas infelizmente meus pais não podem arcar com os gastos de um curso assim, apesar de não ser tanto.

Foi aí que escolhi Letras, pois sempre achei interessante. Mas essa escolha implicou ter de deixar o aconchego da minha casa e a proteção que sinto perto dos meus pais e juro que isso está doendo um pouquinho. Porém, não será barreira, pois tenho desejo profundo de me dedicar e esforçar para ser excelente naquilo que escolhi para minha vida. Meu sonho é conquistar mestrado... doutorado. Obrigada por fazerem com que essa vontade, esse desejo cresça em mim!

Confesso que me emocionei com o amor que demonstraram pela profissão que escolheram. As admiro por isso. Espero poder contar com você durante estes anos. Adorei tê-las conhecido.

Sua aluna. (nome)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Em relação à estrutura, mesmo que esse texto não apresente todos os elementos comuns ao gênero, está mais completo do que a carta 08, pois, enquanto aquela apresentava apenas o corpo da carta, esta apresenta, ainda, vocativo e assinatura. Dessa forma, faltou apenas local, data e despedida, conforme o que propõem Baumgärtner e Cruz (2009) sobre a construção composicional do gênero.

Na próxima seção, detemo-nos no estilo do gênero carta de apresentação.

#### 2.3.4.3 Estilo linguístico

Diferentemente do encaminhamento da proposta de produção da carta no Ensino Fundamental, quando, mesmo sem interferir na escrita, falamos sobre os estilos formal e informal de linguagem e seus momentos de uso, na graduação tal reflexão não foi desenvolvida. Dessa forma, com esse grupo de alunos, as professoras apenas leram suas cartas e lhes entregaram o encaminhamento da produção escrita, momento a partir do qual iniciaram as produções.

Partiu-se, assim, do pressuposto de que os alunos da graduação já teriam um domínio maior acerca do estilo linguístico, tendo uma facilidade de adaptar a linguagem ao contexto social, uma vez que a interação e o uso a partir de determinados gêneros em nosso dia a dia permitem-nos um conhecimento maior sobre os diferentes usos da linguagem em práticas situadas. Porém, devido à situação de interação e a demonstração de simpatia e carinho dos alunos com as professoras, muitas cartas trouxeram marcas de linguagem informal. Vejamos:

**Quadro 36–** Estilo linguístico das cartas analisadas

<b>Estilo linguístico</b>	<b>Número de cartas com esse estilo</b>
Linguagem informal	4
Uso parcial de linguagem formal	4
Linguagem formal	1
Total	9

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Quase metade dos alunos da graduação cujas cartas foram analisadas utilizaram o estilo informal, mesmo num contexto social que exigia um maior planejamento linguístico, pelo fato de estarem em uma universidade, interagindo com professoras universitárias com quem estavam tendo o primeiro contato, na função social de alunos da graduação em Letras. O estilo citado é marcado na carta por meio de manifestações da linguagem oral do cotidiano dos alunos, como, por exemplo: *“secretária faz tudo”, “não é pra mim”, “me encaixei no curso”, “pouquinho”,* por acontecimentos familiares muito pessoais narrados e, ainda, por vocativos e despedidas demonstrativos de carinho íntimo.

Portanto, nesses textos, tais expressões não eram adequadas ao contexto. Essas mesmas ideias poderiam ter sido desenvolvidas em linguagem formal, uma vez que, segundo Marcuschi, “quando um falante ou um escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha” (MARCUSCHI, 2008, p. 79). Além disso, muitas cartas apresentaram falta de pontuação, com períodos muito longos, mais de um enfoque temático sem a separação por vírgula ou ponto final, comprovando, mais uma vez, o não domínio do estilo linguístico do referido gênero do discurso. Isso porque um estilo formal pede, também, um texto bem redigido, ou seja, além de uma escolha lexical e estrutura sintática adequada ao gênero, também uma boa organização da escrita, função que poderia ser cumprida pela pontuação.

Por outro lado, quatro dessas cartas apresentaram uma linguagem na qual predominou o estilo formal e uma conseguiu desenvolver esse estilo em todo o texto. Essa faixa etária demonstrou maior domínio desse elemento constituinte do gênero, já que, naquele contexto social em que aconteceu a interação, o mais adequado era, realmente, um planejamento quanto às escolhas lexicais e às normas linguísticas. Isso porque, conforme já apontamos, a carta de apresentação é um gênero discursivo secundário, exigindo um maior planejamento, e esses alunos o configuraram como tal. Esse estilo é marcado pelo tratamento “senhora” e

“senhoras”, pela escolha lexical (arcar, deslocava, implica, tê-las, resido, atualmente, em relação, exerceu, inúmeras, recentemente, chamo-me, proporcionou, obviamente, etc.) e pela organização da carta de uma forma geral, no que diz respeito, portanto, à estrutura sintática, à pontuação (incluindo uso de aspas quando necessário) e elementos de coesão (portanto, apesar, então).

Assim, enquanto nas cartas do 5º ano predominou uma linguagem mais próxima da oralidade informal, embora muitos se esforçaram para produzir um texto formal, nas cartas da graduação houve o predomínio de uma preocupação com a forma de expressão adequada para o ritual de linguagem. A linguagem utilizada por alunos que desenvolveram o estilo linguístico formal, provavelmente, distingue-se da linguagem utilizada em seu dia a dia, demonstrando um domínio maior do gênero. Assim, os alunos da graduação procuraram adequar a linguagem ao contexto social de produção, enquanto que os alunos do Ensino Fundamental, em sua maioria, por não terem todo esse domínio linguístico (lexical, convencional e normativo), optaram por expressões próprias da oralidade de seu dia a dia.

Outros aspectos a destacar, em relação ao estilo, são, conforme já observamos nas cartas do Ensino Fundamental, o vocativo e a despedida. Vejamos no quadro:

**Quadro 37 - Despedida das cartas analisadas**

<b>Estilo</b>	<b>Formas de despedida</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>Informal</b>	Um abraço	4
<b>Formal</b>	Grata pelas boas vindas	1
	Sem despedida	4
	Total	9

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Conforme apontamos anteriormente, das 9 cartas analisadas, em 5 predominou uma linguagem formal. Entretanto, em relação às formas de despedida, predominou a linguagem informal. Das cinco cartas que apresentaram esse elemento, apenas uma o fez em estilo formal. No restante dos textos, a despedida caracterizou-se com uma expressão muito pessoal para aquela situação de comunicação: “um abraço”. Percebemos a mesma dificuldade do ensino fundamental: despedir-se por meio desse estilo linguístico. Apenas uma carta conseguiu fazê-lo formalmente. No entanto, não podemos descartar a possibilidade de essa constatação dever-se a uma tentativa maior de aproximação com as professoras, o que não é inadequado para essa situação de interação.

Vejamos agora como o estilo linguístico foi configurado no vocativo:

**Quadro 38** – Vocativo das cartas analisadas

<b>Estilo</b>	<b>Formas de despedida</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>Informal</b>	Queridas professoras	1
<b>Formal</b>	Caras professoras Dayane e Terezinha	1
	Caras professoras e colegas	2
	Caras professoras	1
	Caras professoras do curso de Letras	1
	Caras professoras de Leitura e Produção Textual	1
	Sem vocativo	2
	Total	9

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Dessas sete cartas da graduação que apresentaram o vocativo, uma demonstrou, nesse elemento, estilo informal. Talvez isso tenha ocorrido novamente por uma tentativa de aproximação e de conquista das novas professoras, de forma a demonstrar simpatia. Já nas outras seis cartas, observamos a formalidade nos vocativos, demonstrando um estilo linguístico mais adequado ao gênero.

Traçando um comparativo em relação aos textos do Ensino Fundamental, os alunos da graduação, por maior domínio do estilo formal ou, também, por compreender que esse contexto de interação pedia uma escrita com mais marcas de formalidade, utilizaram, em maior número, vocativos e despedidas em estilo linguístico formal.

Para exemplificação do estilo linguístico nas cartas de alunos da graduação em Letras, apresentamos dois textos: um formal e outro informal. Vejamos:

Figura 28 - Carta 4: estilo linguístico formal

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013

Caras professoras,

Não acredito que alguém com apenas 18 anos tenha experiência de vida suficiente para preencher inúmeras linhas com informações interessantes – como bem fizeram as senhoras –, mas... não custa tentar, não é mesmo?

Chamo-me [redacted]. Sou filha de uma professora de português, que sempre me proporcionou um contato amigável com os livros desde a mais tenra idade. Portanto, o interesse pela literatura e pela Língua Portuguesa surgiu em mim de forma natural, ao contrário de outras áreas do conhecimento, como a matemática, a qual meu cérebro parece se recusar a aprender.

O curso de Letras, então, sempre se mostrou para mim uma excelente opção de graduação. Contudo, no final de meu ensino médio, fui bombardeada com incontáveis comentários ruins a respeito dessa carreira: “isso não dá dinheiro” ou ainda “é tão inteligente por que quer ser professora?”. Aterrorizada e bastante influenciada pela opinião alheia sobre a licenciatura, acabei iniciando o curso de Direito na Unioeste de Marechal Cândido Rondon em 2011.

Sem surpresa alguma, descobri que a ciência das leis é, no mínimo, revoltante e um tanto insuportável. As únicas matérias de que eu gostava era Língua Portuguesa I e Argumentação, fato que interpretei como um sinal para abandonar o enfadonho Direito para me aventurar nas Letras. E aqui estou.

Grata pelas boas-vindas,  
[redacted]

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Quadro 39 – Transcrição da carta 4

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013

Caras professoras,

Não acredito que alguém com apenas 18 anos tenha experiência de vida suficiente para preencher inúmeras linhas com informações interessantes – como bem fizeram as senhoras –, mas... não custa tentar, não é mesmo?

Chamo-me (nome do aluno). Sou filha de uma professora de português, que sempre me proporcionou um contato amigável com os livros desde a mais tenra idade. Portanto, o interesse pela literatura e pela Língua Portuguesa surgiu em mim de forma natural, ao contrário de outras áreas do conhecimento, como a matemática, a qual meu cérebro parece se recusar a aprender.

O curso de Letras, então, sempre se mostrou para mim uma excelente opção de graduação. Contudo, no final de meu ensino médio, fui bombardeada com incontáveis comentários ruins a respeito dessa carreira: “isso não dá dinheiro” ou ainda “é tão inteligente por que quer ser professora?”. Aterrorizada e bastante influenciada pela opinião alheia sobre a licenciatura, acabei iniciando o curso de Direito na Unioeste de Marechal Cândido Rondon em 2011.

Sem surpresa alguma, descobri que a ciência das leis é, no mínimo, revoltante e um tanto insuportável. As únicas matérias de que eu gostava era Língua Portuguesa I e Argumentação, fato que interpretei como um sinal para abandonar o enfadonho Direito para me aventurar nas Letras. E aqui estou.

Grata pelas boas-vindas!

(nome da aluna)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Nessa carta, o estilo linguístico utilizado é o formal, o que, como já apontamos, seria o mais adequado para o contexto em que se deu a produção e para o gênero discursivo. Esse estilo é revelado na organização do texto, incluindo pontuação (pontos e vírgulas adequados, reticências, interrogações, uso de aspas para citar falas de terceiros etc.), paragrafação (parágrafos distintos ao mudar o enfoque temático) e escolhas lexicais que demonstram planejamento linguístico (tratamento formal – *senhoras, inúmeras, suficiente, proporcionou, contato amigável, a respeito, insuportável, revoltante, grata pelas boas-vindas, chamo-me, caras professoras, ciência das leis etc.*), uso de elementos coesivos (*portanto, mas, então, contudo etc.*), estrutura sintática de acordo com a norma de prestígio. Além disso, destacamos o vocativo e a despedida da carta em estilo formal: *Caras professoras, Grata pelas boas vindas.*

A aluna deu essa configuração ao texto sem descaracterizá-lo como uma carta, uma vez que consegue, inclusive, interagir com as professoras destinatárias (*como bem fizeram as senhoras -, mas... não custa tentar, não é mesmo?*).

Outro elemento que colabora para esse estilo linguístico formal é a utilização do pronome de tratamento *senhoras*. Porém, caso a aluna tivesse utilizado “você”, o estilo não seria prejudicado, pois, conforme já apontamos em seções anteriores, o contexto social dessa produção permite tal escolha, embora não haja uma relação íntima entre alunos e professoras.

Tais observações permitem-nos a constatação de que a autora da carta 4 vem de uma família que dá a devida importância ao estudo e, por isso, provavelmente, será uma aluna dedicada ao seu curso de graduação. Além do mais, arriscamo-nos a dizer que, para ela, o estudo é, também, essencial para o desenvolvimento humano e social do ser humano. Assim, referimo-nos, mais uma vez à Francelino: a linguagem revela “nossas crenças, convicções, ideologias” (FRANCELINO, 2004, p. 29).

Já a carta 5, a classificamos como um texto em que o estilo predominante é o informal:

Figura 29 - Carta 5 da graduação

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013

Caras professoras do curso de Letras,

Eu me chamo [REDACTED] e sou calouro no curso de Letras na Unioeste, moro em Cascavel a 14 anos, nasci na Guiana Francesa que é um país que pertence à França, com as mesmas leis e governo, meus pais são brasileiros mas moraram lá por um bom tempo, tenho dupla-cidadania, porém devo optar por uma quando me alistar. Obviamente vai ser a brasileira. Moro com minha mãe, meu pai ainda mora na Guiana Francesa aonde trabalha de um para cá algumas vezes por ano. Tenho 17 anos, não trabalho e nunca trabalhei. Escolhi o curso de Letras pois dentre os cursos da Unioeste foi o que mais me "encaixei".

Espero que nos próximos anos eu cresça e evolua intelectual e profissionalmente e conto com vocês para que isso se concretize. Desde já agradeço pela atenção e simpatia de vocês.

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Quadro 40 - Transcrição da carta 5

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013

Caras professoras do curso de Letras

Eu me chamo (nome do aluno) e sou calouro no Curso de Letras na Unioeste, moro em Cascavel a 14 anos, nasci na Guiana Francesa que é um país que pertence à França, com as mesmas leis e governo, meus pais são brasileiros, mas moraram lá por um bom tempo, tenho dupla-cidadania, porém devo optar por uma quando me alistar. Obviamente vai ser a brasileira.

Moro com minha mãe, meu pai ainda mora na Guiana Francesa aonde trabalha. Ele vem para cá algumas vezes por ano. Tenho 17 anos, não trabalho e nunca trabalhei, escolhi o curso de Letras pois dentre os cursos da Unioeste foi o que mais me "encaixei".

Espero que nos próximos anos eu cresça e evolua intelectual e profissionalmente e conto com vocês para que isso se concretize. Desde já agradeço pela atenção e simpatia de vocês.

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Embora a carta traga um vocativo em estilo formal (*Caras professoras do curso de Letras*), ainda notamos estilo linguístico informal na organização do texto, incluindo a pontuação e a paragrafação inadequada em muitos trechos. No segundo parágrafo, por exemplo, há a mistura de vários enfoques temáticos: contar com quem mora, que seu pai ainda está na Guiana Francesa, a idade do locutor e, ainda, o motivo pelo qual escolheu o curso de Letras. Além disso, há expressões muito próprias da linguagem cotidiana do aluno (*foi o que mais me "encaixei"*) e, também,

um trecho do último parágrafo com falta de concordância nominal: “próximos ano”, revelando a não realização de uma revisão do texto de forma a evitar variações gramaticais, uma das dicas de Moschin (2012) em relação à produção desse gênero. Portanto, temos um exemplo de uma carta com um menor planejamento linguístico, expressões próprias do dia a dia do autor, pontuação e paragrafação inadequadas em alguns fragmentos.

As reflexões aqui desenvolvidas nos permitem traçar um comparativo entre as cartas de apresentação desses dois públicos (alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do curso de graduação em Letras da UNIOESTE, turma 2013) tomando a carta apresentada na seção 2.3.2 (figura 8) como ponto de partida.

Anteriormente, já observamos que as produções do 5º ano são menos complexas (quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo), demonstrando, ainda, uma tentativa de produção e acenando para a necessidade de mais trabalhos em sala de aula voltados a esse gênero discursivo, tanto em relação a “o que dizer” quanto a “como dizer”. Isso significa, segundo Marcuschi (2008), propiciar uma noção mais clara do que convém em determinadas situações comunicativas. Todavia, é previsível que os alunos apresentem tais dificuldades no 5º ano, já que ainda estão em fase inicial de escolarização e os usos da linguagem os distanciam desse gênero.

Mas essa discussão se relaciona também com os textos da graduação: esses locutores apresentaram, também, dificuldades relativas ao conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero, porém, em graus distintos. Quanto ao conteúdo temático, houve, pela maioria dos alunos, a seleção de assuntos mais adequados à situação e, assim, uma variedade menor de enfoques temáticos. Já na construção composicional desses textos, percebemos uma dificuldade maior ou, talvez, a ideia errônea de que a estrutura da carta se fazia desnecessária naquele momento. O mesmo aconteceu em relação ao estilo: apesar de, em alguns textos, ainda predominar a linguagem informal e apenas um tenha se apresentando em estilo formal, há a escrita de termos mais elaborados e próprios ao gênero. Da mesma forma, mesmo sem ainda analisar, de forma detalhada, as manifestações da linguagem oral na escrita, nos textos do Ensino Fundamental, há uma incidência bem maior de tais ocorrências, em comparação às cartas produzidas por alunos da graduação. Isso se justifica na diferença entre as duas faixas etárias: os, pelo menos, doze anos de estudo que os distancia proporcionam um maior domínio

linguístico para determinadas práticas. No entanto, quanto à paragrafação e pontuação há, também, uma grande dificuldade que necessita, ainda, ser trabalhada. Em algumas cartas (não tantas quanto as do 5º ano), autores ainda escrevem como se estivessem falando.

Em síntese, há uma proximidade um pouco maior entre os textos da graduação e o exemplo apresentado na seção 2.3.2 (figura 8), em relação aos do 5º ano. Os textos da turma de Letras já se aproximam mais da esfera comercial, embora façam parte, nesse contexto, da esfera acadêmica. Novamente, aqui caberia a afirmação de Bakhtin, de que as formas de uso da linguagem são “tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261) e, também, a de Marcuschi de que os gêneros discursivos “são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura” (MARCUSCHI, 2008, p. 190).

Todas as cartas analisadas são enunciados particulares. Em todas, cumpre-se o objetivo comunicativo proposto: a apresentação do aluno. Esse propósito se apresentou de formas distintas, uma vez que cada aluno possui seu discurso próprio, mesmo organizando uma carta de apresentação. Nesse sentido, Bakhtin aponta que o enunciado é constituído por “sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308). Na realização desses objetivos, pudemos perceber, também, o dialogismo ali instaurado: a presença de outras vozes na voz do locutor, com as quais eles dialogaram, ora de forma harmoniosa, ora não, fato comentado por Ramos: “a nossa fala não pertence só a nós. Nela ecoam muitos discursos, muitas vozes, às vezes explícitas, às vezes silenciadas” (RAMOS, 2010, p. 09).

Com essas reflexões, acenamos para o fechamento deste capítulo, abrindo a discussão sobre as manifestações da oralidade na escrita em nível textual.

### CAPÍTULO 3

## LINGUAGEM ORAL NA LINGUAGEM ESCRITA: CONFLUÊNCIAS?

*Toda escrita enquanto modo de enunciação falado ou escrito é fruto do “trânsito” entre as práticas orais faladas e as práticas letradas escritas, configurando assim sua compreensão da relação oral/escrito nas produções de linguagem*  
Inês Signorini

O percurso de reflexão e análise realizado no capítulo anterior propiciou o conhecimento da configuração do gênero discursivo carta de apresentação, bem como seu planejamento por dois públicos distintos: 5º ano do Ensino Fundamental e 1º ano da graduação em Letras.

Neste capítulo, tecemos reflexões sobre o contexto social desses alunos a fim de que discutamos sobre as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual.

Ao trabalharmos no nível do discurso, o fazemos, mais uma vez, pautados na perspectiva bakhtiniana. Falamos, portanto, da concepção dialógica e interacionista de linguagem, o que implica estudar a língua a partir de seu contexto de uso, considerando as relações que se instauram e o papel essencial do outro na constituição do sujeito, do discurso, de sua cultura (incluindo a língua) e suas ideologias. Isso significa investigar o sistema da língua sem desconsiderar o enunciado que o realiza, uma vez que discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 207). Em outras palavras, o discurso só pode ser compreendido se atentarmos, também, para o extralinguístico. Assim, o contexto social do aluno pode auxiliar na compreensão das manifestações da linguagem oral na escrita.

Nessa perspectiva, neste capítulo, o objetivo maior é o de analisar as cartas de apresentação do 5º ano do Ensino Fundamental, em comparação aos textos do 1º ano da graduação em Letras. Com essa análise, nosso propósito é responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas manifestações tendem a desaparecer no nível superior?*

Para tal, este capítulo está organizado em duas grandes seções. Na primeira, tecemos algumas reflexões teóricas sobre a linguagem oral e a escrita, relacionando-as à formalidade e informalidade de estilos linguísticos, primeiramente buscando compreender esses conceitos para, em seguida, refletir sobre a linguagem ensinada na escola, focando mais na linguagem oral. Na segunda seção, a partir da exploração do contexto social dos alunos autores, falamos sobre as manifestações da linguagem oral na escrita das cartas que compõem os dados dessa pesquisa. Essa última seção está subdividida de forma que, primeiro, expomos as análises das cartas produzidas pelos alunos do Ensino Fundamental; na sequência, realizamos esse mesmo estudo em relação às cartas produzidas pelos graduandos em Letras; após, discorreremos, de forma breve, sobre as manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis fonético e morfossintático; e, por fim, apresentamos reflexões que nos levam para uma análise comparativa entre as cartas do Ensino Fundamental e Superior.

### 3.1 ORALIDADE E ESCRITA: ESTILOS LINGUÍSTICOS FORMAIS E INFORMAIS

Falar sobre as relações entre a linguagem formal e escrita implica, antes de tudo, compreendermos que a língua “de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas [...], [mas, sim, é] definida por sua prática viva de comunicação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 72-73). Em outras palavras, não estamos falando de um sistema estático, com normas fixas, conforme se acreditava a partir da segunda orientação de estudos sobre a linguagem, ou seja, a partir do objetivismo abstrato<sup>24</sup>. Falamos, sim, de algo dinâmico e que corresponde às situações sociais de comunicação, já que toda ação de linguagem é determinada pelo contexto de interação.

---

<sup>24</sup>Criticada por Bakhtin, essa orientação teórica corresponde à segunda concepção de linguagem: *Instrumento de Comunicação*. Para os defensores dessa tendência, a língua existe de forma objetiva, o que significa dizer que já está definida, pronta, acabada, como um sistema imóvel e estável na sociedade, cabendo ao sujeito apenas apoderar-se dela. Dessa forma, o contexto social em nada colaboraria para a organização e a constituição dos enunciados, já que os traços (fonéticos, gramaticais e lexicais) da língua são, para todas as situações sociais, idênticos, como normas fixas que recebemos e devemos seguir. O foco de estudos nessa tendência são os traços do sistema linguístico, desconsiderando-se justamente aquilo que mais interessa à Bakhtin e ao Círculo: o papel social que exercemos como locutores ou interlocutores, o contexto social, o objetivo comunicativo, as ideologias, o gênero discursivo, enfim, tudo o que liga a língua ao seu exterior e tudo o que faz com que ela penetre na vida e vice-versa.

Trata-se, então, de compreender a linguagem como forma de interação, já que, por meio dela, interagimos, dialogando com enunciados anteriores, participamos da vida social, desenvolvemo-nos social e intelectualmente e ampliamos nossas experiências. Essa compreensão ganhou forma com a terceira concepção de linguagem, que a reconhece como dialógica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929]; BAKHTIN, 1926, 2005[1963], 2010[1979]) e interacionista (GERALDI, 1984, 1997).

Conforme pontua Fávero et al. (2000), um dos pontos criticados por Bakhtin ao referir-se ao objetivismo abstrato foi em relação ao fato de essa orientação teórica tratar a escrita como formal, complexa, objetiva e planejada, ao passo que a oralidade se sustentaria em estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta, subjetiva e não planejada. Se considerássemos esse pressuposto, estaríamos afirmando que não existem gêneros orais com estilo linguístico formal e, tampouco, gêneros escritos com estilo informal, já que o oral seria sempre informal e o escrito, formal.

Essa visão em relação à linguagem oral e à escrita desconsidera, também, todo o conhecimento de mundo dos sujeitos falantes, pois aceitá-la significaria afirmar que todas as pessoas, independentemente de sua classe social e escolaridade, teriam condições de produzir discursos formais escritos. E todos seus gêneros discursivos escritos seriam formais, mesmo que se tratasse, por exemplo, de uma carta pessoal enviada para um amigo. Por outro lado, toda interação oral seria informal, mesmo que se tratasse de uma conferência.

Não podemos afirmar que a escrita é planejada e a oralidade, não-planejada. No entanto, existem diferentes níveis de planejamento, já que, quando interagimos em situações que requerem o uso formal da linguagem, a preocupação com as escolhas lexicais é maior, se tomarmos, para comparação, uma interação informal com pessoas de nosso grupo social. Nas palavras de Bagno, “todo falante dispõe de uma gama variedade de estilos mais ou menos monitorados” (BAGNO, 2007, p. 57).

Tecendo uma relação com os gêneros discursivos, Bakhtin (2010[1979]) aponta a existência dos gêneros primários e dos gêneros secundários, conforme discutido no capítulo anterior. Se toda oralidade fosse informal, todos os gêneros da esfera primária seriam orais. Da mesma forma, se toda escrita fosse formal, os gêneros da esfera secundária seriam, todos, escritos. Porém, conforme já

apontamos, não é o que ocorre. Sendo a língua dinâmica, tanto para os gêneros primários quanto para os secundários, pode predominar tanto a formalidade quanto a informalidade, conforme o contexto social, e ambos se concretizam tanto na linguagem oral como na escrita.

Nesse sentido, Bakhtin destaca: “o falante, com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro, - eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 296). Logo, o planejamento da linguagem situa-se para além da estrutura linguística. Nesse caso, são vários os fatores contextuais que determinam o uso formal ou informal da linguagem e, sendo assim, a linguagem planejada não acontece apenas na modalidade escrita, uma vez que nem todos os sujeitos falantes têm conhecimentos suficientes para produzir discursos formais quando a utilizam. Por outro lado, nem sempre a linguagem oral é informal.

Essas reflexões levam-nos, antes de tudo, a refletir sobre as situações de interação, pois o contexto social em que elas ocorrem determina o gênero discursivo e, conseqüentemente, o estilo linguístico mais adequado para aquela situação. O “querer-dizer” (objetivo comunicativo) do locutor e a situação de interação (para quem, como, onde e como dizer) determinam a seleção do gênero com seu estilo de linguagem. Independentemente de sua realização na forma oral ou escrita, a formalidade ou informalidade da interação está previamente definida no próprio estilo linguístico do gênero discursivo e será confirmada pelo contexto social.

Reportamo-nos, assim, mais uma vez, ao terreno da concepção dialógica e interacionista da linguagem. De acordo com Bakhtin, as palavras do outro “são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (BAKHTIN, 2005[1963], p. 195). O estilo linguístico da fala ou da escrita é determinado, também, pelo interlocutor, em especial, por dois motivos: pela posição social que ocupa e pela avaliação que fará em relação ao que está sendo dito. Dessa forma, se o contexto de fala é formal, o interlocutor espera que o estilo linguístico da interação se adeque a ele, sendo a informalidade inadequada para aquele momento; se o contexto for informal, não será coerente uma fala extremamente formal.

Faraco, a respeito das diferentes formas de manifestação por meio da linguagem, afirma que “aquilo que chamamos de língua é também e principalmente

um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 57). A língua reflete o sujeito que fala, sua comunidade linguística e as diferentes vozes que participam de sua formação. Ao falarmos, representamos de alguma forma a comunidade da qual participamos e, por isso, estamos, a todo o momento, sofrendo avaliações por parte dos interlocutores, levando em conta o contexto social e a posição social que ocupamos. Portanto, ao produzirmos nosso enunciado, de certa forma, consideramos e antecipamos a atitude responsiva desses interlocutores.

Marcuschi e Dionísio (2005) tecem a seguinte consideração sobre a formalidade e informalidade no uso da linguagem:

A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita formal (MARCUSHI; DIONÍSIO, 2005, p. 25).

Logo, há escritas mais formais e escritas mais informais. O mesmo podemos dizer a respeito da linguagem oral, já que há gêneros discursivos orais em que prevalecem estilos linguísticos mais formais e, em outros, informais, e o mesmo aplica-se aos gêneros discursivos próprios da escrita.

É essa a ideia construída também por Antunes. Segundo a pesquisadora, “não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita [...]. Falamos ou escrevemos com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência” (ANTUNES, 2003, p. 52). Dessa forma, ao abordarmos, neste texto, as manifestações oral e escrita de realização da linguagem, compreendemos que tanto uma quanto outra podem ser associadas à formalidade ou à informalidade, de acordo com o contexto social. É necessário apontar, porém, que, conforme Marcuschi e Dionísio (2005), algumas pesquisas chegaram a afirmar que a escrita apresenta uma variação estilística menor em relação à fala, embora nada se tenha concluído a esse respeito.

Ao tecermos essas reflexões, o propósito é relacionar linguagem oral e linguagem escrita como duas modalidades de realização da língua, compreendendo que ambas, igualmente importantes, proporcionam a interação verbal e variam estilisticamente. Assim, ambas apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Linguagem escrita e oral compreendem muito mais que formas de realização da língua; são mais que códigos gráficos: um oral e um escrito (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2005). A escrita é muito mais do que a transposição da oralidade e esta, por sua vez, é muito mais do que a transposição da escrita. Em cada interação, oral ou escrita, há diferentes contextos sociais, com histórias, culturas, ideologias e identidades diferentes. Enfim, há mundos sendo construídos e reconstruídos. “Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2010, p. 22), pois, correspondendo a diferentes funções, linguagem oral e escrita possuem diferentes graus de formalidade ou informalidade. Sendo assim, conforme Marcuschi, podemos vê-las “num contínuo de semelhanças e diferenças com algumas preferências, mas não com regras exclusivas” (MARCUSCHI, 2005, p. 70).

Assim, linguagem oral e escrita compreendem modalidades de uso da língua extremamente variantes: ora mais próximas, ora mais distantes. Quanto maior essa distância entre elas (por exemplo, bate-papo com um amigo – oralidade informal – e produção de um artigo científico – escrita formal), mais salientes serão as diferenças (ANTUNES, 2003). Retomando esses dois exemplos, linguagem oral e linguagem escrita estão dispostas em um contínuo de diferentes práticas sociais, no entanto, distantes entre si quanto ao grau de formalidade, pois, enquanto no bate-papo a informalidade está muito presente, no artigo científico ela não será adequada. Por outro lado, se exemplificarmos a linguagem oral praticada citando a conferência, as semelhanças entre a linguagem utilizada nesse gênero e no artigo científico serão maiores, já que, no contínuo citado por Marcuschi (2005), oralidade e escrita estarão mais próximas.

Não há, portanto, como apontar características fixas para o emprego da linguagem oral e, tampouco, para a escrita. As diferenças são apenas na ordem de funcionamento das modalidades, ou seja, a escrita se manifesta por meio de textos escritos e a linguagem oral, pela fala. Além disso, a linguagem oral acontece, na maioria das vezes, em espaço físico partilhado entre os interlocutores, enquanto que a linguagem escrita é empregada, geralmente, para dirigir-se a interlocutores que, naquele momento, encontram-se distantes fisicamente. Em outros termos, não há, entre linguagem oral e escrita, dicotomias, mas pontos de entrecruzamento. Dessa forma, defendemos, mais uma vez, o dinamismo da linguagem.

Nessa perspectiva, ao reportamo-nos às manifestações da linguagem oral na escrita das cartas de apresentação constituintes dos dados desta pesquisa, o objetivo é refletir sobre essas ocorrências e apontar possíveis caminhos para a prática pedagógica, compreendendo que a carta de apresentação, dependendo do contexto, pede uma maior formalidade.

E a escola, como lida com essas duas modalidades de linguagem?

### 3.1.1 Compreensões sobre linguagem na escola

As ideias tecidas na seção anterior sobre a informalidade e a formalidade na linguagem oral e na linguagem escrita se opõem a mais um equívoco, normalmente comum, em relação ao ensino da língua: acreditar que a primeira é menos importante do que a segunda. Conseqüentemente, o trabalho com a linguagem oral passa a ser desprezado na escola e o ensino de língua se resume apenas à escrita.

Essa compreensão de superioridade entre as duas formas de manifestação da linguagem é explicada por alguns pesquisadores. Segundo Marcuschi (2010), poderia se acreditar que a oralidade é superior à escrita porque o homem poderia ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve, já que a primeira forma de uso da linguagem antecede a segunda no desenvolvimento humano. Entretanto, isso não significa que “a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária” (MARCUSHI, 2010, p. 17). A linguagem oral, por ter antecedido a linguagem escrita e ser a forma de comunicação mais utilizada em nosso dia a dia, não é superior. Por outro lado, o fato de a escrita ser considerada, em muitos contextos, mais complexa, mais formal e mais planejada, também não é mais ou menos importante. Ambas, linguagem oral e linguagem escrita, são importantes ao ser humano, cada qual correspondendo a diferentes necessidades de interação.

No entanto, no processo de ensino e aprendizagem de uso da língua, começa-se a ser ensinada a fala, já nos primeiros meses de vida. A escrita, embora o ser humano sempre se relacione com ela, é, de fato, função da escola ensiná-la. Talvez por isso se justifique o equívoco de que, nas aulas de Língua Portuguesa, a primazia do ensino deve ser sobre a escrita e não sobre a oralidade. Afinal, entende-se que os alunos já chegam à escola falando; porém, poucos (ou nenhum) chegam escrevendo. Logo, caberia à escola ensiná-los a escrever.

Essa compreensão gera uma das práticas mais comuns no ensino de língua: o privilégio da escrita padrão e formal, como se essa fosse a única aprendizagem importante ao aluno. E, na maioria das vezes, acredita-se que a escrita será aprendida tão somente por meio da descrição metalinguística de regras gramaticais, uma vez que se reconhece a língua como forma e estrutura. Estamos falando de uma prática correspondente à visão de linguagem como objetiva e abstrata, muito criticada por Bakhtin/Volochinov (2004[1929]). Além desses estudiosos da linguagem, muitos outros pesquisadores vêm criticando essa prática, dentre os quais Rojo (2001) e Antunes (2010). Rojo adverte que, sob essa perspectiva, “o escrito parece sempre igual a si mesmo: ensimesmado” (ROJO, 2001, p. 71); Antunes reafirma: “Estudar uma língua tem equivalido apenas a estudar questões de gramática” (ANTUNES, 2010, p. 25). Embora a linguagem e os gêneros discursivos evoluam, o ensino da língua tem ocorrido, na maioria das vezes, por meio da descrição da gramática padrão e formal da língua portuguesa. Nesse sentido, Antunes aponta:

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é determinado ou indeterminado, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, sujeitos inexistentes (ANTUNES, 2003, p. 17).

Com essas palavras, a autora quer alertar-nos para trabalhos que tratam a língua apenas como um sistema regido por normas gramaticais imutáveis, pois estes resultam no desenvolvimento de sujeitos apáticos, uma vez que, por mais que o aluno aprenda a metalinguagem da gramática tradicional e decore todas suas regras, a interação, ou seja, o fundamental da linguagem, não será desenvolvido. O que Bakhtin (2010[1979]) chamou de responsividade ativa não se desenvolverá, pois ao trabalhar apenas com a gramática morta da língua, não se ensina/aprende o funcionamento do discurso. Nessa perspectiva, ficam de lado os aspectos mais importantes da interação, como, por exemplo, o estudo da função social do uso da linguagem, do gênero, da interação, enfim.

Essa realidade se sustenta, pelo menos em parte, segundo Antunes (2003), na constatação de que o ensino da língua escrita na escola se reduz a

[...] um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; [...] a prática de uma escrita mecânica e periférica [...], artificial e inexpressiva realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases [...] desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, vazias de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer; [...] uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua; [...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa o que se diga e o como se faz” (ANTUNES, 2003, p. 26-27).

Ao considerarmos a base teórica desta tese (concepção dialógica e interacionista de linguagem), defendemos que os alunos chegam à escola como sujeitos falantes da língua portuguesa. Dessa forma, seu conhecimento, tanto em relação à linguagem escrita quanto à linguagem oral, precisa ser ampliado, para que suas interações correspondam ao contexto social de uso da linguagem.

Os documentos oficiais fazem as seguintes afirmações a esse respeito:

[...] Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

[...] Ressalta-se que os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos precisam ser considerados pelo professor na seleção/escolha dos conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula[...] (PARANÁ, 2008, p. 62).

Nos dois documentos citados (PCN e DCE-LP), há a preocupação em não ignorar os conhecimentos já adquiridos pela criança em sua convivência pré-escolar, mas é preciso construir um conhecimento mais significativo, evitando-se o distanciamento entre suas práticas de letramento na esfera familiar e aquelas que serão apresentadas pela esfera escolar.

Sendo assim, conforme Antunes, o papel do professor consiste em “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 14). Nossa função é partir de seus conhecimentos prévios para, gradativamente, ampliá-los.

É o que apontam, também, Marcuschi e Dionísio:

É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma ideia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 08).

Logo, é necessário que, como professores, compreendamos quais são os conhecimentos de uso da linguagem com os quais os alunos chegam à escola e as variedades linguísticas mais utilizadas por eles nos grupos sociais em que convivem. Essa compreensão embasará a prática pedagógica e possibilitará uma visão ampla das dificuldades de escrita observadas nas produções textuais, o que propiciará discernir quais são as dificuldades decorrentes da linguagem utilizada em seu dia a dia e aquelas que correspondem ao sistema ortográfico e gramatical da língua. Consequentemente, a interferência do professor na escrita do aluno, provavelmente, trará mais resultados positivos.

Embasadas nessa compreensão, a linguagem padrão é uma variedade a mais a ser aprendida pela criança. As demais variedades de uso da língua, se compreensíveis pelo usuário, não são “erros” de linguagem. Eis, então, a função da escola: “não ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 08). Assim, não se trata de ensinar apenas regras gramaticais, mas diferentes estilos linguísticos, trabalhando com o funcionamento da linguagem em textos orais e escritos que envolvam a interação verbal.

Conforme Geraldi (1997), essa compreensão se justifica porque “antes de qualquer outro componente, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia” (GERALDI, 1997, p. 05). Logo, falamos do ensino da língua portuguesa tratando-o como um acontecimento envolvido em um contexto que precisa ser, também, compreendido pelo sujeito, para que o auxilie na compreensão do discurso e do funcionamento da linguagem.

A escola, então, precisa ensinar usos da linguagem, uma vez que não interagimos apenas por meio da escrita. Nesse caso, como explicar o privilégio dado à linguagem escrita e o esquecimento do trabalho com a linguagem oral na prática

pedagógica? Como trabalhar com a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa?

### 3.1.2 O trabalho com a linguagem oral na escola

O Círculo de Bakhtin, já em suas primeiras publicações, retrata que a língua se realiza por meio de interações verbais e estas, por meio da linguagem oral e escrita. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov apontam que “a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 122). E em *Estética da Criação Verbal*, podemos ler: “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261). Logo, interagimos por meio da linguagem oral e escrita, sendo, tanto uma quanto outra, organizada, planejada, significativa, o que significa que não devemos nos esquecer do trabalho com a linguagem oral na escola.

Essa compreensão também está presente em documentos oficiais quando elencam os objetivos do ensino da língua portuguesa. Nos PCN, por exemplo, consta que o aluno precisa:

- **compreender o sentido nas mensagens orais** e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;  
[...]
- **utilizar a linguagem oral com eficácia**, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- **participar de diferentes situações de comunicação oral**, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar (BRASIL, 1998, p. 68, grifos nossos).

No documento, se demonstra uma preocupação em orientar a prática pedagógica no sentido de que seja contemplado o trabalho com a linguagem oral na interação verbal. E que, por meio do ensino, o aluno possa refletir também sobre essa modalidade de uso da linguagem a fim de adequá-la à necessidade de interação. Para isso, três propósitos são traçados: 1) que o aluno possa

compreender os textos orais, colocando-se como um ouvinte atento ou, como diz Bakhtin (2010[1979]), em atitude responsiva; 2) que ele saiba utilizar-se da linguagem oral, adequando-a às diferentes situações de interação; 3) que seja um sujeito ativo, ao participar de diferentes situações de interação mediadas pela linguagem oral. Para que esses objetivos se concretizem, faz-se necessário que seja incluído, em nossos planejamentos de ensino, um trabalho sistemático com diferentes gêneros orais.

Nas DCE observamos uma compreensão semelhante:

- **Empregar a língua oral em diferentes situações de uso**, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles; [...]
- **Analisar os textos** produzidos, **lidos e/ou ouvidos**, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- Aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a **expansão lúdica da oralidade**, da leitura e da escrita;
- Aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão (PARANÁ, 2008, p. 54, grifos nossos).

Conforme elencado nesse documento, entre os objetivos do ensino de língua portuguesa, está, mais uma vez, a preocupação em contemplar o trabalho com a linguagem oral, de modo que proporcione ao aluno a compreensão de que sua linguagem deve ser adequada à situação de comunicação. Além disso, que ele saiba analisar os aspectos linguísticos de textos (lidos e/ou ouvidos), ampliando, assim, seu domínio linguístico.

Mas, como trabalhar com a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa?

Esse questionamento pode ser respondido a partir de algumas práticas que já são desenvolvidas na sala de aula. Dolz e Bueno (2015), por exemplo, discorrem sobre o gênero discurso de formatura no ensino fundamental, partindo da compreensão de que o trabalho com gêneros orais contribuirá para o desenvolvimento do letramento escolar; Costa-Hübes e Swiderski (2015) relatam sobre uma experiência didática com o gênero notícia televisiva em uma turma do 5º ano do ensino fundamental; Dolz e Messias (2015) defendem a rádio escolar como um lugar privilegiado para o trabalho com diversos gêneros orais; Nascimento (2015)

defende o debate na sala de aula como um gênero catalizador do desenvolvimento da linguagem oral; Souza e Cristovão (2015), por sua vez, enfatizam a entrevista de emprego com um gênero oral que pode preparar o aluno para uma situação que possivelmente terá que enfrentar como cidadão; e, finalmente, Barricelli (2015) defende o trabalho com gêneros orais desde os anos iniciais de ensino e apresenta uma proposição de trabalho com o gênero parlenda. Essas são apenas algumas experiências que foram publicadas em uma obra organizada por Bueno e Costa-Hübes (2015), todavia, poderiam ser citadas muitas outras ainda, uma vez que há professores que se preocupam com essa questão e empreendem uma prática que contempla o trabalho com gêneros orais.

Antunes (2003), quando aborda esse tema, defende alguns encaminhamentos que, segundo a autora, devem ser considerados no ensino:

- (1) Uma oralidade orientada para a coerência global [...]
- (2) Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação [...]
- (3) Uma oralidade orientada para as suas especificidades [...]
- (4) Uma oralidade orientada para a variedade dos tipos e de gêneros de discursos orais [...]
- (5) Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social (expressões que indicam posturas de polidez e de boa convivência) [...]
- (6) Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel de entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do texto [...]
- (7) Uma oralidade orientada que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas [...]
- (8) Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores (ANTUNES, 2003, p. 100-108).

Diante dessas observações, constatamos que um trabalho com a linguagem oral, pensando-se no ensino da língua portuguesa, com base nas reflexões teóricas do dialogismo e nas propostas do interacionismo, não poderia distanciar-se dos gêneros discursivos, uma vez que é por meio deles que interagimos. Portanto, é possível realizar inúmeros trabalhos de reflexão sobre distintas formas de organização dessa modalidade de uso da língua, visando à análise e/ou produção textual. Além disso, podemos explorar os papéis sociais dos interlocutores e a forma como a sociedade espera que se portem em cada situação de interação.

De acordo com Marcuschi, “o maior problema no ensino de língua não é ensinar gramática, e sim ensinar a produzir e a compreender textos” (MARCUSCHI, 2005, p. 84). Nesse sentido, o trabalho com a linguagem oral se caracteriza como mais um espaço para reflexão e ensino da língua. É, pois, mais uma oportunidade para promover o contato do aluno com as mais diversas manifestações da língua, conscientizando-o de que não existe um estilo linguístico ou uma variedade melhor ou pior, mas, sim, que todos são importantes e fundamentais dentro do processo de interação, o que justifica a necessidade de se aprender em quais momentos deve se utilizar um ou outro. Dessa forma, trata-se de proporcionar momentos de reflexão sobre as diversas possibilidades de usos da língua, a partir do contexto social.

Sedimentadas nessa compreensão da linguagem oral e de seu ensino na escola, reportamo-nos, na próxima seção, à análise de dados da pesquisa, quando procuramos responder aos questionamentos já citados na introdução deste capítulo: *Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas manifestações tendem a desaparecer no nível superior?* Para dar conta de respondê-los, a seção estará assim subdividida: primeiramente, definimos teoricamente o referido tema; após, apresentamos as categorias consideradas ao analisarmos as manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual; em seguida, analisamos os questionários socioeconômicos respondidos pelos alunos do 5º ano, o que sustentará as análises das cartas de apresentação desse público apresentadas na seção posterior; na continuidade do capítulo, procedemos às análises das cartas de apresentação do 1º ano da graduação em Letras, as quais são seguidas por reflexões mais breves acerca das manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis fonético e morfossintático; por fim, lançamos um olhar comparativo em relação aos textos dos dois referidos públicos.

### 3.2 MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA

Retomando algumas reflexões já desenvolvidas nesta tese, concebemos, em uma perspectiva bakhtiniana, a língua como social, dinâmica e dialógica, que se realiza por meio da oralidade e da escrita. Também já discutimos que essas duas modalidades variam nas mais diversas práticas discursivas, de modo que apresentam diferentes estilos e variedades linguísticas, de acordo com a situação de

interação. Seria um equívoco apontar características próprias apenas da oralidade e outras apenas para a escrita, uma vez que há, entre essas duas modalidades, “inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas” (MARCUSCHI, 2010, p. 19), sendo esse fator que as dispõe no contínuo das práticas discursivas, ora mais próximas, ora mais distantes.

No entanto, de acordo com o contexto social da interação verbal (quem fala, para quem, os papéis sociais dos interlocutores, onde fala, quando e por meio de qual gênero discursivo), algumas ocorrências de linguagem podem ser consideradas inadequadas. Falamos, especificamente, de recursos próprios da linguagem oral: se manifestam em textos formais escritos que, em uma determinada condição de uso, não admitem tais manifestações. Como exemplo, destacamos o gênero carta de apresentação: no contexto de produção criado para a geração dos dados da pesquisa, exigia o emprego da modalidade escrita formal.

Ao selecionarmos esse gênero, tínhamos ciência, assim como Melo e Barboza, de que:

Por ser um meio através do qual remetente e destinatário mantêm entre si contato afetivo, íntimo, fundado nas relações de parentesco e amizade, a carta é um gênero que se reveste de um tom descontraído e informal [...], o tom de maior informalidade ou formalidade vai depender do grau de intimidade dos interlocutores, faixa etária, assunto abordado, etc. (MELO; BARBOSA, 2005, p. 165).

Sendo assim, procuramos imprimir no contexto de produção um grau maior de formalidade devido aos interlocutores envolvidos: alunos e professora pesquisadora. Esses, naquela situação, não tinham um grau de proximidade maior. Logo, entendemos que o estilo linguístico mais adequado seria o formal, no qual não esperaríamos muitas manifestações próprias da linguagem oral.

Todavia, como o propósito desta pesquisa é verificar tais incidências, nomeamo-las, nesta tese, como manifestações da linguagem oral na escrita. Para compreendê-las, precisamos considerar, novamente, o domínio da língua portuguesa pela criança quando chega à escola, mesmo que em contextos informais. Dessa forma, o papel da escola será ampliar seu conhecimento e desenvolver, também, o domínio da língua escrita.

Nesse processo de ampliação do domínio da linguagem escrita, aparecem as manifestações da linguagem oral ali imbricadas. Tais ocorrências se justificam

porque, ao não dominar a língua escrita e, tampouco, estilos linguísticos mais comuns a contextos de interação formal, é inevitável, para o aluno, utilizar uma linguagem própria de sua cultura oral, comum a seu dia a dia, mesmo que esse uso seja inadequado para o contexto social daquele momento.

Sobre isso, Koch e Elias explicam:

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH; ELIAS, 2011, p. 18).

Entretanto, seria um equívoco justificar essas ocorrências na dicotomia entre a língua oral e escrita. Pelo contrário: está imbricado, nessa afirmação, o fato de que, na escola, a criança entrará em contato com outras variedades da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita. E, durante esse longo processo, a aquisição da língua escrita formal acontecerá de forma gradual e contínua. Assim, os traços mais comuns da oralidade presentes na escrita serão, aos poucos, eliminados, conforme a criança for compreendendo que há diferentes usos de linguagem, que determinam escolhas lexicais próprias para cada contexto de interação.

O fato de a criança entrar em contato primeiro com a linguagem oral explica essas ocorrências em sua escrita. Segundo Zorzi, “escrever como se fala, tanto do ponto de vista da estruturação de narrativas, como pode ser comumente observado, quanto do ponto de vista ortográfico, parece refletir, em suas fases iniciais, uma escrita ainda não diferenciada da oralidade” (ZORZI, 1997, p. 48).

Nessa perspectiva, as manifestações da linguagem oral na escrita não são “erros”, mas tentativas de acertos imbricadas no processo de aprendizagem da língua. Portanto, não se trata simplesmente de “limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou ‘interferência’ da oralidade, e o de reproduzir uma dada ‘lógica’ institucionalizada de composição do texto” (SIGNORINI, 2001, p. 114, grifos da autora). Falamos de proporcionar, ao aluno, reflexões sobre a sua linguagem, para que possa compreender que, por meio da interação, constrói-se continuamente o conhecimento da linguagem.

Assim, partimos da hipótese de que essas manifestações diminuirão significativa e gradativamente, o que pretendemos comprovar ao comparar textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental e do 1º ano do curso de graduação em Letras, na produção escrita do mesmo gênero discursivo.

Para melhor compreendermos as manifestações da linguagem oral na escrita, levamos em conta a ideia defendida por muitos estudiosos da linguagem, dentre os quais destacamos Zorzi (1997): a escrita não é uma representação fonética da oralidade. Ela não representa fielmente a linguagem oral, pois, embora com várias características organizacionais em comum, nem todas as ocorrências da oralidade podem ser traduzidas na escrita. Há gêneros próprios da oralidade, há outros próprios da escrita, cada qual com seus estilos próprios e regras relativamente estáveis de construção. Além disso, há recursos próprios da oralidade que não podem ser transpostos para a escrita, como, por exemplo, gestualidade, tom da voz, expressões faciais. Há, também, recursos próprios da escrita que não podem ser transpostos à oralidade, como a pontuação, paragrafação e outros recursos de escrita (sublinhado, negrito, fontes em destaque etc.).

Para exemplificar alguns desses recursos, Antunes (2003) aponta algumas características da linguagem oral em contextos informais relacionadas ao nível discursivo/textual. Para a autora, essa modalidade de utilização da língua está permeada por formulações textuais caracterizadas por:

[...] um vocabulário comum, restrito a esses contextos corriqueiros, por uma sintaxe permeada de expressões fáticas (não é?, sabe como é?, tá ligado?, certo), de hesitações, de superposições ou de frases inacabadas (não que isso signifique erro ou desleixo). Sua coesão, além de outros aspectos discursivos paralinguísticos (como os gestos e as expressões faciais) e supra-segmentais (como a entonação, o aumento da intensidade, o alongamento das vogais, as pausas) [...] (ANTUNES, 2003, p. 52-53).

A essas características, Marcuschi e Dionísio (2005) acrescentam as repetições, correções e paráfrases de algo já dito, elipses (por exemplo: *A: quando vai ser a festa? B: ø no dia 15 de março. A: ø onde?*), interjeições (*oba!, Ah!*), parentização (introdução de algo não continuativo, mas relacionado ao tema), digressões (suspensão temporária de um tópico), metaformulações (anunciações do que será feito na fala, por exemplo: *tudo o que acabei de dizer é a confirmação de [...]*) e pausas breves.

Tais estratégias aparecem, também, na escrita, porém, com marcas distintas. Sendo assim, compreendemos que, no gênero discursivo carta de apresentação inserido na situação de interação construída para a produção dos dados, muitas dessas marcas, próprias da oralidade, tornam-se inadequadas, pois seus autores eram alunos e escreviam para a professora que haviam acabado de conhecer.

Nesta pesquisa, tratamos sobre as manifestações da linguagem oral na escrita, atentando para o nível discursivo/textual, uma vez que procuramos abordar as marcas textualmente visuais, mas que acabam interferindo na construção do discurso. Assim, ao olharmos para essas manifestações, procuramos não recortar o texto, analisando apenas palavras ou frases de forma isolada, mas buscamos compreender como essas ocorrências se refletem no discurso de um modo geral, bem como na coesão e na coerência das cartas de apresentação. Nesse sentido, retomamos nossa compreensão de discurso, a qual está baseada em Bakhtin (2004[1929]) e em sua concepção dialógica de linguagem: discurso engloba, lado a lado, o linguístico e o não linguístico do texto, ou seja, a parte escrita (o texto propriamente dito) e o contexto social daquela interação.

Para desenvolvermos este estudo, foi necessário estabelecermos algumas categorias de análise, as quais apresentamos na subseção a seguir.

### 3.2.1 Manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual: categorias de análise

Como há poucas pesquisas concentradas nesse tema de investigação, construímos uma tabela própria para análise das manifestações da linguagem oral na escrita, atentando especificamente para o nível discursivo/textual, pautando-nos em Almeida Baronas (2009), Bortoni-Ricardo (2005), Lúzio e Rodrigues (2009), Marcuschi (2005, 2010), Antunes (2003, 2010) e Costa-Hübes e Swiderski (2015). Assim, podemos apontar as categorias de análise contempladas neste estudo, conforme descritas no quadro 41.

**Quadro 41** - Categorias de análise das manifestações da linguagem oral na escrita, em nível discursivo/textual

Nível de análise	Categorias de análise
<b>Discursivo/textual</b>	1. Na linguagem exigida para aquela situação de interação observamos: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sequência das ideias (superposições, frases inacabadas, correções ou paráfrases, parentizações);</li> <li>b) Distintas formas de encadeamento das ideias;</li> <li>c) Repetição do mesmo léxico;</li> <li>d) Uso constante de <i>a gente</i> no lugar de <i>nós</i>;</li> <li>e) Uso de gírias;</li> <li>f) Marcas de regionalismos;</li> <li>g) Emprego dos marcadores conversacionais (ou expressões fáticas);</li> <li>h) Interjeições;</li> <li>i) Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos;</li> <li>j) Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas</li> </ol>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ao nos referirmos ao nível discursivo das manifestações da linguagem oral na escrita de textos do gênero carta de apresentação, falamos da linguagem exigida para aquela situação de interação. Devido à influência da cultura oral dos autores do texto, essa linguagem recebe, nas cartas analisadas, algumas ocorrências consideradas inadequadas para aquela situação de interação verbal, o que interfere na produção de uma linguagem bem planejada, pois insere marcas comuns que são próprias em situações de uso da linguagem oral e, também, tons de informalidade.

Discorreremos, pois, sobre cada uma das categorias analisadas:

a) *Sequências das ideias (superposições, frases inacabadas, correções ou paráfrases, metadiscorso, parentizações)*: Na interação oral, principalmente em contextos mais informais, produzimos os enunciados no momento da execução, de forma que, nem sempre, há um plano previamente definido, já que o fluxo do texto (grau de informatividade, escolha lexical, intencionalidade e estilo linguístico) se dá, também, com base na forma como o interlocutor reage ao nosso enunciado. Nesse contexto de uso, se compararmos à língua escrita em situações formais, o emprego da linguagem oral em contextos informais apresenta graus menores de planejamento e organização. Assim, o enunciado produzido pode apresentar frases inacabadas, superposições de enfoques temáticos, correções de informações (muito comum quando retomamos o já dito, introduzindo-o por “quer dizer” ou “o que eu quis dizer é...”), paráfrases (com explicação prolixa sobre o que estamos dizendo) e parentizações (quebra-se a ordem sequencial do que está sendo dito e insere outra

informação, mesmo que relacionada ao tema). Em outras palavras, há uma mistura de ideias (sem terminar de desenvolver um enfoque temático passa-se a outro e, depois, volta-se ao primeiro e assim por diante), uma vez que o discurso é construído durante a interação. Como se trata da produção de um texto oral, essa forma de organizar o discurso não é considerada “errada”, pois, na interação face a face, os interlocutores se entendem e mantêm a interlocução. Todavia, quando se trata de um texto escrito formal, espera-se uma preocupação maior com o planejamento do discurso, de modo que os enfoques temáticos da interação estejam dispostos e desenvolvidos um após o outro, mesmo que isso demande reescritas. Nos dados da pesquisa, esse aspecto manifesta-se, sobretudo, em enunciados longos, constituídos por mais de um enfoque temático, muitas vezes sem relação entre si. Essa constatação parece revelar que, no momento da produção, não houve, por parte de seu autor, um planejamento predefinido da escrita, e que os textos foram sendo escritos conforme surgiam as ideias, a necessidade e a vontade de dizer, sem uma preocupação com sua organização.

b) *Distintas formas de encadeamento das ideias*: Nessa categoria, referimo-nos aos elementos empregados pelos alunos para realizar a sequenciação do texto, ou seja, a coesão sequencial, compreendida como “inter-relação, ligação, encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto” (ANTUNES, 2010, p. 35). Trata-se da continuidade do texto. Nesse aspecto, oralidade e escrita possuem elementos próprios, o que não significa que aqueles mais comuns na oralidade não possam aparecer na escrita ou vice-versa. Dessa forma, na linguagem escrita formal, predominam elementos que exigem uma elaboração mais complexa do enunciado, como: *inicialmente, primeiramente, antes de tudo, além disso, desde já, do mesmo modo, outrossim, enfim, dessa forma, em suma, portanto, afinal, posteriormente, segundo, igualmente, conforme, em virtude de, isto é, a saber, ou seja, embora, apesar de*, entre outros. Já na oralidade informal são aceitos elementos menos complexos, como: *agora, aí, então, aí depois, quer dizer, eu acho que, daí né, claro, então, daí*, entre outros. Tais elementos, embora em uma situação formal escrita de uso da linguagem, prevaleceram nas produções textuais aqui analisadas, como mostraremos mais adiante.

c) *Repetição do mesmo léxico*: Ainda relacionada à coesão, está a remissão ao mesmo item lexical. Nesse caso, trata-se da coesão referencial, ou

seja, de diferentes elementos que remetem a um mesmo termo em um texto, como forma de se evitar a repetição lexical. Na modalidade formal escrita, a repetição pode ser, também, utilizada como característica estilística, com objetivos de enfatizar algo, por exemplo. Já na oralidade, em especial em contextos informais, ela está, normalmente, associada a uma preocupação menor com o planejamento do texto. Assim, ao invés da utilização de uma variedade maior de elementos de coesão referencial, os alunos realizaram repetição excessiva de itens lexicais em um mesmo período, o que, por vezes, dificultou, em diferentes graus, a leitura e a compreensão das cartas analisadas.

d) *Uso constante de a gente no lugar de nós*: Na norma de prestígio da língua portuguesa e na escrita formal, o emprego do pronome *nós* ainda é indicado como a forma mais adequada para a realização do plural. No entanto, no processo de mudança da língua portuguesa, a expressão *a gente*, embora ainda não seja reconhecida como pertencente ao português padrão, sempre fez parte da oralidade informal e até formal (em palestras, por exemplo) e, assim, vem ganhando maior destaque. Segundo Bagno, “nas faixas etárias mais jovens a forma *nós* é francamente minoritária. Na escola e nos livros didáticos, tenta se fazer uma distinção entre *nós* e *a gente* com base na variação estilística” (BAGNO, 2011, p. 743). Assim, o emprego do *nós* ocorreria em contextos mais monitorados, ao passo que *a gente* ocorreria em contextos menos monitorados. É o domínio sobre essas duas formas de plural e o reconhecimento de qual é mais adequada para cada contexto que deveria ser de conhecimento dos alunos<sup>25</sup>. Nas cartas analisadas, verificamos, também, essa categoria, compreendendo que *a gente* é um uso do plural que prevalece na linguagem oral e, portanto, ainda inadequado para contextos formais como foi o da produção das cartas de apresentação.

e) *Uso de gírias*: As gírias são escolhas lexicais próprias de determinados grupos sociais, parte de sua cultura, sendo empregadas, principalmente, por adolescentes e jovens. Dessa forma, são neologismos ou expressões normalmente não reconhecidas como português padrão formal, até porque muitas não são compreendidas por falantes não pertencentes ao grupo social em que foram criadas. O uso de gírias caracteriza-se como um recurso próprio da linguagem informal, principalmente na modalidade oral e, por isso, sua utilização

---

<sup>25</sup> Sabemos, porém, que alunos do 5º ano ainda estão em processo de compreensão do emprego desses recursos linguísticos.

em contextos formais é vista como inadequada. Nas cartas de apresentação analisadas, o emprego desse recurso as distancia da linguagem formal escrita, demonstrando que a cultura oral dos autores está se manifestando na linguagem escrita.

f) *Marcas de regionalismos*: Não há dúvida de que, assim como qualquer língua e qualquer comunidade de fala, a língua portuguesa apresenta diferentes variedades linguísticas. Isso se deve, conforme citado por Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), a vários fatores. No caso de nossa língua, podemos falar de variações diatópicas (modos de falar de lugares diferentes, ou regionalismos), variações diatrásticas (diferentes classes sociais), variações diamésicas (modalidade falada e modalidade escrita), variações diafásicas (estilísticas) e variações diacrônicas (diferentes etapas da história). Essas definições, segundo Bagno (2007), apontam para os diferentes modos “de falar a língua, característicos de determinado grupo social ou de determinada região geográfica” (BAGNO, 2007, p. 57). Dentre as variações elencadas pelo autor, focamos nas variações diatópicas, ou regionalismos. Falamos das diferentes formas de se dizer a mesma coisa em diferentes regiões geográficas (por exemplo, entre o Nordeste e o Sul). Trata-se de outro aspecto que faz parte da cultura de um grupo social, ou seja, é um instrumento identitário. Conforme pontua Bortoni-Ricardo, “um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca, etc. é um motivo de orgulho para quem o é e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar popular de sua região e praticar seus hábitos culturais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33). A variação linguística está imbricada tanto na linguagem oral como na escrita; no entanto, quando o sujeito está em um contexto de fala formal e distante do grupo social de que faz parte, mesmo que inconscientemente, ele demonstra um cuidado maior com o planejamento de seu enunciado no sentido de evitar o uso de tais marcas. Por isso, espera-se que os regionalismos estejam mais presentes na oralidade e não apareçam tanto em contextos de linguagem escrita formal. Em relação a essas variações linguísticas, a maior dificuldade apresentada nas cartas foi de ordem fonética, algumas vezes devido a troca do *t* pelo *d*, do *v* pelo *f*, do *p* pelo *b*, entre outros. Sobre elas, fazemos apenas uma rápida reflexão, já que a foco desta tese não é o nível fonológico, mas o discursivo/textual.

g) *Emprego dos marcadores conversacionais*: Conforme apontamos na seção anterior, uma das características da linguagem oral, conforme Marcuschi

(1989)<sup>26</sup>, é a existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores, ao passo que, na escrita, a interação, normalmente, não acontece no mesmo espaço e, tampouco, em tempo imediato. Sendo assim, em nossas interações, falando principalmente da linguagem oral, é comum assinalarmos as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores. Em outras palavras, como a linguagem oral acontece, na maioria das vezes, em espaço partilhado e em tempo imediato, é muito comum a utilização de expressões lexicais que marquem essa proximidade, demonstrando o grau de envolvimento e de interesse da pessoa com quem interagimos e, também, o início e o final de enunciados. Falamos, portanto, dos marcadores conversacionais, os quais, segundo Marcuschi (1989), possuem caráter multifuncional, operando como organizadores da interação, articuladores dos enunciados e indicadores de força ilocutória. Relendo os trabalhos desse teórico, Fávero *et. al.* (2000) complementam que tal recurso assegura

[...] não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado (FÁVERO *et al.*, 2000, p. 47).

Dessa forma, os marcadores conversacionais, além de marcar a participação do interlocutor e seu envolvimento no discurso, são estratégias de interação que organizam o discurso, dando-lhe sequência. Esses elementos colaboram para a coesão do discurso oral. Quanto à função por eles exercida, Marcuschi (1989) os classifica em “marcadores conversacionais de tomada de turno” (por exemplo: *éh, oh, bom, pois é, então*, etc., situados no início do enunciado, demonstrando assim que alguém assumiu a interação e, por meio deles, chama seu interlocutor a ouvi-lo); “marcadores de envolvimento do interlocutor” (*olha, veja, você vê, você acha, então veja* etc.); “marcadores de opinião” (*então você tem que, eu acho que, eu penso que*); “marcadores de sustentação do turno” (*ahn, ah, certo, ahn*), “marcadores de função ideacional” (*agora, então*, etc.) e; “marcadores de fim

---

<sup>26</sup> Para tratar dos marcadores conversacionais, pautamo-nos em Marcuschi (1989). No referido texto, o autor se refere ao *interlocutor* como *ouvinte*. No entanto, frisamos que, nesta tese, para nós, ele é mais do que um ouvinte passivo, mas um sujeito, utilizando os termos de Bakhtin (2010[1979]), responsivo e ativo, conforme tratado no capítulo anterior. E, por isso, o que ele chamou de “marcadores de envolvimento do ouvinte”, preferimos chamar de “marcadores de envolvimento do interlocutor”.

de turno” (*certo? Né? Você não acha? Tá? etc.*). São marcas presentes tanto na linguagem escrita quanto oral. No entanto, seu uso mais comum é na linguagem oral informal, uma vez que, por meio dela, o sujeito que fala consegue, de certa forma, adiantar/prever a reação de seu interlocutor perante seu enunciado, tendo a possibilidade de, em caso de perceber uma rejeição de seu discurso, replanejá-lo ou, presumindo uma aceitação, firmar sua posição. Por outro lado, devido a esse recurso, o locutor age sobre seu interlocutor, influenciando-o em seu enunciado-resposta, principalmente quando utiliza elementos do tipo *não é assim? certo?* entre outros. Em textos informais escritos, esse recurso também é aceito, como, por exemplo, em cartas familiares, entre amigos ou de amor. Já em textos formais escritos, trata-se de um recurso menos utilizado.

h) *Interjeições*: Nessa categoria de análise, averiguamos as palavras que têm por função exprimir as emoções do interlocutor. Além disso, em uma conversa informal, elas podem, também, demonstrar aceitação, (des)interesse, dando-lhe pistas para saber se se deve ou não replanejar seu discurso. Outra importante função dessas palavras é realizar uma ligação entre o que já foi dito pelo interlocutor e algo de que ele se esqueceu de dizer, principalmente no que diz respeito à interjeição *ah!* Por isso, assim como o encadeamento de ideias e os marcadores conversacionais, as interjeições também colaboram para a continuidade do texto (oral ou escrito), ao fazerem parte da coesão textual. É um recurso muito comum na oralidade, principalmente em contextos informais. Da mesma forma, no que diz respeito à escrita, seu uso é mais aceito em situações informais, motivo pelo qual, na produção da carta de apresentação, são recursos inadequados.

i) *Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos*: Nessa categoria, nossas análises se detêm em expressões de uso comum da cultura oral. São expressões comuns ao dia a dia dos alunos, nas quais uma ou mais palavras são usadas em seu sentido figurado como, por exemplo, *mexer no computador*. São idiomatismos adequados apenas para contextos informais de uso da língua, principalmente em eventos da oralidade, enriquecendo-a a partir de metáforas.

j) *Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas*: Segundo Gedoz e Busse (2014), “a pontuação contribui para a organização das informações do texto e permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva” (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 244). Sob o mesmo ponto de vista, Silva (2011) aponta

que “a pontuação é um instrumento importante, uma vez que agiliza a compreensão de acordo com o que o autor pretende dizer. Além disso, os sinais de pontuação dão ritmo ao texto e permitem a fluidez na leitura” (SILVA, 2011, p. 82). Além de facilitar a leitura, a pontuação é um importante instrumento que auxilia na construção do sentido de um texto, uma vez que, por si só, em muitos casos, já tem o poder de alterá-lo completamente. Ademais, sua utilização revela, ainda, traços de subjetividade do autor de um texto, especialmente em gêneros discursivos que admitem tais marcas, já que a pontuação está associada a esses modelos reais de enunciados. No entanto, comumente, é umas das grandes dificuldades de escrita dos alunos. Talvez isso se deva ao fato de que é um recurso inexistente na modalidade oral de uso da linguagem, porque em contextos de oralidade, as pausas são marcadas não por pontuações, mas por pequenos intervalos de tempos na fala. Dessa forma, ao desenvolver um discurso escrito, é comum a dificuldade de compreender que, nele, as pontuações se fazem necessárias. E, por isso, há muitas ocorrências de produções textuais com pouca ou nenhuma pontuação e, conseqüentemente, as ideias parecem estar jogadas no texto. Essa dificuldade de escrita resulta, em alguns casos, na criação de novas formas de marcação de pausas, como um espaço mais longo entre as palavras, ou o uso de um hífen entre as partes do texto. A pontuação é refletida no nível discursivo/textual porque sua falta ou, de forma mais rara, seu excesso interferem na compreensão do discurso, dificultando a leitura e a construção de sentido.

Considerando que o foco desta pesquisa são as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, são essas as categorias a que nos detemos no estudo das cartas de apresentação. No entanto, como esse nível de análise não pode ser completamente despreendido dos níveis fonético/fonológico e do morfossintático, em alguns momentos, falamos, também, sobre eles, mesmo que de forma mais breve, exemplificando com algumas ocorrências observadas nas produções textuais analisadas.

A seguir, refletimos sobre a cultura oral dos alunos, autores das cartas de apresentação. Essas reflexões nos auxiliam numa melhor compreensão em relação às ocorrências de linguagem analisadas nas próximas seções.

### 3.2.2 Cultura oral: contexto dos alunos do 5º ano

Ao procurar enriquecer as análises desenvolvidas nesta tese, solicitamos que os professores dos 5º anos das turmas nas quais geramos os dados da pesquisa, aplicassem um questionário socioeconômico aos alunos. Por meio desse material, o objetivo era conhecer e refletir acerca de sua cultura oral para verificar como o meio social de que fazem parte poderia influenciar no desenvolvimento da linguagem escrita e, portanto, como refletiria na linguagem utilizada nos textos.

Partimos do pressuposto de que a cultura oral de um grupo social influencia na maneira de ser e de agir das pessoas que dele fazem parte, caracterizando-se como as suas “diferentes formas de perceber” (MARCUSCHI, 2007, p. 78). São as tradições, costumes e ideologias adquiridos no grupo familiar e na comunidade da qual participa que constituem o sujeito social e ideológico. E, como diz Bakhtin, “toda cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 1988, p. 45), logo, a cultura pode, por meio da língua, ser adquirida, refletida, negada ou afirmada. Por isso, compreendemos que as cartas de apresentação, objeto de análise, podem refletir parte dessa cultura oral, seja nas dificuldades de escrita apresentadas ou nas ideologias reveladas.

Conforme anexo A, o questionário socioeconômico aplicado a esses alunos era composto de 30 perguntas, por meio das quais buscamos conhecer um pouco sobre eles e sua família, conferindo o lugar de sua residência, a renda familiar, a escolaridade (inclusive dos pais), a ocupação e os costumes da família (assistir à televisão, acessar a internet e ler), bem como questões relacionadas à sua vida escolar (disciplinas de que mais gostavam, se tinham o hábito e se gostavam de ler e se já reprovaram alguma vez). Acreditamos que tais questões nos permitiriam refletir melhor acerca das manifestações da linguagem oral na escrita, uma vez que construímos a hipótese de que elas estavam mais presentes nas cartas de apresentação de alunos que leem menos, que se interessam menos pelo estudo e que passam mais tempo em frente à televisão, assistindo a programas culturalmente “pobres”.

O questionário foi aplicado aos alunos das turmas em que selecionamos as cartas de apresentação, ou seja, a oito turmas (aquelas em que pudemos acompanhar a produção textual), duas de cada município envolvido na pesquisa. Esperávamos aplicar os questionários a 170 alunos (48 em Braganey, 52 em Ibema,

41 em Diamante do Oeste e 29 em Lindoeste), conforme quadro 3. No entanto, devido a questões relacionadas à escola, como falta de alunos, mesmo com uma insistência de nossa parte, alguns professores não nos enviaram esse material. Devido a tais contratemplos, conseguimos um total de 129 questionários, que correspondem aos seguintes municípios:

**Quadro 42** - Distribuição dos questionários analisados

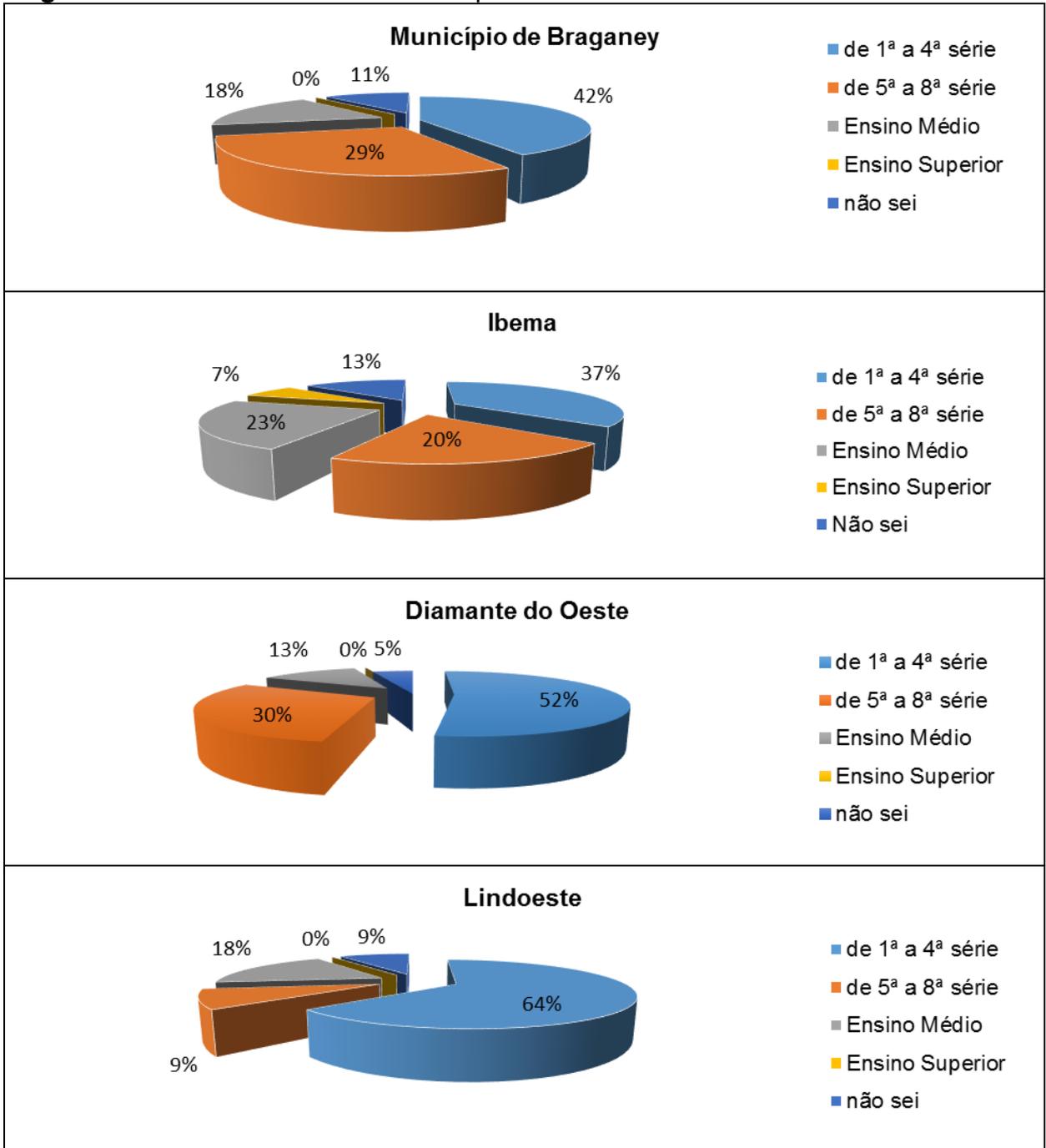
<b>Município</b>	<b>Número de questionários</b>
Braganey	45
Ibema	30
Diamante do Oeste	40
Lindoeste	14
<b>Total geral:</b>	<b>129</b>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

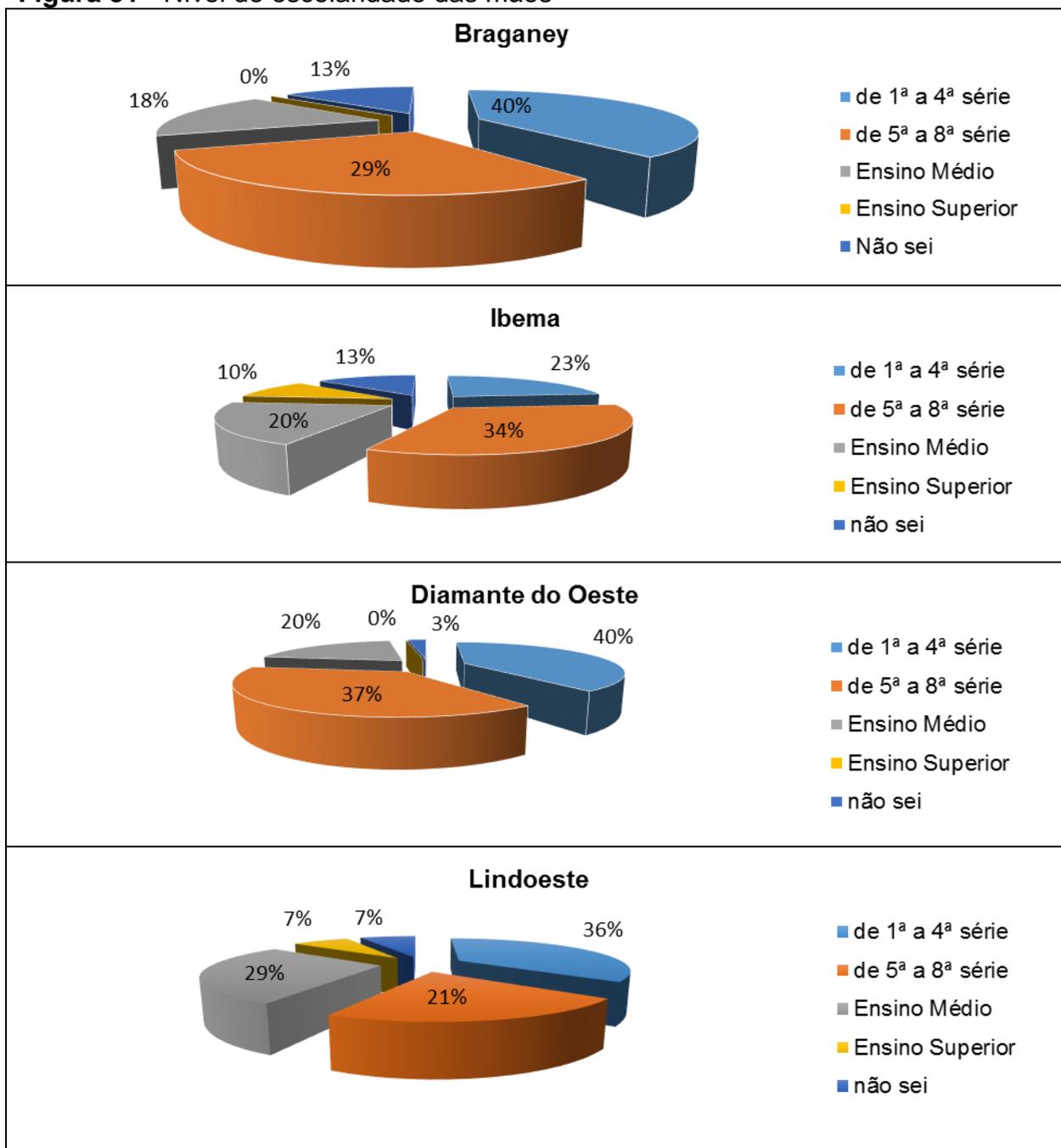
Para uma melhor organização dessa exposição e para facilitar a visualização dos resultados, para cada questão analisada apresentamos uma figura composta por gráficos. Além disso, selecionamos as questões relacionadas aos estudos, renda, classe social e ocupação fora do ambiente escolar. Porém, ao refletirmos sobre elas, traçamos também, sempre que possível, relações com as demais questões.

Estamos entendendo a cultura oral como aquela referente às ideologias, às crenças, aos costumes e aos conhecimentos adquiridos no meio familiar e na comunidade. Nesse sentido, compreendemos que os pais são, muitas vezes, os principais responsáveis por repassá-la a seus filhos, tanto por meio de ensinamentos quanto de ações e costumes/hábitos nos quais os filhos se espelham. Sendo assim, a cultura oral dos alunos envolvidos nesta pesquisa foi construída a partir de exemplos visualizados em seu meio familiar. Dessa forma, pais leitores podem, com mais facilidade, incentivar esse hábito em seus filhos. Além disso, para que os alunos se interessem em estudar, também é necessário que os pais lhes incentivem. Partindo desse pressuposto, buscamos investigar, primeiramente, o nível de escolaridade desses pais. As figuras 30 e 31 sintetizam essa realidade:

**Figura 30 - Nível de escolaridade dos pais**



Fonte: organizado pela pesquisadora.

**Figura 31 - Nível de escolaridade das mães**

Fonte: organizado pela pesquisadora.

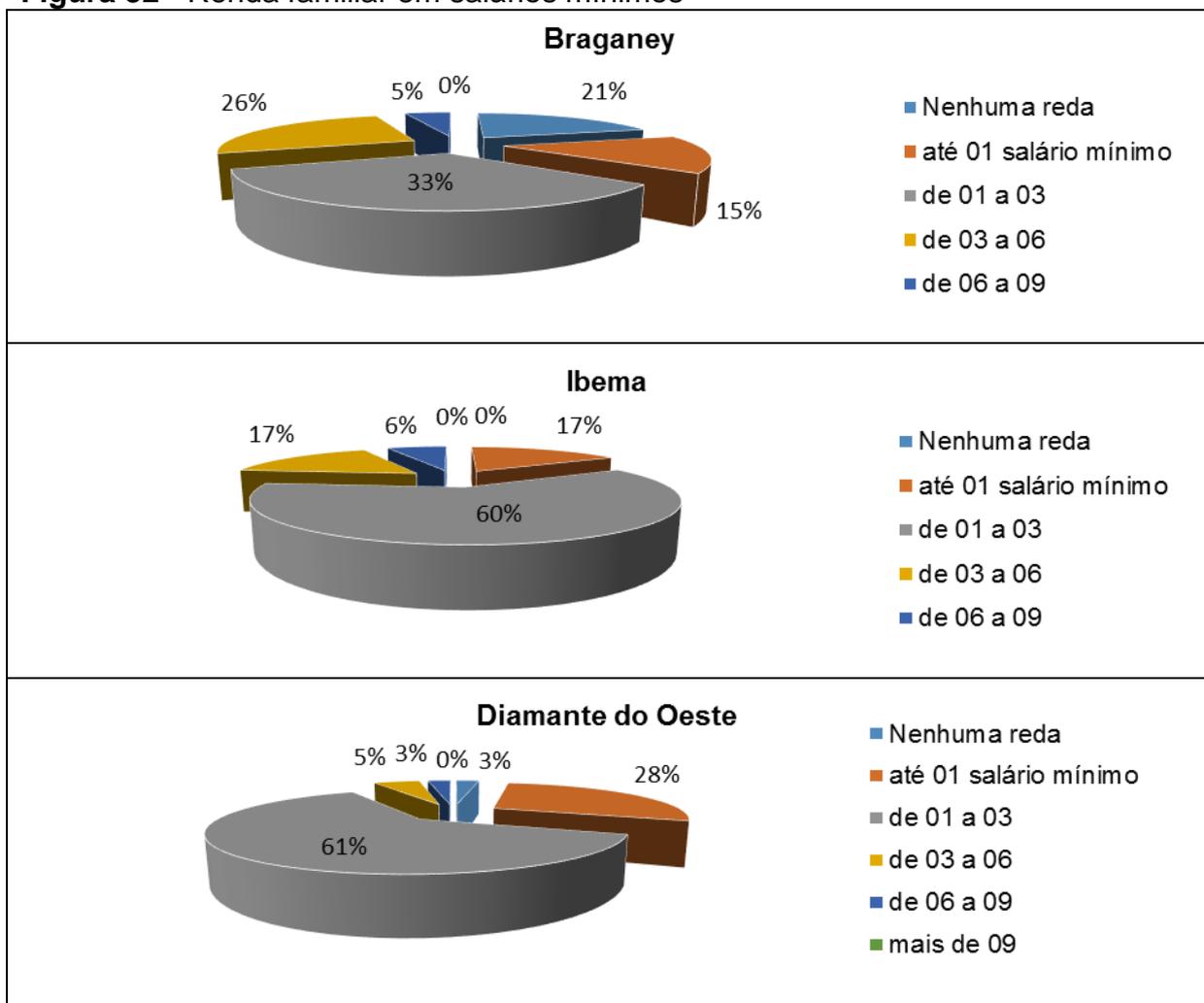
Conforme observamos nas figuras 30 e 31, o índice de escolaridade dos pais desses alunos é, em geral, baixo. Em Braganey, dos 45 alunos investigados, nenhum de seus pais possui Ensino Superior e apenas 18% possui Ensino Médio; o restante cursou somente o Ensino Fundamental. Em Ibema, de 30 alunos, 7% dos pais e 10% das mães possuem Ensino Superior; 20% dos pais e 54% das mães, Ensino Médio. Em Diamante do Oeste, de 40 alunos, nenhum de seus pais cursou uma graduação; 15% dos pais e 20% das mães cursaram o Ensino Médio. Já em

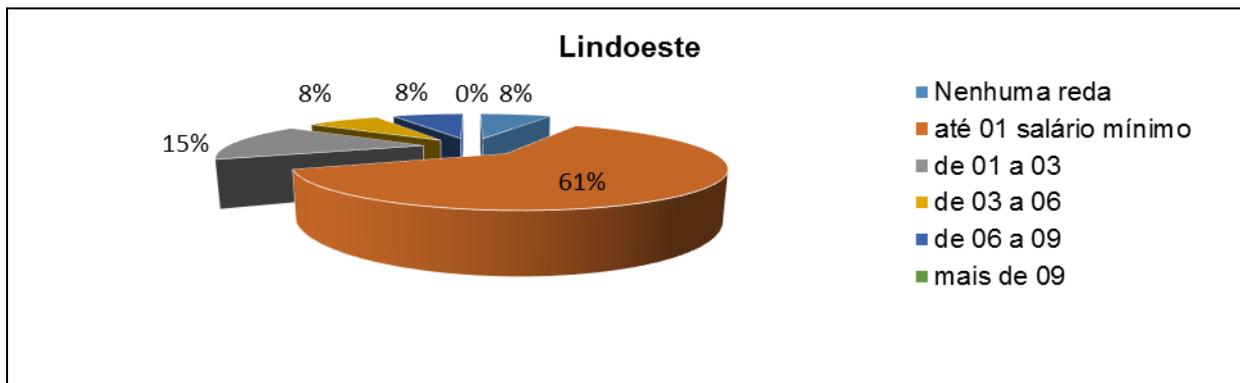
Lindoeste, apenas 7% das mães possuem Ensino Superior; 20% dos pais e 29% das mães, Ensino Médio.

Essa baixa escolaridade se reflete na renda familiar, pois a ocupação profissional dos pais, muitas vezes, está em cargos para os quais a renda salarial também é baixa, pelo fato de que não exigem cursos de nível técnico ou superior. Afirmamos isso porque, entre as profissões ocupadas por eles, destacam-se: agricultor, vendedor, ajudante em abatedouro, pintor, pedreiro, mecânico, marceneiro, soldador, operador de máquina, motorista (para os pais); e dona de casa, faxineira, costureira, vendedora, auxiliar de produção, agricultora, empregada doméstica, cabeleireira e confeitadeira (para as mães). Há, no entanto, quatro mães professoras em Braganey, um pai policial em Ibema e um em Diamante do Oeste.

Vejamos, na figura 32, os gráficos representativos da renda familiar dos alunos investigados:

**Figura 32 - Renda familiar em salários mínimos**



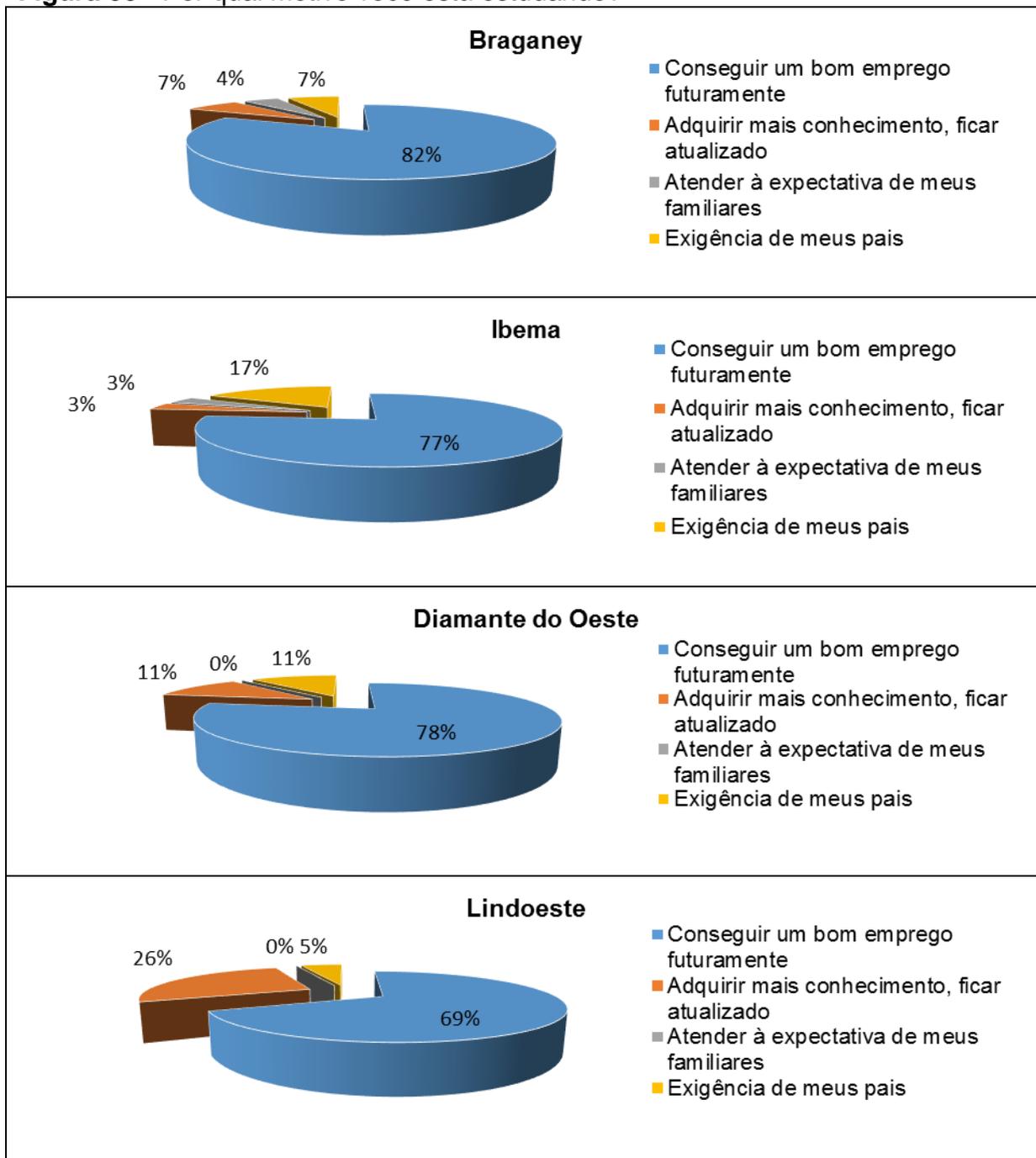


Fonte: organizado pela pesquisadora.

A maioria das famílias dos alunos investigados em Braganey (33%), Ibema (60%) e Diamante do Oeste(61%) possui renda entre um e três salários mínimos. O município de Lindoeste se diferencia pelo fato de que 61% dos alunos investigados são oriundos de família com renda de até um salário mínimo. Além disso, o número de famílias que possuem renda superior a seis salários mínimos é de apenas 5% em Braganey, 6% em Ibema e 16% em Lindoeste. Assim, podemos observar que a maioria das famílias desses alunos possui uma renda familiar baixa. Por outro lado, grande parte das famílias são numerosas: em cada casa moram mais de quatro pessoas.

Como a maioria dos pais possui baixa escolaridade e renda familiar baixa, compreendemos que o principal motivo que levará os alunos investigados ao interesse pelo estudo é o incentivo oral por parte de seus pais, com a justificativa de que é esse um dos caminhos para a conquista de um bom emprego e uma boa condição social.

Nesse prisma de reflexão, investigamos, também, por quais motivos esses alunos estão estudando, ou seja, se o fazem porque sabem da importância dessa ação ou, simplesmente, porque se trata de uma exigência de seus pais ou expectativas de seus familiares. A figura 33 sintetiza as respostas à questão mencionada.

**Figura 33 - Por qual motivo você está estudando?**

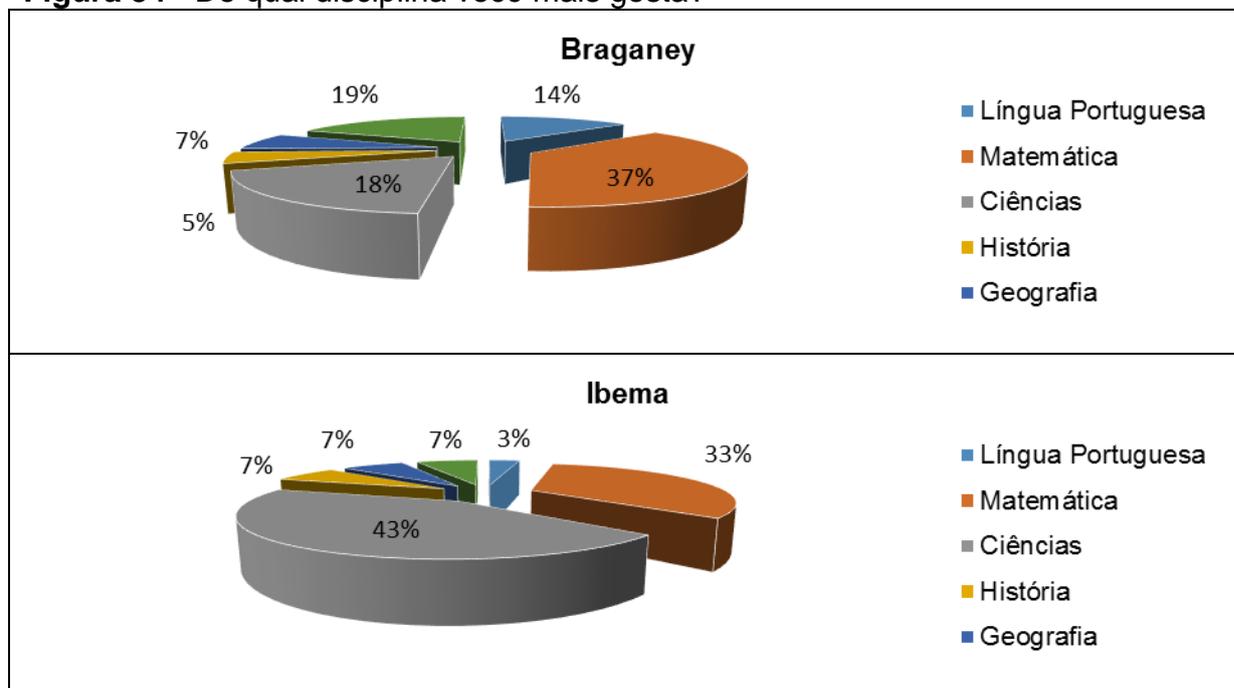
Fonte: organizado pela pesquisadora.

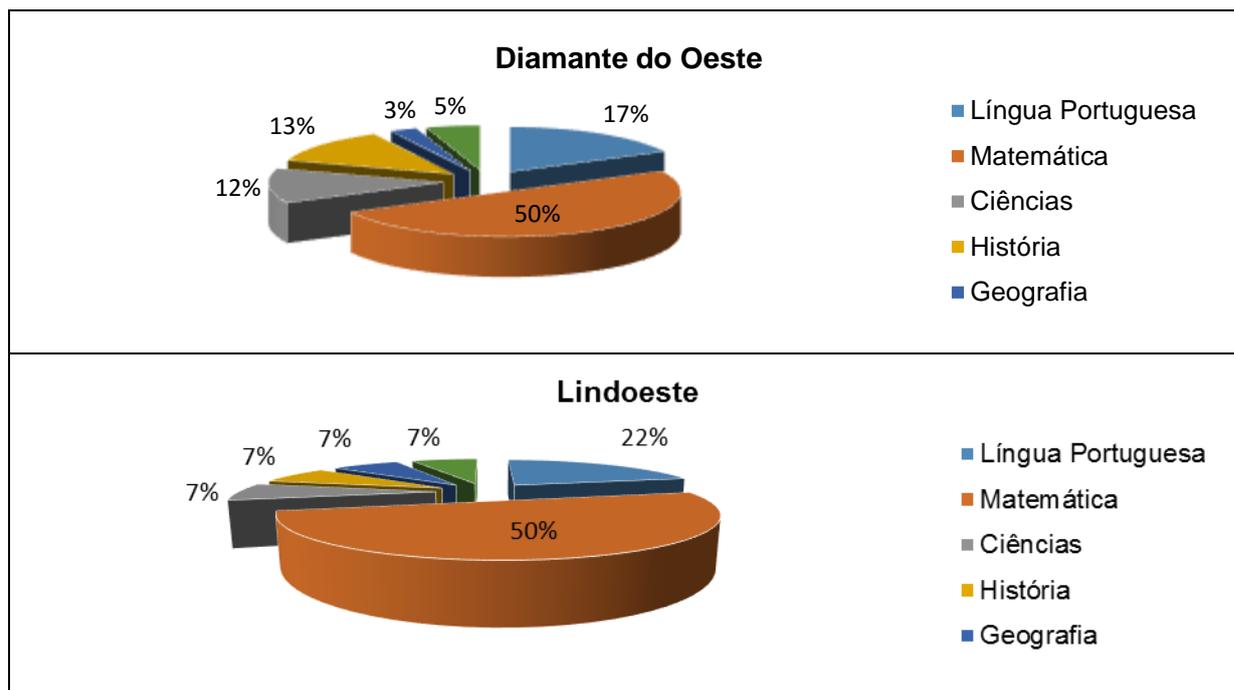
Prevalece, em todos os municípios investigados, uma porcentagem de alunos que estudam para conseguir um bom emprego futuramente e, em segundo lugar, para adquirir conhecimento, ficar mais atualizado. Assim, demonstram saber o quanto o estudo é importante para a ascensão social, provavelmente porque esse incentivo, essa ideologia faz parte de sua cultura oral: foi construída pela família. Entretanto, consideramos preocupante o fato de que alguns alunos estudam apenas para atender às expectativas ou exigências dos pais e familiares, como é o caso de

11% dos alunos de Braganey (somando-se à porcentagem daqueles que marcaram uma das duas últimas opções de respostas a essa pergunta), 20% de Ibema, 11% de Diamante do Oeste e 5% de Lindoeste. Nessas famílias, o hábito da leitura, por exemplo, não é praticado, de forma que esse mesmo costume não se desenvolve nos filhos e, dessa forma, o estudo se torna uma obrigação. Como consequência, é provável que as dificuldades e o desinteresse pelas aulas sejam maiores. E, numa relação com nosso tema de pesquisa, esses alunos podem apresentar mais dificuldades de escrita em relação àqueles que afirmam estudar para conseguir um bom emprego e adquirir conhecimento.

Retomando a discussão realizada na segunda seção deste capítulo, muitos alunos não gostam da disciplina Língua Portuguesa. Isso pode se dever ao fato de que, quando o ensino se reduz à estrutura e normatização da língua, há pouco espaço para produções textuais que visem a uma situação real de interação, assim como pouco espaço para reflexão sobre a linguagem e momentos para leitura crítica. Dessa forma, o significado dessa disciplina acaba sendo confundido com o ensino de regras de gramática. Para muitos alunos, o conhecimento que possuem da língua já é o suficiente para interagir. A figura 34 ilustra essa constatação:

**Figura 34** - De qual disciplina você mais gosta?

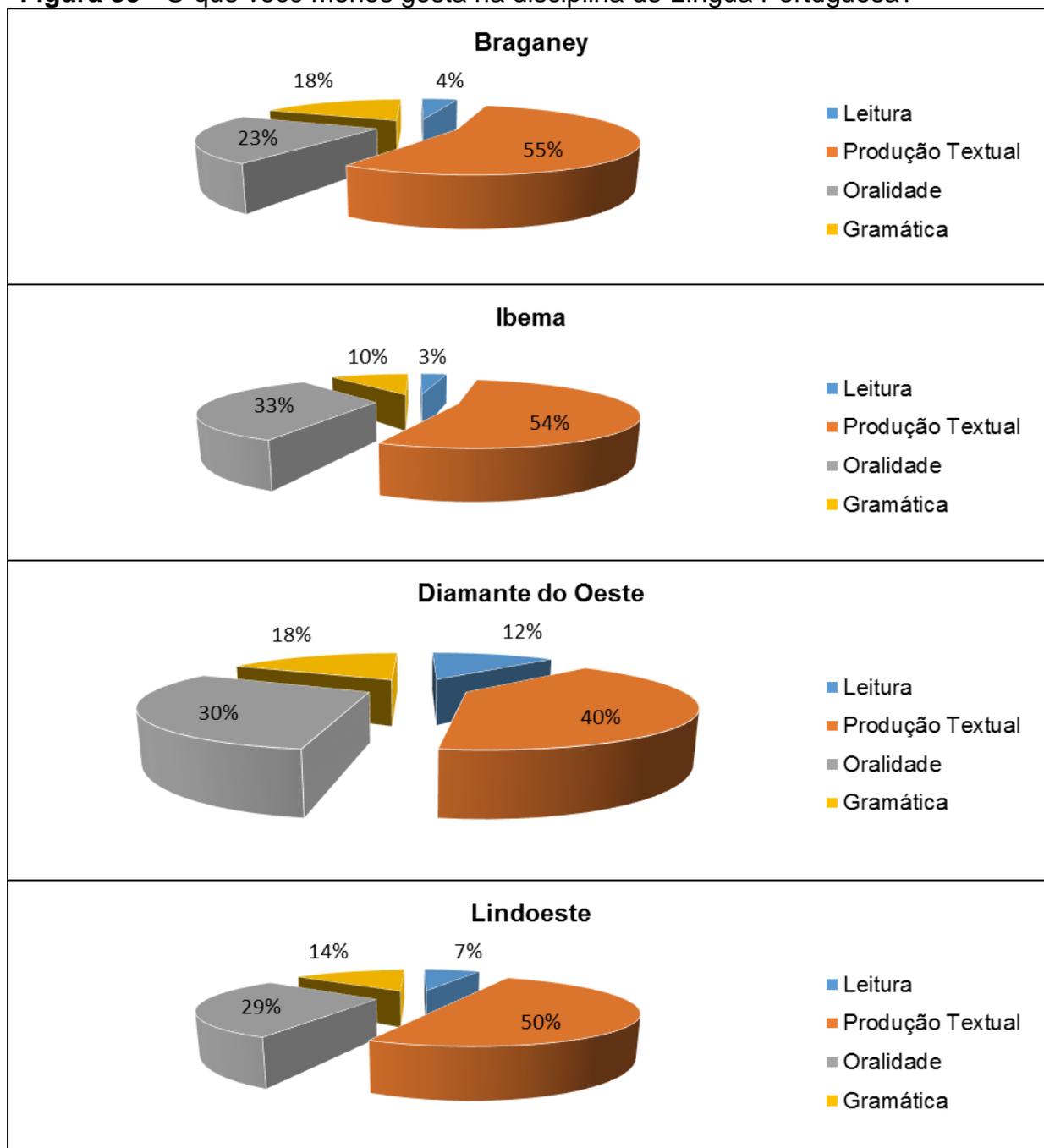




Fonte: organizado pela pesquisadora.

Os dados comprovam que a disciplina de Língua Portuguesa fica em um dos últimos lugares em preferência pelos alunos investigados, atrás de Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física. Consequentemente, o interesse pela sua aprendizagem também será menor, assim como sua participação e colaboração na ampliação dos conhecimentos de uso da língua. Tal fato se reflete não apenas na disciplina em questão, mas em toda a vida escolar e social desses jovens, uma vez que é por meio da interação verbal, prática ampliada na escola, principalmente por reflexões realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, que o sujeito se constitui e se reconstitui socialmente. Relacionando esse dado com as manifestações da linguagem oral na escrita, essa realidade pode influenciar nessa direção, apresentando maior ocorrência na produção de textos escritos formais. Portanto, como professores, devemos trabalhar contra o desinteresse de nossos alunos por essa disciplina tão fundamental para todo desenvolvimento pessoal.

Como já suspeitávamos desse fato antes mesmo da aplicação dos questionários, investigamos, também, qual é a prática de que eles menos gostam nessa disciplina. Levantamos, dessa forma, mais uma preocupação: muitos alunos não gostam de produzir textos, nem em sua forma oral nem escrita, uma atividade, assim como a leitura, de grande importância para a ampliação do domínio sobre a linguagem. Vejamos esses dados na figura 35:

**Figura 35** - O que você menos gosta na disciplina de Língua Portuguesa?

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Em todos os municípios investigados, os alunos afirmaram que as práticas de que menos gostam são produção textual e prática da oralidade, ou seja, não gostam de produzir textos nem em sua forma oral e, tampouco, escrita. Em Braganey, 55% dos alunos não gostam de produções textuais escritas e 23%, de atividades que envolvem a oralidade. Em Ibema, por sua vez, 54% não gostam da primeira prática citada e 33%, da segunda. Em Diamante do Oeste, nessa mesma sequência, falamos em 40% dos alunos e em 30%. Já em Lindoeste, trata-se,

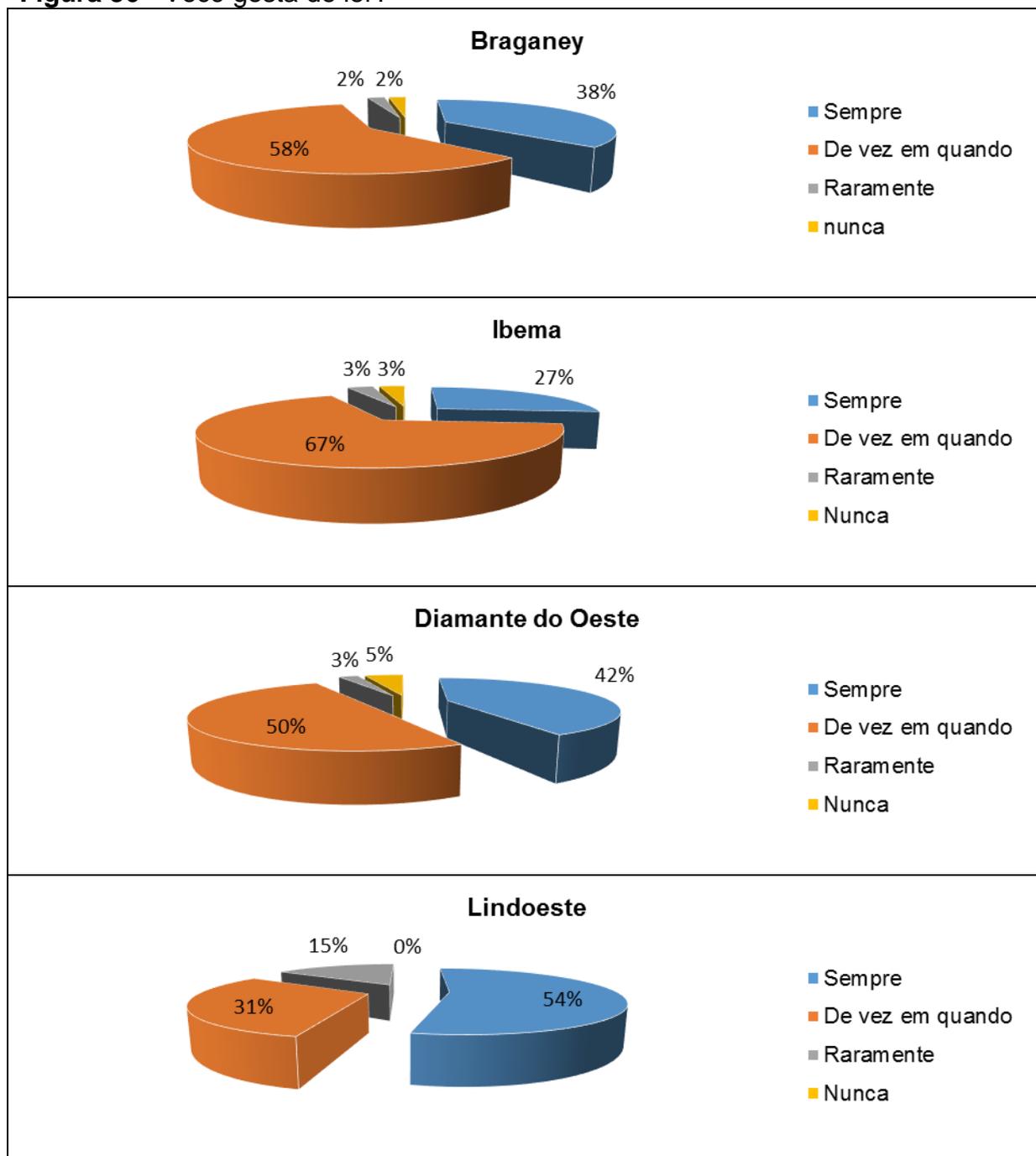
respectivamente, de 50% e de 29%. Em todos os casos, podemos dizer que são dados preocupantes, tendo em vista a importância de tais práticas para a ampliação do conhecimento linguístico.

Por meio da escrita e reescrita de textos e, também, produção de textos pertencentes a gêneros discursivos orais, o aluno pode observar suas principais dificuldades em relação à linguagem, refletir sobre elas e, assim, desenvolver um conhecimento sobre os estilos linguísticos mais adequados para cada momento de interação. No entanto, o fato de se tratar das duas práticas de que eles menos gostam na disciplina de Língua Portuguesa pode gerar desinteresse por tais atividades, afetando o conhecimento linguístico. Relacionando essa constatação com nosso tema de pesquisa, compreendemos que a oralidade se manifesta ainda mais na linguagem escrita quando essa é pouco praticada ou quando não há interesse sobre tal aprendizagem.

Entre as justificativas dadas ao fato de não gostarem da produção de textos orais e escritos, destacam-se *“porque não gosto de escrever”* e *“porque não gosto de falar”*. E assim podemos questionar: se são essas as práticas envolvidas em todas as atividades sociais (falar e/ou escrever), por que isso acontece? O que, nós, professores, podemos fazer numa tentativa de mudar essa realidade?

Adiantando as discussões do quarto capítulo, ousamos responder a essa questão de forma breve. Acreditamos que, pautados numa concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 1984, 1997), precisamos continuar com nossa tentativa de desenvolver, em sala de aula, práticas pedagógicas significativas, como produções textuais a partir de situações de interação o mais próximo possível da realidade, desenvolvidas em conjunto com os alunos e que não se resumam à indicação de um tema para escrita e correção pelo professor. A partir desse trabalho e da reescrita significativa de textos, é necessário propiciar práticas de análise linguística em textos dos próprios alunos, momento no qual é possível desenvolver um trabalho sobre as manifestações da linguagem oral na escrita. Falamos, pois, de pautar todo o trabalho de ensino de língua em textos: leitura e análise de textos dos mais variados gêneros discursivos, produções textuais, análises linguísticas e reescritas.

Por ora, observamos que, tampouco a leitura (apontada como atividade preferida por esses alunos, quando indagamos sobre o que mais gostavam na disciplina de Língua Portuguesa), é algo frequente para os estudantes. Essa constatação se dá a partir dos dados revelados na figura 36:

**Figura 36 - Você gosta de ler?**

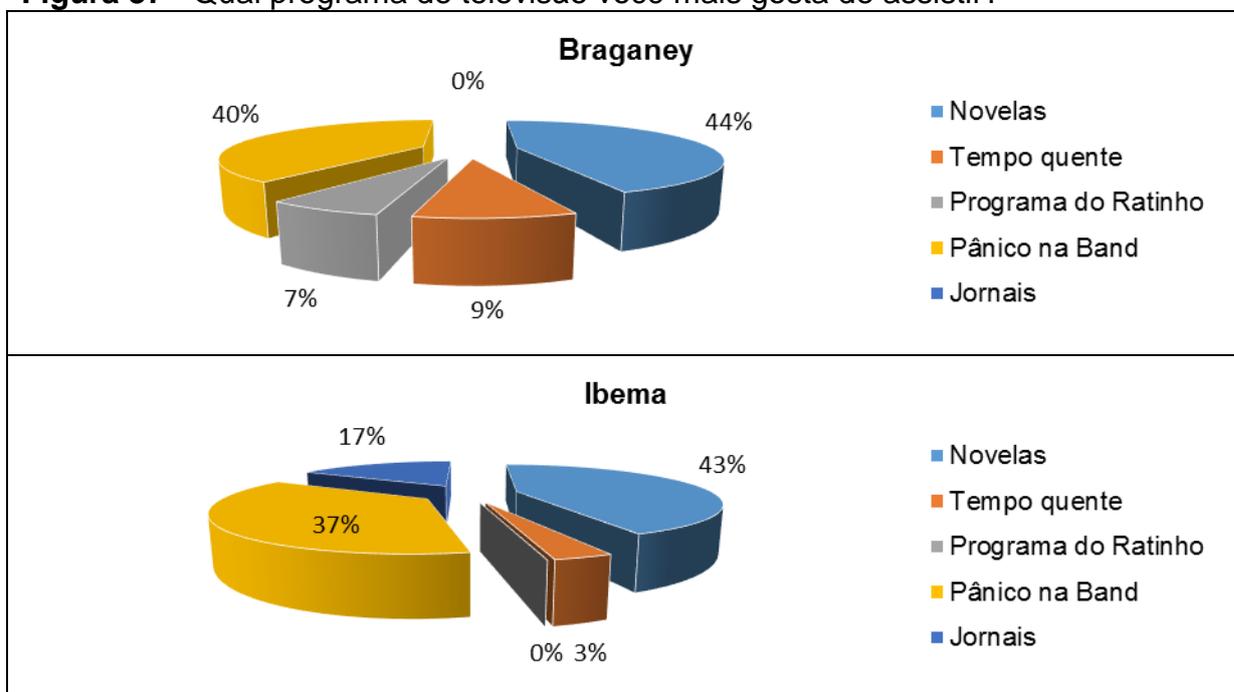
Fonte: organizado pela pesquisadora.

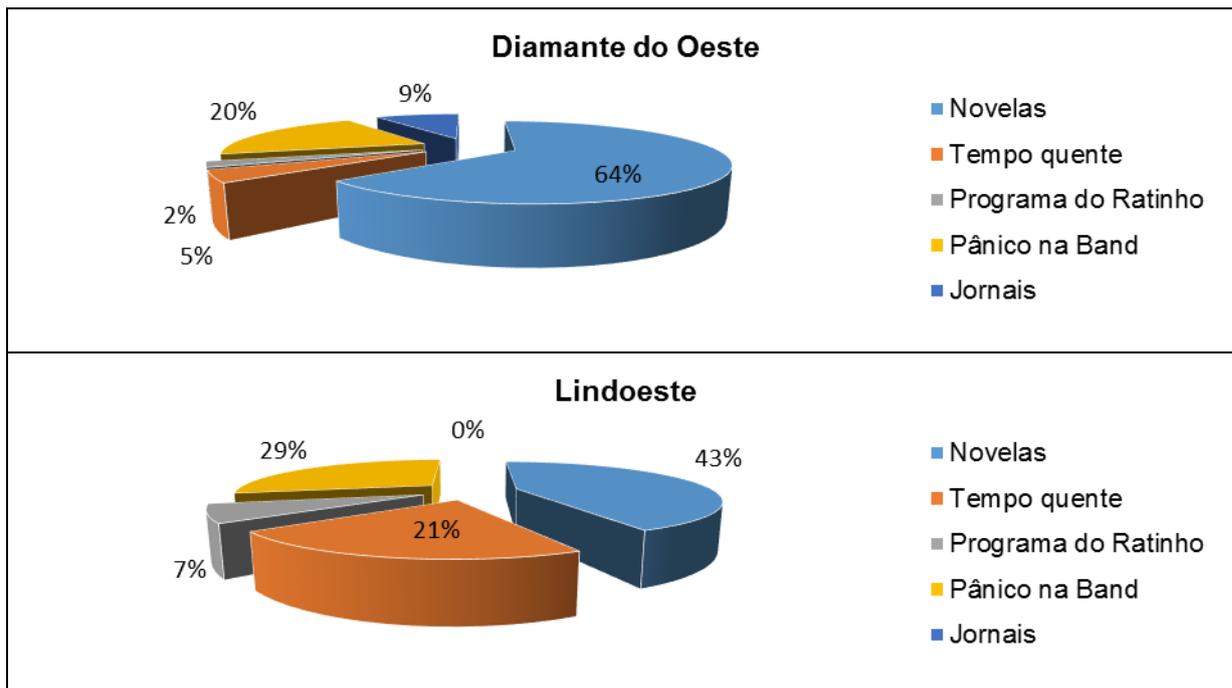
Segundo as respostas dadas pela maioria dos alunos, a leitura não é uma prática que faz parte do dia a dia desses alunos, pois apontam para o fato de que leem apenas de vez em quando (com exceção dos alunos de Lindoeste, cuja maioria indica gostar de ler sempre). Talvez esse “de vez em quando” esteja resumido à escola, já que, entre os gêneros discursivos apontados como

preferenciais estão, em primeiro lugar, os contos, aos quais, normalmente, mais se recorre em sala de aula. Além disso, quando lhes perguntamos sobre o que mais gostam de fazer quando não estão na escola, a grande maioria apontou gostar de passar o tempo com jogos oferecidos em programas de computador, brincar e assistir à televisão. Apenas 9% dos alunos de Braganey apontaram “estudar”; em Ibema, 3% assinalaram “ler” e 17% “estudar”; em Diamante do Oeste, 9% também afirmaram gostar de “estudar” e 3%, ler; e, em Lindoeste, 29% assinalaram “estudar”. Ou seja, trata-se de uma porcentagem muito baixa, ainda mais tendo em vista a grandiosidade da importância do ato de ler para a (re)construção do sujeito e ampliação de seus conhecimentos linguísticos. Acreditamos que a leitura é uma prática que pode auxiliá-los na produção escrita, implicando menos ocorrências de manifestação da linguagem oral.

Já que nos referimos à prática de assistir a programas na televisão, vejamos, na figura 37, quais são as programações prediletas desses alunos:

**Figura 37** - Qual programa de televisão você mais gosta de assistir?





Fonte: organizado pela pesquisadora.

Constatamos que prevalece a busca e o interesse por programas menos informativos, como, por exemplo, novelas (em primeiro lugar em todos os municípios investigados: 44% em Braganey, 43% em Ibema e em Lindoeste, 64% em Diamante do Oeste), Tempo Quente, Pânico da Band e Programa do Ratinho. Numa relação com nosso tema de pesquisa, podemos afirmar que, normalmente, tais programas não privilegiam o uso de estilos linguísticos mais elaborados. Assim, por meio deles, as variedades linguísticas com as quais os alunos menos têm contato são os usos formais da linguagem, presentes, principalmente (mas não sempre), em jornais televisivos<sup>27</sup>.

No entanto, não estamos apontando que o aluno não poderia assistir a tais programas: apenas queremos frisar o fato de que, já que não gostam de produções textuais e, tampouco, de leitura, seu contato com a linguagem se resume a estilos linguísticos mais informais e com menor grau de planejamento. Ao estabelecer relação entre esse fato com as manifestações da linguagem oral na escrita, parecemos que temos mais um indício de que, na maioria do tempo, o aluno está em contato com uma linguagem repleta de características mais comuns à oralidade informal e não planejada.

<sup>27</sup>Ao analisarmos essa pergunta, percebemos que, pelo fato de se tratar de uma questão fechada, deveríamos ter acrescentado opções de programas infantis. Ressaltamos que havia um campo no qual os alunos poderiam ter colocado por escrito outros programas que assistem. No entanto, nenhum aluno o utilizou.

Com a análise do questionário, pudemos aproximar-nos do contexto social dos alunos e, conseqüentemente, conhecer um pouco de sua cultura. Entendemos que tais informações nos auxiliarão na interpretação das manifestações da linguagem oral na escrita.

De maneira geral, em relação aos questionamentos realizados e aqui analisados (escolaridade dos pais, renda familiar, disciplina preferida dos alunos, práticas de que mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa, gosto pela leitura, atividades realizadas fora do ambiente escolar e programas televisivos mais assistidos), não há grandes divergências entre os municípios envolvidos na pesquisa. A maioria dos alunos são oriundos de famílias com renda considerada baixa e de pais com pouca escolaridade. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa não é aquela de que os alunos mais gostam, assim como não lhes atrai a prática de produção textual, nem oral, nem escrita, talvez por não serem realizadas por meio de propostas de escritas significativas a eles. Quanto à leitura, não se trata de uma atividade que se destaca no dia a dia desses sujeitos, já que a prática mais realizada diz respeito a jogos em programas de computador e a programas de televisão, principalmente aqueles que transmitem conteúdos culturalmente triviais e pouco politizados.

Dessa forma, esses alunos, fora do ambiente escolar, têm pouco contato com variedades linguísticas mais formais, já que as práticas de leitura são pouco realizadas, os programas televisivos mais assistidos não privilegiam tais usos linguísticos e os pais, em geral, possuem ocupações profissionais que também não exigem uma linguagem mais elaborados em seu dia a dia. Conseqüentemente, acreditamos que o contato com usos formais de linguagem se resume quase que apenas ao ambiente escolar. Isso, de forma direta, influencia na linguagem desses sujeitos, o que pode justificar uma maior ocorrência de manifestações da linguagem oral na escrita. É, pois, a comprovação dessa tese (ou não) que buscamos apresentar nas subseções seguintes, nas quais analisamos as cartas de apresentação constituintes dos dados de pesquisa: primeiro, aquelas produzidas pelos alunos do 5º no Ensino Fundamental e, posteriormente, as cartas escritas pelos graduandos do 1º ano de Letras da UNIOESTE.

### 3.2.3 Manifestações da linguagem oral na escrita de textos do gênero carta de apresentação: em foco, alunos do 5º ano

Nesta subseção, retomamos a análise e a interpretação das cartas de apresentação produzidas pelo 5º ano do Ensino Fundamental. Conforme já exposto, analisamos 42 cartas, quantidade representativa de 25% dos textos produzidos pelas turmas em que acompanhamos o processo de produção textual.

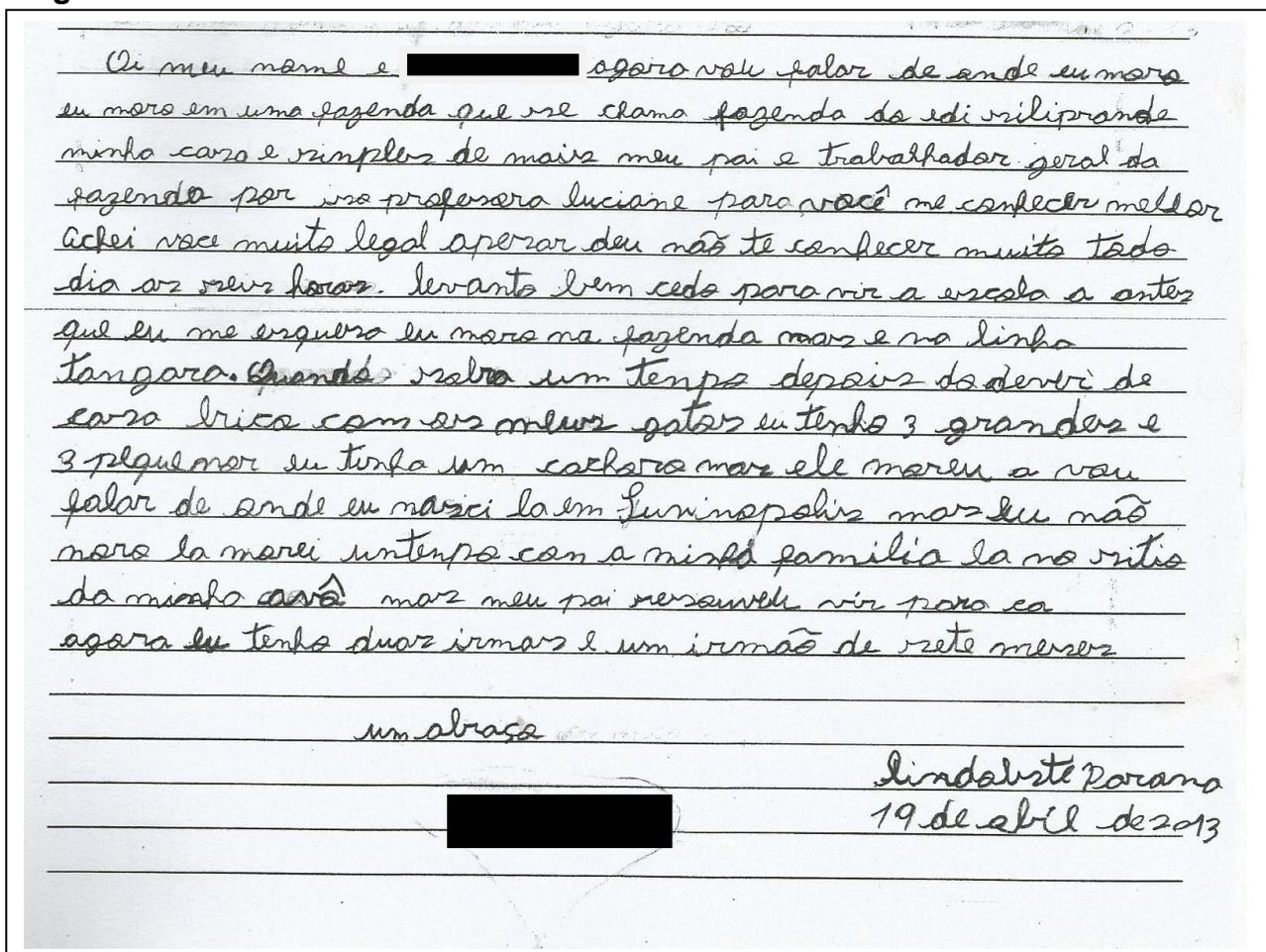
Conforme exposto, nossas análises em relação às manifestações da linguagem oral na escrita se darão no nível discursivo/textual. Dessa forma, precisamos averiguar a linguagem exigida para aquela situação de interação, observar a forma como ela foi construída, analisando, assim, como esses aspectos, sua organização e escolhas lexicais operam no discurso do texto. O que pretendemos, portanto, é apontar as manifestações relacionadas à oralidade e refletir se são inadequadas (ou não) para um estilo linguístico formal, conforme exigia a situação de interação, apontada na orientação repassada aos alunos tanto de forma escrita (no enunciado que encaminhava a produção textual – ver figura 2) quanto oral. Na perspectiva de atender a essa proposição, procuramos contemplar, na análise, as categorias apontadas no quadro 41.

Para organizarmos esta subseção, na perspectiva de garantir melhor visualização das análises, subdivimo-na de forma que contemplássemos uma categoria de análise por vez. Ao fazermos isso, em cada subseção, atentamos, primeiramente, para todas as manifestações da linguagem oral na escrita apresentadas em uma carta produzida por um aluno do Ensino Fundamental. Em seguida, ampliamos a reflexão apresentando mais exemplos sobre essa categoria, retirando-os das demais cartas que compõem os dados da pesquisa

A carta que analisamos é a de número 30. Selecionamos esta carta dentre as 42 que compõem os dados porque, após uma leitura prévia de todo o material, constatamos ser esse o texto que, entre os demais, melhor representa todas as categorias analisadas.

A figura 38 apresenta o texto conforme escrito pelo aluno e, em seguida, no quadro 43, apresentamos a sua transcrição para garantir maior legibilidade.

Figura 38 - Carta 30 - Ensino Fundamental



Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Quadro 43 - Transcrição da carta 30 – Ensino Fundamental

Oi meu nome é (nome do aluno) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do edi silipronde minha casa e sinples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda por iso profesora luciane para você me conhecer melhor Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esquesa eu moro na fazenda mas e na linha tangara. Quando sobra um tenpo depois do dever de casa brico com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tinha um cachoro mas ele moreu a vou falar de onde eu nasci la em Juvinoapolis mas eu não moro la morei untempo com a minha familia la no sitio da minha avô mas meu pai resouveu vir para ca agora eu tenho duas irmas e um irmão de sete meses

um abraço

lindoeste – parana

19 de abril de 2013

(assinatura da aluna)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

Retomando, brevemente, o questionário socioeconômico, a carta apresentada é de um aluno da cidade de Lindoeste, residente da zona rural, cujos pais possuem, como escolaridade, apenas o Ensino Fundamental (o pai cursou somente os anos iniciais e a mãe, até a 8ª série). Seus pais, que trabalham na agricultura, possuem renda de até um salário mínimo. Trata-se de uma aluna que gosta de estudar, que lê com frequência e o faz com o objetivo de, segundo ela, “conseguir um bom emprego futuramente”. Entre seus programas televisivos mais assistidos, estão as novelas.

Entretanto, mesmo gostando de estudar e de ler, pudemos verificar, em sua carta de apresentação, uma grande dificuldade com a organização da linguagem escrita. Assim, foi possível identificar várias ocorrências de manifestações da linguagem oral na escrita que transcendem o nível textual, avançando para o discursivo, conforme mostramos adiante.

### 3.2.3.1 Sequência das ideias

Nessa categoria, conforme já discorremos, averiguamos a forma como a autora organizou as ideias em seu texto. Entre as características presentes em textos orais, Marcuschi (2001) aponta para a realização de superposições de diferentes ideias, frases inacabadas, correções ou paráfrases e metaformulações.

Em relação a esses elementos, a carta 30 apresenta várias manifestações da linguagem oral que podem ser classificadas como superposições e parentizações. Vejamos um fragmento do texto:

Oi meu nome é (nome da aluna) agora vou falar de onde eu moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do edi silipronde minha casa e simples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda (carta 30 - Ensino Fundamental).

Nesse trecho, ao se apresentar, a autora trata de vários enfoques temáticos de forma superposta: sem concluir uma ideia, inicia outra e, depois, retorna à primeira. Assim, ao se apresentar com seu nome, falar de onde mora (que sua casa é simples) e apontar a profissão do pai, há a superposição de enfoques temáticos: ela interrompe sua apresentação para trazer uma observação em relação à sua casa

(*“minha casa e simples de mais”*) e, depois, para falar de seu pai (*“meu pai e trabalhador geral da fazenda”*). Observamos, pois, que uma informação é interrompida para apresentar outra, prejudicando, dessa forma, o desenvolvimento do enfoque temático inicial. Essa maneira de organizar as ideias no texto aproxima-se do gênero bate-papo entre amigos quando, geralmente, a linguagem empregada não é monitorada. As ideias fluem espontaneamente e conforme elas vão surgindo, são imediatamente apresentadas, sem atentar para uma sequência lógica e sistemática. Quando se trata de uma situação de produção em que os interlocutores estão face a face, essa maneira de organizar o texto não prejudica sua compreensão, pois há uma interação imediata entre os interlocutores. Todavia, em um texto escrito, essa composição pode prejudicar a clareza das informações.

Mais adiante a aluna passa a falar da professora Luciane e de seus afazeres diários:

[...] por iso profesora luciane para você me conhecer melhor Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda mas e na linha tangara. (carta 30 - Ensino Fundamental).

Nesse fragmento, observamos outra manifestação da linguagem oral: aquela que Marcuschi (2001) denominou de parentização. Por meio desse recurso, o falante/escritor introduz, nas informações do texto, um dado novo que não corresponde ao tema em desenvolvimento, mas que está a ele relacionado de alguma forma (MARCUSCHI 2001). Nesse caso, a aluna falava de sua família (*“meu pai e trabalhador geral da fazenda”*) e, sem concluir essa informação, introduz uma observação relacionada à interlocutora de seu texto (*“por iso profesora luciane para você me conhecer melhor Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito”*), interagindo com ela. Ao fazer essa afirmação, a aluna recupera a finalidade do gênero discursivo carta de apresentação – apresentar-se para que sua interlocutora possa conhecê-la, o que é mostrado, também, na marca de interlocução deixada pela aluna (*“professora Luciane”*). Em seguida, tece um elogio à professora, dizendo ser ela muito legal, ao mesmo tempo em que reafirma o distanciamento entre as interlocutoras, ao apontar que não a conhece muito.

No entanto, a forma como essas informações foram apresentadas faz com que seu texto se assemelhe mais à linguagem oral do que à escrita. A organização

sintática contribui para isso: um tópico não é concluído (“*por iso profesora luciane para você me conhecer melhor*”) e outro já é iniciado (“*Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito*”).

Outro destaque importante aparece no trecho “*a antes que eu me esqueça*”. Ao empregar uma marca muito própria da linguagem oral (Ah! (“*a*”), no sentido de dizer: lembrei-me de outra coisa), a autora utiliza-se de um recurso denominado por Marcuschi (2001) de metaformulação: ela anuncia que esqueceu de dizer o nome da linha rural onde mora, retomando uma ideia apresentada nas primeiras linhas de seu texto.

Na continuidade do texto, observamos outras superposições. Vejamos:

[..] Quando sobra um tempo depois do dever de casa brico com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tinha um cachoro mas ele moreu [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental)

Observamos que logo após chamar sua interlocutora, ela volta a falar de si: expor o que faz após o dever de casa. Faz então uma nova parentização, pois, ao falar que brinca com seus gatos, a autora do texto sentiu a necessidade de dizer quantos possui. Tal enfoque temático fez surgir, também, mais uma ideia superposta: o cachorro que morreu. É como se uma informação puxasse a outra que é imediatamente exposta, sem uma preocupação com a organização sequencial dos dados. Trata-se, mais uma vez, de uma exposição espontânea, sem um maior monitoramento.

A seguir ela diz:

[...] a vou falar de onde eu nasci la em Juvino polis mas eu não moro la morei untempo com a minha familia la no sitio da minha avô mas meu pai resouveu vir para ca agora eu tenho duas irmas e um irmão de sete meses [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

Esse fragmento é iniciado, mais uma vez, com uma metaformulação: “*a vou falar de onde nasci*”. O recurso “*a*” é empregado como forma de anunciar a informação que virá na continuidade da carta. Em uma situação de fala, o emprego desse recurso é muito comum. Basta pensarmos em uma conversa amistosa entre amigos ou familiares: é recorrente o emprego desse recurso para chamar a atenção do ouvinte e indicar uma informação importante que havia sido esquecida. Ao trazer para o texto escrito esse recurso próprio da linguagem oral, a criança está, de certa

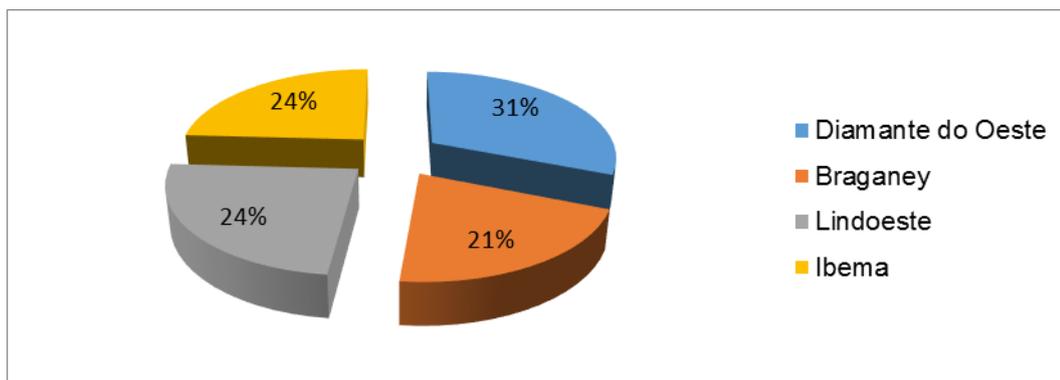
forma, dialogando com seus conhecimentos linguísticos anteriores, bem como com formas de linguagem que lhe são comuns em seu dia a dia, pois ainda não lhe é compreensível a necessidade de adequar a linguagem ao gênero e à situação de comunicação, conforme apontando por Bakhtin/Volochinov (2004[1929]).

Em seguida, novas ideias são superpostas: a autora nasceu em Juvinópolis, mas não mora lá, morou por um tempo, “*mas meu pai resolveu vir para cá (Lindoeste)*” e tem duas irmãs e um irmão. São informações apenas jogadas ao texto, mas não desenvolvidas, o que é demonstrado até mesmo ao utilizar “*vir pra cá*”, sem dizer o nome da cidade. Trata-se de um recurso muito próprio da oralidade: o sentido de “*cá*” seria completado por um gesto demonstrativo, pois os interlocutores estariam ocupando o mesmo espaço físico, ou seja, o “*cá*” se refere à cidade de Lindoeste, onde estão os interlocutores. Segundo Fávero *et.al.* (2000) e Marcuschi (2010), é um recurso que caracteriza a linguagem oral, como forma de marcar o espaço físico de que se fala.

Assim, a maneira como a aluna organiza as informações em seu texto se assemelha muito com a linguagem oral, pois, devido às superposições, às metaformulações e às parentizações das ideias, temos a impressão de que ela está falando, quando, na verdade, temos um texto escrito em um contexto formal de interação. Dessa forma, seu estilo linguístico se distanciou do que era mais adequado para o gênero carta de apresentação e para o contexto social de produção. Portanto, os aspectos citados em relação à sequenciação das ideias se caracterizam como manifestações da linguagem oral na escrita que interferiram tanto no texto quanto no discurso.

Esses tipos de manifestações da linguagem oral na escrita foram também visualizadas nas demais cartas do Ensino Fundamental. Dos 42 textos analisados, observamos em 29 cartas. Vejamos, na figura 39, em quais municípios esse tipo de manifestação é mais visível:

**Figura 39** - Categoria “sequência das ideias” por município investigado



Fonte: organizado pela pesquisadora.

Dentre as 29 cartas que apresentaram manifestações da linguagem oral na escrita quanto à sequenciação de ideias, Diamante do Oeste foi o município que apresentou o maior número de ocorrências, enquanto que Braganey se destacou pelo motivo contrário em relação aos demais municípios investigados. Retomando o levantamento realizado a partir dos questionários socioeconômicos, observamos que não há grande divergência entre a prática de leitura e de produção textual pelos alunos investigados nesses dois municípios, o que poderia justificar a quantificação nas ocorrências dessa categoria. No entanto, na figura 33, encontramos informações que, talvez, justifiquem esse fato: o motivo pelo qual estudam: apesar de, nos dois municípios, 89% dos alunos investigados estudarem para “conseguir um bom emprego futuramente” e/ou “adquirir mais conhecimento”, em Diamante do Oeste 11% estudam para atender às exigências dos pais e, em Braganey, esse número cai quase para a metade: 7%. Além disso, em Diamante do Oeste, 5% dos alunos não gosta de ler “nunca”, enquanto que, em Braganey, apenas 2% não realizam tal prática. Em outras palavras, acreditamos que esses números podem, de certa forma, justificar essa maior ocorrência de manifestações da linguagem oral na escrita de modo a interferir na sequência de ideias dos textos produzidos por alunos do município de Diamante do Oeste.

A seguir citamos alguns exemplos dessas ocorrências que se destacaram nas vinte e nove cartas analisadas:

[1] [...] Estudo na escola municipal presidente Kennedy á doro animais eu gosto de cachorro, gato pássaro e cavalo, etc... [...] (carta 01 – Ensino Fundamental).

[2] [...] eu gosto de estudar eu ajudo os meus pais e prefiro morar no sitio que na cidade eu sou o (nome do aluno) eu tenho 11 anos [...] (carta 15 – Ensino Fundamental).

[3] [...] o meu maior sonho e fazer a faculdade e me formar em agronomia e ainda moro com meus pais e adoraria conhecer a sua casa [...] (carta 23 – Ensino Fundamental).

[4] [...] quando eu crescer quero ser professora ou medica adoro a minha professora eu também jogar bola esse e o meu assunto [...] (carta 28 – Ensino Fundamental).

Observamos, nos fragmentos destacados, a superposição de ideias. Em [1], a aluna fala da escola onde estuda e, sem pausa alguma, aponta gostar de animais. Em [2], acontece o mesmo quando o aluno estava falando que gosta de estudar e passa a escrever que ajuda seus pais, onde mora e se apresenta (nome e idade). Em [3] há, novamente, uma superposição de três ideias distintas: o que deseja cursar no Ensino Superior; com quem mora; e que gostaria de conhecer a casa da professora Luciane. No último exemplo, em [4], também há essa manifestação da linguagem oral entre a almejada profissão, que gosta da sua professora e, também, de jogar bola.

Outras ocorrências em relação a essa categoria podem ser visualizadas nos seguintes excertos:

[5] [...] gosto de ir a cachoeira e vou sozinho eu vou de cavalo ele e o meu parceiro e eu tambem vou pescar [...] (carta 09 – Ensino Fundamental).

[6] [...] eu gosto de brincar com o meu cachoro ele gosta joga bola[...] (carta 25 – Ensino Fundamental).

[7] [...] eu sumanovo era para ter irmã mai ela morreu [...] (carta 35 – Ensino Fundamental).

[8] [...] eu brinco bastante com eles gosta de soltar pipa mas sem cerol [...] (carta 39 – Ensino Fundamental).

[9] [...] Eu sou a (nome da aluna) nesta carta espero que vocês gosta [...] (carta 13 – Ensino Fundamental).

[10] [...] fui para o sitio na Comunidade de Munhoz da Rocha gosto e gosto muito de cavalo [...]” (carta 18 – ensino Fundamental).

[11] [...] Nessa carta eu vou falar tudo sobre mim [...] (carta 42 – Ensino Fundamental).

[12] [...] Eu vou falar um pouco de mim [...] (carta 05 – Ensino Fundamental).

[13] [...] A minha história eu contei agora você vai entender como eu passei [...] (carta 08 – Ensino Fundamental).

[14] [...] esse e o meu assunto [...] (carta 28 – Ensino Fundamental).

Em [5], [6], [7] e [8] temos exemplos de parentizações, recurso por meio do qual o autor pode acrescentar ao texto algo que não lhe dá continuidade, mas que a

ele se relaciona (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2005). Assim, em [5] a parentização é utilizada no fragmento “*ele e o meu parceiro*”, referindo-se ao cavalo e às atividades que fazem juntos. Em [6], acrescenta-se uma observação em relação ao cachorro (“*ele gosta joga bola*”). Em [7], trata-se do acréscimo de uma observação sobre os irmãos (“*era para ter irmã mai ela moreu*”). E, em [8], o autor preocupa-se em explicitar que, quando brinca de soltar pipa, não utiliza cerol, uma mistura de cola e vidro utilizada em fios de pipa (“*mas sem cerol*”). A forma como esse recurso foi empregado assemelha-se à linguagem oral, uma vez que, na escrita, deveríamos utilizar parêntesis para o acréscimo de informações que não dão continuidade à ideia que está sendo desenvolvida.

Já em [9] e [10], observamos a ocorrência daquilo que Marcuschi e Dionísio (2005) denominam frases inacabadas, pois há um enunciado interrompido devido à rapidez com que o enunciador se lembra de novas ideias sobre as quais quer falar. Isso geralmente ocorre porque em muitas situações de uso da linguagem oral, a interação acontece de forma concomitante à situação de interação, não havendo, nela, reescritas. Em [9], a frase “*nesta carta*” é interrompida para que a autora possa expressar seu desejo de que gostemos da carta que ela produziu. E, em [10], observamos uma ideia incompleta quando o aluno diz “gosto e gosto de cavalo”: o primeiro gosto se refere ao sítio onde mora e o segundo, aos cavalos. Assim, seguindo sua linha de pensamento, ele não finaliza essa frase, explicitando o referente desse primeiro léxico.

Por fim, em [11], [12], [13] e [14], temos o recurso das metaformulações, ou seja, enunciações feitas sobre o discurso do aluno, outra característica marcante da linguagem oral. Assim, em [11] e [12] temos um discurso sobre o que o aluno irá falar, como forma de iniciar a carta (“*vou falar*”). Já em [13] e [14], observamos discurso sobre algo já dito (“*a minha história eu conte*”; “*esse e o meu assunto*”). São recursos utilizados, na linguagem oral, para introduzir ou concluir os enunciados. Se a linguagem escrita possui recursos próprios para esse fim, como os elementos coesivos, por que os alunos não os empregam? A resposta pode estar na predominância da cultura oral que está estampada nessas construções.

A seguir, refletimos sobre a categoria b (distintas formas de encadeamento de ideias), conforme apresentado no quadro 41.

### 3.2.3.2 Distintas formas de encadeamento das ideias

Essa categoria, conforme já afirmado, colabora para a coesão textual, explicada por Antunes (2003) como a interligação, relação, encadeamento entre as informações do texto. Em contextos de linguagem escrita formal, trata-se de um recurso sobre o qual o enunciador detém um planejamento especial, utilizando elementos de coesão complexos. No entanto, em se tratando da linguagem oral, principalmente em contextos informais, a preocupação com a coesão é menos perceptível e, assim, podem aparecer usos inadequados de elementos coesivos e, também, expressões feitas, repetição lexical e/ou outras formas para realizar a coesão. Por isso, compreendemos que essas distintas ocorrências na escrita, principalmente, em gêneros discursivos que pedem uma linguagem formal, se caracterizam como manifestações da oralidade.

Retomando, pois, a carta 30 apresentada anteriormente, a autora emprega diferentes elementos para encadear as ideias em seu texto. Destacamos alguns: “*agora*” (duas ocorrências), “*vou falar de onde eu moro*”, “*eu moro*” “*por isso*”, “*apesar*”, “*a antes que eu me esqueça*”, “*mas*” (três ocorrências), “*a, vou falar*”. Dentre tais elementos, há aqueles cuja utilização na linguagem escrita formal desse gênero discursivo é comum (*mas*, *por isso* e *apesar*); no entanto, não estão, em todos os momentos, adequadamente empregados na carta. Vejamos alguns fragmentos:

[1] [...] meu nome é (nome da aluna) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[2] [...] meu pai é trabalhador geral da fazenda por isso professora luciane para você me conhecer melhor [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[3] [...] achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito [...]

[4] [...] eu moro na fazenda mas e na linha tangara [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[5] [...] eu nasci la em Juvinópolis mas eu não moro la [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[6] [...] morei um tempo com a minha família la no sitio da minha avô mas meu pai resolveu vir para cá [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[7] [...] A vou falar de onde eu nasci [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[8] [...] meu pai resouveu vir para ca agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[9] [...] a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda [...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

Destacamos os trechos [3], [5] e [6], nos quais o uso dos elementos coesivos “apesar” e “mas” está coerente com o contexto de produção na carta e, também, adequadamente empregados. Dessa forma, em [3], temos uma conjunção classificada como concessiva (KOCH, 2010): admite o acréscimo de uma concessão (“*não te conhecer muito*”) à ideia principal (“*achei voce muito legal*”). Já em [5] temos uma conjunção adversativa (KOCH, 2010): introduz uma ideia de contraste entre dois enunciados (“*eu nasci em Juvinoópolis*” + “*eu não moro lá*”). Dessa forma, a autora imaginou que deveria reforçar que ela não mora no distrito onde nasceu, mas em uma linha rural pertencente ao município de Lindoeste. Essa mesma conjunção é utilizada em [6], para interligar duas ideias (“*morei um tempo com a minha família la no sitio da minha avô*” + “*meu pai resolveu vir para cá*”), novamente reforçando em qual município mora atualmente.

Por outro lado, vários exemplos de encadeamento do texto retratam usos comuns à linguagem oral, como é o caso de elementos de coesão sequencial não empregados corretamente, da repetição lexical e de marcadores conversacionais. Vejamos que, em [2] e [4], temos elementos de coesão também próprios da linguagem escrita formal, porém, com empregos inadequados. Em [2] temos, conforme Koch (2010), o uso de uma conjunção consecutiva, empregada de forma inadequada, pois o mais adequado para esse fragmento seria o uso de uma conjunção conclusiva, apontando que a finalidade de seu texto era a de que sua professora pudesse conhecê-la melhor. Dessa forma, nesse enunciado, outra possibilidade seria o uso de um advérbio, como, por exemplo, “tudo”, na seguinte construção: “meu pai é trabalhador geral da fazenda. Escrevi tudo isso professora luciane para você me conhecer melhor”. Em [4], temos, novamente, a conjunção adversativa “mas”, cuja função seria a de expressar um contraste entre os dois excertos (eu moro na fazenda + na linha tangara). Entretanto, o segundo excerto, nesse fragmento, não contrasta o primeiro; ao contrário, o complementa, apontando o nome da linha em que se localiza a fazenda em que a autora mora. Por isso, esse fragmento poderia ser reescrito sem conjunção, apenas com uma vírgula.

Há, também, o emprego de elementos não comuns para o gênero carta e, tampouco, para contextos formais de uso da língua, mas que podem funcionar no encadeamento das ideias no texto. Trata-se de “agora”, nos recortes [1] e [8].

Marcuschi (1989) o classifica como marcador conversacional. Por esse motivo, falaremos mais sobre ele na subseção 3.2.3.5.

Destacamos, ainda, duas formas bem distintas para encadeamento das ideias: “*eu moro eu moro*”, em [1], e “*a vou falar*”, em [7]. Em [1] temos a ocorrência da repetição lexical “eu moro”, cuja função, no contexto construído, é a interligação de duas ideias, de forma bem semelhante à utilizada na linguagem oral em contextos informais. Assim, a autora da carta introduz o enfoque temático do que irá falar e, com as mesmas palavras, o desenvolve. Nesse exemplo, a repetição lexical não pode ser resumida à falta de planejamento do texto, pois possui uma função específica. Na próxima categoria analisada, falamos um pouco mais desse recurso linguístico.

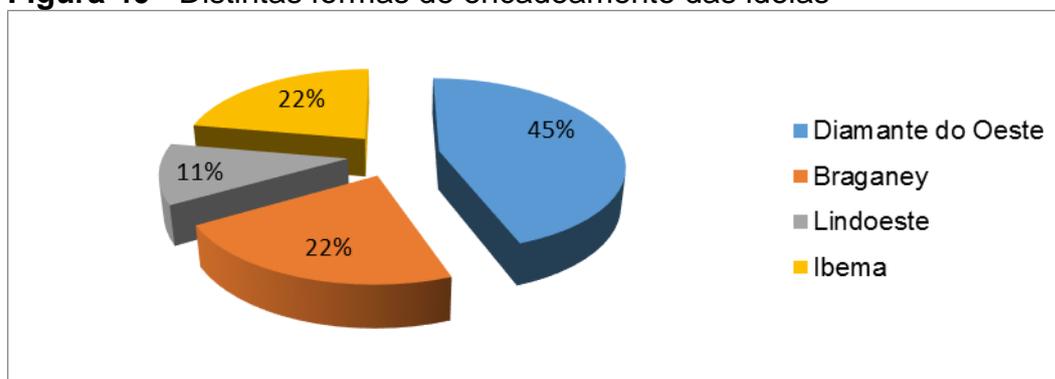
Em [7] e [9], temos a interjeição “Ah”, grafada como “a”. Sua função é de acrescentar algo ao enunciado quando o discurso está se encerrando ou já estava encerrado, pois demonstra que vai somar àquele enunciado uma ideia importante, da qual o autor havia se esquecido. Na linguagem escrita formal, seu uso não é adequado para todos os gêneros discursivos, pois esses estilos linguísticos pedem um planejamento maior e, por isso, as ideias devem ser interligadas por elementos coesivos mais complexos. Sendo assim, a interjeição citada se caracteriza como uma manifestação da linguagem oral na escrita.

Os elementos analisados caracterizam-se pela função de interligar os períodos, dando coesão ao texto. No entanto, alguns deles, principalmente, no caso dos fragmentos [1], [7], [8] e [9], mais comuns à linguagem oral, estão, como vimos, empregados em uma carta de apresentação produzida em um contexto formal de interação. Por esse motivo, são exemplos de manifestações da linguagem oral na escrita. Embora essas manifestações estejam marcadas no nível textual, afetam também o discurso, pois incidem sobre a construção de sentido do todo e estabelecem relação direta com o autor por representar seus conhecimentos, sua cultura, suas experiências linguísticas.

Voltando nosso olhar para as demais cartas produzidas pelo Ensino Fundamental, constituintes de nossos dados de pesquisa: dentre as 42 cartas produzidas e analisadas, nove apresentaram diferentes formas de encadeamento das ideias, algumas devido ao emprego inadequado de conjunções coesivas e outras pelo fato de utilizarem elementos para coesão não comuns para o gênero discursivo carta de apresentação e para seu contexto formal, como “daí”, “aí” e “pra

daí”. Vejamos a figura 40, representativa das ocorrências em relação a essa categoria nas cartas analisadas.

**Figura 40** - Distintas formas de encadeamento das ideias



Fonte: organizado pela pesquisadora.

Conforme observamos nesse gráfico, o município que apresentou um maior número de ocorrências de manifestações da linguagem oral nas cartas de apresentação nessa categoria de análise foi, mais uma vez, Diamante do Oeste (45%). Lindoeste, por sua vez, teve o menor número de ocorrências desse tipo de variação estilística (11%). Retomando a análise dos questionários socioeconômicos na perspectiva de melhor compreender esses dados, entre os alunos de Diamante do Oeste, há uma porcentagem menor que gosta da disciplina de Língua Portuguesa em relação ao município de Lindoeste (Diamante do Oeste – 17% e Lindoeste – 22%, conforme figura 34). Além disso, no primeiro município, há um gosto menor pela leitura: 5% dos alunos afirmam não lerem nunca, enquanto que, em Lindoeste, nenhum aluno faz essa afirmação (ver figura 36). Além disso, em Diamante do Oeste, apenas 12% dos alunos dizem gostar de estudar e 11% afirmam fazê-lo somente por ser exigência de seus pais. Por outro lado, em Lindoeste, essa porcentagem de alunos que gosta de estudar sobe para 28%, sendo que nenhum deles afirma fazê-lo para atender a exigências de seus pais (figura 33). Portanto, esses dados podem justificar uma menor ocorrência de manifestações da linguagem oral nessa categoria no município de Lindoeste, já que aqueles alunos demonstraram um gosto maior pela leitura e pelo estudo.

Apresentamos mais alguns exemplos de ocorrências em que a linguagem oral se manifesta na escrita no encadeamento de ideias, recorrendo às demais cartas:

- [1] [...] eu morro no acentamento – la onde que eu morro caiu o buero e agora para vir para escola tenho que anda 3 km [...] (carta 03 – Ensino Fundamental)
- [2] [...] eu sou Douglas eu sou muito querido pelo todo mundo da minha claçê e sou amado pelo meus pais e pelo meus irmãos Em primeiro lugar eu nasi em Santa Terezinha [...] (carta 05 – Ensino Fundamental)
- [3] [...] quando nos estava morado lá estava chuedo e o telhado caiu daí nos simodemo la perto da escola [...] (carta 08 – Ensino Fundamental)
- [4] [...] em primeiro lugar eu tenho 9 ano gosto muito de estuda e etc. [...] (carta 14 – Ensino Fundamental)
- [5] [...] nasci em Corbelia no dia 10/02/2013 aí fui para o sitio [...] (carta 18 – Ensino Fundamental)
- [6] [...] fazer rabiola e pra daí soltar [...] (carta 39 – Ensino Fundamental).
- [7] [...] meus pais meus avos são todos Brasileiro A se ongulho de cê Brasileiro[...] (carta 05 – Ensino Fundamental)
- [8] [...] gosto de estudar brincar de pega pega de esconde esconde gosto de bagunsar um pouco de ir fazer capoeira treinar futebol a e de fazer pipa rabiola (carta 39 – Ensino Fundamental).

Em [1] temos o uso de “agora” para encadear duas ideias (“*caiu o buero*” + “*para vir para escola tenho que anda 3 km*”): trata-se de um elemento empregado com mais frequência em contextos orais e informais de uso da linguagem e, nesse caso, com base em Koch (2010), percebemos que tem valor consecutivo, estabelecendo uma relação de causa (“*caiu o buero*”) e consequência (“*para vir para escola tenho que andar 3 km*”). Em uma linguagem formal escrita, o recurso empregado seria “por isso”, “consequentemente”, “por causa disso”, dentre outros. O mesmo ocorre em [3], com o uso de “daí”: novamente um elemento inadequado para a linguagem formal escrita, o qual poderia ser substituído, nesse contexto de interação, pelos mesmos elementos coesivos citados para [1].

Em [2] e em [4], apontamos a expressão “em primeiro lugar”, muito utilizada na linguagem escrita para introduzir um enunciado. No entanto, destacamos esses dois fragmentos aqui porque, em ambos os casos, eles não estão introduzindo a carta ou um elenco de informações: em [2] esse elemento é utilizado no segundo parágrafo do texto, quando o aluno já se apresentou, e, em [4] ele é empregado no último parágrafo do texto, ou seja, está sendo utilizado para concluir e não para introduzir o excerto. Dessa forma, ocorreu, nesses casos, usos inadequados da expressão, o que comprova, ao menos, a tentativa por parte dos estudantes de simular o discurso escrito formal a partir de seus elementos coesivos.

Em [3], [5] e [6] estão os elementos “daí”, “aí” e “pra daí”. Sobre essas expressões, Rojo (2010) afirma que

[...] têm sido apontadas na literatura linguística como conjunções coordenativas (do ponto de vista morfossintático) que, do ponto de vista textual, são responsáveis pela conexão interfrástica, estabelecendo uma coesão temporal (ou tempero causal) entre duas frases ou segmentos textuais. Em geral, os linguistas e professores de língua tomam também esses organizadores textuais como mais característicos da modalidade oral da linguagem [...] (ROJO, 2010, p. 177).

Assim, são elementos coesivos, pois têm a função de encadear as ideias, marcando a sequência dos fatos. Entretanto, são comumente empregados na linguagem oral informal, principalmente, no bate-papo entre amigos. Portanto, seu uso, no contexto de produção dessas cartas de apresentação, é inadequado: naquela situação de interação se esperava a utilização de um estilo linguístico formal, que poderia ser os conectivos “por isso” (em [3]) ou “então” (em [5] e [6]), entre outros. Em [5] e [6] também seria adequada a reescrita sem os conectivos citados: “nasci em Corbelia no dia 10/02/2013. Fui para o sitio”, “fazer rabiola e soltar”.

Por fim, em [7] e [8], observamos, novamente, o uso da interjeição para encadear as ideias (“ah”, grafada como “a”). É possível a percepção de que a intenção dos autores, ao utilizá-la, foi a de demonstrar que o enunciado não poderia ser concluído naquele momento, pois ainda faltava dizer algo, para eles, de grande importância. São exemplos em que é possível perceber a relação desse recurso com a coesão textual, pois está interligando dois enunciados (“*meus pais meus avos são todos Brasileiro*” + “*se orgulho de cé Brasileiro*” e “*gosto de estudar brincar de pega pega de esconde esconde gosto de bagunsar um pouco de ir fazer capoeira treinar futebol*” + “*e de fazer pipa rabiola*”). O uso dessa interjeição ainda se relaciona aos marcadores conversacionais, pois é um recurso comum em interações orais informais que funcionam para marcar a continuidade do enunciado, chamando a atenção de seu interlocutor. Já em gêneros discursivos escritos com estilos linguísticos formais, seu uso se torna inadequado, já que inserem nelas um tom informal da linguagem oral.

Outra observação a se fazer é em relação ao elemento coesivo “e”, cuja função é adicionar ideias ao enunciado. Trata-se de um uso muito comum, tanto na

linguagem oral quanto na escrita. No entanto, na maioria das cartas analisadas, os alunos fazem uso da conjunção de forma exagerada, ou seja, é praticamente a única conjunção utilizada no texto, já que ela se repete por diversas vezes. Sobre esse uso, discorreremos um pouco mais, quando tratamos da repetição lexical.

As dificuldades em lidar com elementos coesivos empregados na escrita podem ser justificadas pelo fato de que esses alunos ainda não possuem conhecimento linguístico suficiente para construir, por exemplo, uma coesão coerente com o gênero discursivo que produzem. Por isso, os usos linguísticos destacados nos exemplos citados não devem ser considerados “erros”, mas inadequações de linguagem para aquele contexto de uso. Com o processo de aprendizagem da modalidade escrita, serão substituídas por usos mais adequados. Nesse sentido, os documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) e, também, autores como Marcuschi (2008) e Antunes (2003) propõem que as aulas de Língua Portuguesa sejam meios para ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

No entanto, há, também, nas cartas analisadas, usos adequados de elementos coesivos próprios da linguagem formal escrita. Entre eles, citamos dois exemplos:

[10] [...] moro com meu pai, minha mãe meu vô e minha vó e ajudo meu pai a mexer com o gado afinal ele e um agricultor [...] (carta 29 – Ensino Fundamental).

[11] [...] espero que tenha gostado, assim como eu gostei de sua carta [...] (carta 17 – Ensino Fundamental).

Nesses dois recortes, há dois elementos coesivos (*afinal* – *assim como*) de uso mais complexo, uma vez que requerem um planejamento maior dos enunciados. Entretanto, mesmo assim, os autores dessas duas cartas não tiveram dificuldades para empregá-los de forma adequada em seus textos, demonstrando possuírem um maior conhecimento linguístico sobre as convenções do discurso escrito, que pode ser decorrente do fato de que esses alunos possuem o hábito de leitura em casa e, ainda, porque gostam de estudar.

### 3.2.3.3 Repetição do mesmo léxico

De acordo com reflexões já realizadas com base em Antunes (2003), a repetição lexical está relacionada à coesão referencial de um texto, uma vez que faz a retomada de informações no decorrer do enunciado. Sobre esse aspecto, Koch (2010) afirma que ele é realizado por meio de remissão ou referência textual, formando-se as “cadeias coesivas, que têm papel importante na organização textual” (KOCH, 2000, p. 23). Por ser assim, tratamos da necessidade de que, no decorrer do texto, um mesmo elemento lexical seja retomado por meio de diferentes estratégias, de modo a evitar a repetição de um mesmo léxico. Entretanto, na linguagem oral, em contextos informais, essa ocorrência é mais comum, tomando-se em comparação contextos de interação formais e escritos. Dessa forma, consideramos as repetições do mesmo léxico no gênero discursivo carta de apresentação como manifestações da linguagem oral.

No entanto, essa característica nem sempre deve ser relacionada a um menor planejamento do texto. Em alguns casos, sim. Mas há ocorrências em que a repetição do léxico possui funções específicas. Tomemos, como exemplo, o recorte [1] citado na categoria anterior: com dificuldades na interligação desses dois períodos (“agora vou falar de onde moro” + “eu moro em uma fazenda”) e, talvez por não conseguir pensar em outra forma de escrever sem fragmentar sua carta, a autora do texto recorre à repetição lexical para realizar o encadeamento do texto. Com base na pesquisa de Diedrich, podemos apontar, nesse caso, que a repetição lexical tem por função “garantir a coesão do texto” (DIEDRICH, 2001, p. 120). Para esse gênero discursivo e contexto de produção, essa ocorrência é considerada inadequada, mas essa construção sintática pode ser comum em textos pertencentes a gêneros empregados em situações informais. Por isso a tratamos, aqui, como uma manifestação da linguagem oral na escrita.

Vejamos outros exemplos retirados da carta 30:

[9] [...] eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do edilipronda minha casa e simples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda [...]

[10] [...] por isso professora luciane para você me conhecer melhor Achei voce muito legal [...]

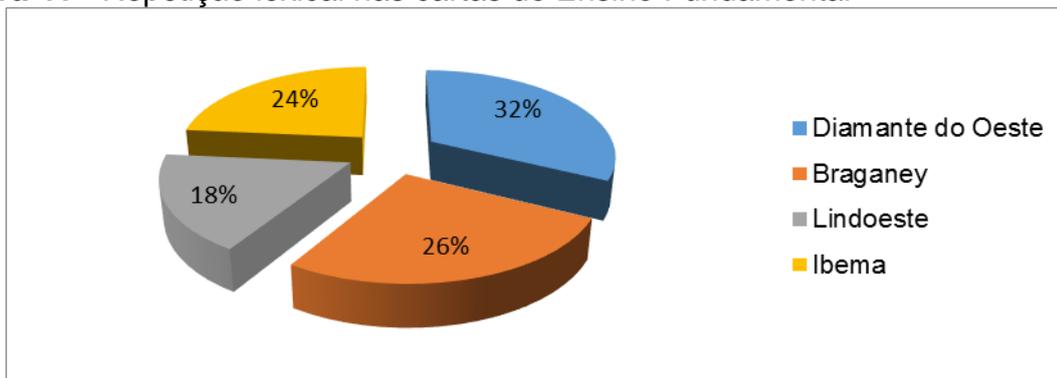
[11] [...] eu tinha um cachoro mas ele morreu a vou falar de onde eu nasci la em Juvinopolis mas eu não moro la morei um tempo com a minha familia la no sitio da minha avô mas meu pai resouveu [...]  
 [12] [...] quando sobra um tempo depois do dever de casa brico com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos [...].

Os recortes [9], [10] e [11] apresentam usos linguísticos também caracterizados como manifestações da linguagem oral na escrita. São repetições lexicais que poderiam ser facilmente substituídas por outro léxico em um texto escrito mais planejado. Nesses casos, de forma diferenciada do recorte [1], não são ocorrências que realizam o encadeamento de ideias. Em [9], trata-se do léxico “fazenda”; em [10], “você”; e, em [11], “mas”. Embora o “mas” funcione para o encadeamento das ideias, nessa categoria, falamos especificamente da sua repetição (três vezes em um mesmo período do texto).

Por outro lado, em [12], temos um exemplo distinto, que demonstra uma preocupação da autora com a organização de seu texto. Pela forma como ela desenvolvia sua ideia e seguindo a ocorrência mais comum nas cartas analisadas, era de se esperar que escrevesse: “*quando sobra untempo depois do dever de casa brico com os meus gatos eu tenho 3 gatos grandes e 3 gatos pequenos*”. No entanto, percebemos uma tentativa de evitar a repetição do mesmo léxico, recorrendo-se ao recurso da elipse. Em outras palavras, há uma preocupação com o desenvolvimento de sua linguagem em relação à repetição, pois é uma carta com poucas ocorrências desse tipo de problema. Talvez essa preocupação seja um reflexo do fato de ser uma aluna que gosta de ler e de estudar, conforme afirmou em seu questionário.

Voltando o olhar para as demais cartas do Ensino Fundamental, essa ocorrência da repetição do mesmo item lexical foi observada em 33 textos. A figura 41 representa esse levantamento:

**Figura 41** - Repetição lexical nas cartas do Ensino Fundamental



Fonte: organizado pela pesquisadora.

Percebemos que a repetição lexical é uma das grandes dificuldades dos alunos: ocorre em quase 100% das cartas analisadas. Para que essa ocorrência não se manifestasse, seria necessário um maior domínio linguístico, um repertório lexical mais desenvolvido e um maior planejamento de seus textos, o que parece não fazer parte do perfil desses estudantes. Observando o gráfico, destacamos, novamente, os municípios de Diamante do Oeste com o maior número de cartas com repetição lexical, e Lindoeste, com o menor número. Trata-se da mesma constatação realizada na seção anterior em relação às diferentes formas de encadeamento das ideias. E, em relação a Diamante do Oeste, nas três categorias analisadas até então, foi o município que se destacou com o maior número de ocorrências em todas elas. Isso nos permite supor que os alunos lá matriculados têm dificuldades linguísticas mais acentuadas em relação aos demais envolvidos em nossa pesquisa. Para confirmar tal fato, precisamos averiguar, ainda, as demais categorias a serem investigadas, o que fazemos na sequência deste capítulo.

No entanto, antes, apresentamos alguns recortes retirados das outras cartas analisadas para exemplificar a repetição lexical:

- [1] [...] eu sou a (nome da aluna) tenho 10 anos e estou no 5° e sou uma boa aluna e a matéria que eu mais gosto e de Geografia e Educação física e eu gosto de brincar de pinque bandeira vôlei e eu também gosto de jogar futebol e jogar videogame eu também gosto de ficar na casa da minha vó [...] (carta 09 – Ensino Fundamental)
- [2] [...] moro com os meus pais e irmãos tenho 10 anos moro aqui em Braganey [...] (carta 17 – Ensino Fundamental)
- [3] [...] aí fui para o sítio na Comunidade de Munhoz da Rocha gosto e gosto muito de cavalo [...] (carta 18 – Ensino Fundamental)
- [4] [...] em fevereiro de 2013 queria um cachoro mais ele moreu mais minha vó me deu dois cachoro, mais os dois moreu mais o meu vizinho me deu um cachoro [...] (carta 08 – Ensino Fundamental)

[5] [...] para comesar vou comesar pela minha idade [...] (carta 19 – Ensino Fundamental)

[6] [...] agora vou falar de onde eu moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do edi silipronde [...] (carta 30 – Ensino Fundamental).

[7] [...] eu gosto muito de bricar com a minha prima Jenifer e eu gosto de mecher no computador e eu gosto muito de estudar com a prof. Dirlene no 5º ano A e eu gosto muito de morar na cidade e na casa que eu moro, eu gosto de ir na cada da minha a vô [...] (carta 42 – Ensino Fundamental).

Nesses excertos, destacamos as palavras e/ou expressões usadas de forma repetida no mesmo fragmento. Em [1], “eu”, “e”, “gosto” e “também” são expressões lexicais repetidas de forma exagerada, no lugar das quais poderiam utilizar outros recursos, como conjunções ou optar por ocultar o sujeito. Em [2], “moro”. Essas ocorrências poderiam ser evitadas por meio da junção dos enunciados “moro com os meus pais” e “moro aqui em Braganey” (moro com meus pais em Braganey). Em [3], “gosto”: trata-se de um recorte já analisado anteriormente, quando afirmamos se tratar de uma frase inacabada. A forma como a sequência das ideias é organizada influencia no texto, já que, nesse caso, gerou, também, a repetição lexical. Em [4], o aluno repete por diversas vezes o “mas”, grafado como “mais”, devido à manifestação da linguagem oral na escrita. Nesse mesmo fragmento, destacamos a repetição de “me deu” e “cachorro”, mais uma vez acenando para a falta de conhecimento lexical para substituir esse uso linguístico. Em [5], por sua vez, “comesar”, como forma de introduzir o texto. Já em [6], “eu moro” e “fazenda”, exemplificando um caso em que a repetição lexical possui a função de encadear duas ideias, conforme já abordado em seções anteriores. Nesse mesmo excerto, a repetição do léxico “fazenda” se deve, provavelmente, ao fato de que a aluna nunca ouviu o nome do local onde mora sem ser antecedido por “fazenda”, de forma que, talvez, acredite que não poderia escrever, por exemplo: “eu moro na fazenda do edi silipronde” ou “eu moro na fazenda que se chama edi silipronde”. E, por fim, em [7], há “eu gosto”, repetido várias vezes, para enfatizar do que ele realmente gosta, e “e”, empregado como conjunção aditiva, sendo essa a repetição mais utilizada pelos alunos autores das cartas analisadas.

Apesar de todas as ocorrências, há exemplos de textos em que, mesmo com escolhas lexicais menos complexas, os alunos conseguem construir um texto bem organizado e sem um exagero de repetições lexicais. Vejamos dois exemplos:

[8] [...] amo andar de bicicleta e outros esportes, também acho legal andar de cavalo [...] (carta 31 – Ensino Fundamental)

[9] [...] quando eu crescer quero ser cantora porque eu gosto muito de musicas e adimiro muito essa profissão [...] (carta 33)

Em [8] e [9], observamos uma preocupação com a coesão referencial do texto: no primeiro caso, o léxico “*amo*” é substituído por “*acho legal*” e, no segundo exemplo, “*cantora*” por “*profissão*”. São, portanto, algumas tentativas de realizar substituição de forma a evitar a repetição lexical, embora ela continue presente nos textos, como em [9], com a repetição de “*eu*” e de “*gosto*”. Falamos que são tentativas porque, analisando as cartas, percebemos poucas ocorrências demonstrativas dessa preocupação. Assim, prevalecem muitas manifestações da linguagem oral em relação a essa categoria de análise.

Conforme Koch (2000), a retomada de informações no decorrer do texto contribui para a produção do sentido pretendido pelo leitor. Sendo assim, percebemos que a ocorrência da repetição lexical torna os enunciados orais e escritos “pesados”, de difícil leitura. Mas, apesar disso, as maiores críticas sobre esse fator ocorrem quando se trata de enunciados escritos, pois, na linguagem oral, essas ocorrências são, muitas vezes, imperceptíveis, pelo menos em contextos informais de uso da língua.

#### 3.2.3.4 Uso constante de *a gente* no lugar de *nós*

Anteriormente, quando refletimos sobre essa ocorrência, citamos Bagno (2011). Segundo o autor, o uso de “*a gente*” no lugar de “*nós*” é crescente, principalmente, entre as faixas etárias mais jovens, enquanto que a forma “*nós*” é cada vez menos utilizada. Podemos, inclusive, aceitar a suposição de que, conforme Bagno, essa forma para marcação do plural poderá ainda ser considerada como parte da norma de prestígio da língua portuguesa.

Quanto à carta de apresentação 30, a qual está sendo analisada integralmente, esse tipo de manifestação da linguagem oral sobre a escrita não foi observado. Da mesma forma, em relação às demais cartas, em todas elas prevaleceu o uso da primeira pessoa, o que se justifica no gênero discursivo produzido – a carta de apresentação – na qual o discurso centra-se em seu enunciador. Portanto, esse uso faz parte do estilo de tal gênero.

Destacamos, no entanto, quatro fragmentos, cada um correspondente a uma carta. Vejamos:

[1] [...] o telhado caiu dai nos simodemo la perto da escola [...] (carta 08 – Ensino Fundamental).

[2] [...] eu escrevim essa carta para a gente se conhecer melhor [...] (carta 17 – Ensino Fundamental).

[3] [...] eu gosto de morar no sitio por que lá é muito tranquilo e a gente acorda e vê os passarinhos cantando. E na cidade não a gente acorda com o barulho dos carros e motos barulhentas e na cidade quase a gente não pode andar de cavalo [...] (carta36 – Ensino Fundamental).

[4] [...] Quando eu saio da escola eu vou chamar meu amigo Luiz Enrique para nós irmos brincar no campo de futebol [...] (carta 38 – Ensino Fundamental).

Nesses fragmentos, observamos o uso do pronome pessoal correspondente à primeira pessoa do plural. Em [1] e [4], há o uso de “*nós*”, já em [2] e [3], de “*a gente*”. Em [2], a escolha linguística refere-se à autora e à professora Luciane e, em [3], às pessoas que moram na zona rural. Quando citamos “*a gente*”, é um uso linguístico que não interfere na construção do sentido do texto. Entretanto, pelo fato de que as cartas analisadas foram produzidas em contextos formais de uso da língua, essa escolha lexical se torna inadequada, por ser mais aceita em estilos linguísticos informais. Em ambos os casos são, portanto, manifestações da língua oral na escrita.

Devido ao estilo linguístico do gênero discursivo produzido, supomos que, entre os alunos que participaram da pesquisa, o uso de “*nós*” é, ainda, bastante utilizado, uma vez que, entre os textos que utilizaram o plural, 50% dos autores preferiram tal forma linguística. Entretanto, entre essas duas ocorrências, apenas uma utilizou a forma mais adequada, de acordo com a norma de prestígio da língua portuguesa: “*nós irmos*”, em [4]. Em [8], há um uso ainda mais comum e aceito apenas na linguagem informal (“*nos simudemo*”). Acreditamos que, em relação à forma “*nós*”, esse uso prevalece na cultural oral: por exemplo, “*se mudemo*” ao invés de “*nos mudamos*”. Nesse caso, há uma dificuldade quanto à concordância pronominal, caso que analisamos no nível morfossintático. Também prevalece, na linguagem oral, o uso de “*escrevemo*” ao invés de “*escrevemos*”. Isso nos permite supor que possivelmente, essa concordância verbal para o pronome “*nós*” (“*escrevemo*”, *falamo*”, etc.) poderá, algum dia, ser um uso aceito na norma de

prestígio da língua portuguesa, já que, conforme, Bagno (2007), são as diferentes formas como começamos a dizer algo que desencadeiam a mudança linguística. Segundo esse pesquisador:

Durante algum tempo, existe um único modo de dizer determinada coisa e esse modo único pode até vir oficialmente registrado nas gramáticas e nos dicionários[...]. Em determinado momento, porém, algumas pessoas começar a dizer a mesma coisa de um modo ligeiramente diferente. [...]. [C]om o passar do tempo essa nova forma é usada por cada vez mais pessoas, até se firmar totalmente no uso da maioria dos falantes” (BAGNO, 2007, p. 168).

Dessa forma, tudo na língua é passível de mudança linguística, já que não podemos tomá-la como estática, conforme já discutimos no capítulo 2 desta tese.

### 3.2.3.5 Emprego dos marcadores conversacionais

Conforme Marcuschi (1989) e Fávero *et al.* (2000), os marcadores conversacionais também colaboram para a coesão do texto, uma vez que funcionam como elementos que interligam e organizam os enunciados dando-lhes continuidade. Além de marcar a participação do interlocutor e seu envolvimento no discurso, são estratégias de interação que organizam o discurso.

Examinando, primeiramente, a carta 30, atentemos para alguns exemplos, entre eles dois recortes já citados anteriormente:

[1] [...] meu nome é (nome da aluna) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda [...].

[2] [...]eu nasci la em Juvinópolis mas eu não moro la morei untempo com a minha família la no sitio da minha avô mas meu pai resouveu vir para ca agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses[...] (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[3] [...] Oi meu nome é (nome da aluna) (Carta 30 – Ensino Fundamental).

[4] [...] Achei voce muito legal (Carta 30 – Ensino Fundamental).

Nos excertos [1] e [2], exemplificamos, com base em Marcuschi (1989), os marcadores conversacionais de função ideacional, os quais dão continuidade ao discurso. Nos casos apresentados, há o “agora”, escolha lexical pouco usual em estilos linguísticos mais formais escritos, quando se refere ao tempo imediato da enunciação, marcando o momento exato da interação e exercendo a função de

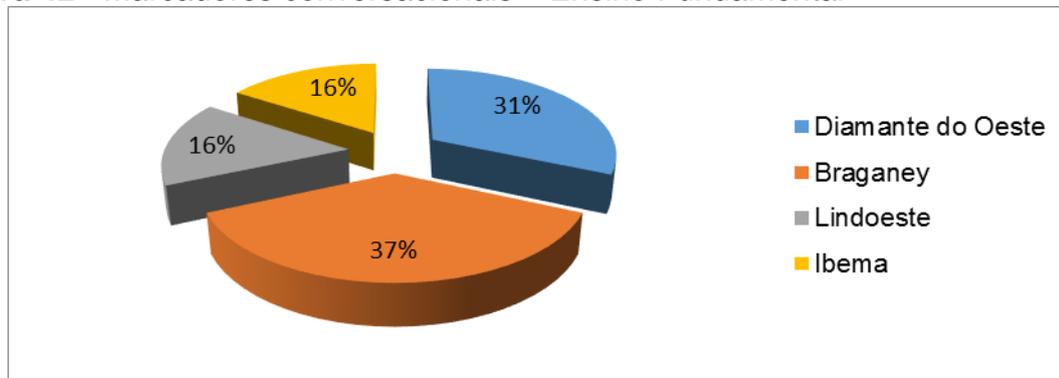
elemento coesivo sequencial. Assim, o elemento adverbial interliga, em cada carta, dois períodos (“*meu nome é (nome da aluna)*” + “*vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda*” e “*meu pai resolveu vir para cá + eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses*). Ainda em [2], destacamos os advérbios de lugar “lá” e “cá”: nesse contexto, além de figurarem gramaticalmente como elementos coesivos referenciais, também estão exercendo a função de marcadores conversacionais, estabelecendo uma organização sintática muito comum na oralidade, quando costumamos apontar fisicamente para lugares, recorrendo a esses advérbios.

Já em [3], temos exemplos do que Marcuschi (1989) chamou de “marcadores conversacionais de tomada de turno”. Conforme podemos observar, tais marcadores geralmente estão situados no início do enunciado, e têm a função de chamar a atenção do interlocutor como se fosse um vocativo. A autora faz um cumprimento (“*oi*”) para a interlocutora, com o propósito de saudá-la, abrindo, assim, um turno de fala. Quando falamos de marcadores conversacionais, não tratamos de palavras que possuem, exclusivamente, esse fim, mas de usos comuns em nossa linguagem que podem, de acordo com o contexto em que se inserem, exercer essa função.

Por fim, em [4], há um exemplo de marcador conversacional que, segundo Marcuschi (1989), exerce a função de envolver o interlocutor. Ao empregar o pronome “*você*”, o enunciador envolve a pessoa com quem fala no discurso, aproximando-se mais dela ao dirigir-lhe a palavra diretamente. Além disso, nesse mesmo enunciado, “*achei*” funciona como um marcador conversacional de opinião, por meio do qual o aluno assume seu discurso, demonstrando abertamente seu ponto de vista em relação ao exposto na sequência.

Com base nos exemplos apresentados, compreendemos que, embora ocorram tanto na linguagem oral quanto na escrita, os marcadores conversacionais são mais comuns na primeira modalidade de linguagem citada e, principalmente, em contextos informais. Na maioria das vezes, eles são utilizados para tecer uma relação direta com o interlocutor em um tempo imediato à interação, solicitando-lhe, em alguns casos, uma resposta também imediata. Por isso, esses marcadores podem ser apontados como uma manifestação da linguagem oral na escrita.

Entre as demais cartas do Ensino Fundamental analisadas, os marcadores conversacionais foram encontrados em 19 textos. Vejamos essa distribuição entre os municípios na figura 42:

**Figura 42 - Marcadores conversacionais – Ensino Fundamental**

FONTE: organizado pela pesquisadora.

De acordo com os dados levantados, a incidência de marcadores conversacionais foi maior no município de Braganey e menor em Ibema. No entanto, Diamante do Oeste também se destaca em segundo lugar pelo número de ocorrências desse recurso e Lindoeste, por sua vez, em terceiro. Retomando dados sobre a cultura oral dos alunos desses municípios, numa comparação entre Braganey e Ibema (maior e menor índice desse recurso, respectivamente), em Ibema, 20% dos alunos estudam por “exigência dos pais” ou para “atender a expectativas de familiares” e, em Braganey, 14% (figura 33). Outro dado considerável é que 3% dos alunos de Ibema gostam da disciplina de Língua Portuguesa e, em Braganey, 14% (figura 34). Além disso, naquele município, 6% dos alunos nunca ou raramente gostam de ler, enquanto que, neste, esse número é de 4% (figura 36). Tais apontamentos revelam que, em Ibema, em comparação a Braganey, menos alunos gostam de ler, de estudar e da disciplina de Língua Portuguesa. Em outras palavras, a maior ocorrência dos marcadores conversacionais em um gênero discursivo que pede estilos linguísticos formais, no caso dos textos analisados nesta tese, não está relacionada ao gosto pela leitura, pelo estudo e pela disciplina em questão.

No entanto, uma relação possível de se estabelecer é entre o uso desse recurso e a preferência por assistir a jornais televisivos e não a outros programas, como novelas, “Pânico” e “Tempo Quente”, já que em Ibema 17% dos alunos gostam de assistir jornais, enquanto que, em Braganey, esse número cai para 0% (figura 37).

Vejamos, pois, alguns exemplos de marcadores conversacionais nos demais textos:

- [1] [...] agora você vai entender como eu pasei [...] (carta 08 – Ensino Fundamental).  
 [2] [...] espero que vocês gostem [...] (carta 13 – Ensino Fundamental).  
 [3] [...] vocês professora quer saber onde meu pais trabalha [...] (carta 16 – Ensino Fundamental).  
 [4] [...] tanves professora vocês já viu falar do cazuzinho [...] (carta 16 – Ensino Fundamental).  
 [5] [...] você já viu minha vida [...] (carta 16 – Ensino Fundamental)  
 [6] [...] espero que eu falei o bastante da minha vida para você [...] (carta 24 – Ensino Fundamental).

Apresentamos seis recortes das cartas analisadas, nos quais estão destacados alguns exemplos do que Marcuschi (1989) chamou de “marcadores de envolvimento do interlocutor”. Por meio deles, o sujeito marca seu interlocutor, chamando-lhe a atenção e fazendo-lhe participar do discurso. Assim, eles denunciam a continuidade da interação: se trata de um enunciado-resposta que, por sua vez, não encerra a interação. Em [3], por exemplo, o autor simula que está respondendo a uma pergunta (quer saber onde seu pai trabalha?) que lhe foi feita pela pessoa com quem está interagindo, que, no caso, somos nós, que lhe escrevemos uma carta de apresentação e elaboramos o comando de produção. Em [4], solicita-se uma resposta de seu interlocutor, com a confirmação ou não de que conheça o “*cazuzinho*”. E, em [1], [2], [5] e [6], esses marcadores conversacionais funcionam, também, para demonstrar o encerramento do discurso ou, nas palavras de Marcuschi (1989), o fim de turno. Novamente, são usos mais comuns na linguagem oral que na escrita.

A seguir, apresentamos um exemplo de uso de um marcador conversacional com função ideacional. Vejamos:

- [7] [...] la onde que eu moro caiu o buero agora para vir para escola tenho que anda 3km[...] (carta 03 – Ensino Fundamental)

Conforme explicado por Marcuschi (1989), os marcadores com função ideacional são utilizados para estruturar os períodos que compõem o discurso, ou seja, auxiliam na construção da coesão textual. Em [7], trata-se de um marcador comum na interação oral que, na carta, está interligando dois períodos (“*la onde que*

*eu moro caiu o buero*” + “*para vir para escola tenho que anda 3km*”). Já, no caso da língua escrita em contextos formais, seriam utilizados elementos coesivos mais comuns a essa esfera de circulação como, por exemplo, “por isso”, “assim”, entre outros. Ainda nesse recorte, destacamos “*la*”. Esse uso cumpre a função de um marcador conversacional, apontando para lugares específicos, para elementos externos ao texto.

Por fim, destacamos os marcadores conversacionais de fim de turno. Observemos:

[8] [...] agora para vir para escola tenho que anda 3km viu como eu gosto de estudar [...] (carta 03 – Ensino Fundamental)

[9] [...] e essa é a minha vida [...] (carta 20 – Ensino Fundamental)

[10] [...] já morei em: Cafelândia – Curitiba - - são José dos Pinhais (e nasci em São José dos Pinhais) – Campo mourão e Coronel Vivida, nome estranho né? [...] (carta 22 – Ensino Fundamental)

[11] [...] eu gosto muito dos animais, principalmente dos cachorros, e você?

[12] [...] e você gosta de morar no sítio 41 [...] (carta 41 – Ensino Fundamental)

[13] [...] é isso [...] (carta 24 – Ensino Fundamental)

[14] [...] amei a sua aula tabom? [...] (carta 41 – Ensino Fundamental)

Os marcadores conversacionais destacados nesses fragmentos, segundo Marcuschi (1989), são utilizados para marcar o fim de turno, ou seja, demonstrar que o enunciado está sendo encerrado. Frisamos, entretanto, que, além disso, alguns deles acenam, também, para o envolvimento do interlocutor, como é o caso dos excertos [8], [10], [11], [12] e [14]: assinalam sua presença direta na interação. Desses, ainda há aqueles que, de forma indireta, influenciam o enunciado-resposta do interlocutor, para que ele concorde com o discurso do outro, como em [8], [10] e [14]: ao utilizar os marcadores conversacionais “*viu*”, “*né?*” e “*tabom*” pede-se que o interlocutor concorde com o que foi dito e apenas o confirme. Ainda no caso desses três exemplos, temos elementos mais comuns à linguagem oral, uma vez que pede uma confirmação imediata de seu interlocutor. Já em [9], [11], [12] e [13] são marcadores conversacionais comuns às duas modalidades de utilização da linguagem, mas, principalmente, em situações menos formais.

Na continuidade de seu estudo sobre esse tema, Marcuschi (1989) ainda cita os marcadores conversacionais de opinião (por exemplo: então você tem que, eu acho que, eu penso que, o que você acha?, etc.), os quais se diferenciam dos

exemplos citados em [9], [10] e [14], pois, ao invés de influenciarem de forma direta a resposta de seu interlocutor, pedindo uma confirmação, eles permitem um ponto de vista distinto do exposto no enunciado que lhe foi dirigido. Nas 42 cartas analisadas, além do exemplo citado em relação à carta 30, não observamos a ocorrência de nenhum elemento que cumprisse essa função.

Da mesma forma, não pudemos destacar o que Marcuschi (1989) chamou de marcadores de sustentação do turno (como: ahn::, ah::, certo::, ahn::), os quais demonstram hesitações e pausas no discurso, reveladores de planejamento do texto. São, no entanto, recursos próprios da linguagem oral que, dificilmente, serão utilizados na escrita, a não ser em casos de transcrição de discursos orais, já que, nessa modalidade de utilização da língua, podemos pausar a escrita e, em seguida, retomá-la sem marcar esse tipo de pausa.

Ainda em relação aos recortes apresentados nesta seção, principalmente aqueles apontados como mais comuns na linguagem oral, percebemos que, inseridos no gênero discursivo em questão, acrescentam-lhe um tom maior de informalidade. Em outras palavras, por meio deles, somou-se à carta de apresentação, um gênero exclusivo da esfera escrita, manifestações da linguagem oral. No caso do contexto de produção construído para os textos aqui analisados, esse recurso não se torna completamente inadequado porque foram produzidos na esfera escolar e, por meio deles, os alunos apresentaram-se à professora, alguns deles utilizando recursos demonstrativos dessa interação direta. No entanto, caso esse mesmo gênero fosse produzido na esfera comercial, tais ocorrências seriam inadequadas devido à formalidade que se exigiria.

### 3.2.3.6 Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos

Nesta categoria, as análises das cartas de apresentação são focadas segundo as expressões de uso comum originárias da cultura oral dos alunos, segundo os estereótipos e as “frases feitas” (COSTA VAL, 1999), ou seja, trata-se dos falares mais comuns no grupo social de que fazem parte. Para Costa Val (1999), tais ocorrências podem ser consideradas de baixa informatividade e de alta previsibilidade, já que, em alguns casos, são pragmaticamente ineficientes, podendo, até mesmo, dificultar a construção de sentido.

Por representarem, de certa forma, um grupo, uma comunidade de fala que as emprega cotidianamente, ousamos dizer que as expressões coloquiais e idiomatismos representam a cultura oral do aluno.

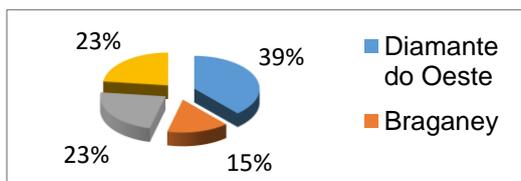
Na carta 30, podemos destacar dois exemplos:

[1] [...] minha casa e *simples de mais* [...]

[2] [...] *todo dia* as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola [...]  
(Carta 30 – Ensino Fundamental)

A expressão “simples de mais” (demais), no excerto [1], representa um uso mais comum na linguagem oral. Caso a autora empregasse o estilo linguístico próprio para aquele contexto de interação, essa expressão poderia ser substituída por outra como, por exemplo, “muito simples”. A outra expressão destacada é “todo dia”, no recorte [2], quando o correto, formalmente falando, seria “todos os dias”. A ideia que a autora desejava expressar era de que a ação de se levantar cedo era repetida diariamente. Entretanto, ao empregar “todo dia”, sua observação linguisticamente remeteu a apenas um dia, como se ela realizasse essa ação repetidas vezes durante o mesmo dia. Todavia, parece-nos que a aluna reconhece, ainda, esse equívoco, pois, ao não ter o domínio necessário da língua escrita formal, recorre à linguagem que lhe é real em seu dia a dia e que lhe permite a interação. Então, se entre seus pares (pais, família, amigos etc.) ela sempre se fez entender, por que não o faria nesse momento? Trata-se de um exemplo em que expressões comuns da cultura oral do aluno se manifestam em seu discurso com o propósito de garantir a interação.

Nos demais dados de pesquisa produzidos pelo Ensino Fundamental, pudemos observar o uso de tais expressões em quatorze cartas. Vejamos, na figura 43, a distribuição desses textos por municípios:

**Figura 43** - Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Conforme podemos observar, no gráfico, as expressões coloquiais foram utilizadas com uma frequência maior pelos alunos do município de Diamante do Oeste, em 39% das cartas. Em segundo lugar, com o mesmo número de ocorrências, vêm Lindoeste e Ibema (23% em cada município). E o menor número de ocorrências foi nas cartas produzidas pelos alunos de Braganey (15%). Assim, esse resultado se assemelha com o levantamento realizado em relação à sequência das ideias: Diamante do Oeste com o maior número de ocorrências e Braganey com menor número. Retomando aquele levantamento e considerando o fato de que esse tipo de ocorrências é inadequado para estilos linguísticos formais, supomos que isso pode se justificar pelos mesmos motivos elencados naquela subseção. Em relação ao gosto pela leitura e pela produção textual, não há grande divergência entre essas duas práticas pelos alunos investigados nesses dois municípios. No entanto, há uma divergência em relação ao motivo pelo qual estudam: em Diamante do Oeste, 11% o fazem para atender às exigências dos pais e, em Braganey, esse número cai para 7% (figura 33). Além disso, em Diamante do Oeste, 5% dos alunos não leem “nunca”, enquanto que, em Braganey, são apenas 2% que não realizam tal prática (figura 36).

Vejamos, agora, alguns recortes dessas cartas, para exemplificar o uso de expressões coloquiais da cultura oral dos alunos:

[1] [...] eu gosto de mecher no computador e eu gosto muito de estudar [...] (carta 42 – Ensino Fundamental)

[2] [...] só mora eu e meu pai minha mães me lago quando eu era pequena [...] (carta 04 – Ensino Fundamental)

[3] [...] eu sou muito querido pelo todo mundo da minha clacê [...] (carta 05 – Ensino Fundamental)

- [4] [...] também gosto de ir a cachoeira e vou socinho eu vou de cavalo ele e o meu paseiro [...] (carta 09 – Ensino Fundamental)
- [5] [...] todos os dias eu cuida da minha irmã resebo penção e sempre é alegria que eu tenho [...] (carta 11 – Ensino Fundamental)
- [6] [...] eu sou grande mais não importa a vida é para sidiviti não deixar pasar [...] (carta 11 – Ensino Fundamental)
- [7] [...] eu gosto de animais de extimação porque e muito legal [...] (carta 14 – Ensino Fundamental)
- [8] [...] eu gosto de andar no meu cavalo [...] (carta 14 – Ensino Fundamental)
- [9] [...] gosto de jogar no computador ou vidiogame [...] (carta 21 – Ensino Fundamental)
- [10] [...] a hora que eu crescer eu quero ser professora [...] (carta 25) – Ensino Fundamental)
- [11] [...] gosto muinto de animais e poriso quero cer tanbem[veterinário] gosto de jogar to em duvidas mas até lá tem muito tempo [...] (carta 26 – Ensino Fundamental)
- [12] [...] todo dia vou na escola estudar e na hora do recreio estudar [...] (carta 37 – Ensino Fundamental)
- [13] [...] eu tenho um professor de capoeira tao legal [...] (carta 40 – Ensino Fundamental)

Nos fragmentos citados, destacamos as expressões: [1] “*mecher no computador*” (acessar a internet) [2] “*me lago*” (me largou, me abandonou); [3] “*todo mundo*” (todo o mundo, todos); [4] “*ele e o meu paseiro*” (ele é meu amigo, meu companheiro); [5] “*é alegria que eu tenho*” (é o que me alegra); [6] “*a vida é para sidiviti não deixar passar*” (“a vida é para nos divertirmos”); [7] “*porque e muito legal*”; [8] “*andar no meu cavalo*” (andar a cavalo); [9] “*jogar no computador*” (jogar on-line); [10] “*a hora que eu crescer*” (*quando terminar o Ensino Médio*); [11] “*tó em duvidas*” (estou em dúvida, ainda não sei); [12] “*todo dia*” (todos os dias); e [13] “*tao legal*” (muito legal). Como podemos observar, são diferentes expressões coloquiais que, provavelmente, reproduzem a fala cotidiana desses alunos. Trata-se de formas menos complexas de expressões, as quais não demonstram uma preocupação com a formalização do emprego lexical em interface com a gramática, já que, analisando-as, há inadequações gramaticais. É o caso do que destacamos em [8], [9] e [11], devido ao emprego da preposição “no” e do verbo “estar”, conjugado simplesmente como “to”.

Logo, tais expressões não demonstram preocupações com a variação do emprego lexical por parte de seus autores. Algumas, inclusive, denotam exagero, como, por exemplo, em [3]: “*todo mundo*”, por meio da qual o aluno pretende referir-se aos seus colegas de classe. Em [2], a expressão “*me lago*” (“me largou”) é um falar do cotidiano que, comumente, refere-se a algo sem importância, a um objeto;

no entanto, no caso do recorte citado, refere-se a uma criança que foi abandonada. Em [4], “*parceiro*” refere-se, na verdade, à companhia, revelando o amor que o aluno tem pelo seu cavalo. Em [5], (“*é alegria que eu tenho*”), em [6] (“*a vida é para sidivítí não deixar pasar*”) e em [11] (“*tem muito tempo*”), são expressões de senso comum, as quais, provavelmente, o autor do texto tenha ouvido repetidas vezes, em seu grupo social. Em [7] e [13], por sua vez, trata-se de expressões coloquiais porque são justificativas muito simples, comumente utilizadas por crianças, devido à dificuldade de elencar argumentos. E, por fim, [10] representa um falar utilizado por cinco alunos em suas cartas, como forma de responder a pergunta tão comum que fazemos às crianças: “o que você quer ser quando crescer?”.

Como pudemos observar, as construções lexicais apresentadas traduzem-se em expressões simples, demonstrativas de um baixo grau de planejamento, sem preocupações gramaticais ou lexicais. Portanto, é mais um recurso responsável por inserir nessas cartas, traços que se assemelham à linguagem oral. Por isso, as consideramos como manifestações da linguagem oral na escrita.

### 3.2.3.7 Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas

Ao refletirmos sobre a pontuação, defendemos, com base em Gedoz e Busse (2014), assim como em Silva (2011), que ela é um importante instrumento, que auxilia na construção do sentido de um enunciado, além de dar ritmo ao texto. Entretanto, normalmente, umas das maiores dificuldades de escrita dos alunos recai sobre esse recurso. E, em nossos dados de pesquisa, essa constatação foi confirmada.

Observamos, inicialmente, a carta 30. Nela, são pouquíssimas as pontuações utilizadas: em um texto de catorze linhas, a autora emprega apenas dois pontos finais, nenhuma vírgula e, tampouco, o recurso da paragrafação. Segue o trecho pontuado pela autora:

[1] Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esquesa eu moro na fazenda mas e na linha tangara. Quando sobra um tenpo depois do dever de casa brico com os meus gatos [...]  
(Carta 30 – Ensino Fundamental)

Nesse fragmento de seu texto, há dois pontos finais. Analisando-os, podemos afirmar que a aluna possui dificuldades em relação ao seu emprego porque, além de, praticamente, não recorrer a esse recurso, em um dos momentos em que ele apareceu, seu emprego foi inadequado. No primeiro caso, a ideia é “cortada ao meio” por um ponto final, formando uma frase incompleta (“[...] *todo dia as seis horas*”), ou seja, a pontuação ali empregada está completamente deslocada, pois deveria, sim, estar ao final do enunciado (“*todo dia as seis horas levanto bem cedo para vir a escola.*”). Já em relação ao segundo uso do ponto final, há um emprego adequado, pois está separando duas ideias distintas. No entanto, a vírgula é algo inexistente nesse texto.

Chama-nos a atenção a grafia de letra maiúscula no início do recorte [1], pelo fato de que ela é empregada no local onde deveria ter sido utilizado um ponto final e, por isso, esse uso estaria adequado. Assim, supomos que houve uma tentativa de emprego da pontuação ou, mesmo, que, por algum motivo, o primeiro ponto utilizado foi deslocado para baixo.

Resumidamente, a autora dessa carta a escreve como se, realmente, estivesse apresentando-se por meio da linguagem oral, já que, nessa modalidade de utilização da língua, a pontuação é um recurso inexistente, substituído pelas pausas na fala. Suas ideias são, pois, lançadas no texto, sem pausá-las por meio da pontuação. A falta ou inadequação desse recurso, conforme exposto anteriormente com base em Silva (2011), acaba interferindo no discurso, porque dificulta a leitura do texto e, conseqüentemente, a construção de sentido, uma vez que, para compreendê-lo, precisamos, mentalmente, acrescentar as pontuações. Para ler o texto, inserimos um ritmo de leitura como se, de fato, estivesse pontuado. Além disso, não há paragrafação no decorrer da carta, apenas no início do texto, outra característica própria da linguagem oral. Dessa forma, a pontuação inadequada do texto se caracteriza como mais uma manifestação da linguagem oral.

Nas demais cartas de apresentação do Ensino Fundamental, devido à dificuldade de pontuação, surgiram diferentes marcações de pausas, como espaços maiores entre os enunciados e hífen. Além disso, dos 42 textos analisados, todos demonstraram que seus autores tiveram dificuldades em pontuá-los. No entanto, observamos diferentes níveis de dificuldades: algumas cartas não apresentaram pontuação nenhuma, outras apenas uma ou duas vírgulas (ou um ou dois pontos

finais) e outras, ainda, utilizaram marcações diferenciadas de pausas, como travessões ou espaços maiores entre os enunciados. Vejamos alguns exemplos:

[1] [...] eu vou falar um pouco de mim eu sou (nome do aluno) eu sou muito querido pelo todomundo da minha clacê e sou amado pelos meus pais e pelo meus irmãos

Em primeiro lugar eu nasi em Santa Terezinha de Iguasu e meus pais meus avos são todos Brasileiro A se ongulho de cê Brasileiro [...] (carta 05 – Ensino Fundamental).

[2] [...] luciane oi meu nome é (nome do aluno) eu moro no bairro fatima eu moro la a 10 anos eu tenho um irmão, com sindromedial ela gosta bastante de animais e eu tambem tenho um cachorro com o nome de betanem e um papagaio eu brinco bastante com eles gosto de soltar pipa mas sem cerol [...] (carta 39 – Ensino Fundamental).

[3] eu sou (nome do aluno) eu coste de animais cachorros, gatos, peixes, passarinho etc.

Eu quero ser feterinario para cuida dos animais e goste de capuera eu tem 10 anos moro com meus pais o nome do pai é Adão e o nome da minha mae e gentia eu tenho dois irmãos o cheito tem 16 anos e o Rafael tem 15 anos eu sumanovo era para ter irmã mai ela moreu [...] (carta 35 – Ensino Fundamental).

[4] [...] eu sou o (nome do aluno) denho 12 anos eu gosto de brincar com os amigos na rua de bola e já simudei duas veze e morava em Ramilandia e agora moro em Diamante D Oeste e mor com meu pai e minha mãe e com as duas Irma e ia embora para Santa Helena mas eu não vou embora porque minha mae não que embora [...] (carta 07 – Ensino Fundamental).

[5] [...] eu gosto do mes amigos. de coração eu brinco muito com ele nos brinca de bola e de carrinho [...] (carta 07 – Ensino Fundamental).

[6] [...] – Eu sou a Daniella. Nessa carta vou escrever a minha vida [...] (carta 19 – Ensino Fundamental)

[7] [...] eu morro no acentamento – la onde que eu morro caiu o buero [...] (carta 03 – Ensino Fundamental)

[8] [...] Já morrei em: Cafelândia – Curitiba – São José dos Painhas (e nasci em São José dos Pinhais) – Campo Mourão e Coronel Vivida, nome estranho né? (carta 22 – Ensino Fundamental)

[9] [...] vocês professora quer saber onde meu pais trabalha minha mae trabalha no laticinio e meu pais trabalha no carro da saúde [...] (carta 16 – Ensino Fundamental)

[10] [...] Agora eu vou falar um pouco da minha vida, do que gosto de fazer e etc [...] (carta 29 – Ensino Fundamental).

Em [1], destacamos um recorte da carta 05, no qual, embora fosse necessário, o aluno não recorreu a nenhum sinal de pontuação (nem vírgula, nem ponto final), dificultando a leitura e a construção de sentido, principalmente em “*meus pais meus avos são todos Brasileiro A se ongulho de cê Brasileiro*”. No entanto, nos chama atenção o uso de letras maiúsculas nos locais onde deveriam

ter sido empregados pontos finais e, também, a paragrafação. Isso demonstra que o aluno sentiu a necessidade de realizar as pausas, no entanto, não soube como (ou não se lembrou de) grafá-las em sua carta.

Já em [2], há uma situação distinta da apresentada no recorte anterior. Nessa carta, o aluno possui uma dificuldade que consideramos mais acentuada na marcação das pausas, uma vez que, para um período longo, ele utilizou apenas uma vírgula, e de forma inadequada, já que ela está sintaticamente deslocada se localizando dentro de um complemento verbal, o que é incorreto para a gramática normativa e mesmo para a segmentação na leitura do texto.

Em [3], podemos exemplificar outra situação bem comum nas cartas. No primeiro parágrafo de seu texto, o aluno demonstra um conhecimento introdutório de pontuação, já que consegue pontuá-lo, utilizando a vírgula na enumeração de elementos que ocupam a mesma função sintática. Entretanto, na continuidade de seu texto, percebemos uma acentuação de sua dificuldade de pontuação, pois, a partir do segundo parágrafo, não há mais o emprego de nenhum tipo de pontuação. Isso, de forma nítida, dificultou a leitura de seu texto: para compreendê-lo, precisamos pontuá-lo mentalmente.

Por meio do recorte [4], destacamos um período extremamente longo de uma carta, o qual não apresenta pontuação e, tampouco, outros recursos para marcação das pausas ao longo do período, tal qual fez o autor de [1]. Da mesma forma como nos exemplos anteriores, [4], mais uma vez, demonstra o quanto a pontuação auxilia na construção do sentido. Além do mais, por meio de sua utilização, o aluno poderia ter diminuído a repetição lexical, outro fator que dificulta a leitura e a construção do sentido de seu texto.

No fragmento [5], há um exemplo de discurso no qual a pontuação, tendo sido empregada dentro do complemento verbal, prejudicou completamente a construção de sentido. Dessa forma, a expressão “*de coração*”, que, acreditamos, referia-se aos amigos e por meio da qual o autor queria falar que gostava de seus amigos de forma sincera, parece mais referir-se ao que mais gosta de brincar, como se fosse o nome de uma brincadeira.

Em [6], [7] e [8], exemplificamos trechos de cartas nas quais os autores utilizam uma marcação diferenciada de pausa: travessão (-). Em [6], trata-se de um sinal de pontuação utilizado no início de todos os parágrafos da carta, como se a aluna estivesse marcando sua fala, como um discurso direto, recurso desnecessário

e inadequado para o gênero discursivo em questão. Já em [7] e [8], essa pontuação está cumprindo a função da vírgula, ou seja, separar orações (em [7]) e enumerar elementos que ocupam a mesma função sintática (em [8]). No entanto, ao empregar dois pontos no início do recorte, o autor de [8] parece demonstrar um conhecimento desse aspecto prosódico e segmental.

Por outro lado, em [9], exemplificamos um excerto da carta cuja construção de sentido é prejudicada, principalmente, pela falta do ponto de interrogação. Assim, para compreendermos esse enunciado, precisamos acrescentar (pelo menos ao ritmo de leitura) esse sinal de pontuação, de forma a marcarmos o questionamento realizado pelo aluno a nós, interlocutores, e compreender que, na continuidade de seu discurso, ele responde a essa mesma pergunta.

Por fim, citamos o enunciado [10] para demonstrar que há também, nas cartas, discursos pontuados de forma adequada. Dessa forma, trata-se de um exemplo no qual o autor demonstra um menor nível de dificuldade quanto a esse aspecto de escrita, ao utilizar a vírgula para marcar a enumeração de enfoques temáticos de que tratará no decorrer da carta.

Essa dificuldade de pontuação pode se justificar pelo apelo à configuração composicional das práticas orais: nessa modalidade de uso da linguagem, as pausas não necessitam de sinais escritos, mas, sim, são marcadas por pausas na fala e pela respiração. Por isso, a falta e a inadequação da pontuação nas cartas analisadas podem ser consideradas como manifestações da linguagem oral na escrita.

E salientamos, conforme Silva (2011), o quanto a pontuação interfere no nível discursivo/textual, prejudicando a construção de sentido e a leitura do texto escrito. De acordo com Gedoz e Busse, “o uso adequado dos sinais de pontuação é um dos elementos indispensáveis para a elaboração de textos coesos e coerentes e que atendam a uma função social definida” (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 243). Sem o uso desse recurso, as ideias parecem ser lançadas no texto, dando-nos a impressão de que o aluno está conversando conosco ao invés de ter produzido um discurso escrito.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> No decorrer dessas análises, não exploramos as categorias “uso de gírias” e “marcas de regionalismo” pelo fato de que as mesmas não foram observadas no nível discursivo/textual das cartas produzidas pelos alunos no Ensino Fundamental. Quanto à categoria “interjeições”, as análises que lhe correspondem foram apresentadas na seção “sequência das ideias”, pois os recortes em que essa ocorrência foi observada demonstraram, também, inadequações quanto a esta última categoria.

### 3.2.3.8 Reescrita da carta 30 – Ensino Fundamental

Conforme estamos defendendo no decorrer desta subseção, todas as categorias de manifestação da linguagem oral na escrita no nível textual interferem no discurso do texto. Por isso, definimos que essa análise está voltada para o nível discursivo/textual. Para exemplificarmos essa nossa posição, apresentamos uma possibilidade de reescrita da Carta 30 (analisada de forma integral nesta seção), em que procuramos substituir as ocorrências de manifestação da linguagem oral por ocorrências próprias da linguagem escrita formal, mantendo, entretanto, o máximo possível, a identidade do texto:

#### Quadro 44 - Carta 30 - Ensino Fundamental e reescrita

<p>Oi meu nome é [REDACTED] agora vou falar de onde eu moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda da edi silipronde minha casa é simples de mais meu pai é trabalhador geral da fazenda por isso professora luciane para você me conhecer melhor achei você muito legal apesar de eu não te conhecer muito todo dia às seis horas. levanto bem cedo para vir a escola e antes que eu me esqueça eu moro na fazenda mas e na linha tangará. Quando volta um tempo depois de deixei de casa brica com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tenho um cachorro mas ele morreu e vou falar de onde eu moro lá em Juruinópolis mas eu não moro lá moro um tempo com a minha família lá no sítio da minha casa mas meu pai sempre vem para cá agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses</p> <p>um abraço</p> <p>[REDACTED]</p>	<p>Lindalvete Parana 19 de abril de 2013</p>
--	--

Oi, meu nome é (nome da aluna). Vou falar de onde eu moro: vivo na fazenda do Edi Silipronde, localizada na linha Tangará e moro como meu pai, trabalhador geral da fazenda. Minha casa é muito simples. Todos os dias, às seis horas, levanto-me bem cedo para vir à

escola. À tarde faço meu dever de casa. Quando sobra um tempo, brinco com os meus gatos: três grandes e três pequenos. Eu tinha um cachorro, mas ele morreu. Eu nasci em Juvinópolis. Morei por um tempo com a minha família, no sítio da minha avô, mas meu pai resolveu vir para Lindoeste. Eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses. Professora Luciane, espero que, assim, você possa me conhecer melhor. Apesar de eu não te conhecer muito, pareceu-me que você é muito legal.

Um abraço,

Lindoeste, Paraná  
19 de abril de 2013

(assinatura da aluna)

Fonte: reescrito pela pesquisadora.

Na análise dessa carta, pudemos observar, em diversos momentos, manifestações da linguagem oral na escrita, sobretudo no que diz respeito a suas ocorrências em nível discursivo/textual. Apesar dessas manifestações se destacarem, percebemos, em relação às demais cartas, uma preocupação maior da autora quanto à organização de seu texto, incluindo tentativas de pontuação e de não repetição de itens lexicais. Nesse sentido, destacamos, entre outras coisas, uma ocorrência pouco comum nas demais cartas: a grafia do verbo conhecer (“para você me conhecer melhor”), empregado no infinitivo e, grafada adequadamente com “r”, o que mais uma vez comprova a preocupação da aluna com a linguagem formal de seu texto. Além disso, há a concordância nominal adequada no trecho “*os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos*”, bem como o emprego correto da concordância verbal em todo o texto, o que não é muito comum nessa fase de ensino. Conforme apontamos anteriormente, isso pode ser reflexo de seus estudos e leituras, já que ela diz gostar de realizar essas ações em seu dia a dia.

### 3.2.3.9 Algumas reflexões sobre as manifestações da linguagem oral na escrita nos textos do Ensino Fundamental: nível discursivo/textual

Nas seções anteriores, apresentamos a análise da carta 30 do Ensino Fundamental quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Ademais, trouxemos excertos das demais cartas que compõem esse momento de análise, por meio dos quais procuramos demonstrar as diferentes manifestações da linguagem oral na escrita, seja por meio da sequência das ideias, de suas distintas formas de encadeamento, da repetição do mesmo léxico, do uso de *a gente* no lugar de *nós*, do emprego dos marcadores conversacionais, de interjeições, do uso de expressões

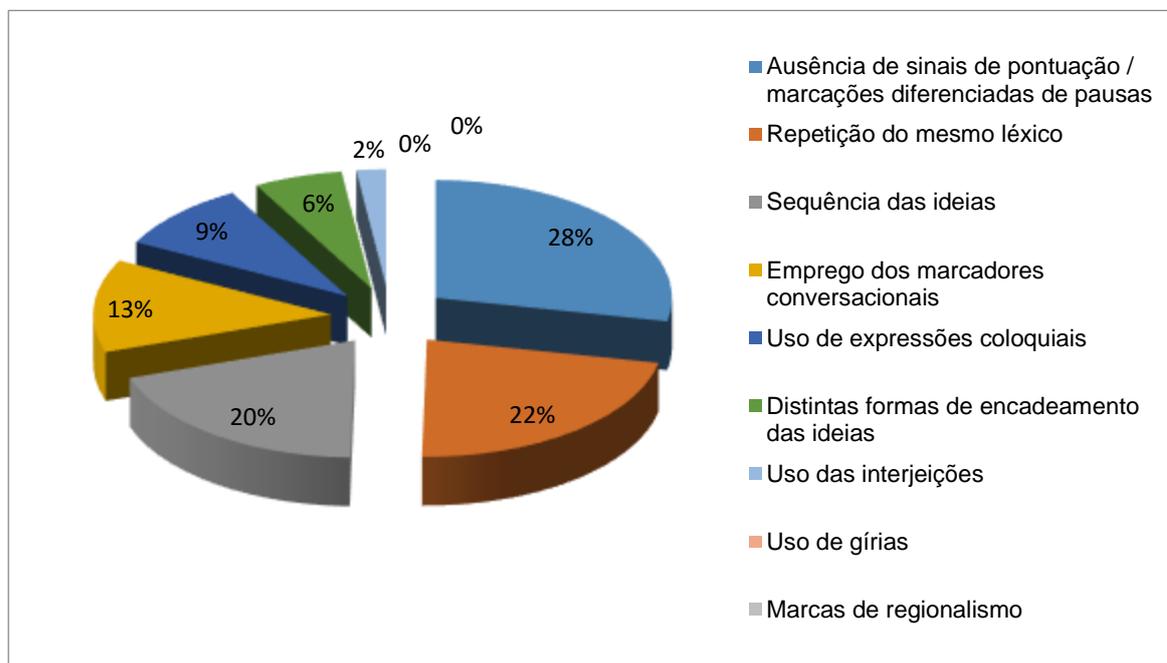
coloquiais da cultura oral dos alunos ou da ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas.

Com a análise, constatamos que, entre essas cartas e, talvez, entre a maioria dos alunos dessa fase de ensino (5º ano do Ensino Fundamental), há ainda um nível acentuado de dificuldade quanto à compreensão de usos mais adequados para cada estilo linguístico, tendo em vista o gênero selecionado para cada contexto social de interação.

Nesse sentido, podemos retomar algumas das reflexões teóricas apresentadas no início deste capítulo. Segundo Bakhtin (2010[1979]), todo enunciado tem seu estilo, conteúdo temático e construção composicional determinados tanto pelo conhecimento linguístico do falante quanto por sua visão de mundo, emoções, ideologias e juízos de valor. E, de acordo com Bagno (2007), dispomos de diferentes estilos linguísticos para produzir os enunciados. Em outras palavras, as interações apresentam diferentes níveis de planejamento discursivo/textual, o que demanda escolhas temáticas, estilísticas, lexicais e gramaticais. Tais níveis estão, de forma direta, relacionados ao contexto social, já que são os interlocutores, o objetivo, a função social por nós exercida, o momento e o local em que se dá a interação e, ainda, o gênero discursivo que definem o estilo linguístico mais adequado para cada momento de uso da linguagem.

A figura 44 demonstra quais foram as maiores dificuldades quanto à adequação da linguagem ao contexto social de produção das cartas de apresentação:

**Figura 44** - Manifestações da linguagem oral na escrita – principais ocorrências nas cartas do Ensino Fundamental



Fonte: organizado pela pesquisadora.

O gráfico apresenta as dificuldades dos alunos, por ordem decrescente, a saber: 1) ausência de sinais de pontuação / marcações diferenciadas de pausas; 2) repetição do mesmo léxico; 3) sequência das ideias; 4) emprego dos marcadores conversacionais; 5) uso de expressões coloquiais; 6) distintas formas de encadeamento das ideias; 7) uso das interjeições; e, por último, 8) uso de gírias e de regionalismos.

Destacamos, ainda, outra observação não ilustrada nesse gráfico. Comparando as ocorrências por municípios, conforme realizamos nas seções anteriores, Diamante do Oeste se destacou pelo maior número de ocorrências em quatro das dez categorias analisadas: sequência das ideias, suas distintas formas de encadeamento, repetição do mesmo léxico e de expressões coloquiais. Quanto às demais categorias, duas ocorreram apenas uma vez por município (interjeições, em Diamante do Oeste, Ibema e Lindoeste, e uso de *a gente* no lugar de *nós*, em Braganey e Ibema), uma (pontuação) ocorreu em todas as cartas analisadas e a outra (uso de regionalismos) não foi observada em nenhum texto analisado. Conforme defendemos anteriormente, supomos que essa maior ocorrência em Diamante do Oeste pode ser devido a um desinteresse maior pelo estudo e pela leitura, em relação aos demais municípios. Entretanto, além disso, outros fatores

interferem nesse aspecto, como nível econômico e cultural dos pais e o grupo social com o qual convivem.

Com base nas reflexões, compreendemos, pois, que o conhecimento linguístico-discursivo deve ser ampliado entre nossos alunos, de modo que reconheçam a necessária adequação da linguagem ao contexto de interação. Assim, seria necessário desenvolver mais trabalhos de leitura por meio dos quais os alunos pudessem construir mais reflexões acerca da linguagem e de seus estilos linguísticos em relação com o contexto social de produção e de leitura.

Todavia, acreditamos que esse conhecimento ocorra de forma gradativa na aprendizagem dos alunos e em seu desenvolvimento como sujeitos. Para isso, são importantes práticas de leitura, produções textuais de gêneros discursivos orais e escritos e análise linguística, conforme proposto por Geraldi (1984, 1997) e defendido nas propostas apresentadas pelos documentos oficiais (PARANÁ, 2008; BRASIL, 1998), com base na concepção dialógica e interacionista de linguagem.

Tendo, pois respondido à nossa segunda pergunta de pesquisa (quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita em textos escritos por alunos do 5º ano do ensino fundamental?), passamos a apresentar as análises das cartas de apresentação produzidas pelos alunos da graduação. Dessa forma, ao final deste capítulo, pretendemos responder a mais uma de nossas perguntas apresentadas na introdução desta tese: *essas marcas tendem a desaparecer no nível superior?*

#### 3.2.4 Manifestações da linguagem oral na escrita de textos do gênero carta de apresentação: em foco, alunos do 1º ano do Curso de Letras

Conforme destacamos na introdução desta tese, um de nossos objetivos com o desenvolvimento desta pesquisa é a análise comparativa entre as manifestações da linguagem oral na escrita apresentadas pelo Ensino Fundamental e pela Graduação em Letras com o propósito de verificar quais permanecem em textos de alunos do 1º ano do curso de graduação em Letras, depois de, pelos menos, 12 anos de escolarização. Dessa forma, nesta seção, refletimos sobre as cartas de apresentação produzidas por esse segundo público de alunos. Retomando, brevemente, a constituição desses dados, analisamos, portanto, nesta seção, nove cartas de apresentação, as quais correspondem a 25% dos textos produzidos pelos alunos da graduação em Letras.

De acordo com o já exposto, nosso foco de análise são as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual. Assim, refletimos sobre como a construção da linguagem, sua organização e suas escolhas lexicais operam no discurso do texto. Conforme já apontado, os textos aqui analisados foram produzidos em contextos formais de interação e, por isso, consideramos inadequada uma linguagem com características mais comuns a interações orais e informais. Nessas análises, contemplamos, novamente, as categorias apontadas no quadro 41.

Esta seção está organizada da mesma forma como a anterior: contemplamos, separadamente, uma categoria de análise por vez. Atentamo-nos, primeiramente, para todas as manifestações da linguagem oral na escrita apresentadas na carta 03 da graduação, a qual, entre as demais cartas desse público, é a mais representativa de todas as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual. Após, ampliamos a reflexão, apresentando mais exemplos dessa categoria, retirando-os das demais cartas do Ensino Superior que compõem os dados da pesquisa.

A figura 45, a seguir, representa esse texto conforme escrito pelo aluno e o quadro 45, sua transcrição:

Figura 45 - Carta 03 da graduação

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013

Caras professoras e colegas

Eu me chamo [REDACTED] e tenho 25 anos, nascida e criada em Cascavel. Há alguns anos cursei jornalismo por um ano, o qual tive que abandonar por questões financeiras. Trabalhei como designer gráfica e secretária por alguns anos, atualmente sou projetista, secretária faz tudo de uma construtora, o que me levou a cogitar por algum tempo me tornar engenheira civil, para minha sorte, não passei no vestibular, pois acredito que seria infeliz, pois sempre tive mais afinidade e interesse em literatura e escrita, até por ser ou pelo menos tentar ser atriz, totalmente apaixonada pelo teatro, cinema, música e arte em geral, trabalhar com formulas e medidas não é pra mim.

Realmente acredito ter encontrado algo em que sentirei prazer em me dedicar e estudar e trabalhar, até por que sinto-me a vontade entre os livros e me deixo levar e encantar por histórias e poesias.

Abraços.

[REDACTED]

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

Quadro 45 - transcrição da carta 03 – graduação

Cascavel, 21 de fevereiro de 2013

Caras professoras e colegas

Eu me chamo (nome da aluna), tenho 25 anos, nascida e criada em Cascavel. Há alguns anos cursei jornalismo por um ano, o qual tive que abandonar por questões financeiras.

Trabalhei como designer gráfica e secretária por alguns anos, atualmente sou projetista, secretária faz tudo de uma construtora, o que me levou a cogitar por algum tempo me tornar engenheira civil, para minha sorte, não passei no vestibular, pois acredito que seria infeliz, pois sempre tive mais afinidade e interesse em literatura e escrita, até por ser ou pelo menos tentar ser atriz, totalmente apaixonada pelo teatro, cinema, música e arte em geral, trabalhar com formulas e medidas não é pra mim.

Realmente acredito ter encontrado algo em que sentirei prazer em me dedicar a estudar e trabalhar, até por que sinto-me a vontade entre os livros e me deixo levar e encantar por histórias e poesias.

Abraços.

(nome da aluna)

Fonte: transcrito pela pesquisadora.

De forma geral, quanto ao nível discursivo/textual, essa aluna apresenta uma dificuldade de escrita, principalmente no que diz respeito a escolhas lexicais

mais adequadas para um contexto formal de interação e à organização de suas ideias. Isso resultou no uso de expressões coloquiais, repetição lexical e pontuações inadequadas, além de algumas dificuldades de ordem morfosintática. A seguir, apresentamos reflexões mais aprofundadas sobre essa carta.

#### 3.2.4.1 Sequência das ideias

Nessa categoria de análise, conforme já especificamos, verificamos a organização das ideias expostas no texto e a forma como elas trabalham no nível discursivo, ou seja, na construção de sentido. Em relação a esse aspecto, analisamos, com base em Marcuschi (2001), superposições de ideias, frases inacabadas, correções ou paráfrases e metaformulações. Essas ocorrências assemelham um texto escrito a uma interação oral. Para exemplificarmos essa ocorrência, vejamos um fragmento da carta 03:

[...] Trabalhei como designer gráfica e secretaria por alguns anos, atualmente sou projetista, secretaria faz tudo de uma construtora, o que me levou a cogitar por algum tempo me tornar engenheira civil, para minha sorte, não passei no vestibular, pois acredito que seria infeliz, pois sempre tive mais afinidade e interesse em literatura e escrita, até por ser ou pelo menos tentar ser atriz, totalmente apaixonada pelo teatro, cinema, música e arte em geral, trabalhar com formulas e medidas não é pra mim [...] (carta 03 – graduação).

Nesse trecho de sua carta, a aluna produziu um período extremamente longo, o qual está separado apenas por vírgulas, o que dificulta a leitura e a construção de sentidos em relação, já que há ideias superpostas e observações que não lhes dão continuidade. Esse recorte é iniciado com a exposição das funções profissionais já ocupadas pela autora da carta: *designer* gráfica e *secretária*. Em seguida, ela aponta sua ocupação atual (projetista), informação que é complementada pelo o que Marcuschi (2001) chamou de parentização (“*secretaria faz tudo de uma construtora*”), uma ideia jogada ao texto sem a devida organização<sup>29</sup>, uso comum na linguagem oral. Mais à frente, há uma superposição de ideias quando ela passa a falar do vestibular, felicitando-se pelo fato de não ter passado para o curso de Engenharia Civil. E, ao justificar esse sentimento,

<sup>29</sup> Se, nesse caso, a autora tivesse destacado essa informação entre parênteses, demonstraria ao leitor seu conhecimento de que se trata de uma informação acessória.

superpõem-se novas ideias nesse período, como seu gosto por literatura, escrita, teatro, cinema, música e arte e aversão às fórmulas e medidas.

Em outras palavras, em um mesmo período estão superpostas várias ideias: ocupação profissional, curso pretendido e gostos pessoais, além de uma parentização por meio da qual a aluna acrescentou uma informação que não deu continuidade à ideia principal. Devido a essas ocorrências, mesmo apresentando algumas pausas (representadas pelo uso da vírgula), o fragmento acima transcrito se assemelha a uma interação oral, na qual é comum o acréscimo de ideias que, muitas vezes, não dão continuidade ao texto. Ao lê-lo, portanto, podemos ter a impressão de que a aluna está falando e, sendo assim, compreendemos se tratar de manifestações da linguagem oral na escrita.

Voltando, agora, nosso olhar para as demais cartas de apresentação escritas pelos alunos da graduação em Letras, essa categoria de sequência de ideias foi observada em cinco cartas. Vejamos alguns exemplos:

[1] [...] Eu me chamo (nome do aluno) e sou calouro no Curso de Letras na Unioeste, moro em Cascavel a 14 anos, nasci na Guiana Francesa que é um país que pertence à França, com as mesmas leis e governo, meus pais são brasileiros, mas moraram lá por um bom tempo, tenho dupla-cidadania, porém devo optar por uma quando me alistar. Obviamente vai ser a brasileira [...] (carta 5 - graduação)

[2] [...] moro com minha mãe, meu pai ainda mora na Guiana Francesa aonde trabalha. Ele vem para cá algumas vezes por ano. Tenho 17 anos, não trabalho e nunca trabalhei, escolhi o curso de Letras pois dentre os cursos da Unioeste foi o que mais me “encaixei” [...] (carta 05 – graduação)

[3] [...] quero dar o máximo de mim, me dedicar para ser uma ótima professora, e minha expectativa sobre o curso aumenta a cada dia mais, pois tenho certeza que escolhi a profissão certa [...] (carta 2 - graduação)

[4] [...] eu escolhi o curso de letras porque está na área de educação e sempre foi a fim de ser professor já que minha mãe é pedagoga e exerceu a profissão pela qual se aposentou ela também tinha duas irmãs que eram professora uma se aposentou como professora e a outra mudou de profissão e se tornou comerciarista, meu primeiro grau foi na Escola Estadual Julia Vanderley ai fui trabalhar e mais tarde fiz supletivo no segundo grau, no Colegio Canada [...] (carta 07 – graduação)

[5] [...] Atualmente não estou trabalhando mas estou a procura. Escolhi o curso de letras pois continua na área de educação, e espero que os 4 anos sejam de muita aprendizagem e conhecimento [...]” (carta 8 - graduação)

[6] [...] esta foi minha pequena apresentação, espero nos conhecermos melhor durante os anos [...] (carta 09 – graduação).

Nos fragmentos [1] e [2], destacamos casos de parentização de ideias. Isso ocorre em [1] porque, interrompendo a ideia principal (apresentação, seu nome e local onde nasceu), o aluno traz uma explicação sobre a Guiana Francesa; e, em [2], porque acrescenta informações sobre seu pai, novamente interrompendo a ideia principal. Ao apontarmos que se trata de uma parentização, pautamo-nos em Marcuschi (2001). Todavia, entendemos que, mesmo se tratando de recursos comumente empregados na linguagem oral, nesse contexto de escrita não prejudicaram a construção de sentidos do texto, pois podem ser compreendidos como orações explicativas intercaladas, pelo fato de adicionarem informações relevantes ao texto e ao discurso.

Outro aspecto que observamos no excerto [2] é a superposição de ideias. O aluno muda seu enfoque temático de escrita de forma muito rápida, sem o emprego de uma pontuação adequada: interrompe sua apresentação para justificar a escolha do curso de Letras. O mesmo acontece em [3], quando deixa de falar sobre a dedicação que espera dar à graduação e fala de suas expectativas; em [4,] quando, ao justificar a escolha do referido curso, passa a falar das irmãs de sua mãe, interrompendo a continuidade do tema; e, em [5], ao superpor ideias sobre sua opção de graduação e suas expectativas sobre o curso.

Por fim, em [6], há um exemplo do que Marcuschi (2001) denominou de metaformulações: enunciações sobre um discurso. Compreendemos que é o que o autor dessa carta faz na conclusão da mesma, ao escrever “*esta foi minha pequena apresentação*”.

A seguir, refletimos sobre o encadeamento das ideias nas cartas da graduação em Letras.

#### 3.2.4.2 Distintas formas de encadeamento das ideias

Nessa categoria de análise, referimo-nos à coesão sequencial dos textos, isto é, à interligação de enunciados, focando nas distintas formas de encadeamento das ideias. Na carta 30 do Ensino Fundamental, encontramos vários elementos incomuns para essa função, como, por exemplo, repetição lexical e interjeições. Já na carta 03 do Ensino Superior, houve uma variedade menor: prevaleceram as conjunções próprias da linguagem escrita formal para a construção da coesão

textual. Entretanto, houve cinco ocorrências que se aproximaram do uso da linguagem oral informal. Vejamos:

[1] [...] para minha sorte, não passei no vestibular, pois acredito que seria infeliz, pois sempre tive mais afinidade e interesse em literatura e escrita, até por ser ou pelo menos tentar ser atriz [...] (carta 03 – graduação)

[2] [...] sentirei prazer em me dedicar a estudar e trabalhar, até por que sinto-me a vontade entre os livros [...] (carta 03 – graduação)

[3] [...] Realmente acredito ter encontrado algo em que sentirei prazer em me dedicar [...] (carta 03 – graduação)

Em [1], destacamos, primeiramente, a conjunção explicativa “pois”, empregada duas vezes nesse mesmo enunciado: trata-se de um elemento de uso comum para interligar duas ideias (“*para minha sorte, não passei no vestibular*” + “*acredito que seria infeliz*” + “*sempre tive mais afinidade e interesse em literatura*”). Segundo Koch, esse tipo de operador tem a função de introduzir “uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior” (KOCH, 2003, p. 35). Sendo assim, esse elemento coesivo foi empregado de forma adequada no contexto inserido (apesar da repetição lexical, sobre a qual discorreremos na próxima seção).

Ainda nesse trecho do texto, destacamos mais três expressões: “*até*”, “*pelo menos*” e “*para minha sorte*”. São elementos que também colaboram para a coesão sequencial. Em relação ao primeiro, de acordo com Koch (2003), possui a funcionalidade de “assinalar o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma determinada conclusão” (KOCH, 2003, p. 31). Assim, o aluno compreende que o fato de estudar para seguir a carreira de atriz relacione-se a seu interesse pela leitura e, conseqüentemente, à escolha do curso de graduação. Já em relação ao segundo elemento destacado, sua funcionalidade é a de acrescentar à ideia anterior (“*ser atriz*”) uma observação (“*tentar ser atriz*”).

No que diz respeito à “*para minha sorte*”, consideramos que se trata de um uso mais comum em contextos de interação oral, empregado com a função de revelar que, caso tivesse passado no vestibular, o aluno provavelmente não seguiria no curso, já que suas aptidões profissionais se relacionam com o curso de Letras. Em [2], observamos, também, um elemento mais comum à linguagem oral: “*até por que*”. Para adequá-los ao contexto de produção dessa carta, a expressão em [2] poderia ser substituída por “porque”, “já que” ou “pois”, entre outros elementos que, segundo Koch (2003), colaboram para a construção de uma explicação, de uma

justificativa. Já em [3], destacamos “*realmente*”, uma expressão que não expressa a ideia de conclusão, já que é essa a função que a aluna demonstra querer acrescentar ao seu texto. Por esse motivo, ela poderia ser substituída por “portanto”, “logo”, “por conseguinte”, “pois”, “consequentemente”, entre outros. Essas expressões destacadas demonstram, portanto, um nível menos acentuado de planejamento, devido a uma não preocupação com suas escolhas lexicais e gramaticais, motivo pelo qual compreendemos que se trata de manifestações da linguagem oral na escrita.

Essas distintas formas de encadeamento das ideias foram observadas em quatro das nove cartas de apresentação analisadas nesta seção.

Vejamos alguns exemplos:

[1] [...] foi ai que escolhi Letras, pois sempre achei interessante [...] (carta 6 – graduação)

[2] [...] meu primeiro grau foi na Escola Estadual Julia Vanderley ai fui trabalhar e mais tarde fiz supletivo [...] (carta 7 – graduação)

[3] [...] comecei a trabalhar, trabalhei como repositora em um supermercado [...] (carta 1 – graduação)

Nos recortes [1] e [2], destacamos “*ai*”, empregado como um marcador de lugar, comumente citado em situações de interação informal e em outros gêneros discursivos primários que não exigem uma linguagem mais planejada. A carta de apresentação, por exigir um cuidado maior com as escolhas lexicais, requer elementos coesivos mais complexos, o que exigiria uma reescrita dos recortes, como, por exemplo: “[...] por esse motivo escolhi Letras [...]”; “[...] após concluir meu primeiro grau na Escola Estadual Julia Vanderley, fui trabalhar [...]”.

Já em [3], há um caso semelhante ao da carta 30, do Ensino Fundamental: trata-se de uma repetição lexical que, nesse contexto, retoma a informação anterior para especificar a função profissional ocupada pelo aluno, como forma de interligar os dois enunciados em questão (comecei a trabalhar + trabalhei como repositora em um supermercado). Essa ocorrência poderia ter sido substituída por outras escolhas lexicais, como “meu primeiro emprego foi como repositora em um supermercado” ou “trabalhei como repositora em um supermercado”, o que tornaria a carta mais adequada ao seu contexto de produção.

Observemos, agora, outros dois excertos:

[4] [...] escolhi o curso não só por querer ser professora, mas por gostar de ler [...] (carta 2 – graduação)

[5] [...] eu escolhi o curso de letras porque esta na minha area de educação [...] carta 7 – graduação)

Como forma de exemplificar também, usos adequados de elementos coesivos, citamos os recortes [4] e [5]. Trata-se de “*não só [...] mas [...]*” e de “*porque*”. Em [4], temos, conforme Koch (2003), uma escala de argumentos orientada para uma determinada conclusão: a aluna justifica a escolha do curso em Letras pelo fato de querer ser professora e, também, por gostar de ler. E, em [5], destacamos uma conjunção que introduz, segundo Koch (2003), uma explicação ou uma justificativa (“*porque esta na minha area de educação*”) para uma ideia já citada (“*eu escolhi o curso de letras*”).

### 3.2.4.3 Repetição do mesmo léxico

A repetição lexical é bem recorrente na linguagem oral, principalmente em contextos informais, uma vez que denota uma menor preocupação lexical e gramatical. Já em contextos formais de linguagem escrita, quando não realizada com objetivos específicos (ênfase, por exemplo), dependendo do gênero, pode ser considerada um recurso adequado para o sentido que se pretende construir, mas isso não se estende a todos os gêneros.

Nas cartas produzidas pelo Ensino Fundamental, esse tipo de ocorrência foi uma das categorias que se destacou. Já entre os textos da graduação, embora tenhamos observado alguns casos, não foi uma característica frequente.

A seguir, apresentamos alguns fragmentos para análise desse aspecto:

[1] [...] há alguns anos cursei jornalismo, por um ano, o qual tive que abandonar por questões financeiras [...] (carta 3 – graduação)

[2] [...] para minha sorte, não passei no vestibular, pois acredito que seria infeliz, pois sempre tive mais afinidade e interesse em literatura e escrita [...] (carta 3 – graduação).

O excerto [1] exemplifica uma tentativa da aluna em evitar a repetição lexical. Ao utilizar “o qual” para retomar o “curso de jornalismo”, no entanto, seu discurso não fica bem construído, já que, no contexto em que está inserido, esse elemento pode possuir dois referentes: “curso” ou “ano”. Por outro lado, ainda nesse

recorte, há a uso exagerado do léxico “ano(s)”, que também poderia ser substituído por outra palavra. Essa mesma ocorrência é exemplificada em [2] por meio da conjunção “pois”, a qual poderia ser facilmente substituída por outra conjunção com a mesma função discursiva ou, ainda, o período poderia ser reescrito de outra forma, evitando-se, assim, esse tipo de ocorrência, já que isso denuncia um menor conhecimento linguístico e/ou um nível menor de planejamento, conforme acontece em interações informais.

Em relação a esse nível de análise, entre os nove textos analisados, pudemos observá-lo em cinco cartas da graduação.

A seguir, exemplificamos algumas ocorrências:

- [1] [...] comecei a trabalhar, trabalhei como repositora em um supermercado [...] (carta 1 – graduação)
- [2] [...] Espero que nos próximos ano eu cresça e evolua intelectual e profissionalmente e conto com vocês para que isso se concretize. Desde já agradeço pela atenção e simpatia de vocês [...]” (carta 5 – graduação).
- [3] [...] Eu escolhi o curso de letras porque esta na minha área de educação e sempre fui afim de ser professor já que minha mãe é pedagoga e eserceu a profissão pela qual se aposentou ela também tinha duas irmãs que eram professora uma se aposentou como professora e a outra mudou de profissão [...] (carta 7 – graduação).
- [4] [...] vim morar para Cascavel e terminei e me formei no magistério [...] (carta 8 – graduação)
- [5] [...] é muito gratificante saber que um dia terei a profissão de professor pois admiro muito esta profissão [...] (carta 9 – graduação)

O primeiro exemplo, conforme já apontamos na subseção anterior, caracteriza-se como uma repetição lexical cuja função é encadear as ideias expostas nesse enunciado. Compreendemos se tratar de algo inadequado para contextos de interação verbal formal, denotando um menor planejamento linguístico. Os demais enunciados também exemplificam casos de repetição lexical: em [2], trata-se do léxico “vocês”; em [3], “profissão” e “professora”, em [4], “e”; e, finalmente, em [5], “profissão”. Todos esses casos assemelham-se a usos comuns na linguagem oral informal que, em uma revisão mais atenta do texto, poderiam ser substituídos por outro elemento remissivo ou, em alguns casos, serem suprimidos com a reorganização da estrutura sintática. Compreendemos, pois, que esses recortes são mais um exemplo de como essa modalidade de realização da língua, a oralidade, pode interferir na linguagem escrita.

### 3.2.4.4 Marcas de regionalismo

Conforme abordadas anteriormente, as variações linguísticas são os diferentes modos “de falar a língua, característicos de determinado grupo social ou de determinada região geográfica” (BAGNO, 2007, p. 57). Regionalismo, por sua vez, caracteriza-se como um dos tipos de variação reconhecido pelos pesquisadores da Sociolinguística, como a variação diatópica, ou seja, modos de falar característicos de lugares.

É um recurso que não se destacou nas cartas do Ensino Fundamental, uma vez que, entre os textos analisados, não houve nenhuma ocorrência. Na carta 03 da graduação, tampouco. E, entre os demais textos desse público, apenas o observamos em uma das nove cartas analisadas. Vejamos:

[1] [...] os professores nos ensinaram que o sistema capitalista é o meio de exproração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos [...] (carta 7 – graduação)

[2] [...] aí fui trabalhar e mais tarde fiz supretivo no segundo grau no Colégio Canada [...] (carta 7 – graduação)

Nos dois casos exemplificados, trata-se da troca do /r/ pelo // ou do // pelo /r/ nas palavras “exproração” (exploração) e “supretivo” (supletivo). É um fenômeno classificado, na Sociolinguística, como rotacismo, que é uma mudança linguística que pode se dever à manifestação da linguagem oral na escrita ou, ainda, à origem geográfica.

### 3.2.4.5 Emprego dos marcadores conversacionais

Na carta 03 da graduação, essa manifestação da linguagem oral na escrita não foi observada. E, entre as demais cartas desses alunos, esse recurso foi apresentado em seis delas.

Vejamos alguns exemplos:

[1] [...] Não acredito que alguém com apenas 18 anos tenha experiência de vida suficiente para preencher inúmeras linhas com informações interessantes – como bem fizeram as senhoras -, mas... não custa tentar, não é mesmo?[...] (carta 4 - graduação)

- [2] retornamos a Cascavel (eu e minha família) em 2008, e aqui cursei o Ensino Médio [...] (carta 1 – graduação)  
 [3] [...] e aqui estou [...] (carta 4 - graduação)  
 [4] [...] mas aqui na unioeste no curso de pedagogia os professores nos ensinaram [...] (carta 7 - graduação)  
 [5] [...] desde já agradeço pela atenção e simpatia de vocês [...] (carta 5 - graduação)  
 [6] [...] espero poder contar com vocês durante estes anos [...] (carta 6 - graduação)  
 [7] [...] foi lá que cursei, da 1ª a 4ª série, em uma escola rural [...] (carta 6 - graduação)

Em [1], [5] e [6] destacamos dois exemplos do que Marcuschi (1989) denominou “marcadores de envolvimento do interlocutor” (“*senhoras*”, “*vocês*”), já que se trata de um recurso por meio do qual se pode chamar atenção de nosso interlocutor, para que ele participe do discurso. Assim, marca-se a continuidade da interação: o sujeito que fala espera, de certa forma, uma atitude responsiva ativa de seu interlocutor, isto é, uma resposta, já que, segundo Bakhtin, toda compreensão de um enunciado “é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 271). Nesse sentido, em [1], dirigindo-se à pessoa com quem fala por meio de “*senhoras*”, o aluno demonstra que seu enunciado já está sendo produzido em resposta a outro enunciado. E, em [5] e [6], com a utilização de “*vocês*”, os autores da carta contam com essa atitude responsiva ativa de que falamos. Por se tratar do gênero carta, entendemos que esses marcadores são perfeitamente viáveis, uma vez que autenticam a interação entre os participantes do discurso.

Também em [1], destacamos um marcador conversacional que exerce duas funções: marcar o fim de turno e o envolvimento do ouvinte (MARCUSCHI, 1989): “*não é mesmo?*”. Em outras palavras, nesse contexto, ele demonstra que o enunciado está sendo encerrado e, ao mesmo tempo, acena para seu interlocutor, esperando dele a atitude responsiva ativa de que falamos no parágrafo anterior. Ainda em relação a esse marcador conversacional, ele influencia essa atitude em seu interlocutor: indica que espera uma concordância e confirmação sua, com a pergunta que o antecede no referido enunciado.

Já em [2], [3], [4] e [7], destacamos “*lá*” e “*aqui*”. Em todos esses casos, trata-se de advérbios de lugar, de acordo com classificações gramaticais tradicionais (CUNHA e CINTRA, 2001). Nesse contexto, exercem a função de marcadores

conversacionais, já que, na linguagem oral, seriam utilizados para marcar o local de que o autor fala naquele momento.

Quanto aos demais marcadores conversacionais citados por Marcuschi (1989) – de função ideacional, de opinião, de tomada e de sustentação de turno –, não observamos nenhuma ocorrência nas referidas cartas.

Conforme destacamos anteriormente, trata-se de usos mais comuns na linguagem oral, pois acrescentam ao estilo linguístico daquele enunciado um caráter informal. Por esse motivo, consideramos tais ocorrências como manifestações da linguagem oral na escrita.

### 3.2.4.6 Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos

Nessa categoria de análise, verificamos as expressões comuns na cultura oral dos alunos autores das cartas. Trata-se de expressões do senso comum aplicáveis a vários contextos, entretanto, mais adequadas para contextos de interação informal. Vejamos quatro exemplos retirados da carta 03:

[1] [...] atualmente, sou projetista, secretaria faz tudo de uma construtora [...] (carta 03 – graduação)

[2] [...] trabalhar como fórmulas e medidas não é pra mim [...] (carta 03 – graduação)

[3] [...] ou pelo menos tentar ser atriz, totalmente apaixonada pelo teatro, cinema, música e arte em geral [...] (carta 03 – graduação).

Nos fragmentos apresentados, observamos as expressões que apontam para um estilo linguístico, provavelmente de uso comum na cultura oral desses alunos, adaptável a diversos contextos. Trata-se de “faz tudo”, “não é pra mim”, “abandonar” e “totalmente apaixonada”. Quanto à primeira, há uma denotação de exagero nessa expressão, já que a autora queria referir-se ao fato de que faz atividades diversas em seu cargo profissional: provavelmente, todas são atividades relacionadas à função por ela ocupada, mas, ao empregar “faz de tudo”, temos a impressão de que suas atividades não se resumem a isso. E, ao utilizar “não é pra mim”, a aluna pretendia dizer não gostar de fórmulas e medidas, mas isso não significa que elas não sejam para ela. Por fim, em [3], o uso da expressão “totalmente apaixonada” é um uso muito pessoal para uma carta de apresentação. São formas muito comuns de linguagem, sendo por isso consideradas expressões

coloquiais, próprias de contextos informais e, nessas cartas, manifestações da linguagem oral, inadequadas para esse contexto.

Entre as nove cartas analisadas nesta subseção, essas ocorrências puderam ser observadas em três cartas. Seguem alguns excertos para exemplificar esses usos:

[1] [...] escolhi o curso de Letras pois dentre os cursos da Unioeste foi o que mais me encaixei [...] (Carta 5 - graduação) .

[2] [...] demorei um bocado até decidir que faria Letras [...] (Carta 6 - graduação)

[3] [...] porém não será barreira, pois tenho desejo profundo de me dedicar e esforçar para ser excelente naquilo que escolhi para minha vida [...] (carta 6 - graduação)

[4] [...] mas essa escolha implicou ter de deixar o aconchego da minha casa [...] (carta 6 – graduação)

Nos enunciados apresentados, destacamos algumas expressões coloquiais utilizadas pelos alunos. São elas: “*me encaixei*”, “*um bocado*” e “*não será barreira*”. Em [1], a expressão utilizada refere-se ao curso de Letras, no entanto, tomando o sentido literal da palavra “encaixei”, constatamos que, no contexto citado, ela está sendo utilizada em seu sentido figurado, uma vez que, literalmente, significaria “colocar em caixas” ou “fazer encaixes”. Trata-se de um significado inadequado para esse enunciado, pois a intenção da autora foi expressar que se identificou com o curso e que acredita que gostaria de exercer a função dos profissionais formados por essa graduação. Já em [2], o destaque é para a expressão “*um bocado*”, cujo significado literal é “porção de comida” ou “alguma comida”; entretanto, no enunciado em questão, essa expressão está sendo usada no sentido de “muito tempo”. Por fim, em [3], se trata de “*não será barreira*”, novamente uma expressão em seu uso figurado, pois, enquanto, literalmente, ela significa “obstáculo” ou “separação ou tapume que circunda um recinto”, nesse enunciado, ela está sendo utilizada para exprimir que as dificuldades citadas não farão com que ela desista de cursar a graduação em Letras. Por fim, em [4], há uma frase muito usual na cultura oral dos alunos, sendo quase um senso comum, uma frase feita, um clichê, segundo Costa Val (1999).

Dessa forma, as três primeiras expressões citadas são empregadas em seu sentido figurado, conforme uso comum na cultura oral dos alunos. Já o último exemplo não está sendo tomado em seu sentido figurado. Assim, o que o torna uma

expressão coloquial é o fato de ser uma forma de falar muito recorrente em interações informais. Portanto, trata-se de inadequações para contextos formais de interação: manifestações da linguagem oral na escrita.

#### 3.2.4.7 Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas

Trata-se de uma das categorias nas quais, normalmente, os alunos apresentam as maiores dificuldades, principalmente nas cartas do Ensino Fundamental. Acreditamos que um dos motivos para isso é o fato de que se trata de um recurso próprio da escrita, convencionado estritamente para essa modalidade. Vejamos alguns fragmentos da carta 03 para refletirmos sobre isso:

[1] Eu me chamo (nome da aluna), tenho 25 anos, nascida e criada em Cascavel. Há alguns anos cursei jornalismo por um ano, o qual tive que abandonar por questões financeiras (carta 03 – graduação).

[2] Trabalhei como designer gráfica e secretaria por alguns anos, atualmente sou projetista, secretaria faz tudo de uma construtora, o que me levou a cogitar por algum tempo me tornar engenheira civil, para minha sorte, não passei no vestibular, pois acredito que seria infeliz, pois sempre tive mais afinidade e interesse em literatura e escrita, até por ser ou pelo menos tentar ser atriz, totalmente apaixonada pelo teatro, cinema, música e arte em geral, trabalhar com formulas e medidas não é pra mim (carta 03 – graduação).

Em [1], exemplificamos um recorte no qual a aluna demonstra um bom conhecimento de pontuação, pois está pontuado adequadamente, embora pudesse ser complementado com mais uma vírgula (“[...] há alguns anos, cursei jornalismo” [...]). Já em [2], apresentamos um período, conforme comentado na categoria “a”, muito longo e separado apenas por vírgula, o que, na esteira de Silva (2011), dificulta a leitura e a construção de sentidos, pois há ideias superpostas e mudanças de sub-temas (por exemplo, ocupação profissional e gostos) sem marcação de pausas. Sendo assim, nesse recorte, há uma aproximação de sua escrita com a linguagem oral.

Nas demais cartas produzidas pelos alunos da graduação em Letras, também pudemos observar que esse se trata de um aspecto linguístico não dominado, pois, das nove cartas que analisamos, oito apresentaram inadequações quanto à pontuação. A seguir, apresentamos alguns fragmentos para exemplificar essa observação:

[1] completei meus estudos em 2006 no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho que fica próximo à Universidade [...] (carta 2 – graduação)

[2] [...] eu me chamo (nome do aluno) e sou calouro no curso de Letras na Unioeste, moro em Cascavel a 14 anos, nasci na Guiana Francesa que é um país que pertence à França, com as mesmas leis e governo, meus pais são brasileiros mas moraram lá por um bom tempo, tenho dupla-cidadania, porém, devo optar por uma quando me alistar, obviamente vai ser a brasileira [...] (carta 5 – graduação)

[3] [...] eu escolhi o curso de letras porque está na área de educação e sempre foi a fim de ser professor já que minha mãe é pedagoga e exerceu a profissão pela qual se aposentou ela também tinha duas irmãs que eram professora uma se aposentou como professora e a outra mudou de profissão e se tornou comerciarista, meu primeiro grau foi na Escola Estadual Julia Vanderley ai fui trabalhar e mais tarde fiz supretivo no segundo grau, no Colegio Canada [...] (carta 07 – graduação)

[4] [...] Nasci em Cascavel-PR, com alguns anos fui para Curitiba – PR onde vivi pouco tempo, tenho 19 anos moro com minha mãe e irmão comecei a estudar no Colégio José Henrique, no bairro Morumbi, quando comecei o ensino médio fui estudar no Wilson Joffre, onde aprendi a gostar de leitura e escrita, sempre fui apaixonada por espanhol então em 2012 comecei um curso desta mesma língua no CELEM do meu bairro estava em dúvidas em escolher que faculdade fazer e entre conversas com minha professora ela me sugeriu o curso de letras, para qual fiz o vestibular, com poucas esperanças, mas passei [...] (carta 9 – graduação)

[5] [...] Sempre fui muito indecisa e demorei um bocado até decidir que faria Letras. O que me deixa contente, agora[...] (carta 6 – graduação)

No primeiro recorte, apontamos uma dificuldade de uso da vírgula no que diz respeito às orações subordinadas adjetivas explicativas. Assim, a oração “*que fica próximo à Universidade*”, por estar apresentando uma explicação em relação ao elemento antes apontado, deveria estar separada por vírgula, pois, pela forma como foi organizada, gerou ambiguidade: poderíamos, facilmente, supor que há mais de um Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho, tratando-a como uma oração subordinada adjetiva restritiva (CUNHA e CINTRA, 2001).

Em [2], [3] e [4], apresentamos a dificuldade mais recorrente também nas cartas da graduação: a escrita de períodos extremamente longos, nos quais os alunos utilizaram poucas ou nenhuma vírgulas e/ou pontos finais. Assim, podemos perceber que os autores dessas cartas apresentam diferentes enfoques temáticos em um mesmo período. Em [2], o aluno se apresenta, fala do país onde nasceu, traz uma explicação sobre ele, e escreve sobre sua cidadania, separando tais enfoques

temáticos por vírgulas, sem usar o ponto final; em [3], o aluno discorre sobre os motivos pelos quais escolheu o curso em Letras, sobre a profissão de sua mãe e de suas tias, o local onde ele cursou o Ensino Médio e o supletivo; e, em [4], a autora escreve sobre o local em que nasceu, onde já morou, em quais colégios estudou, sobre sua paixão pela língua espanhola, a escolha do curso e o fato de que não tinha esperanças de passar no vestibular. Conforme já destacamos, esse tipo de segmentação textual, com o uso inadequado da pontuação, pode dificultar a construção de sentido.

Já no recorte [5], observamos uma inadequação de pontuação exemplificando um período truncado devido ao uso de um ponto final. Isso porque a oração “*O que me deixa contente, agora*” faz parte do período anterior e, por si só, não possui sentido completo. E, mesmo assim, há o uso de um ponto final.

Conforme observamos nos exemplos citados, há, ainda, várias dificuldades desses alunos quanto ao uso da pontuação. Entretanto, como esperávamos, trata-se de uma quantidade menos acentuada de problemas em comparação com as cartas produzidas pelos alunos do Ensino Fundamental. As dificuldades, nessas cartas, se resumem ao uso do ponto final e da vírgula, enquanto que, naqueles textos, houve dificuldades, também, quanto aos demais sinais de pontuação, o que se justifica por ainda se encontrarem em fase inicial de apropriação das convenções das normas linguísticas em textos formais escritos.

É necessário apontarmos, também, que há textos muito bem produzidos e adequados quanto ao uso da pontuação, como no caso da carta 4. Vejamos um fragmento:

[...] O curso de Letras, então, sempre se mostrou para mim uma excelente opção de graduação. Contudo, no final de meu ensino médio, fui bombardeada com incontáveis comentários ruins a respeito dessa carreira: “isso não dá dinheiro” ou ainda “é tão inteligente por que quer ser professora?”. Aterrorizada e bastante influenciada pela opinião alheia sobre a licenciatura, acabei iniciando o curso de Direito na Unioeste de Marechal Cândido Rondon em 2011 [...] (carta 4 – graduação).

Conforme podemos observar, esse fragmento exemplifica uma carta adequadamente pontuada, com o uso de vírgulas, ponto de interrogação, aspas e ponto final. Há, portanto, um domínio do aluno quanto a esse aspecto.<sup>30</sup>

#### 3.2.4.8 Reescrita da carta 03 – Graduação em Letras

Para visualizarmos o quanto essas manifestações da linguagem oral na escrita interferem no discurso do texto, apresentamos, a seguir, uma possibilidade de reescrita dessa carta:

#### **Quadro 46** - Reescrita do texto 03 - graduação

<p>Cascavel, 21 de fevereiro de 2013</p>
<p>Caras professoras e colegas:</p> <p>Eu me chamo (nome da aluna), tenho 25 anos, nascida e criada em Cascavel. Há algum tempo, cursei jornalismo por um ano, curso que precisei trancar por questões financeiras.</p> <p>Trabalhei como designer gráfica e secretária por alguns anos. Atualmente, trabalho, em uma construtora como projetista, atuando, no entanto, também como secretária. Esse trabalho me fez cogitar uma formação como engenheira civil, mas não consegui passar no vestibular. Hoje isso me alegra, pois sei que não seria feliz, uma vez que sempre tive mais afinidade e interesse por literatura e escrita. Além disso, também gosto de teatro, cinema, música e arte. Por outro lado, não gosto de trabalhar com fórmulas e medidas.</p> <p>Sendo assim, acredito ter encontrado um curso no qual sentirei prazer em me dedicar a estudar e trabalhar porque gosto de estar entre os livros e me deixar encantar por histórias e poesias.</p> <p>Abraços,</p> <p>(nome da aluna)</p>

Fonte: reescrito pela pesquisadora.

Os exemplos citados, em todas essas categorias de análise são considerados, nesta tese, como manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, pois, como vimos, interferem em todo o discurso, dificultando a leitura e a compreensão, embora em um nível menos acentuado em relação às cartas do Ensino Fundamental.

<sup>30</sup> No decorrer dessas análises, não exploramos as categorias “uso constante de *a gente* no lugar de *nós*”, “uso de gírias”, “marcas de regionalismo” e “interjeições” pelo fato de que as mesmas não foram observadas no nível discursivo/textual das cartas produzidas pelos alunos no Ensino Superior.

### 3.2.5 Manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis morfossintático e fonológico: cartas do Ensino Fundamental e da graduação – breves reflexões

Os níveis fonológico e morfossintático não foram focos de investigação nesta tese. Entretanto, por visualizarmos, também, várias ocorrências em aspectos a eles relacionados, optamos por refletir sobre esse problema de forma breve, apenas para demonstrá-las e não com o objetivo de analisá-las de forma profícua. Esse passo metodológico também se justifica porque reconhecemos que os níveis fonológico e morfossintático estão em interface constante com o eixo textual e discursivo de produção de sentidos, de modo que é necessário averiguar as inadequações nos primeiros níveis de modo a compreender o funcionamento do segundo.

No nível fonológico, analisamos as palavras que sofreram alguma alteração em sua forma ortográfica, com motivação da oralidade. Retomamos, pois, Monteiro (2010). Segundo essa autora, trata-se de desvios comuns na fase inicial de alfabetização, devido ao estabelecimento de “uma relação direta entre os sons e os grafemas, ou seja, as crianças escrevem conforme ‘falam’, estabelecendo para cada letra um valor sonoro, o que se traduz em grafias para as palavras” (MONTEIRO, 2010, p. 275). Nesse caso, é preciso considerar, por exemplo, a) Monotongação de ditongos decrescentes (*otro*); b) Neutralização das vogais /e/-/i/, /o/-/u/ (*leiti*, *bolu*); c) Desnasalização das vogais átonas finais (*homí*); d) Assimilação e degeminação do /nd/ (*mostrano*); e) Queda do morfema /r/ no final das formas verbais infinitivas (*ler / lê*); f) Semivocalização do /lh/ (*velho / veio*); g) Troca do /l/ pelo /r/ (*calça / carça*); h) Desvios segmentais (trocas /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/); i) Correspondência irregular (s – c – ç; m - n). Vejamos alguns exemplos encontrados nas cartas:

- [1] [...] quero cer jogador de bola [...] (carta 3 – Ensino Fundamental).
- [2] [...] eu so a (nome da aluna) eu gosto de farias coisa [...] (carta 4 – Ensino Fundamental)
- [3] [...] eu sou o (nome do aluno) denho 12 anos [...] (carta 7 – Ensino Fundamental)
- [4] [...] a minha profissão quando crescer eu volce soldado e a oltra também vai ser ativogado [...] (carta 10 – Ensino Fundamental)
- [5] [...] vou ser professora de incimo fundamental [...] (carta 11 – Ensino Fundamental)
- [6] [...]eu quero ser um feterinario [...] (carta 35 – Ensino Fundamental)
- [7] [...] quando creser quero ser invemeira. O meu irmão ves o que o meu pai quis [...] (carta 41 – Ensino Fundamental)
- [8] [...] la onde que eu morro caiu o buero [...]

[9] [...] para vir para escola tenho que anda 3 km [...] (carta 03 – Ensino Fundamental)

[10] [...] gosto muito de estuda e etc. [...] (carta 14 – Ensino Fundamental).

No exemplo [2], destacamos “so” (sou) como um caso de monotongação de ditongos decrescentes. Em [1] e [7], “cer” (ser) e “crecer” (crescer), como um problema de correspondência irregular (s – c – ç). Em [2], [3], [4], [5], [6] e [7], há exemplos de desvios segmentais (troca de /v/ por /f/ e de /t/ por /d/: “farias” em lugar de “várias”, “denho” em lugar de “tenho”; “ativogado” em lugar de “advogado”, “feterinario” em lugar de “veterinário”, “invemeira” em lugar de “enfermeira” e “ves” em lugar de “fez”,). Também em [5] e [7] há a neutralização das vogais /e/-/i/: “incimo” por “ensino” e “invemeira” por “enfermeira”. E [8], destacamos a monotongação de ditongos decrescentes (“buero” ao invés de “bueiro”). Por fim, em [9] e [10], “anda” ao invés de “andar” e “estuda” ao invés de “estudar” são casos de queda do morfema /r/ no final das formas verbais infinitivas.

Vejamos, agora, algumas ocorrências de manifestação da linguagem oral na escrita no nível fonológico a partir das cartas produzidas pelos alunos da graduação.

[1] [...] e sou muito inperativa gosto de conversar [...] (carta 2 – graduação)

[2] [...] os professores nos ensinaram que o meio de exproração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos [...] (carta 7 – graduação)

[3] [...] e mais tarde fiz supretivo no segundo grau [...] (carta 7 – graduação)

Nesses exemplos, destacamos, no recorte [1], um caso de correspondência irregular, causada pela troca do /n/ pelo /m/, em “inperativa” (imperativa). E, nos fragmentos [2] e [3], trata-se, conforme destacado anteriormente, de um caso de rotacismo (troca do /l/ pelo /r/) em “supretivo” (supletivo) e “exproração” (exploração). Esse último tipo de ocorrência pode ser, também, um caso de regionalismo.

Outro nível para o qual podemos nos atentar, ao tratar das manifestações da linguagem oral na escrita, é o morfossintático. Para tal, pautamo-nos, teoricamente, na Sociolinguística e, mais especificamente, em Mollica e Braga (2010), Omena e Duarte (2010). Estes últimos autores afirmam que “os diferentes grupos de fatores linguísticos não atuam isoladamente; daí a necessidade de uma análise cuidadosa que leve em conta a influência de condicionamentos dos diversos níveis sobre a

realização da variável em estudo” (OMENA e DUARTE, 2010, p. 86). São alguns dos exemplos de marcas que podem ser analisadas nesse nível: a) Mistura de pessoas gramaticais (*Você sabe que te enganam*); b) Uso “livre” da flexão dos verbos (*Se ele fazer; se ele pôr*); c) Omissão dos pronomes oblíquos (eu vi ela); d) Inadequação morfossintática; e) Segmentação das palavras conforme a pronúncia; f) Junção ou segmentação das palavras conforme a pronúncia.

Vejamos algumas ocorrências em textos do Ensino Fundamental:

[1] [...] eu gosto dos meus amigos de coração eu brinco muito com ele nos brinca de bola e de carrinho [...] (carta 7 – Ensino Fundamental)

[2] [...] e o meu desejo e ir morar no sitio por que lá as pessoas podem pegar as frutas fresca por que é tiradas na hora [...] (carta 36 – Ensino Fundamental)

[3] [...] já se mudei [...] (carta 20 – Ensino Fundamental)

[4] [...] vou começar pela minha idade tem 10 anos [...] (carta 19 – Ensino Fundamental)

[5] [...] só mora eu e meu pai minha mãe me lago quando eu era pequena [...] mais eu também gosto do meu cachorinho [...] (carta 4 – Ensino Fundamental)

[6] [...] meu pai resolveu vim para ca [...] (carta 30 – Ensino Fundamental)

[7] [...] Eu sou a (nome da aluna) nesta carta espero que vocês gostam [...] (carta 12 – Ensino Fundamental)

[8] [...] quero ser professora porque eu deis de agora sonho em ser professora[...]” (Carta 17 – Ensino Fundamental)

[9] [...] já 05 casas que eu morei [...] (carta 11 – Ensino Fundamental)

Em [1], [2], [3], [4] e [5], há exemplos de mistura de pessoas gramaticais (“*nos brinca*” ao invés de “*nós brincamos*”; “*porque é tiradas na hora*” quando deveria ser “*porque são tiradas na hora*”; “*já se mudei*” ao invés de “*me mudei*”; “*tem 10 anos*” no lugar de “*tenho 10 anos*”; “*só mora*” ao invés de “*só moramos*”). Em [6] e [7], citamos um exemplo de uso livre da flexão dos verbos (“*vim*” ou invés de “*vir*” e “*gostam*” no lugar de “*gostem*”). Em [8], exemplificamos a segmentação inadequada de palavras (“*deis de*” ao invés de “*desde*”). Finalmente, em [9], se trata de inadequação morfossintática, um caso conhecido como o das orações relativas cortadoras, ocasionado pela falta da preposição “*em*” (“05 casas que eu morei”: “05 casas em que eu morei”). Quanto às demais categorias apresentadas no parágrafo anterior, não observamos nenhuma ocorrência nessas cartas.

E, por fim, observemos algumas ocorrências nas cartas produzidas pelos alunos da graduação em Letras:

- [1] [...] tenho certeza que meu destino é ser professora [...] (carta 2 – graduação)  
 [2] [...] minha idade é maior que a maioria dos alunos [...] (carta 7 – graduação)

Nesses três fragmentos citados, destacamos inadequações morfossintáticas que correspondem à regência (verbal e nominal). Em [1] e [2], essa ocorrência é ocasionada pela falta da preposição “de” (“*tenho certeza que meu destino é ser professora*” ao invés de “tenho certeza de que meu destino é ser professora”; “*minha idade é maior que a maioria dos alunos*”, no lugar de “minha idade é maior do que a da maioria dos alunos), que ocasiona novamente um funcionamento cortador das orações relativas. Quanto às demais categorias, não houve ocorrências nessas cartas.

Com esses exemplos, demonstramos que a linguagem oral, em muitos casos, também se manifesta na escrita nos níveis morfossintático e fonológico. Entretanto, não é esse o foco principal desta pesquisa, por isso o tom emblemático e apenas demonstrativo de nossas análises.

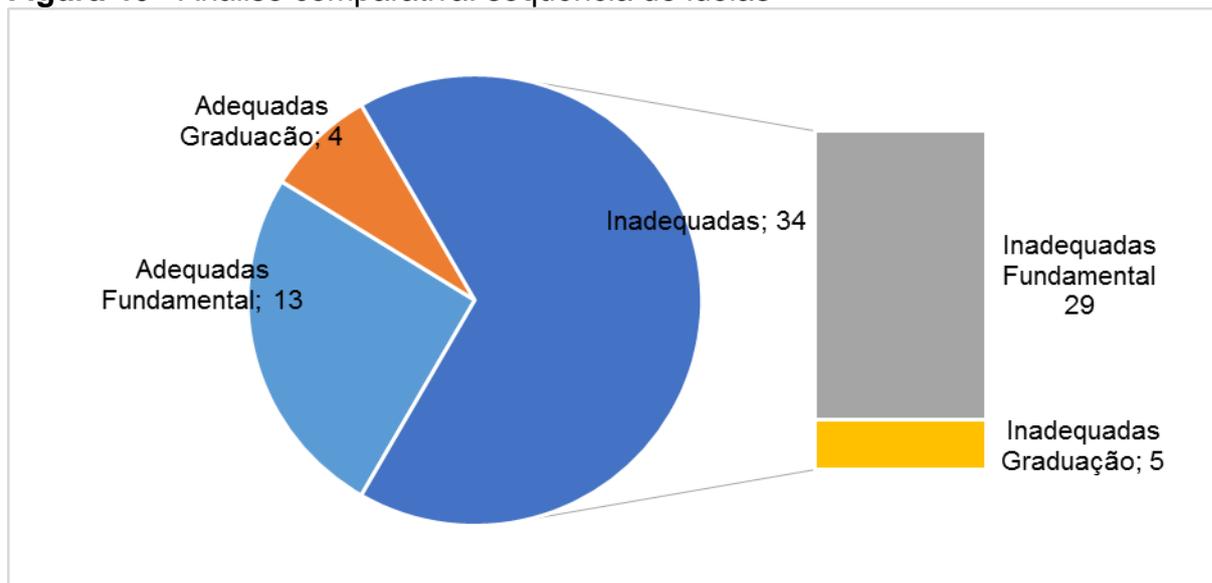
### 3.2.6 Reflexões comparativas entre as cartas do Ensino Fundamental e do Ensino Superior: manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual

A primeira categoria de análise para a qual nos atentamos no estudo das cartas de apresentação enquanto nossos dados de pesquisa foi a sequência das ideias. Partimos, pois, da premissa de que, entre a linguagem oral e escrita há distintas formas de organização das interações: na primeira, por acontecer em tempo imediato e, muitas vezes, pelo fato de os interlocutores dividirem o mesmo espaço social, há uma preocupação menor com o planejamento linguístico. Assim, um enfoque temático leva a outro de forma muito rápida, às vezes para observações que se distanciam da ideia principal que está sendo desenvolvida. Além disso, as pausas são marcadas por hesitações no próprio ritmo de fala. Por outro lado, a linguagem escrita, requer um nível de planejamento maior e, por isso, em situações formais de interação, normalmente as pausas precisam ser bem marcadas e não pode haver diferentes enfoques temáticos sendo tratados em um mesmo período. Nesse sentido, consideramos que aquelas características elencadas em relação à linguagem oral, quando inseridas na linguagem escrita, em contextos formais de

interação, caracterizam-se como manifestações da linguagem oral nem sempre adequadas a esse contexto.

Em relação a esses aspectos, analisamos 51 cartas de apresentação, sendo 42 do Ensino Fundamental e 9 do Ensino Superior. Vejamos nossas constatações quantitativas na figura a seguir:

**Figura 46** - Análise comparativa: sequência de ideias



Fonte: organizado pela pesquisadora.

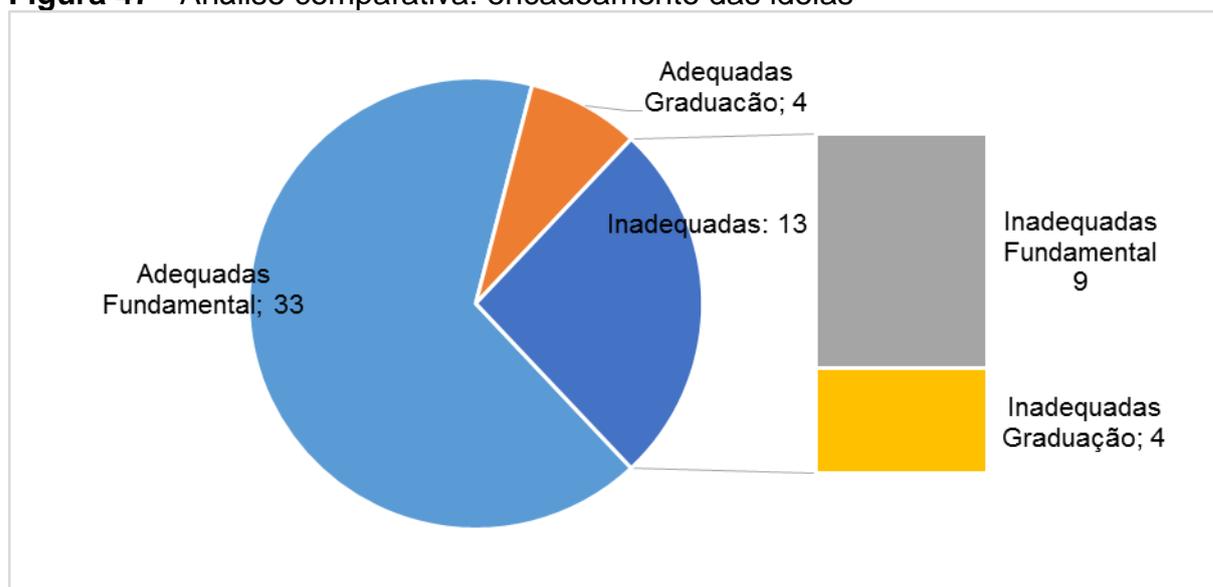
De acordo com o que está demonstrado no gráfico, verificamos a ocorrência de inadequações quanto à sequência de ideias em um total de 34 cartas, sendo 29 do ensino fundamental, o que representa 69% dos textos produzidos, e 5 da graduação, número representativo de 55% das cartas analisadas. Em outras palavras, predominou uma dificuldade maior de organização do texto quanto à referida categoria entre os alunos do Ensino Fundamental. Todavia, destacamos um percentual elevado dessa manifestação nas cartas dos alunos da graduação. Isso nos surpreendeu, pois nas cartas da graduação essa categoria de manifestações da linguagem oral na escrita não deveria mais ocorrer em um gênero discursivo e um contexto de produção que pedem uma escrita formal, tendo em vista o domínio linguístico que esses alunos já necessitariam ter sobre a modalidade escrita da língua e suas convenções gráficas.

A segunda categoria de análise que verificamos nas cartas de apresentação foram as distintas formas de encadeamento das ideias. Nessa perspectiva, falamos da coesão sequencial, ou seja, da interligação entre as ideias que compõem o

discurso. Tanto na linguagem oral quanto escrita, há elementos que colaboram para a construção da coesão sequencial do texto. Entretanto, quando se trata de contextos formais de interação, prioriza-se o uso de elementos coesivos mais complexos, reconhecidos gramaticalmente como tais. Já em interações orais, principalmente em situações informais, utilizamos elementos distintos para a construção coesiva do discurso, próprios dessa modalidade de utilização da língua, às vezes não reconhecidos gramaticalmente por cumprirem essa função, como é o caso da repetição lexical e de elementos como “aí”, “então”, “daí” e “pra daí”. Inseridos em contextos formais de interação, tais elementos fornecem características informais, motivo pelo qual, nesses contextos, os reconhecemos como manifestações da linguagem oral na escrita.

Observemos a disposição dos resultados relativos a essa categoria na figura a seguir:

**Figura 47** - Análise comparativa: encadeamento das ideias



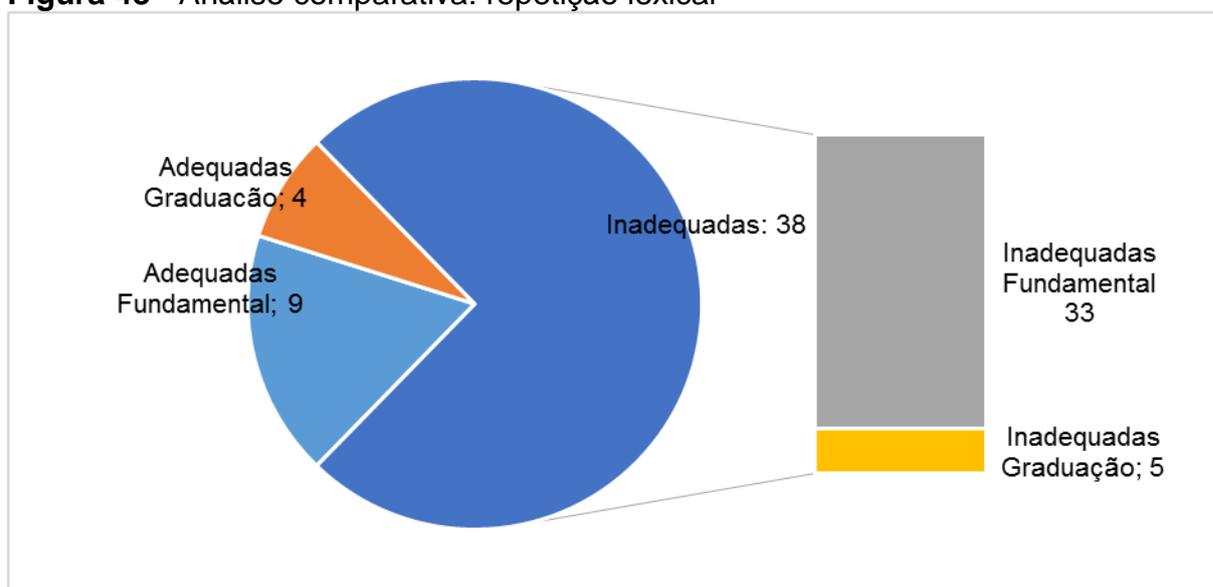
FONTE: organizado pela pesquisadora.

Verificamos, pois, essa ocorrência em treze cartas de nosso *corpus* de pesquisa: nove do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Superior, o que representa, respectivamente, 21% e 44%. Assim, nessa categoria de análise, a graduação surpreendeu negativamente pelo maior número de ocorrências. No entanto, quanto à maior diversidade de formas de encadeamento, o público que se destacou foi o Ensino Fundamental, em cujas cartas observamos a repetição lexical exercendo tal função e, também, elementos como “em primeiro lugar” (deslocados

do início do texto), “aí”, “daí”, “pra daí”, “agora”. Além disso, em muitas cartas, a única forma de coesão observada foi o uso do “e”, repetidas vezes. Por outro lado, nas cartas do Ensino Superior, constatamos apenas a repetição lexical e elementos como “aí” e “então”. Isso significa que, mesmo tendo um maior número de ocorrências na graduação, podemos afirmar que o nível e o tipo de dificuldade diminuiram com o avançar do ensino.

A terceira categoria analisada nas cartas de apresentação foi a repetição do mesmo léxico, novamente um aspecto relacionado à coesão textual, pois a ocorrência dessa categoria também colabora para retomada de informações, embora o faça de uma forma inadequada em alguns contextos de interação formal. Reconhecemos, pois, que a repetição lexical (quando não utilizada como ênfase ou recurso estilístico) dá, ao texto escrito, características comuns à linguagem oral, revelando uma menor preocupação quanto ao seu planejamento linguístico. Isso porque, se verificarmos interações em contextos informais, a repetição lexical é comum, pois a utilização de muitos referentes, nesse contexto, poderia incorrer, inclusive, numa maior dificuldade do interlocutor para a construção do sentido do enunciado. Trata-se, portanto, de mais um aspecto que demonstra a manifestação da linguagem oral na escrita, que torna o texto cansativo para qualquer leitor, quando empregado em demasia. A seguir, apresentamos uma figura com os resultados comparativos em relação a essa categoria de análise:

**Figura 48** - Análise comparativa: repetição lexical

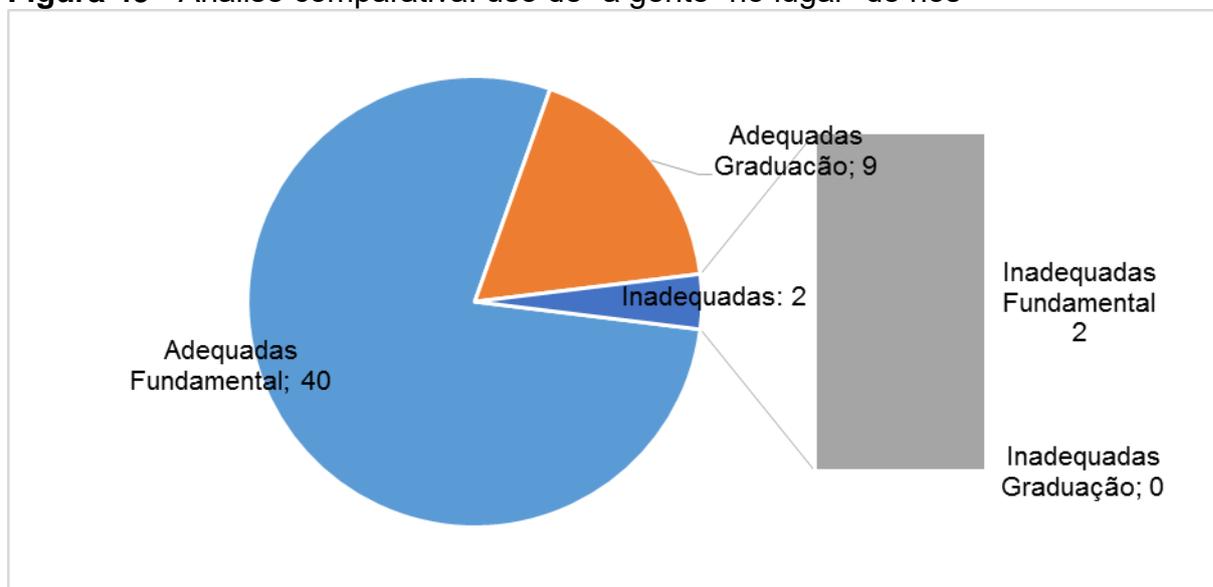


Fonte: organizado pela pesquisadora.

Observamos que, entre as cartas analisadas nesta tese, a repetição lexical foi constatada em 38 cartas: 33 no Ensino Fundamental (78% das cartas analisadas nesse nível de ensino) e cinco na graduação (55% dos textos por esses alunos produzidos). Dessa forma, mais uma vez podemos afirmar que há um maior nível de dificuldade entre os alunos do Ensino Fundamental, o que consideramos normal nesta fase de ensino, pois acreditamos que esses alunos tenham um menor repertório linguístico para a utilização de referentes em seus textos e, por isso, precisam recorrer à repetição lexical para auxiliá-los na explicitação do tema. Porém, pressupomos que os alunos da graduação não incorressem tanto nessa forma de manifestação oral na escrita, pois, com os anos a mais de escolaridade, esperaríamos que seu conhecimento linguístico fosse mais amplo, de modo que não houvesse necessidade de se valer da repetição do mesmo item lexical desnecessariamente.

Em nossas análises, também averiguamos o uso constante de “a gente” no lugar de “nós”. Trata-se de uma escolha lexical crescente na interação oral informal:

**Figura 49** - Análise comparativa: uso de “a gente” no lugar “de nós”



Fonte: organizado pela pesquisadora.

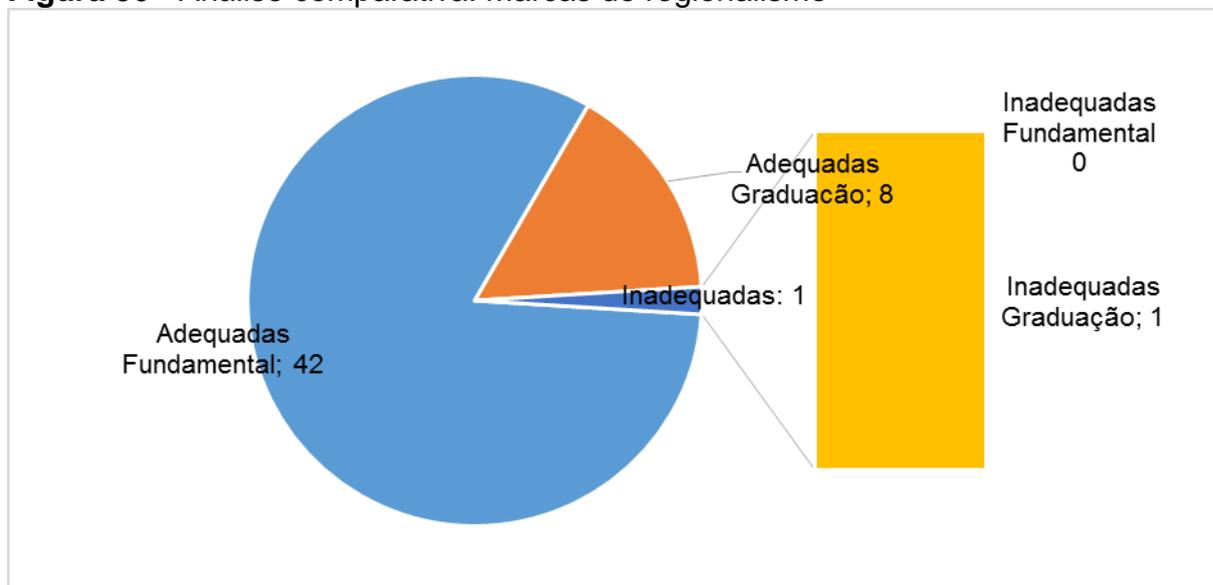
Nessa categoria de análise, constatamos apenas duas ocorrências entre as cartas do Ensino Fundamental, ou seja, 4%, e nenhuma nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Superior. Podemos, pois, reconhecer um maior domínio do uso de “nós” em contextos formais de interação entre os alunos da graduação. No entanto, devemos, também, considerar, o fato de que a carta de apresentação é um gênero

cujo discurso, normalmente, trata apenas de seu autor, utilizando, para tal, a primeira pessoa do singular, “eu”. Compreendemos, assim, que tal aspecto talvez tivesse aparecido com maior frequência em gêneros discursivos que se caracterizam pelo uso da terceira pessoa.

Em relação ao uso de gírias, consideramos que cada grupo social possui expressões próprias, as quais são constituintes de sua cultura. Dessa forma, trata-se de usos adequados apenas nesses contextos e em situações informais de interação, motivo pelo qual, inseridas nas cartas de apresentação, cujo contexto de produção pedia estilo linguístico mais formal, seu uso é inadequado. Entre as cartas analisadas, não observamos o emprego desse recurso. Nesse sentido, há uma preocupação quanto ao uso de uma linguagem comum a todos os grupos sociais, devido à compreensão de que o uso de gírias é inadequado para contextos formais de interação verbal, oral ou escrita.

Quanto às marcas de regionalismo, entre todas as cartas analisadas, manifestaram-se em apenas um texto produzido por um aluno da graduação. Vejamos:

**Figura 50** - Análise comparativa: marcas de regionalismo

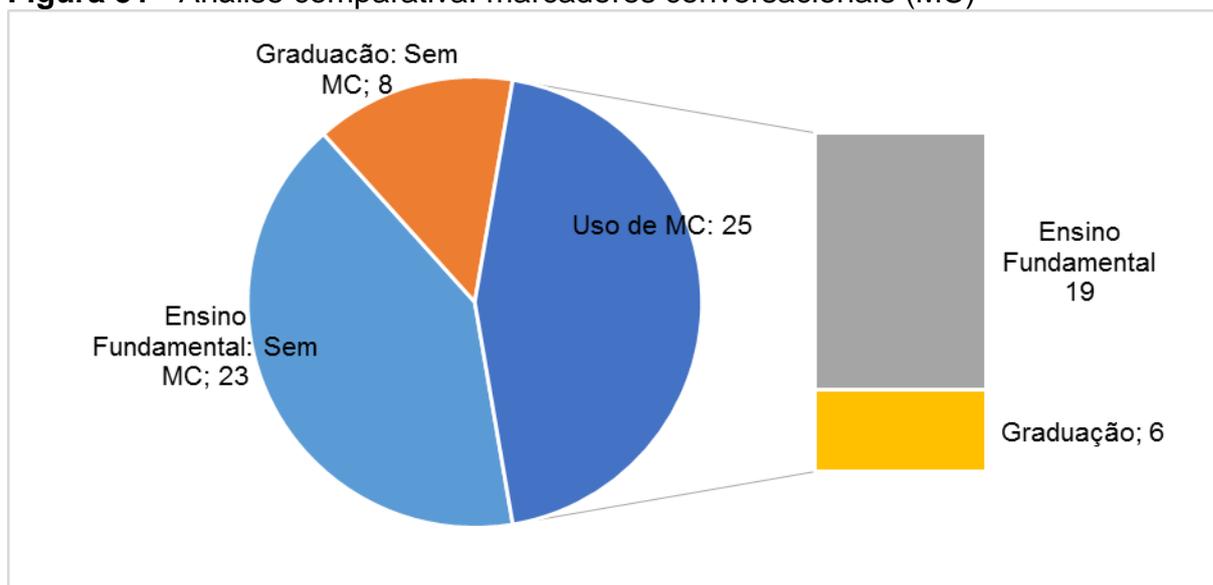


Fonte: organizado pela pesquisadora.

A ocorrência citada em relação a essa categoria se caracteriza como um caso de rotacismo, ou seja, da troca de // por /r/, conforme apresentamos e explicamos anteriormente. Entretanto, pode-se tratar apenas de uma dificuldade de ordem fonológica e não de um regionalismo.

Em nossas análises das cartas de apresentação, atentamos-nos, também, para os marcadores conversacionais. Para tal, pautamo-nos em Marcuschi (1989). É uma ocorrência mais comum para a linguagem oral informal ou para gêneros discursivos como a carta pessoal, realizando a interligação entre os enunciados e marcando o envolvimento dos interlocutores no discurso. Na carta de apresentação, deveria prevalecer a linguagem formal devido ao seu contexto formal de interação. No entanto, houve, tanto por nossa parte quanto pelos alunos, uma tentativa de marcar uma interação direta, gerando uma maior ocorrência da utilização de marcadores conversacionais. No entanto, salientamos que, nas cartas de apresentação recebidas pelos alunos, esse recurso também foi empregado e isso pode ter motivado essas ocorrências no Ensino Fundamental. Por esse motivo, apenas elencamos o número de ocorrências, sem tratá-las como inadequadas.

**Figura 51** - Análise comparativa: marcadores conversacionais (MC)



Fonte: organizado pela pesquisadora.

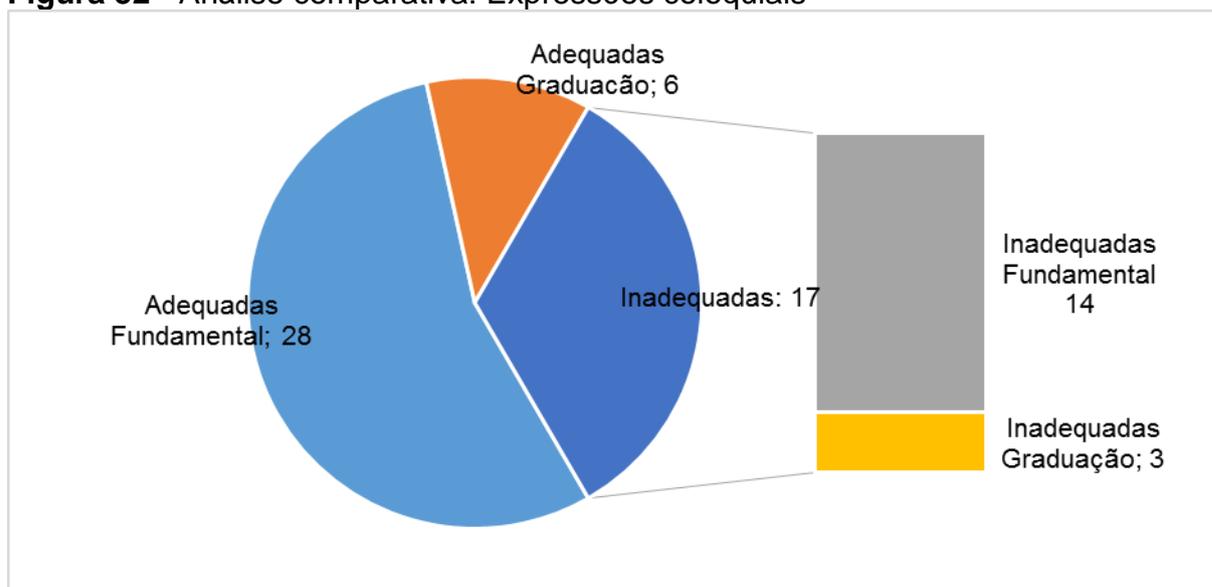
Nas 51 cartas analisadas, o uso de marcadores conversacionais foi verificado em um total de 25 cartas. Trata-se de um recurso que se destacou entre os textos produzidos pelos alunos da graduação em Letras: 6 textos (representando 66%). Entre os textos do Ensino Fundamental, ele ocorreu em 19 cartas (45%). Tal ocorrência pode ser justificada pelas características do gênero discursivo carta, pelo fato de que o mesmo é, normalmente, produzido em resposta a outro texto e/ou na expectativa de que a mesma seja respondida. Dessa forma, essa esperada troca de interlocutores é representada pelos marcadores conversacionais.

Outra categoria analisada foi o uso das interjeições, recurso que pode, conforme exposto, auxiliar na construção da coesão sequencial e revelar emoções dos interlocutores. Nas cartas, esse recurso foi utilizado para exercer a primeira função exposta: interligar enunciados, demonstrando que o sujeito que fala lembrou-se de dizer algo. Com essa função, as interjeições são adequadas para situações informais de interação. Quanto à linguagem escrita, em contextos formais, trata-se de um recurso inadequado, revelando características informais, como um menor planejamento do discurso, tanto em relação às escolhas lexicais quanto à organização do mesmo. Trata-se, portanto, de mais um meio pelo qual a linguagem oral se manifesta na escrita.

Entre as 51 cartas analisadas, as interjeições foram visualizadas apenas em duas cartas produzidas pelo Ensino Fundamental, o que representa 4,7% dos textos desse público. Já nas produções de alunos do Ensino Superior, tal recurso não foi utilizado, revelando um maior domínio da linguagem escrita e compreensão do que é mais adequado para cada situação de interação.

Verificamos, também, nas cartas, o uso de expressões coloquiais comuns na cultura oral desses alunos. Observemos nossas constatações a partir da figura apresentada na sequência.

**Figura 52** - Análise comparativa: Expressões coloquiais



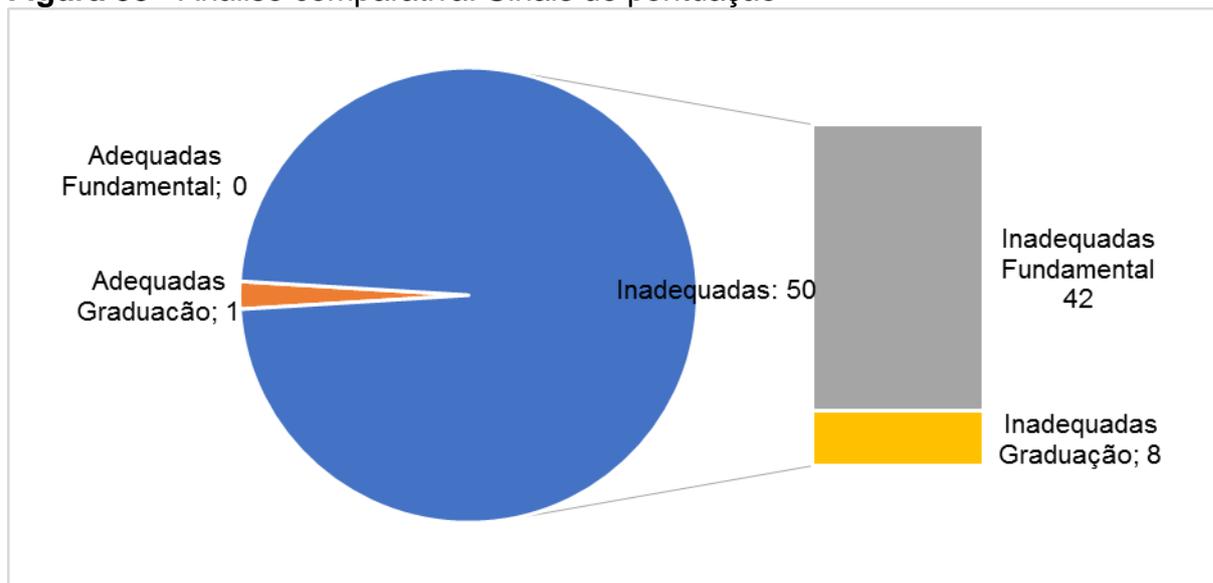
Fonte: organizado pela pesquisadora.

Constatamos esse recurso em 17 textos: catorze do Ensino Fundamental (33,3%) e três do Ensino Superior (também, 33,3%). Assim, o nível de dificuldade foi

o mesmo entre os dois públicos investigados. Compreendemos que se trata de manifestações da linguagem oral na escrita, pois são usos próprios de estilos linguísticos informais, principalmente em situações de linguagem oral.

Por fim, analisamos a ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas. Observemos:

**Figura 53** - Análise comparativa: Sinais de pontuação



Fonte: organizado pela pesquisadora.

Em nossas análises, já apontamos ser essa a maior dificuldade quanto à linguagem escrita desses alunos, uma vez que inadequações quanto a esse recurso foram observadas em 100% dos textos do Ensino Fundamental e 88% das cartas produzidas pelos alunos da graduação em Letras. Compreendemos que a linguagem oral possui formas próprias de marcações de pausas e pode ser esse um dos motivos pelos quais há tanta dificuldade quanto a esse aspecto convencional da escrita. Dessa forma, as inadequações e/ou falta de pontuação podem ser compreendidas como manifestações da linguagem oral na escrita. Trata-se de um recurso que colabora para a construção de sentido e, ainda, dá ritmo e organização ao texto. Sobretudo na graduação em Letras, esse número de inadequações na pontuação não deveria ser tão elevado, uma vez que tal recurso, nesse nível de ensino, já deveria ser dominado pelos alunos.

Fechando essas observações, ainda numa visão de análise comparativa, é possível afirmar que, de forma quantitativa e qualitativa, as maiores dificuldades foram observadas nos textos dos alunos do Ensino Fundamental, o que já

esperávamos. Quantitativamente, de dez categorias analisadas quanto às manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, sete tiveram maior número de ocorrências entre textos do Ensino Fundamental; uma teve o mesmo número de ocorrências nos dois níveis de ensino; e duas prevaleceram na graduação. Qualitativamente, ou seja, atentando para a variedade de ocorrências observadas em cada categoria, o Ensino Fundamental se destacou em todas elas.

Tais observações nos permitem responder a mais uma de nossas perguntas de pesquisa: “*essas marcas tendem a desaparecer no nível superior?*”. Por meio dessa pesquisa, não podemos afirmar que as manifestações da linguagem oral na escrita desaparecem no Ensino Superior e que os alunos passam a dominar completamente quais recursos linguísticos são mais adequados para contextos formais e informais de interação. Mas, por outro lado, ao chegar à graduação, há uma redução bem significativa de tais ocorrências, tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, o que se justifica por conta de todo o processo de estudo pelo qual já passaram esses alunos, aumentando seu domínio linguístico. Supomos que, até o final desse nível de ensino, haverá uma diminuição ainda maior das manifestações de oralidade, talvez a ponto de não serem mais empregadas em contextos e gêneros discursivos nos quais seriam consideradas inadequadas. E, a partir do breve levantamento que fizemos em relação às manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis fonológico e morfossintático, acreditamos que a eles se aplique essa mesma observação e suposição.

Nesse sentido, citamos Marcuschi: “o certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2000, p. 10). Acreditamos, assim, que também essa dificuldade de planejamento linguístico em contextos de interação mais formais revele a não capacitação de tais alunos para orientações de letramento valorizadas.

Diante dessa investigação, necessitamos perguntar: o que fazer diante dessas constatações? Como conduzir o ensino de modo que esse aspecto da escrita seja trabalhado? Na perspectiva de contribuirmos com o ensino, no próximo capítulo, apresentamos observações relativas ao ensino da língua portuguesa, refletindo sobre o conhecimento dos professores de 5º ano em relação às manifestações da linguagem oral na escrita e, ainda, propondo alguns encaminhamentos metodológicos. Ao fazermos isso, procuramos responder às

nossas duas últimas perguntas de pesquisa: *Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?*

## CAPÍTULO 4

### POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM AS MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

*Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua construção.*  
Paulo Freire

A partir das discussões sobre o ensino de língua na escola e, mais especificamente, sobre as manifestações da linguagem oral na escrita, desenvolvemos este capítulo pensando na prática pedagógica. Consideramos importante uma reflexão sobre formas de trabalho dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental dos municípios participantes da pesquisa quando observam tais marcas em produções escritas de seus alunos, bem como sua compreensão acerca das manifestações da linguagem oral na escrita. Para essa investigação da prática pedagógica, pautamo-nos em uma atividade de análise textual encaminhada por nós e desenvolvida por professores de 5º ano. Além disso, apresentamos algumas proposições de trabalho direcionadas a essa temática, com o objetivo de colaborar com o ensino da língua portuguesa.

Ao realizarmos tal percurso, o objetivo é dar um retorno aos participantes da pesquisa com perspectivas para a temática investigada, pois uma das características da LA é retornar para o contexto investigado com respostas e/ou problematizações. Segundo Moita Lopes (1996), a LA é compreendida como uma “área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico” (MOITA-LOPES, 1996, p. 23). Nesse sentido, intencionamos que nossa pesquisa vá além do estudo e possa também colaborar com a prática do ensino da língua, ao provocar reflexões sobre o tema abordado.

Prendemos, pois, responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da*

*linguagem oral na escrita?* Assim, atendemos a dois objetivos de pesquisa. São eles: Discutir sobre o trabalho do professor de 5º ano quanto às manifestações da linguagem oral na escrita, nessa etapa de desenvolvimento do aluno; e Apresentar proposições didáticas quanto ao trabalho com essas manifestações em textos escritos, com vistas a contribuir com o ensino da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, este capítulo encontra-se organizado em duas grandes seções: na primeira, exploraremos as atividades desenvolvidas pelos professores e, na segunda, realizamos nossas proposições didáticas.

#### 4.1 COMPREENSÕES DIDÁTICAS DO PROFESSOR: COMO LIDAR COM AS MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA?

Nesta seção, refletimos sobre o trabalho e a compreensão do professor de 5º ano quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Para nos aproximarmos um pouco mais dessa realidade, entregamos, aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental dos quatro municípios em que as cartas de apresentação foram produzidas (Braganey, Lindoeste, Ibema e Diamante do Oeste), uma atividade elaborada por nós. Por meio desse material, provocamos a análise de um texto produzido em um desses municípios, de forma que eles desenvolvessem reflexões sobre as manifestações da linguagem oral na escrita, apontando quais poderiam ser justificadas na oralidade, dizendo como procederiam à abordagem didática dessas incidências na escrita e relatando sua opinião sobre a importância de abordar tal aspecto ou não em sala de aula.

Cada um dos professores envolvidos recebeu uma cópia da atividade, conforme apresentamos a seguir. Entretanto, apesar de nossa insistência em receber essa atividade com as reflexões dos professores, das onze entregues, recebemos apenas quatro respondidas, uma de cada município.

Essa atividade foi composta por seis questões, conforme pode ser visualizado na figura 54:

**Figura 54** - Atividade desenvolvida pelos professores do 5º ano

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_  
 PROFESSOR(A) \_\_\_\_\_  
 ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 SÉRIE/ANO EM QUE ATUA: \_\_\_\_\_  
 TEMPO EM QUE ATUA COMO PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_  
 PESQUISADORAS: Luciane Watthier e Profa. Terezinha da Conceição Costa Hubes.

**Caro(a) professor(a):**

Há pouco tempo estivemos em sua turma gerando dados para nossa pesquisa de doutorado, cujo objetivo é trabalhar com manifestações da linguagem oral na escrita em produções textuais do 5º ano do Ensino Fundamental, em quatro municípios atendidos pelo Observatório da Educação. Buscamos, com o desenvolvimento desse estudo, reconhecer algumas das inúmeras dificuldades que enfrentamos como professores de língua portuguesa que somos. Para isso, por favor, responda, com atenção, às perguntas abaixo, com base na análise do texto apresentado (produzido em um dos municípios em que estivemos e digitado tal qual foi escrito pelo(a) aluno(a)). Se necessário, você poderá utilizar o verso ou outra folha.

Pretendemos, assim que a pesquisa estiver mais desenvolvida e que já tenhamos resultados para apresentar, realizar algumas horas de reflexão com vocês para compartilharmos conhecimentos.

Desde já, agradecemos sua colaboração!

Leia o texto abaixo, com atenção e, em seguida, responda aos questionamentos:

....., 02 de agosto de 2013

Querida Professora agora vou responder sua carta Eu nunca se mudou desde que eu nasci e moro no sítio Eu gosto de cachorro gato etc Eu amo sítio e a cidade mais omenos Eu moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, está e a minha familia eu quero ser professora ou medica mais foi muito legal a minha infansia Eu estudo i Eu gosto muito de estuda a minha turma e legal. Eu gosto muito de Bebeis a verdade Eu gosto de criança Eu vaso capoeira de cedo e legal meu nome e L.M. Eu temho dez anos. Eu gosto de zoologico por que tem amimais como leão, coba, trigre, patera, macaco, papagaio, coruja, etc. ate mais Eu desejo tudo de Bom para você Querida professora Luciane  
Um grande abraço e um Beijo  
L.M.

- 1) Como você observou, o aluno que produziu esse texto, apresenta inúmeras dificuldades na escrita. Liste abaixo seus problemas de escrita / desvios da norma de prestígio (por favor, coloque todos que você observar):
- 2) Dos desvios que você listou na pergunta 1, quais, na sua opinião, poderiam ser justificados na oralidade?
- 3) Como você procederia, em sala, para abordar as dificuldades listadas na questão 2? Escolha uma, em específico, e explique como você faria:
- 4) Por favor, reescreva, abaixo, o texto apresentado:

5) Explique, com suas palavras, o que você compreende por manifestações da linguagem oral na escrita:

6) Você considera importante trabalhar com essas dificuldades na escrita de nossos alunos? Por quê?

Fonte: Banco de dados do projeto OBEDUC.

A seguir, abordamos as questões uma a uma, trazendo as respostas apresentadas pelos quatro professores, identificados por [profe. 01] (Diamante do Oeste), [profe. 02] (Lindoeste), [profe. 03] (Ibema) e [profe. 04] (Braganey).

Vejamos, inicialmente, a pergunta número 01 (*Como você observou, o aluno que produziu esse texto, apresenta inúmeras dificuldades na escrita. Liste abaixo seus problemas de escrita / desvios da norma de prestígio. Por favor, coloque todos que você observar*) e suas respostas:

[profe. 01] apresenta o não domínio: concordância verbal, pronomes, pontuação, acentuação, parágrafos, fala e escreve da mesma forma.

[profe. 02] se mudou, omenos, infansia, i Eu, bebeis, vaso, de cedo, trigre, patera

[profe. 03] pontuação, concordância verbal, acentuação, troca de letras

[profe. 04] pontuação, acentuação, paragrafação, sequencia de ideias, concordância nominal e verbal, erros ortográficos, uso de letra maiúscula e minúscula, redundância, consciência fonológica.

Antes de refletirmos sobre essas respostas, é cabível uma breve análise da carta de apresentação que compunha essa atividade. Entre as dez categorias de análise quanto às manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, observamos, neste texto, a ocorrência de cinco. São elas:

k) Sequência das ideias: Relendo a carta apresentada, em vários momentos do texto, há ideias superpostas (como, por exemplo, em: “*está é a minha família eu quero ser professora ou médica mais foi muito legal a minha infância*”), quando o aluno, em um mesmo período, sem marcar pausas, apresenta sua família, fala de seu sonho profissional e de sua infância; parentização (“*eu vaso capoeira de cedo e legal*”), fragmento no qual o autor dessa carta acrescenta seu ponto de vista em relação à atividade mencionada; e, também, metaformulações (“*agora vou responder sua carta*”).

l) Distintas formas de encadeamento das ideias: nesta categoria, também observada na referida carta de apresentação, destacamos o fragmento *“eu quero ser professora ou medica mais foi muito legal a minha infansia”* e, mais especificamente, a conjunção “mais” (mas). Seu uso mais comum exerce função adversativa; no entanto, nesta carta, ela está empregada com função aditiva.

m) Repetição do mesmo léxico: quanto a esse aspecto, várias ocorrências podem ser destacadas no texto, como a reiteração de “eu”, “e” e “gosto”.

n) Emprego dos marcadores conversacionais: notamos o uso desse recurso apenas no primeiro período do texto da carta de apresentação: *“Querida Professora agora vou responder sua carta”*, momento em que o aluno demonstra que está iniciando a interação e, por isso, pede a atenção de sua interlocutora.

o) Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas: assim como a grande maioria das cartas analisadas nesta tese, essa é mais um exemplo com várias inadequações quanto à marcação de pausas. O aluno utiliza apenas dois pontos finais e vírgulas somente para separar elementos que exercem a mesma função, como em *“moro com minha mãe, vó, irmão, irmã, está e a minha familia”* e *“Eu gosto de zoologico por que tem animais como leão, coba, trigre, patera, macaco, papagaio, coruja, etc.”*, demonstrando haver compreendido a necessidade da vírgula nessa construção sintática.

Além dos exemplos citados, há, ainda, nesta carta, dificuldades de escrita no que diz respeito: a questões ortográficas (acentuação, paragrafação, uso de letras maiúscula e minúscula); à manifestação da linguagem oral na escrita no nível fonológico (correspondência irregular s – c – ç; m – n: *“infansia”*, *“temho”*; neutralização das vogais /e/-/i/, /o/-/u/: *“i”* funcionando como uma conjunção aditiva, ao invés de “e”); e, também, ao nível morfossintático (mistura de pessoas gramaticais em *“eu nunca se mudou”* e segmentação das palavras em *“omenos”*).

A referida carta apresenta várias dificuldades de escrita, tanto em relação a questões estruturais, morfossintáticas e fonológicas, como textuais e discursivas. As dificuldades que mais interferem na leitura/construção de sentido do texto analisado são as de nível discursivo/textual, justamente porque estes aspectos gramaticais contribuem incisivamente no funcionamento discursivo. Mesmo assim, retomando, agora, as respostas apresentadas pelos professores quanto às dificuldades de escrita desse aluno, percebemos que predomina, para os professores [01], [02] e [03], uma preocupação quanto a questões de ordem estrutural: concordância verbal,

pronomes, acentuação, paragrafação, junção de palavras e troca de letras. As respostas indicam uma preocupação excessiva com o ensino de metalinguagem, em detrimento da organização discursivo-textual dos textos produzidos.

Com base em considerações semelhantes, Antunes aponta que falta tempo

[...] e talvez capacidade – para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” [...] (ANTUNES, 2003, p. 16).

Em outras palavras, apesar de não generalizarmos, há, ainda, um privilégio ao ensino de descrições gramaticais e estruturais em detrimento da leitura, oralidade e escrita como práticas pautadas na concepção de linguagem aqui defendidas: dialógica e interacionista. Assim, a necessidade de proporcionarmos a formação de sujeitos que possam atuar de forma crítica na sociedade, seja por meio da leitura, oralidade ou escrita é, em alguns casos, relegada ao segundo plano.

Nesse sentido, poucos professores mencionaram questões relacionadas ao nível discursivo/textual. Os professores [01], [03] e [04] parecem demonstrar uma preocupação com tal nível ao falar da pontuação apresentada na carta, mas não é possível compreendermos se a preocupação quanto a esse aspecto se resume a um olhar para a estrutura ou para a construção de sentido. No capítulo anterior, justificamos nossa compreensão de que dificuldades de pontuação podem ser visualizadas como manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual, uma vez que, de acordo com Silva, esse recurso “agiliza a compreensão de acordo com o que o autor pretende dizer. Além disso, os sinais de pontuação dão ritmo ao texto e permitem a fluidez na leitura” (SILVA, 2011, p. 82).

O professor [01] aponta que o aluno “fala e escreve da mesma forma”, o que desponta uma preocupação com o discurso do texto. Mas pode também estar olhando somente para as manifestações em nível fonológico e morfossintático. Já o professor [04] traz um olhar para além do nível estrutural, uma vez que menciona, entre outros aspectos, a sequência de ideias e a redundância, dificuldades de escrita do aluno que se refletem no nível discursivo/textual.

Vejamos, agora, as respostas à pergunta 02 (*Dos desvios que você listou na pergunta 01, quais, na sua opinião, poderiam ser justificados na oralidade?*):

[profe. 01] o fato de falar e escrever da mesma forma.

[profe. 02] na minha opinião, todos desvios apresentados nesse texto, poderiam ser justificados na oralidade, pois a criança que tem mais dificuldade na escrita tem mais dificuldade de usar oralidade, mas não quer dizer que seja solução desse problema.

[profe. 03] concordância verbal.

[profe. 04] sequência das ideias, concordâncias.

Retomando algumas das discussões realizadas no capítulo anterior, não podemos pontuar a fala e a escrita como modalidades dicotômicas; a primeira não pode ser associada apenas a situações informais, assim como a segunda não pode ser relacionada tão somente à formalidade. Ambas variam estilisticamente, de acordo com o contexto social em que são utilizadas. Nas palavras de Antunes, “não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita [...]. Falamos ou escrevemos com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência” (ANTUNES, 2003, p. 52). Nesse sentido, as manifestações da linguagem oral na escrita são compreendidas como usos de linguagem próprios da cultura oral, advindos principalmente do não domínio de uma escrita formal. O aluno emprega em seu texto a linguagem que conhece, a que tem acesso. Por outro lado, partindo do princípio de que já adquiriram um certo conhecimento sobre a formalidade da escrita, as manifestações da linguagem oral em escritas de textos pertencentes a gêneros formais podem denunciar o desconhecimento do gênero, principalmente de seu estilo linguístico.

É com base nesse apontamento que podemos compreender a resposta do professor [04], quando ele afirma que a sequência de ideias apresentada pelo aluno na produção de sua carta de apresentação pode ser justificada em seus usos orais de linguagem. A partir desse mesmo ponto de vista, compreendemos as marcas de concordância apontada pelos professores [03] e [04] como inadequações de linguagem justificadas pela cultura oral. Já para o professor [01], essa modalidade de utilização da linguagem se justifica pelo fato de o aluno falar e escrever da mesma forma, ou seja, o aluno tem como referência apenas uma forma de linguagem: a oral. Retomando a fala de Zorzi, podemos compreender que esse uso

da linguagem “parece refletir, em suas fases iniciais, uma escrita ainda não diferenciada da oralidade” (ZORZI, 1997, p. 48). E, por fim, o professor [02] afirma que, a partir de usos orais da linguagem, podemos compreender todas as dificuldades de escritas por ele apontadas na resposta à pergunta 01 (*se mudou, omenos, infansia, i Eu, bebeis, vaso, de cedo, trigre, patera*). Visualizamos, assim, mais uma vez, uma preocupação com questões relacionadas apenas à estrutura (morfossintática e fonológica), uma vez que não há nenhuma menção às marcas discursivas da carta de apresentação analisada nessa atividade.

Vejamos, agora, as respostas dos professores à questão 03: *Como você procederia, em sala, para abordar as dificuldades apresentadas nesse texto? Escolha uma, em específico, e explique como você faria:*

[profe.01] Faria uso quem sabe desse mesmo texto (não dos alunos da sala), para fazer uma reestruturação. Daria início com a pontuação adequada e com o uso do parágrafo para deixá-lo mais apresentável. Depois conversaria sobre a forma que falamos e a forma padrão da escrita. E como poderíamos melhorar seu texto. Não faria as mudanças necessárias tudo de uma vez e procuraria respeitar as ideias do autor (mudanças demais assusta, deve ser aos poucos).

[profe.02] Depende do texto se for o mesmo título pode ser escrito no quadro e reescrito no coletivo enfocando os desvios na escrita do texto. Se for títulos diferentes o professor encontra uma forma de orientar o aluno para que reescreva o texto corrigindo os desvios do texto.

[profe.03] Trabalhar com jogos de palavras, cartazes com dificuldade silábica.

[profe 04] Reestruturação coletiva no quadro. Inicialmente o professor escreve o texto original de um lado do quadro, e os alunos no caderno. Faz-se a reestruturação juntos no quadro, ao lado do texto original. Depois eles copiam o texto reestruturado.

Conforme podemos verificar nas respostas apresentadas pelos professores [01], [02] e [04], eles indicam que, a partir dessa carta de apresentação, seriam realizadas diferentes reescritas do texto. Na perspectiva de Fiad (2009), trata-se de uma prática que permite ao autor do texto retornar “sobre seu próprio escrito e realiza[r] algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2009, p. 02). Em outras palavras, é uma oportunidade para rever o texto, repensá-lo e, quem sabe, acrescentar e/ou

excluir ideias ou, ainda, reescrevê-las de outras formas. Tal trabalho seria, segundo os referidos professores, mediado por atividades de reflexão a partir do que o aluno teve dificuldades, como pontuação, paragrafação, linguagem padrão e formal, seguidas por reescritas coletivas e individuais. Nesse sentido, tais professores apontam sua compreensão de texto na perspectiva de que ele é “[...] resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

Vale destacarmos, ainda, a observação feita pela professora [01]: *“Não faria as mudanças necessárias tudo de uma vez e procuraria respeitar as ideias do autor (mudanças demais assusta, deve ser aos poucos)”*. Essa preocupação do professor [01] é pertinente, pois, como ele, defendemos a ideia de que, ao propor práticas de reescrita textual, principalmente quando coletivas, devemos selecionar apenas alguns aspectos a serem trabalhados no texto do aluno, já que, dessa forma, é possível chamar sua atenção para o conteúdo selecionado. Para tal, em muitas de suas publicações, Costa-Hübes (COSTA-HÜBES, 2011; 2012; SARAIVA e COSTA-HÜBES, 2015, COSTA-HÜBES e ROSA 2015) defende que, após selecionados esses conteúdos, o texto do aluno a ser reescrito coletivamente deve ser corrigido pelo professor, de forma a excluir as demais dificuldades de escrita. Assim, é possível uma melhor visualização da dificuldade de escrita a ser focada no momento da reescrita.

Retomando, brevemente, o contexto do Projeto OBEDUC durante os quatro anos de sua realização, quando, de acordo com vários trabalhos já publicados<sup>31</sup>, os professores tinham muitas dúvidas e dificuldades quanto ao ensino da língua portuguesa com base na concepção interacionista de linguagem, podemos, mais uma vez, apontar que, de forma paulatina, estamos conseguindo avançar em nosso objetivo de, por meio de ações de formação continuada em alfabetização, em forma de grupo de estudos, “garantir maior domínio científico dos conteúdos direcionados à Educação Básica – anos iniciais” (COSTA-HÜBES, 2015). Assim, a afirmação do professor [01] parece dialogar com as muitas atividades de formação continuada desenvolvidas nos municípios, abordando, inclusive, o conteúdo da reescrita.

No entanto, por mais que estejam ocorrendo tentativas de trabalho pautados em uma concepção interacionista de linguagem, que compreende o trabalho com a

---

<sup>31</sup> Alguns desses trabalhos estão reunidos em Costa-Hübes e Rosa (2015).

língua em contextos de uso, percebemos, ainda, a forte preocupação desses professores com questões estruturais do texto. Nesse sentido, podemos apontar alguns termos por eles citados, como “*deixá-lo mais apresentável*” [profe. 01], “*desvios na escrita do texto*” [profe. 02] e “*dificuldade silábica*” [profe. 03], sintagmas que apontam para um olhar estrutural, devido a preocupações com a apresentação do texto, desvios quanto à ortografia padrão da língua portuguesa e, ainda, uma reescrita textual tratada somente como reestruturação do texto.

Tais compreensões prevaleceram na resposta do professor [03], quando, ao apontar como trabalharia em sala de aula com tal texto, ele demonstra uma preocupação com dificuldade silábica. Frisamos que tal conteúdo estrutural deve, sim, ser abordado, entretanto, sem que seja o único enfoque dado a este trabalho. Em outras palavras, não poderia, por exemplo, se sobressair, no caso desse texto, em relação à sequência de ideias e repetição lexical.

Em relação a esse aspecto, podemos retomar Bakhtin (2010[1979]), quando o pesquisador aponta que a estrutura organiza e estabiliza a linguagem, não podendo ser, no entanto, o único foco para o ensino de língua. Segundo o autor, a forma não é independente do conteúdo, “mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 177-178). Em outras palavras, no ensino da língua, devemos mesclar o estudo da forma, do conteúdo e de seus meios de elaboração, de modo a conseguirmos adentrar o nível do discurso.

Após termos compreendido a forma como esses professores realizariam sua prática pedagógica no sentido de abordar as dificuldades de escrita apresentadas no texto analisado, pedimos, na questão seguinte, que eles reescrevessem a referida carta. Ao realizarmos essa atividade com esses professores, nosso objetivo consistia em observar o tratamento que eles dariam às manifestações da linguagem oral na escrita observadas nesse texto, ou seja, se se atentariam para todas as ocorrências e de que forma lidariam com elas.

Para apresentarmos o resultado desse encaminhamento, destacamos apenas uma das reescritas, tendo em vista ser ela representativa das estratégias utilizadas, nesse processo, por todos os professores que responderam à atividade.

Nesse sentido, anteriormente, observamos, que, em relação a essa carta, conforme escrita por seu autor, a linguagem oral se manifestou em várias

categorias, tanto em nível discursivo/textual (sequência das ideias e suas distintas formas de encadeamento, repetição do mesmo léxico, marcas de regionalismos, emprego dos marcadores conversacionais e ausência dos sinais de pontuação ou marcações diferenciadas de pausas), quanto em nível fonológico (correspondência irregular s – c – ç; m – n; neutralização das vogais /e/-/i/, /o/-/u/) e, também, morfossintático (mistura de pessoas gramaticais e segmentação das palavras).

Observemos, pois, a reescrita desse texto pelo professor de Braganey [profe. 04]:

#### **Quadro 47 - Reescrita da carta analisada pelos professores**

Querida professora, nunca me mudei do sítio, onde amo morar. Da cidade gosto mais ou menos. Moro com minha mãe, vó, irmão, irmã “minha família”.  
Tive uma infância muito legal. E gosto muito de crianças.  
Eu estudo e gosto muito, pois minha turma é legal. Quero ser professora ou médica.  
Faço capoeira de manhã. Acho legal!  
Meu nome é L.M., tenho dez anos.  
Desejo tudo de bom para você, querida professora Luciane.  
Um abraço e um beijo.  
L.M.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

O profe. [04] atentou para as manifestações da linguagem oral em todas as categorias nas quais ela se manifestou nesse texto, conforme elencado anteriormente. Tratamos, pois, dos seguintes aspectos:

a) Sequência de ideias: na reescrita, o professor reescreveu casos em que as ideias estavam superpostas (separando-as por pontos ou vírgulas), assim como parentizações (no fragmento “*eu vaso capoeira de cedo e legal*”, no qual ela utilizou, também um ponto final) e metaformulações (excluindo o fragmento “*agora vou responder sua carta*”).

b) Distintas formas de encadeamento das ideias: tratava-se da conjunção “mais” no fragmento “*eu quero ser professora ou medica mais foi muito legal a minha infancia*”, cujo uso comum exerce função adversativa, entretanto, estava empregada com função aditiva. Nesse aspecto, mais uma vez, o professor recorreu ao ponto final, já que se tratavam de ideias distintas e a permanência da conjunção no período era desnecessária.

c) Repetição do mesmo léxico: quanto a esse aspecto, havíamos destacado a reiteração dos léxicos “*eu*”, “*e*” e “*gosto*”. Quanto ao primeiro, na reescrita da carta,

recorreu-se ao recurso gramatical conhecido como sujeito oculto, uma vez que o uso de “eu” é desnecessário em nossa língua portuguesa quando antecede o verbo. Para o segundo caso citado (“e”), também observamos o uso da pontuação. E, por fim, quanto a “gosto”, o professor atentou para essa ocorrência, invertendo a ordem de alguns períodos ou mesclando mais de um período em apenas um. Assim, mais uma vez, recorreu-se, também, à pontuação.

d) Emprego dos marcadores conversacionais: em nossa reflexão sobre essa carta de apresentação, notamos o uso desse recurso apenas no primeiro período do texto, “*Querida Professora agora vou responder sua carta*”. Na reescrita realizada pelo professor, esse período foi excluído, mantendo apenas o vocativo.

e) Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas: apontamos, anteriormente, para a dificuldade do autor dessa carta quanto à pontuação. No entanto, o professor, em sua reescrita, empregou esse recurso em vários momentos do texto, interferindo, também, na repetição de palavras, sequência e encadeamento das ideias.

Também havíamos apontado para a manifestação da linguagem oral na escrita em nível fonológico (“*infansia*”, “*temho*” e “*i*”) e no nível morfossintático (“*eu nunca se mudou*” e “*omenos*”), dificuldades de escrita resolvidas pelo professor que reescreveu essa carta de apresentação.

Nessa perspectiva, ao reescrever o texto do aluno, o professor demonstrou uma preocupação em trabalhar as manifestações da linguagem oral na escrita sem que, para isso, precisasse alterar e/ou excluir ideias do aluno. Dessa forma, colocou-se na função de autor da carta e, por meio da ação de reescrita, não apenas corrigiu os “erros” apresentados ou “passou o texto a limpo”, mas procurou realizar, realmente, um processo de reescrita. Conforme Saraiva e Costa-Hübes, por meio desse encaminhamento, ocorrem ações que buscam “conduzir os alunos a uma escolha consciente dos usos da linguagem escrita, orientando-os na identificação e na superação das impropriedades presentes em sua produção” (SARAIVA, 2014, p. 170). Ou, nas palavras de Menegolo e Menegolo (2005), reescrita não é apenas passar o texto a limpo, mas é um momento em que podemos repensar o texto, excluindo, acrescentando, complementando ou escrevendo-o de formas diferentes.

Após observar o tratamento que esses professores dariam às manifestações da linguagem oral em uma reescrita textual, passamos a investigar suas compreensões teóricas acerca desse aspecto. Vejamos, então, as respostas à

questão 5: *Explique, com suas palavras, o que você compreende por manifestações da linguagem oral na escrita.*

[profe. 01] marcas da oralidade é a forma que falamos e escrevemos, ou seja, falamos mais do que escrevemos e lemos, ou desconhecemos as diferenças entre o registro oral e o escrito.

[profe. 02] entendo que são os desvios na escrita, onde alguns alunos escrevem o que lê, sem domínio da escrita correta.

[profe. 03] [não respondido].

[profe. 04] escrever conforme sua fala.

Para realizarmos um diálogo entre nossas compreensões em relação às manifestações da linguagem oral na escrita e as reflexões apresentadas pelos professores, é necessário retomarmos parte de nossas discussões realizadas no capítulo anterior. Essas ocorrências, conforme Zorzi (1997) e Signorini (2001), são devidas ao fato de que há diferentes níveis de planejamento para nossos usos da linguagem, a depender do contexto social em que interagimos. Assim, elas poderiam ser compreendidas como o uso de uma linguagem com um menor nível de planejamento linguístico, ou como usos comuns de nossa cultura oral, quando a situação de interação pede um planejamento maior, no que diz respeito a nossas escolhas linguísticas e à organização da interação.

Quanto às respostas dos professores, eles demonstraram compreender que essas manifestações são usos de linguagem que se assemelham a empregos realizados em nossa interação oral. No entanto, visualizamos um tratamento da linguagem oral e escrita como se essas duas esferas de utilização da língua fossem completamente distintas. Assim, não defenderam o fato de que nossa língua permite e aceita diferentes usos e graus de planejamento linguístico, e que as manifestações da linguagem oral na escrita são os usos comuns da cultura oral em contextos mais informais inseridos em momentos que pedem um maior planejamento linguístico.

Além disso, assim como ocorreu em questões anteriores, percebemos, ainda, uma preocupação destacada com relação a questões estruturais. É o caso do professor [02] que fala de uma “*escrita correta*”, considerando que apenas a norma de prestígio poderia ser assim classificada, o que significaria que, mesmo em contextos informais de interação, seria “errado” recorrer a outros níveis de planejamento linguístico.

Por fim, a atividade aplicada aos professores visava investigar sua compreensão sobre a importância ou não de trabalharmos com essas dificuldades de escrita em suas aulas de língua portuguesa. Vejamos as respostas para a questão 6, que contemplava essa problemática: *Você considera importante trabalhar com essas dificuldades na escrita de nossos alunos? Por quê?*

[profe. 01] é importante, pois nós temos uma língua padrão/escrita (acordo ortográfico), que deve ser respeitado. Caso contrário, não haveria necessidade de estudar a Língua Portuguesa.

[profe. 02] sim, precisa ser trabalhado para que nossos alunos produzam bons textos e consigam ir sanando suas dificuldades na escrita.

[profe. 03] sim, pelo fato de nossos alunos apresentarem dificuldades na escrita.

[profe. 04] sim, para que os alunos compreendam e dominem que a escrita deve ser feita na língua padrão.

Para esses professores, a partir das respostas dadas, as manifestações da linguagem oral na escrita devem ser, sim, trabalhadas em sala de aula. Entretanto, retomando suas justificativas, novamente predominam preocupações de ordem estrutural, já que, conforme suas palavras, o objetivo para tal trabalho seria o de ensinar a norma de prestígio da língua portuguesa. Nesse sentido, o professor [01] aponta que é esse o único objetivo dessa disciplina e [04] afirma que a escrita “*deve ser feita na língua padrão*”. Então, podemos levantar alguns questionamentos: seria somente esse o objetivo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa? Toda escrita deve ser feita na norma de prestígio? Quanto à segunda pergunta, já a respondemos no capítulo anterior, quando apontamos, com base em Bakhtin/Volochinov ([1929]2004), bem como Marcuschi (2010) e Marcuschi e Hoffnagel (2005), que o uso da língua, tanto em sua forma oral quanto escrita, é determinada pelo contexto social e, por isso, a norma de prestígio não é a única que pode ser utilizada, mas há diferentes níveis de planejamentos linguísticos, ora mais formais, ora mais informais. Já em relação ao primeiro questionamento, destacamos três objetivos quanto à disciplina de língua portuguesa, segundo as DCE:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções

implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;

- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão (PARANÁ, 2008, p. 54 ).

Trata-se de três objetivos que, mais uma vez, reforçam a tese de que toda ação de linguagem é planejada a partir do contexto social de interação, ou seja, a norma de prestígio da língua portuguesa não deveria ser a única considerada correta. Podemos interagir, também, por meio de uma linguagem menos complexa, com um menor nível de planejamento linguístico sem que isso signifique “erro”, desde que estejamos inseridos em uma situação de comunicação mais informal. Nessa perspectiva, a escola não se torna um espaço cujo único objetivo é ensinar essa norma de prestígio da língua, mas, sim, um lugar que proporciona leituras e reflexões ao aluno por meio das quais eles têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos. Assim, sua função é propiciar a compreensão de que a linguagem deve ser adequada aos diferentes contextos sociais nos quais interagimos.

Com base nas reflexões apresentadas nesta seção, podemos apontar que, apesar de já ocorrerem valiosas tentativas de olhares menos estruturais para o texto do aluno e para as manifestações da linguagem oral na escrita, o nível discursivo/textual fica ainda em plano bem reduzido em comparação com o fonológico e morfossintático. Assim, prevalecem preocupações com ortografias e pontuações “corretas” e com escritas na norma de prestígio da língua portuguesa. Partindo dessa premissa, na próxima seção, apresentamos algumas proposições de trabalho a partir de uma carta na qual observamos diversas ocorrências em que a linguagem oral se manifesta na escrita no nível discursivo/textual, pensando-se, portanto, no ensino da língua portuguesa.

## 4.2 PROPOSIÇÕES DE TRABALHO

Conforme informamos na introdução deste capítulo, nosso objetivo, nesta seção, é apresentar algumas proposições didáticas para o trabalho com as manifestações da linguagem oral na escrita, que podem ser desenvolvidas em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, retomamos a carta de apresentação 30 do Ensino Fundamental, analisada na seção 3.2.3. Nestas proposições, discutimos, também, o conteúdo temático e construção composicional do texto.

No referido texto, o aluno apresentou dificuldades quanto à construção composicional (local e data ao final da carta, falta de vocativo) e ao estilo linguístico, estando esse último aspecto citado relacionado às manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual. Além disso, devemos observar os níveis fonológico e morfossintático.

Em um trabalho com essa carta em sala de aula, sugerimos que, antes de abordar as dificuldades específicas apresentadas nessa carta, é importante conversar sobre o gênero discursivo e seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional). Sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua, esse olhar exige considerá-la em conjunto com a estrutura individual da enunciação concreta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929]). Assim, é preciso considerar a “singularidade dos sujeitos em contínua constituição e [...] a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica” (GERALDI, 1997, p. 06). Dessa forma, todo trabalho com a linguagem deve estar pautado em um gênero discursivo, o qual se inscreve em um determinado contexto social, que, por sua vez, deve ter suas características consideradas nas reflexões linguísticas.

Para esse trabalho introdutório em relação ao gênero carta de apresentação, apresentamos, a seguir, alguns encaminhamentos<sup>32</sup>, lembrando que estamos partindo do princípio de que esse gênero já foi, anteriormente, apresentado aos alunos:

---

<sup>32</sup> Destacamos que, ao produzirmos esse material, não objetivamos entregar aos professores um material pronto para ser desenvolvido junto aos alunos. Esperamos, sim, que tais encaminhamentos sejam adaptados de acordo com as necessidades e principais dificuldades dos discentes. Além disso, por se tratar de um material extenso, é importante que o mesmo seja dividido em partes.

**Quadro 48** - Trabalhando com o contexto de produção e o conteúdo temático da carta de apresentação

1.	Há algum tempo atrás, estudamos a carta de apresentação. Vocês saberiam dizer com qual objetivo produzimos um texto desse gênero discursivo?
<hr/>	
2.	Quando produzimos uma carta de apresentação, quem pode ser nosso interlocutor?
<hr/>	
3.	Sobre o que podemos escrever?
<hr/>	
4.	Em quais situações, fora do ambiente escolar, podemos recorrer a esse gênero?
<hr/>	
5.	Como deve ser a linguagem utilizada em uma carta de apresentação?
<hr/>	
6.	Essa linguagem é organizada da mesma forma como o fazemos em nossas interações do dia a dia, com nossos amigos ou pais, por exemplo? Por quê?
<hr/>	
7.	Quanto à sua estrutura, quais são os elementos que devemos considerar em uma carta de apresentação?
<hr/>	
<hr/>	
<b>Conversando com o(a) professor(a):</b>	
Por meio desses questionamentos e de outros que você achar necessário, o propósito é sondar o conhecimento dos alunos sobre esse gênero discursivo e o que é necessário ser ensinado/recuperado.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao propor essas reflexões introdutórias em relação à carta de apresentação, demonstramos nossa intencionalidade de pautar o ensino da língua portuguesa em textos de diferentes gêneros, sendo essa a proposta interacionista de Geraldi (1984, 1997), a qual possui suas raízes no dialogismo bakhtiniano. Dessa forma, demonstramos ao aluno que o texto é um “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997 p. 98), ou seja: todo texto, praticado com gênero discursivo, possui um querer dizer, uma função social, que deve ser compartilhada entre os interlocutores. Propomos, pois, que o aluno compreenda a carta de apresentação, relacionando-a com seu conteúdo temático e seus possíveis usos sociais.

Para complementar tais reflexões, a nossa proposta é o estudo de alguns exemplos da carta de apresentação, mas não para que sejam tomados como modelos ou como as únicas formas possíveis de produzir um texto desse gênero, já que os gêneros discursivos não são formas estanques, mas enunciados “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 279). Assim, eles podem apresentar variações em relação a seu conteúdo temático, estilo linguístico e

construção composicional, conforme reflexões que tecemos no capítulo 2. Objetivamos, sim, que seja essa uma oportunidade para que o aluno tenha contatos iniciais com o gênero discursivo em questão e, por meio de alguns questionamentos, já possa refletir acerca de seu contexto de produção, conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional.

Para isso, propomos o seguinte encaminhamento para o andamento do trabalho:

**Quadro 49** - Reconhecendo a carta de apresentação quanto a seus elementos composicionais

**Conversando com o(a) professor(a):**

Para dar continuidade a este trabalho, propomos que você leve para a sala (ou peça para os alunos levarem) exemplos de textos desse gênero. A seguir, apresentamos duas cartas que podem ser utilizadas: quanto à primeira, trata-se de um texto que circulou na esfera escolar<sup>33</sup> (por isso apresenta uma linguagem mais subjetiva); já a segunda, circulou na esfera comercial (o que justifica sua objetividade). Sugerimos que essas cartas sejam entregues aos alunos, que seja feita uma leitura e, após, que você converse sobre cada um dos textos, abordando o conteúdo temático, a função social do gênero, seu contexto de produção (que justificam a linguagem utilizada), sua construção composicional e estilo linguístico. Para isso, propomos, logo após, um quadro que poderá ser preenchido pelos alunos com a sua ajuda.

**Exemplo 01:**

Cascavel, 26 de março de 2013.

Queridos alunos e alunas do 5º ano ou 4ª série:

Eu sou a Profa. Ms, Luciane Watthier. Nessa carta me apresentarei brevemente para que possamos nos conhecer melhor, assim como vocês farão depois.

Em primeiro lugar, sou solteira, tenho 26 anos e moro em Cascavel. Como ainda não me casei, moro com meus pais em um sítio próximo à cidade, desde quando nasci. Gosto muito daquele lugar, já que lá, quando me sobra um tempinho depois do serviço, posso fazer muitas coisas que gosto, como brincar com meu cachorro, o Dick, e outros animais. Além disso, acordo ouvindo os passarinhos cantarem, o que acho muito legal.

Em Cascavel, trabalho como professora há quatro anos. Leciono duas disciplinas: Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Trabalho em três colégios estaduais da cidade.

Amo ser professora. Decidi seguir essa profissão quando estava iniciando o Ensino Médio. Passei no primeiro vestibular que fiz na Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – o que aconteceu no final do ano de 2003. Assim, cursei a graduação em Letras entre os anos de 2004 e 2007. Durante esse período, participei de projetos de pesquisa e de extensão dentro da Universidade, o que fez surgir em mim o interesse de cursar um mestrado. Fiz isso logo após o término da graduação, entre os anos de 2008 e 2010. E, agora, já estou cursando o doutorado.

<sup>33</sup> Retomamos aqui nossa Carta de Apresentação endereçada aos alunos do 5º ano, a qual motivou a produção dos textos-dados da pesquisa.

Como vocês puderam perceber, fiz nesse papel uma breve apresentação minha tanto profissional quanto pessoal. Espero que tenham gostado, assim como eu gostaria muito de ler uma carta de apresentação de vocês.

Fico à disposição para conversarmos mais um pouco, caso queiram saber mais alguma coisa sobre minha vida.

E, vocês, gostam de sítio? Ou preferem morar na cidade? Com quem vocês moram? Já se mudaram alguma vez?

E de animais, vocês gostam? Quais?

Qual profissão pretendem seguir? Quero saber mais sobre vocês...

Um abraço com carinho,

Profa. Ms. Luciane Watthier

Fonte: Banco de dados do Projeto OBEDUC

### Exemplo 02:

Santos, 19 de julho de 2003.

Ao Setor de Recursos Humanos

Prezados Senhores,

Em busca de nova proposta de trabalho na área Administrativo-Financeira, apresento-lhes meu currículo anexo.

Entre minhas características básicas encontram-se: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, determinação, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral. Apresento conhecimento na área em 6 anos de atuação na área financeira na empresa Nonono Nono International S/A.

Informo ainda que estou disponível para viagens, de acordo com a necessidade da Organização.

No aguardo de contato de sua parte, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nanani Nananno

Fonte: Moschin (2012).

1. Com a ajuda de sua professora, complete o seguinte quadro:

	Texto 01	Texto 02
A qual gênero discursivo pertencem os textos?		
Para quem foram escritos?		
Por que foram escritos?		
Onde cada um circulou?		
Quando?		
Onde foi produzido?		
A linguagem é objetiva ou subjetiva?		
Ainda em relação à linguagem, ela possui mais traços de formalidade ou informalidade?		
Justifique sua resposta à pergunta anterior, a partir de		

informações do contexto social de cada uma dessas cartas:		
Qual é o tema desses textos? Justifique-os com base no contexto de produção das cartas		
Quanto à construção composicional das cartas, cite os elementos que a compõem		
<p><b>Conversando com o(a) professor(a):</b></p> <p>Após esse encaminhamento inicial, por meio do qual focalizamos o reconhecimento do gênero quanto a seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional, é importante que seja solicitada uma produção inicial de um texto desse gênero discursivo. Nessa etapa, lembramos dos elementos que não podem faltar em um comando de produção, ou seja, finalidade, interlocutores e seus papéis sociais, gênero discursivo, suporte textual e local de circulação, conforme defendido por Geraldi (1997, 1984) e reafirmado pelas DCE (PARANÁ, 2008), bem como por outros pesquisadores, como Costa-Hübes (2012) e Rosa (2014).</p> <p>Entretanto, trata-se de uma etapa já cumprida nesta pesquisa. Por esse motivo, para a sequência das atividades, consideraremos os textos já produzidos, especificamente a carta 30 do Ensino Fundamental.</p>		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Trata-se de um encaminhamento de produção escrita que possibilitará ao professor sondar o reconhecimento do gênero discursivo carta de apresentação quanto a seus elementos característicos, ou seja, conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Dos textos produzidos inicialmente, com base em Costa-Hübes (2007), propomos que o professor selecione um representativo das dificuldades da maioria da turma para a atividade de reescrita textual. No caso de nossa proposição didática, como a atividade de produção já foi desenvolvida, selecionamos a carta 30 do Ensino Fundamental para exemplificar esse encaminhamento. Trabalharemos com diversas categorias de dificuldades relacionadas à manifestação da linguagem oral na escrita e pediremos ao professor que entregue aos alunos uma cópia da carta a ser reescrita, para que eles possam realizar algumas reflexões gerais sobre a linguagem utilizada e a organização do texto. No entanto, nas diferentes etapas de reescrita, tentaremos destacar as principais dificuldades, uma a uma, de forma que o aluno possa centrar-se no que está sendo trabalhado naquele momento.

Assim, nossa unidade didática se enquadra em uma proposta de reescrita coletiva da carta de apresentação. De acordo com Costa-Hübes, trata-se de uma opção de reescrita que permite “olhar, coletivamente, para algum problema do texto,

quando se pode sistematizar a escrita (ou o gênero) com maior aproveitamento” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 335), devendo, por isso, ser muito praticada nos anos iniciais. Conforme Alves e Watthier, “o trabalho coletivo, mediado pelo professor, pode propiciar maior compreensão de como se utilizar a língua em determinada situação discursiva” (ALVES e WATTHIER, 2012, p. 12). Todavia, a reescrita individual pode acontecer na continuidade do trabalho aqui proposto, como forma de o professor acompanhar também as dificuldades individuais, por meio de atividades mais direcionadas.

Conforme Gedoz, a reescrita permite aos alunos a compreensão de que:

[...] toda produção pode ser repensada, reescrita e, ao tomarem conhecimento dessa situação, podem preocupar-se mais com seus textos e com a forma como os interlocutores os recebem. Além disso, é importante que entendam também que a reescrita tem papel fundamental na configuração textual, uma vez que o objetivo é tornar o texto mais claro e adequado à leitura, ou seja, à situação de interlocução (GEDOZ, 2014, p. 06).

Em outras palavras, propomos, aos professores, que tentem desenvolver com seus alunos diversos momentos de produção e reescrita textual, pois acreditamos que é fundamental aos estudantes perceber que toda escrita possui diversas formas de organização e, por isso, deve ser pensada e repensada com vistas ao contexto de produção de determinado texto.

O próximo encaminhamento, então, é a seleção de um texto (com cópia para os alunos) e o desenvolvimento de algumas atividades que explorem, no texto, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

**Quadro 50** - Trabalhando com o contexto de produção e o conteúdo temático da carta de apresentação

**Conversando com o(a) professor(a):**

Propomos que entregue aos alunos uma cópia da carta de apresentação a ser reescrita. Para exemplificarmos, selecionamos o seguinte texto:

Oi meu nome é [redacted] agora vou falar de onde eu morei  
 eu morei em uma fazenda que se chama fazenda da edirasilpranda  
 minha casa é simples de mais meu pai é trabalhador geral da  
 fazenda por isso professora luciane para você me conhecer melhor  
 achei você muito legal apesar de eu não te conhecer muito todo  
 dia os meus horários. levanto bem cedo para ir a escola e antes  
 que eu me erguero eu morei na fazenda mais e no lingo  
 tangara. Quando volta um tempo depois da diver de  
 casa brica com os meus gatos eu tenho 3 grandes e  
 3 pequenos eu tinha um cachorro mais ele morreu a vou  
 falar de onde eu morei lá em Juvineópolis mais eu não  
 morei lá morei um tempo com a minha família lá no sítio  
 da minha avó mais meu pai resolveu vir para cá  
 agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses  
 um abraço  
 [redacted]  
 Lindalvete Porana  
 19 de abril de 2012

Para explorar o conteúdo temático e o contexto de produção e introduzir reflexões sobre o estilo linguístico, propomos alguns questionamentos:

1. Quem escreveu essa carta? \_\_\_\_\_
2. Para quem ela foi escrita? \_\_\_\_\_
3. Quando? \_\_\_\_\_
4. Onde? \_\_\_\_\_
5. Em que local ela circulou? \_\_\_\_\_
6. A partir da leitura da carta, fale um pouco sobre o autor, destacando o que mais lhe chamou atenção: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. Sobre o que o autor fala na carta? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Em relação ao estilo linguístico utilizado pelo autor, assinale as alternativas que melhor o representam:  
 a) mais objetiva.  
 b) mais subjetiva.  
 c) mais formal.  
 d) mais informal  
 Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. Você considera esse uso adequado ou inadequado para essa situação de produção?

10. E se a carta circulasse na esfera comercial, sua resposta seria diferente? Por quê? \_\_\_\_\_

11. Com que propósito o autor empregou esse estilo linguístico? \_\_\_\_\_

12. Você considera que o texto está bem escrito? Por quê? \_\_\_\_\_

13. De que forma ele poderia ser melhorado? \_\_\_\_\_

14. As escolhas linguísticas realizadas pelo autor são adequadas para a língua escrita? Por quê? \_\_\_\_\_

15. Agora releia as duas primeiras cartas que você recebeu de seu professor, com qual delas essa carta mais se assemelha? Por quê? \_\_\_\_\_

**Conversando com o(a) professor(a):**

É importante que, por meio dessas reflexões, os alunos compreendam, principalmente, que a organização da linguagem se dá de acordo com o contexto social em que o gênero circulará, o que significa pensar, também, no interlocutor do texto.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme apresentamos no capítulo dois desta tese, Bakhtin (2010[1979]) aponta que os gêneros discursivos são reconhecidos por seus três elementos constituintes: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Dessa forma, ao realizarmos um estudo da língua por meio de um gênero discursivo, pautadas em uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, é adequado levar em conta tais elementos. Tal observação deve ser aplicada tanto ao trabalho da leitura, quanto ao da oralidade e da escrita.

A seguir, sugerimos, que trabalhe com a construção composicional da carta de apresentação.

**Quadro 51 – Trabalhando com a construção composicional da carta de apresentação**

**Conversando com o(a) professor(a):**

Outro aspecto que abordamos em relação a essa carta é a construção composicional: o texto apresenta local e data ao final da carta (quando tais elementos deveriam estar no início do texto). Além disso, não apresenta vocativo. Tais elementos, junto com o corpo da carta, a despedida e a assinatura, constituem a construção composicional do gênero discursivo carta de apresentação.

Dessa forma, compreendemos que, para adequar esse texto à estrutura mais comum desse gênero discursivo, os alunos precisam compreender quais são seus elementos constituintes e a ordem em que os mesmos devem ser apresentados. Para isso, sugerimos o estudo e reflexões sobre outros textos do mesmo gênero discursivo. Nesse sentido, propomos que, ao trabalhar com esse aspecto, você leve, para a sala, alguns exemplos de textos desse gênero discursivo e/ou peça a eles que levem esse material.

Se preferir, você poderá utilizar, para isso, os dois exemplos de cartas que trouxemos nas primeiras atividades. Para trabalhar com a construção composicional, pedimos que a atenção dos alunos seja chamada para o fato de que ambas as cartas apresentam os mesmos elementos básicos, ou seja, local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura. Você pode explicar que tais elementos caracterizam o gênero discursivo e são importantes para revelar informações do momento histórico em que a carta foi escrita, bem como apontar quem a escreveu e para quem. Além disso, a despedida simboliza a relação entre os interlocutores, bem como o final da carta.

Após esse diálogo inicial, propomos os seguintes questionamentos para o trabalho com a construção composicional da carta de apresentação:

#### **Trabalhando com a construção composicional:**

1) Caro aluno, ao ler as duas cartas de apresentação, observe que ambas trazem os elementos básicos que compõem a construção composicional desse gênero discursivo. Agora a compare com o texto que estamos reescrevendo. Essa última carta traz os mesmos elementos que as demais? Quais? Ou falta(m) algum(ns) elemento(s)? Quais?

---



---

2) Observe que, diferentemente das cartas recebidas, esse texto traz o local e a data ao final da carta. No entanto, o uso mais comum nesse gênero discursivo, assim com as normas para a sua escrita, aponta que devem ser os primeiros elementos do texto. Assim, complete as linhas abaixo com as informações que faltam. Lembre que o nome de cidade é um substantivo próprio, de acordo com a convenção da escrita e, por isso, deve ser iniciado com letra maiúscula:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_:

Oi meu nome é (nome do aluno) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do edi silipronde minha casa e simples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda por iso profesora luciane para você me conhecer melhor Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esquesa eu moro na fazenda mas e na linha tangara. Quando sobra um tenpo depois do dever de casa brico com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tinha um cachoro mas ele moreu a vou falar de onde eu nasci la em Juviniopolis mas eu não moro la

morei untempo com a minha familia la no sitio da minha avô mas meu pai resouveu vir para ca agora eu tenho duas irmas e um irmão de sete meses

um abraço

(assinatura do aluno)

**Conversando com o(a) professor(a):**

Acreditamos que, por meio desses questionamentos, os alunos consigam adequar a construção composicional da carta 30. Entretanto, caso seja necessário, você poderá propor outros ou, ainda, adaptar esses que aqui apresentamos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ainda com base em Bakhtin (2010[1979]), para contemplar o trabalho com os elementos composicionais dos gêneros discursivos, a seguir, averiguamos o estilo linguístico da carta de apresentação a ser reescrita. Ao fazermos isso, atentamos, também, para as manifestações da linguagem oral na escrita, uma vez que as mesmas estão diretamente relacionadas ao estilo linguístico dos gêneros discursivos. Isso porque, retomando Bagno, “todo falante dispõe de uma gama variedade de estilos mais ou menos monitorados” (BAGNO, 2007, p. 57), o que significa dizer que existem diferentes estilos linguísticos, tanto para gêneros escritos quanto orais, sendo que as manifestações da linguagem oral na escrita estão mais presentes quando o nível de planejamento linguístico do texto é menor.

No caso dos dados de pesquisa, como se trata de um gênero discursivo que pede uma linguagem formal e um maior cuidado com a organização da mesma, guiaremos as atividades de reescrita no sentido de auxiliar o aluno a perceber essa necessidade e, ao mesmo tempo, reescrevê-la de forma mais adequada para seu contexto de produção.

Nas atividades a seguir, verificamos todas as categorias de manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual analisadas no capítulo anterior. São elas: sequência das ideias; distintas formas de encadeamento das ideias; reiteração do mesmo léxico; uso constante de *a gente* no lugar de *nós*; uso de gírias; marcas de regionalismos; emprego dos marcadores conversacionais; escrita de palavras tal como se fala; ausência de sinais de pontuação. Ao fazemos isso, numa tentativa de centrar a atenção do aluno na categoria que está sendo trabalhada e seguindo as orientações de Costa-Hübes (2007), optamos por apresentar atividades nas quais as demais dificuldades estejam corrigidas. Dessa

forma, ao trabalharmos, por exemplo, com a sequência de ideias, apresentaremos fragmentos da carta sem dificuldades ortográficas, sem repetição de palavras, entre outras categorias.

**Quadro 52** - Trabalhando com o estilo linguístico da carta de apresentação e as manifestações da oralidade na escrita

**Conversando com o(a) professor(a):**

A seguir, você pode refletir com seus alunos sobre a organização linguística específica da carta a ser reescrita, de modo que eles compreendam que a mesma se assemelha mais à forma como interagimos oralmente em contextos informais do que à linguagem escrita em contextos formais. Assim, é possível, também, pensarmos nas variações linguísticas de nossa língua portuguesa.

Sugerimos que reflita com os alunos sobre a nossa linguagem oral e escrita; se interagimos da mesma forma nessas duas modalidades de uso da língua; se muda nossa linguagem. Procure levá-los à compreensão de que o modo como falamos não é, em todos os momentos, igual ao modo como escrevemos. Existem diferentes manifestações linguísticas. Elas enriquecem a língua e, por isso, devem ser respeitadas. Quando falamos, por exemplo, usamos algumas palavras dispensadas no momento da escrita, e vice-versa.

É fundamental sabermos que nossa língua, em especial quando utilizada em contextos mais formais, apresenta diferenças que devem ser respeitadas por fazerem parte de uma determinada situação de comunicação. Além disso, a linguagem oral, por ocorrer de forma imediata à sua produção, apresenta, muitas vezes, ideias superpostas, frases inacabadas, repetições de palavras e expressões mais simples. Tais usos nem sempre são adequados, principalmente em situações de escrita.

Após essas reflexões, proponha o seguinte questionamento:

A carta que acabamos de ler apresenta um uso adequado de linguagem escrita para a situação em que foi produzida? Por quê?

Assim, é importante que eles percebam que a forma como as ideias estão organizadas nessa carta se assemelha muito mais à nossa linguagem oral do que à escrita. Se você achar coerente, pode trazer para a sala mais exemplos de interações orais (em áudio ou transcritas) e, também, escritas em contextos mais formais. A partir disso, podemos propor as atividades para a reescrita da referida carta.

**Atividades para o aluno:**

Agora que já sabemos que a escrita da carta sobre a qual refletimos se assemelha aos usos que fazemos em nossas interações orais e que a carta de apresentação é um gênero discursivo que pede um maior planejamento linguístico, vamos tentar reescrevê-la? Leia com atenção os seguintes fragmentos retirados da carta e faça o que se pede em cada um deles, tentando acrescentar marcas de linguagem mais comuns ao contexto social em que ela foi escrita.

Observe que, nos fragmentos a seguir, há, em cada um, pelo menos duas ideias superpostas, sem pontuação alguma. Vamos separá-las. Então releia todas elas e transcreva-as nas linhas que as seguem:

1. “Oi meu nome é (nome do aluno) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do Edi Silipronde”.

- a. \_\_\_\_\_  
b. \_\_\_\_\_

2. “[...] minha casa é simples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda por isso professora Luciane para você me conhecer melhor [...]”.

- c. \_\_\_\_\_  
d. \_\_\_\_\_  
e. \_\_\_\_\_

3. “[...] Achei você muito legal apesar de eu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda mas é na linha tangara. [...]”

- f. \_\_\_\_\_  
g. \_\_\_\_\_  
h. \_\_\_\_\_

4. “[...] Quando sobra um tempo depois do dever de casa brinco com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tinha um cachorro mas ele morreu [...]”

- i. \_\_\_\_\_  
j. \_\_\_\_\_  
k. \_\_\_\_\_

5. “[...] ah vou falar de onde eu nasci lá em Juvinópolis mas eu não moro lá morei um tempo com a minha família lá no sitio da minha avô [...]”

- l. \_\_\_\_\_  
m. \_\_\_\_\_

6. “[...] mas meu pai resolveu vir para cá agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses [...]”

- n. \_\_\_\_\_  
o. \_\_\_\_\_

**Para refletirmos:**

1. Nas atividades anteriores, separamos as ideias desenvolvidas na carta de apresentação. Observemos que, ao escrever seu texto, o aluno apresenta quinze ideias diferentes. No entanto, não há nenhuma pausa entre elas. Assim, ele apresenta uma ideia, a interrompe com outra e, depois, volta à anterior. Você acredita que essa organização seja adequada para a língua escrita? Por quê?

\_\_\_\_\_

2. Essa carta apresenta apenas dois pontos finais, ou seja, precisaríamos lê-la apenas com essas duas pausas. Vamos tentar fazer isso? Volte ao texto, realize essa leitura e, depois, converse com seu professor sobre sua dificuldade de leitura e sobre a construção de sentido a partir do texto.

3. Qual recurso linguístico o aluno poderia ter utilizado para que a leitura desse texto fosse menos cansativa?

---



---

**Conversando com o(a) professor(a):**

Esperamos que, a partir dessas reflexões, os alunos percebam que um dos motivos pelos quais as ideias parecem estar jogadas no texto é a pouca pontuação que foi utilizada. Comente com eles sobre o quanto essa falta interfere na construção de sentido e no ritmo de leitura, tornando o texto mais cansativo e de difícil compreensão.

A partir disso, propomos mais algumas questões e, após, uma primeira reescrita do texto.

4. Chamamos sua atenção para quatro ideias do texto: “h” e “b”, “d” e “o”. Releia-as e observe que “h” e “b” estão relacionadas, sendo que uma dá continuidade à outra. O mesmo acontece com “d” e “o”. No entanto, a elas o autor da carta misturou outras ideias. Sendo assim, nas linhas abaixo, reescreva as duas primeiras ideias citadas, juntando-as em uma só. E, em seguida, faça o mesmo com as duas últimas de que falamos acima.

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

5. Agora que já observamos que há, nessa carta, muitas ideias superpostas, que não há pausa entre elas e, também, conversamos sobre o recurso linguístico que deveria ser mais utilizado pelo aluno, vamos reescrever essa carta? Lembre-se que, nos exercícios anteriores, destacamos quinze ideias, as quais reduzimos para treze (exercício 4). Então, neste exercício, faremos um texto com todas elas. Para isso, reescreva-as abaixo, separando-as por meio da pontuação que for mais adequada. Além disso, você pode inverter a ordem das mesmas, acrescentar, excluir palavras ou escrever a mesma ideia de forma diferente. Procure, no entanto, não alterar o sentido do texto.

---



---



---



---



---

**Conversando com o(a) professor(a):**

Esperamos que, com essa reescrita, os alunos consigam melhorar a organização do texto, no sentido de que não haja mais ideias superpostas, incompletas ou, ainda, misturadas. Tente orientá-los e auxiliá-los nesse sentido.

A seguir, olharemos para o encaixamento das ideias, pois, conforme você pode ler na análise que fizemos dessa carta no capítulo anterior, o autor apresenta elementos cuja utilização na linguagem escrita formal desse gênero discursivo é comum; no entanto, não estão, em todos os momentos, adequadamente empregados na carta. Há, também, exemplos de elementos inadequados para o gênero discursivo carta de apresentação.

**Atividades para o aluno:**

6. Agora vamos refletir um pouco sobre as palavras que, no texto, possuem a função de encadear duas ou mais ideias. Releia cada um dos fragmentos apresentados e faça o que se pede:

a. “[...] meu nome é (nome da aluna) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda [...]”.

Nesse fragmento, atente para agora, elemento que, na oralidade, funcionaria como marcador do início do turno de fala, sendo, por isso, classificado como um marcador conversacional. Considerando que o turno já foi iniciado anteriormente, o uso desse elemento é desnecessário nesse contexto. Observe, também, a repetição do léxico moro: ele possui a função de interligar duas ideias (vou falar de onde eu moro + em uma fazenda). No entanto, devido à repetição não está bem empregado. Reescreva esse fragmento adequadamente.

---



---

b. “[...] meu pai é trabalhador geral da fazenda por isso professora Luciane para você me conhecer melhor [...]”.

Veja que grifamos a conjunção por isso. Trata-se de um elemento que possui a função de interligar duas ideias, sendo a segunda uma consequência em relação à primeira. Podemos dizer que a segunda ideia (*professora Luciane para você me conhecer melhor*) é uma consequência em relação à primeira (*meu pai é trabalhador geral da fazenda*)? Qual é a relação entre as duas? Converse com seus colegas sobre isso e, depois, reescreva esse fragmento substituindo-a por um elemento adequado para esse contexto.

---



---

c. “[...] eu moro na fazenda mas é na linha tangara [...]”.

A conjunção mas é empregada nos textos com a função de interligar duas ideias opostas (por exemplo: a turma é pequena, mas conversa muito) e, por isso, é chamada de *conjunção adversativa*, da mesma forma como *no entanto*, *porém* e *entretanto*. No fragmento citado, a segunda ideia (*na linha tangara*) não é oposta à anterior (*eu moro na fazenda*), mas complementar a ela, já que especifica a comunidade rural em que a aluna mora. Por esse motivo, o uso de mas nesse contexto é inadequado. Reescreva o trecho adequadamente, sem lhe alterar o sentido.

---



---

**Conversando com o(a) professor(a):**

Com as questões apresentadas, o objetivo é que consigamos estimular reflexões sobre o encadeamento das ideias, focando nas inadequações quanto a esse conteúdo na carta analisada. No entanto, se você achar necessário, pode realizar mais algumas reflexões orais, analisando as funções de outras conjunções presentes no texto.

Nesse momento, não propomos uma nova reescrita da carta, mas, se você acreditar que isso seja necessário para seus alunos, poderá fazê-lo, pedindo que a reescrevam, atentando para os aspectos focados nas atividades anteriores.

A seguir, olhamos para a repetição lexical. A partir das reflexões que tecemos no capítulo três sobre esse aspecto, propomos alguns questionamentos aos alunos.

**Atividades para o aluno:**

7. Converse com seus colegas e seu professor sobre as seguintes questões: Você já parou para analisar suas interações orais? Já reparou que, quando falamos, principalmente em contextos mais informais, repetimos muitas palavras em um mesmo enunciado? Será que isso é necessário? Por quê? E tratando-se de um texto escrito em um contexto mais formal de interação, a repetição excessiva é adequada? Por quê? Agora volte à carta que estamos reescrevendo e observe que há vários casos de repetição lexical. Nesse caso, trata-se de um uso linguístico adequado? Por quê? A seguir, releia cada um dos fragmentos retirados da carta. Observe, neles, a repetição lexical (palavras em destaque) e reescreva-os adequadamente sem alterar-lhes o sentido, procurando eliminar tais repetições.

a. “[...] eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do Edi Silipronde minha casa é muito simples. Meu pai e trabalhador geral da fazenda [...]”

---

b. “[...] por isso professora Luciane para você me conhecer melhor. Achei você muito legal”

---

c. “[...] eu tinha um cachorro mas ele morreu. Ah, vou falar de onde eu nasci lá em Juvinópolis mas eu não moro lá morei um tempo com a minha família lá no sitio da minha avô mas meu pai resolveu [...]”

---

**Conversando com o(a) professor(a):**

Conforme nossas reflexões em relação à manifestação da linguagem oral na escrita, outro aspecto analisado é o uso dos marcadores conversacionais. Para isso, propomos mais algumas atividades. No entanto, antes de pedir aos alunos que resolvam essas questões, seria importante que vocês refletissem sobre o tema em sala de aula: o que são os marcadores, quais suas funções em um texto, contextos de uso em que são mais comuns e mais adequados. Reforce, assim, que eles funcionam como elementos que colaboram para a coesão textual, mas que alguns deles são mais comuns em gêneros discursivos que pedem o uso de estilos linguísticos mais informais.

Antes de iniciar essa reflexão, se necessário, você pode pedir mais uma reescrita da carta, focando nos aspectos abordados na seção anterior. Isso vai depender da dificuldade apresentada por seus alunos.

**Atividades para o aluno:**

8. Vamos, agora, refletir sobre o uso de marcadores conversacionais. Converse com seus colegas e professor a respeito do que você sabe sobre eles. Após, releia cada um dos fragmentos apresentados e, depois, faça o que se pede:

a. “[...] meu nome é (nome da aluna) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda [...] eu nasci lá em Juvinópolis mas eu não moro lá morei um tempo com a minha família lá no sítio da minha avô mas meu pai resolveu vir para ca agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses [...]”.

Nesses dois fragmentos, destacamos marcadores funcionais do tempo imediato ao enunciado, ou seja, o momento exato da interação (agora) ou que apontam para lugares específicos (lá e cá). Considerando que a carta é uma forma de interação escrita e que será lida em um outro contexto social, ou seja, em momentos e locais distintos daqueles em que foram escritos, você acha que o uso desses elementos é um recurso adequado nesse texto? Por quê? Então, tente reescrever esses dois fragmentos de forma adequada.

---



---

b. “[...] Oi meu nome é (nome da aluna) [...]”.

Nesse fragmento, consideramos *oi* como um marcador conversacional de tomada de turno. Você saberia dizer por que ele exerce essa função? Seu uso é adequado para esse contexto social? Por quê? E se a carta tivesse sido escrita para circular no meio comercial, seria adequado? Por quê? Nesse último caso, por qual palavra ele poderia ser substituído?

---



---

c. “[...] Achei você muito legal [...]”.

Nesse caso, trata-se de um marcador conversacional que exerce a função de envolvimento do interlocutor. Você saberia dizer por que ele exerce essa função? Seu uso está adequado nesse contexto? Por quê? Em um contexto comercial, ele seria adequado? Por quê?

---



---

### **Conversando com o(a) professor(a):**

No caso das duas últimas questões, é importante que você guie as reflexões para que os alunos percebam que o uso dos marcadores conversacionais destacados não é inadequado para essa carta, devido ao contexto social em que a mesma foi produzida. No entanto, caso se tratasse de uma carta que circularia em outro contexto social, por meio da qual o autor objetivasse, por exemplo, candidatar-se a uma vaga de emprego, tais elementos tornar-se-iam inadequados.

A seguir, guiamos a reflexão para as interjeições utilizadas na referida carta.

### **Atividades para o aluno:**

9. Releia os seguintes fragmentos: “[...] A vou falar de onde eu nasci [...]”; “[...] a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda [...]”.

a. Na sua opinião, com qual objetivo o aluno utilizou, nos dois fragmentos, o léxico “a”? O que lhe permite fazer essa afirmação?

---



---

b. Agora leia a seguinte oração: “A professora fez a chamada”. Nesse caso, “a” exerce a mesma função? Por quê? Qual é a função por ele exercida?

---

c. Sendo assim, você acha que nos fragmentos recortados da carta o elemento “a” está grafado adequadamente? Se não, corrija-o.

---

d. Observe, pois, que, nesses fragmentos, o “a” foi utilizado para dar continuidade ao discurso, acrescentando-lhe uma ideia que havia sido esquecida. Você acredita que esse uso é adequado para o contexto em questão? Por quê? Em qual contexto social ele seria mais adequado?

---

e. Sendo assim, reescreva os dois fragmentos, tornando-os adequados para o contexto social em que a carta foi produzida:

---



---



---

### Conversando com o(a) professor(a):

Nesse momento da atividade, guie as reflexões para que os alunos percebam que, nos fragmentos destacados, “a” (que deveria ser grafado como “ah!”) é utilizado para dar continuidade ao discurso, quando o autor lembra de uma ideia importante, que havia sido esquecida. Explique que se trata de um uso mais adequado na linguagem oral em contextos informais, uma vez que, para contextos escritos e formais, há elementos mais complexos que exercem a mesma função, além de que poderíamos reescrever para evitar o uso de tal elemento linguístico.

A seguir, chamamos a atenção para expressões coloquiais da cultura oral dos alunos.

### Atividades para o aluno:

10. Conforme já conversamos, a carta de apresentação aqui analisada foi escrita por um aluno a uma professora que eles haviam acabado de conhecer, ou seja, com quem eles não possuíam uma convivência muito próxima. No entanto, há, nela, a presença de expressões coloquiais da cultura oral dos alunos. Citamos dois exemplos: “[...] minha casa é *simples de mais* [...]” “[...] *todo dia* as seis horas [...]”. Agora, responda às perguntas:

a) O que o aluno quis dizer quando afirma que sua casa é *simples de mais*?

---

b) Essa expressão é adequada para o contexto de produção dessa carta? Por quê?

---

c) E se, ao invés de “simples de mais”, o autor tivesse escrito “muito simples”, o sentido seria outro? Qual?

---

d) Como esse fragmento poderia ser reescrito de forma adequada para o contexto de produção em que circula?

e) E se essa carta circulasse em um contexto comercial, qual expressão seria mais adequada? Por quê?

f) Quanto à expressão destacada no segundo fragmento, o que ela significa?

g) E se, ao invés de “todo dia”, o autor tivesse escrito “todos os dias”, o sentido seria outro? Qual?

h) Na sua opinião, qual é a expressão mais adequada para esse contexto: “todo dia” ou “todos os dias”. Por quê?

i) Então, reescreva esse fragmento de forma mais adequada para esse contexto:

j) Agora releia toda a carta: há mais alguma expressão inadequada para seu contexto de produção? Identifique-as e reescreva-as adequadamente:

#### **Conversando com o(a) professor(a):**

Após esses encaminhamentos, esperamos que os alunos tenham conseguido refletir sobre os pontos destacados e consigam adequar o texto ao seu contexto de produção. Entretanto, caso seja necessário, você poderá direcionar mais algumas atividades de reflexão.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nessas atividades, tentamos proporcionar reflexões aos alunos e professores sobre todas as categorias contempladas em nossas análises com relação às manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual.

Entretanto, precisamos atentar, também, para os aspectos fonético/fonológico e morfossintático dessa carta de apresentação. Esses níveis estão relacionados, também, a questões ortográficas e à acentuação gráfica, conforme já discutido anteriormente. Na carta de apresentação analisada, destacamos, para proposição de atividades, as seguintes dificuldades:

#### **Quadro 53** - dificuldades ortográficas e de acentuação gráfica observadas na carta reescrita

e (é)  
iso (isso)

profesora (professora)
mellor (melhor)
voce (você)
esquesa (esqueça)
brico (brinco)
cachoro (cachorro)
untempo (um tempo)
familia (família)
la (lá)
sitio (sítio)
resouveu (resolveu)
ca (cá)
irmas (irmãs)
lindoeste (Lindoeste)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Optamos pelo termo dificuldades ortográficas por compreendermos, com base em Morais (2001), que tais marcas fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos. Não são, portanto, problemas. Progressivamente, acabam sendo substituídas pelas formas convencionalmente aceitas pelos instrumentos linguísticos oficiais (gramáticas e dicionários). Para Morais (2001), a criança deve ser ajudada a tecer reflexões sobre seus conhecimentos ortográficos em todos os momentos de escrita, de forma individual ou em grupo. Ademais, não é interessante sobrepôr nomenclaturas ao conhecimento ortográfico.

Em outras palavras, discussões relacionadas à ortografia não devem ocorrer apenas em situações específicas, mas devem ser realizadas a todo o momento de trabalho com a língua, seja em atividades de leitura, escrita ou oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa ou, até mesmo, de outras disciplinas.

Ainda em relação ao ensino da ortografia, conforme Geraldi (1984), ele é apenas mais um dos aspectos para o qual o professor deve olhar em um texto, nunca o único. Nisso reside a necessidade de atentarmos para o gênero discursivo (conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional), para as questões textuais (coesão, coerência, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, etc.) e para a ortografia. No entanto, conforme já discutimos, o trabalho com essa última não precisa ocorrer de forma isolada, distanciada das discussões sobre o gênero discursivo e sobre o texto, mas, caso o aluno questione ou observe algo por conta própria, é importante conversar sobre tais observações. Ao final, essas discussões podem ser complementadas com as atividades apresentadas a seguir:

#### **Quadro 54 - Proposições didáticas para o trabalho com as dificuldades ortográficas**

##### **Conversando com o(a) professor(a):**

Inicialmente, propomos que você trabalhe em forma de ditado, para observar se os alunos repetem as mesmas dificuldades observadas na carta e se conseguem identificá-las. Para isso, faça um ditado com as palavras destacadas no quadro 53. Sugerimos que você as agrupe de acordo com os tipos de dificuldades apresentadas. Por exemplo:

Grupo 1 - e (é), ca (cá), la (lá), sitio (sítio), familia (família), voce (você), irmas (irmãs)

Grupo 2 - iso (isso), profesora (professora), esquesa (esqueça)

Grupo 3 - mellor (melhor), brico (brinco),

Grupo 4 - cachorro (cachorro)

Grupo 5 - untempo (um tempo),

Grupo 6 - resouveu (resolveu),

Grupo 7 - lindoeste (Lindoeste).

Em seguida, peça aos alunos que as escrevam no quadro, da forma como o fizeram no caderno. Você pode pedir que cada aluno escreva uma palavra. Depois, dirija-lhes alguns questionamentos:

- 1) Quais palavras estão adequadamente escritas?
- 2) Quais apresentam uma escrita inadequada?
- 3) Por que você acha que elas foram escritas assim?
- 4) Em quais outras palavras podemos cometer as mesmas inadequações?
- 5) Vamos então reescrevê-las adequadamente?

Nesse momento da correção, sugerimos que você não apenas passe no quadro as formas convencionadas, mas tente aproveitar os conhecimentos de seus alunos, pedindo-lhes que apontem e justifiquem o que deve ser corrigido.

Outra possibilidade é a produção de um glossário junto com os alunos. Após, sugerimos que montem um cartaz com todas essas palavras escritas adequadamente, o qual poderá ser fixado na parede em lugar visível para todos, de forma que, progressivamente, possam assimilar as formas corretas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com esses questionamentos abertos, proporcionamos ao aluno momentos para que ele possa refletir sobre a escrita de sua língua. De acordo com Monteiro, as “[...] discussões e tentativas de solucionar problemas e pensar sobre a escrita, podem auxiliar no processo de aprendizagem de estratégias de pensamento” (MONTEIRO, 2010, p. 285). Em outras palavras, não oferecemos o conhecimento pronto ao aluno, mas queremos que ele o construa.

Por fim, sugerimos que seja encaminhada a última reescrita textual, momento em que os alunos poderão rever todos os aspectos trabalhados nessa carta de apresentação. Conforme Menegolo e Menegolo (2005), não se trata de

apenas passar o texto a limpo, mas, sim, de uma oportunidade para que revejam toda a escrita, escrevendo de outra forma, acrescentando ou excluindo ideias, respeitando, claro, o fato de não serem autores originais desse texto.

#### **Quadro 55 – Reescrita da carta de apresentação**

##### **Conversando com o (a) professor (a):**

O próximo passo é a reescrita textual, dessa vez numa tentativa de que os alunos olhem para todos os aspectos trabalhados, além das dificuldades ortográficas de ordem fonética/fonológica e morfosintática observadas no texto. Propomos, então, dois encaminhamentos: num primeiro momento, você poderá fazer a reescrita coletiva da carta. No quadro, reescreva o texto, refletindo, junto com os alunos, sobre os aspectos trabalhados e adequando-os ao gênero discursivo e seu contexto de produção. Ao final, a carta pode ser copiada no caderno. Num segundo momento, sugerimos a reescrita individual. Nos cadernos, cada aluno poderá reescrever a sua carta de apresentação produzida no início da unidade didática. Peça a eles que atentem para todos os itens trabalhados e, também, tentem corrigir as dificuldades ortográficas observadas.

Além disso, consideramos importante que, tendo como referência os conteúdos abordados por meio das atividades aqui propostas, você encaminhe mais alguns exercícios de reescrita. Para isso, sugerimos que selecione fragmentos de outras cartas de apresentação produzidas pela própria turma ou por outros alunos. Procure textos com um ou mais dos aspectos já abordados e apenas peça aos alunos que os reescrevam, atentando para o que já foi trabalhado e, se conseguirem, para aspectos não trabalhados também. A seguir, trazemos alguns exemplos:

##### **Atividades para o aluno:**

1) Com base nas reflexões realizadas até agora, reescreva os recortes de outras cartas de apresentação apresentados a seguir. Procure atender para todos os aspectos que trabalhamos. Mas, caso você observe outros aspectos, poderá reescrevê-los também. Lembre-se de que, por se tratar do gênero discursivo carta de apresentação, é necessário um maior cuidado e planejamento linguístico.

a) [...] Estudo na escola municipal presidente Kennedy á doro animais eu gosto de cachorro, gato pássaro e cavalo, etc... [...]

---

b) [...] eu morro no acentamento – la onde que eu morro caiu o buero e agora para vir para escola tenho que anda 3 km [...]

---

c) eu sou a (nome da aluna) tenho 10 anos e estou no 5° e sou uma boa aluna e a matéria que eu mais gosto e de Geografia e Educação fisica e eu gosto de brinca de pinque bandeira vôlei e eu tambem gosto de jogar futebol e jogar videogame eu também gosto de ficar na casa da minha vó [...]

---

d) [...] eu gosto de morar no sitio por que lá é muito tranquilo e a gente acorda e vê os passarinhos cantando. E na cidade não a gente acorda com o barulho dos carros e motos barulhentas e na cidade quase a gente não pode andar de cavalo [...]

e) [...] e não to nem aí, se vim cobra por lá [...]

f) [...] já morei em: Cafelândia – Curitiba - - são José dos Pinhais (e nasci em São José dos Pinhais) – Campo mourão e Coronel Vivida, nome estranho né? [...]

g) [...] gosto de estudar brincar de pega pega de esconde esconde gosto de bagunsar um pouco de ir fazer capoeira treinar futebol a e de fazer pipa rabiola [...]

h) [...] tambem gosto de ir a cachoeira e vou socinho eu vou de cavalo ele e o meu paseiro [...]

i) [...] eu vou falar um pouco de mim eu sou (nome do aluno) eu sou muito querido pelo todomundo da minha clacê e sou amado pelos meus pais e pelo meus irmãos

j) [...] moro com minha mãe, meu pai ainda mora na Guiana Francesa aonde trabalha. Ele vem para cá algumas vezes por ano. Tenho 17 anos, não trabalho e nunca trabalhei, escolhi o curso de Letras pois dentre os cursos da Unioeste foi o que mais me “encaixei” [...]

k) [...] foi aí que escolhi Letras, pois sempre achei interessante [...]

l) [...] comecei a trabalhar, trabalhei como repositora em um supermercado [...]

m) [...] os professores nos ensinaram que o sistema capitalista é o meio de exproração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos [...]

n) [...] eu me chamo (nome do aluno) e sou calouro no curso de Letras na Unioeste, moro em Cascavel a 14 anos, nasci na Guiana Francesa que é um país que pertence à França, com as mesmas leis e governo, meus pais são brasileiros mas moraram lá por um bom tempo, tenho dupla-cidadania, porém, devo optar por uma quando me alistar, obviamente vai ser a brasileira [...]

o) [...] a minha profissão quando crescer eu volce soldado e a outra também vai ser ativogado [...]

---

---

p) [...] e sou muito inperativa gosto de conversar [...]

---

q) [...] eu gosto dos meus amigos de coração eu brinco muito com ele nos brinca de bola e de carrinho

---

r) [...] e o meu desejo e ir morar no sitio por que lá as pessoas podem pegar as frutas fresca por que é tiradas na hora [...]

---

2) Agora compare as suas reescritas com as de seus colegas. Observe se você conseguiu atentar para todas as manifestações da linguagem oral na escrita.

**Conversando com o(a) professor(a):**

Após essas atividades, faça uma correção coletiva. Peça a cada aluno que faça a reescrita de um fragmento no quadro e procure provocar a participação, observando se as alterações são adequadas e/ou podem ser modificadas.

Se você achar necessário, proponha também outras atividades complementares.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Oferecidas essas proposições didáticas, fechamos esse capítulo no qual tentamos propor atividades que motivem reflexões acerca do gênero discursivo carta de apresentação, levando em conta seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Dessa forma, garantimos, também, um olhar para as manifestações da linguagem oral na escrita, principalmente em nível discursivo/textual, foco de nossa pesquisa.

Todavia, estamos cientes de que apresentamos apenas uma possibilidade de trabalho, oriunda do recorte que fizemos na pesquisa. Outras propostas também podem ser viáveis e contribuir para alargar o conhecimento dos professores e alunos quanto ao reconhecimento das manifestações da linguagem oral na escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É mais fácil colocar uma nova ideia numa  
cabeça do que remover uma ideia antiga*  
Domênico Massareto

Concluir, no caso dessa pesquisa, não significa encerrar o trabalho realizado. Significa apenas tecer reflexões sobre todo o percurso realizado durante os últimos quatro anos e nos questionarmos se nossas perguntas de pesquisa puderam ser respondidas, ao mesmo tempo em que levantamos lacunas do trabalho e buscamos novos encaminhamentos, novas indagações que lhe deem continuidade.

O tema de investigação desta tese foi sendo construído aos poucos. Como professoras/pesquisadoras, nosso principal objetivo era desenvolver uma pesquisa que pudesse, de algum modo, trazer verdadeiras contribuições à tarefa de ensinar a Língua Portuguesa em sala de aula. Tais anseios guiaram o desenvolvimento do projeto *“Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”*, coordenado pela Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, do qual se originaram diversas pesquisas (de graduação, mestrado e doutorado), cujo olhar não se distanciou da sala de aula.

Durante a vigência do Projeto (2010 a 2015), fomos movidas pela preocupação de refletir sobre como as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação e, mais especificamente, os aspectos discursivos/textuais poderiam ser trabalhados didaticamente. Esse objetivo primordial implicou, entretanto, um trabalho bem mais longo, pois, para compreendermos como tal temática poderia ser didatizada, foi necessário, primeiramente, aprofundarmos teórico-metodologicamente o tema de pesquisa. A partir daí, passamos a observar como a linguagem se manifesta nas produções textuais escritas dos alunos, como ela se relaciona com seu discurso, se sua ocorrência diminuiu com o avançar dos estudos e, ainda, como tem sido trabalhada pelos professores.

Frente ao levantamento dessa necessidade de investigação, construímos, pois, nossas perguntas de pesquisa e, em seguida, delineamos nossos objetivos de

investigação. Para cumpri-los, realizamos determinadas escolhas e elegemos caminhos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos nossos dados de pesquisa e discorremos sobre a produção dos mesmos. Além disso, especificamos nossas escolhas metodológicas a partir das perguntas e dos objetivos traçados. No decorrer das investigações, defendemos a tese de que as manifestações da linguagem oral na escrita podem ser justificadas pelo contexto social em que vivem os autores das cartas de apresentação. Esse conhecimento nos permitiu compreender melhor as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, principalmente no que se refere a tais manifestações. Todavia, para sustentarmos essa tese, foi preciso que realizássemos um estudo da linguagem de forma imbricada com o meio social em que ela foi produzida e de que fazem parte os sujeitos da pesquisa, justificando, então, o dialogismo e o interacionismo como perspectivas epistemológicas. Ademais, por termos, como anseio principal, apresentar colaborações para o ensino de língua portuguesa e por contextualizarmos os problemas da pesquisa em práticas discursivas de uso da linguagem, circunscrevemos a pesquisa no arcabouço teórico da Linguística Aplicada. Com essa preocupação em relação às dificuldades no uso da linguagem e buscando interpretá-las, a pesquisa se delineou como qualitativa, do tipo descritiva e crítico-interpretativa.

Assim embasadas teórico-metodologicamente, no segundo capítulo, analisamos a dimensão social do gênero carta de apresentação, sustentadas na compreensão de que o discurso está imbricado com o texto e vice-versa. Dessa forma, investigamos a configuração dada pelos autores das cartas aos três elementos característicos do gênero discursivo: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. A partir desse procedimento, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Como os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação?* Esse questionamento direcionou a análise que, por sua vez, nos permitiu algumas considerações:

- As produções do 5º ano, pelo fato de os alunos ainda estarem em fase inicial de escolarização e de seus usos da linguagem serem predominantemente informais, são menos complexas (quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo), demonstrando, de qualquer

forma, uma tentativa de produção e acenando para a necessidade de mais trabalhos em sala de aula voltados a esse gênero discursivo;

- Os alunos da graduação apresentam, também, dificuldades relativas ao conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero, porém, em graus distintos;
- Traçando um comparativo entre as cartas desses dois públicos, quanto ao conteúdo temático, houve, pela maioria dos alunos da graduação, a seleção de assuntos mais adequados à situação. Já na construção composicional desses textos, percebemos uma dificuldade maior ou, talvez, a ideia errônea de que a estrutura da carta fazia-se desnecessária naquele momento. O mesmo aconteceu em relação ao estilo: apesar de, em alguns textos, ainda predominar a linguagem informal, há, na graduação, a escrita de termos mais elaborados e próprios ao gênero;
- Os textos da graduação, em comparação às cartas do 5º ano, trazem um estilo linguístico que se aproxima mais do estilo utilizado na carta produzida na esfera comercial, embora façam parte, nesse contexto, da esfera acadêmica;
- Todas as cartas atenderam à finalidade do gênero discursivo, porém, de formas distintas. Na realização das análises, pudemos perceber, também, o dialogismo: a presença de outras vozes na voz do locutor, com as quais eles dialogaram, ora de forma harmoniosa, ora não.

No terceiro capítulo, exploramos o nível discursivo/textual das cartas de apresentação e, a partir do questionário socioeconômico, analisamos, primeiramente, as cartas selecionadas em relação às manifestações da linguagem oral na escrita. Posteriormente, realizamos esse mesmo estudo nos textos produzidos pelos alunos da graduação, para, por fim, construir uma análise comparativa quanto aos dados levantados entre os textos desses dois públicos. Dessa forma, procuramos responder, nesse capítulo, às seguintes perguntas de pesquisa: *Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no nível superior?* A seguir, apresentamos, algumas de nossas constatações:

- Entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, há, ainda, um nível acentuado de dificuldade quanto à compreensão de usos mais adequados para cada estilo linguístico, ou seja, para cada contexto social em que interagem;
- As maiores dificuldades dos alunos, por ordem decrescente, são: 1) pontuação; 2) repetição lexical; 3) sequência das ideias; 4) marcadores conversacionais; 5) expressões coloquiais; 6) distintas formas de encadeamento das ideias; 7) interjeições; e, por último, 8) uso de gírias e de regionalismos;
- Os textos produzidos pelos alunos do município de Diamante do Oeste apresentaram o maior número de ocorrências em quatro das dez categorias analisadas: sequência das ideias, distintas formas de encadeamento, repetição do mesmo léxico e de expressões coloquiais. Para isso, sabemos que muitos fatores interferem, como nível econômico e cultural dos pais e grupo social em que convivem. Entretanto, isso pode ser justificado, também, por um desinteresse maior pelo estudo e pela leitura, em relação aos demais municípios;
- O conhecimento linguístico desses alunos deve ainda ser ampliado: trata-se de compreender que, no contexto em que as cartas foram produzidas, seria mais adequado o uso de estilos linguísticos mais formais, mais planejados;
- As manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual não desapareceram em produções de alunos da graduação em Letras. Mas, por outro lado, há uma redução bem significativa de tais ocorrências, o que se justifica pelo processo de estudo pelo qual já passaram esses alunos, aumentando seu domínio e repertório linguístico.

Por fim, no quarto e último capítulo, partimos de uma reflexão sobre como os professores abordam didaticamente as manifestações da linguagem oral na escrita para realizar proposições didáticas. Assim, respondemos aos questionamentos: *Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?* Concluímos, pois, que:

- O nível discursivo/textual, quando se trata de abordar as manifestações da linguagem oral na escrita, fica, ainda, em plano bem reduzido em relação aos níveis fonológico e morfossintático. Prevaecem preocupações com ortografias e pontuações “corretas” e com escritas na norma de prestígio da língua portuguesa.

O estudo realizado por meio desta pesquisa deu-nos base para a construção de uma unidade didática para abordar as dificuldades dos alunos quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Ao fazermos isso, visamos à proposição de atividades de reescrita textual, tanto coletivas quanto individuais. Defendemos que, por meio da análise linguística, os alunos podem retomar suas produções textuais, assumirem-se como autores de seus textos e reescrevê-los adequadamente, tendo em vista seu contexto social de produção.

Após retomarmos esse percurso de trabalho, perguntamo-nos se conseguimos atender ao objetivo geral da pesquisa, assim delineado: *reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação, produzidos por alunos de 5º ano (Ensino Fundamental) e do 1º ano do curso de graduação em Letras para, a partir desse reconhecimento, propor encaminhamentos didáticos que explorem tal fenômeno.*

Acreditamos que este estudo nos proporcionou uma profícua reflexão em relação ao objetivo proposto de modo que ampliou nossos conhecimentos sobre como a linguagem oral se manifesta nas produções textuais escritas e como pode ser abordada didaticamente. Tendo, pois, proposto uma unidade didática, sentimos ter respondido a nosso anseio de trazer colaborações para o ensino da língua portuguesa.

Temos, porém, a consciência de que o trabalho não está e nem poderia estar concluído. Almejamos realizar novos estudos quanto às manifestações da oralidade na escrita, de modo a ampliar nossa compreensão acerca do tema e, sobretudo, visualizarmos novos caminhos para a abordagem didática das dificuldades de escrita decorrentes da linguagem oral. Outro passo a ser cumprido é a aplicação de nossa proposição didática a alunos do Ensino Fundamental, para que possamos verificar como a mesma atende às necessidades reais desse público.

Concordamos, assim, com autores que defendem a formação continuada de professores. Nem como pesquisadores e, tampouco, como professores, jamais

teremos o conhecimento total necessário para nossa prática pedagógica. Em outras palavras, a formação é contínua e estamos em constante aprendizagem, seja por meio de textos teóricos, em diálogo com colegas de profissão e, até mesmo, com nossos alunos.

Sobretudo, esperamos ter colaborado com a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos para o ensino da língua portuguesa de professores em formação e em atuação e almejamos ter mostrado que as manifestações da linguagem oral na escrita, focando especialmente no nível discursivo/textual, estão muito presentes e são recorrentes nas produções textuais. Tal constatação aponta para a necessidade de ampliação dos conhecimentos linguísticos dos discentes.

Por fim, é nosso intento que essa pesquisa suscite muitas outras indagações e investigações, de modo que a linguagem oral seja efetivamente assumida pela escola como mais uma modalidade linguística que precisa ser ensinada a fim de corroborar o ensino e a aprendizagem da escrita.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA BARONAS, J. E. Marcas de oralidade no texto escrito. **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 1. p. 15-32, jul. 2009.

ALVES, A. G. K.; WATTHIER, L. Produção de textos no ensino fundamental: reflexões sobre atividades com a língua por meio da reescrita. In.: **Anais do II SIELP (Simpósio Internacional do Ensino de Língua Portuguesa)**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_184.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_184.pdf). Acesso em 22/09/2015.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ARAES, C. R. **A noção de gênero discursivo no ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) São Paulo: USP, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

\_\_\_\_\_. [1963]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 207-229.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernadini *et al.* São Paulo: Hucitec, 1988.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BARRICELLI, E. Parêndia como gênero oral nas séries iniciais. In.: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da. C. (orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 277-296.

BAUMGÄRTNER, C. T.; CRUZ, C. A. A. S. Gêneros do discurso: apontamentos. In: CATTELAN, J. C.; LOTTERMANN, C. (Orgs.). **A redação no vestibular da UNIOESTE**: alguns apontamentos à luz da Linguística Textual. Cascavel: Edunioeste, 2009. p. 162-188.

BAZERMAN, C. Cartas e a base social dos gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Traduzido por Judith C. Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 83– 99.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

\_\_\_\_\_. **Educação em Língua Materna**: a Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BRAIT, B.; Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutiva da linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROCARD, R. **O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias**: uma análise de aspectos linguístico-discursivos. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel-PR: UNIOESTE, 2015.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

BUSSE, S.; GEDOZ, S. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, T. C.; ROSA, D. C.; ZAGO, L. P.; WATTHIER, L.; GEDOZ, S. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João editores, 2014. p. 243 – 262.

\_\_\_\_\_. **Um Estudo Geossociolinguístico da Fala do Oeste do Paraná**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina-PR: UEL, 2010.

CARVALHO, M. L. G. C. **Níveis de Interferência da Oralidade na Escrita em Redações de Vestibular**. Dissertação (Mestrado em Letras). Sergipe: UFS: 1997.

CHAVES, A. P. **Manifestações da língua falada em narrativas escolares**. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. (Orgs). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_; SARAIVA, M. de A. Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1. p. 221-232, jun. 2015.

\_\_\_\_\_; SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In.: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 139-159.

\_\_\_\_\_. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2014. p.13-34.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2012.

\_\_\_\_\_; Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In: **Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros**. Natal: UFRN, 2011.

\_\_\_\_\_. Gênero textual, texto e gramática sob qual enfoque no livro didático. In: **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007.  
Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/29\\_Terezinha\\_Costa\\_Hubes.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/29_Terezinha_Costa_Hubes.pdf).  
Acesso em 22/09/2015

COSTA-VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIEDRICH, Marlete. **O texto falado da criança: estratégias de construção**. Passo Fundo: UPF, 2001.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: **Veredas** - Rev. Est. Ling, v.7, n.1 e n.2. p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2014.

DOLZ, J.; MESSIAS, C. A rádio escolar como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 159-196.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. In.: **Revista D.E.L.T.A**, n. 17, 2001.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V., AQUINO, Z. O de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: **SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2., 2009, Évora. Anais... Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009.

\_\_\_\_\_; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. et al. (org.). **Questões de linguagem: muito além do português**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FRANCELINO, P. F. A dimensão dialógica e socioaxiológica do discurso reportado em Bakhtin. In: **Graphos** - Revista da Pós-Graduação em Letras, Vol 6., N. 2/1. p. 23-30. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/9530/5178>. Acesso: 10 de maio de 2014.

GARCIA, D. de J. **A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Pelotas: FAE, 2010.

GEDOZ, S. **Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual**. Tese (Doutorado em Letras). Cascavel-PR: UNIOESTE, 2015.

\_\_\_\_\_. A análise linguística na sala de aula e suas articulações com as práticas de produção e reescrita textual. In: **Anais do III SIELP (Simpósio Internacional do Ensino de Língua Portuguesa)**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/242.pdf>. Acesso em 22/09/2015.

\_\_\_\_\_. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos**: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel-PR: UNIOESTE, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HONÓRIO, D. S. **Alterações de escrita em textos de alunos do ensino médio: consequências da oralidade e convenções ortográficas**. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio Grande do Sul: UNISINOS: 2005.

IBGE. **Cidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014. <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=410335>

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEMOS, F. A. P. **Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico do e, i, o, u átonos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Minas Gerais: UFMG, 2001.

LÚZIO, E. R. C.; RODRIGUES, M. L. Marcas da oralidade em textos escritos. In: **Web revista página de debates: questões de linguística e linguagem**. Campo Grande: Universidade de Campo Grande, 2009. Disponível em: <<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Cortez, 2010. p.115-130.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_; HOFFNAGEL, J. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In: \_\_\_\_\_; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 85-104.

\_\_\_\_\_. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: \_\_\_\_\_; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 57-84.

\_\_\_\_\_; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 281-322.

MELO, C. T. V; BARBOSA, M. L. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito, In: MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 145 – 176.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. In.: **Ciências e Cognição**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005; vol 4 73 -79.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 86-107.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, janeiro/abril, 2010. p. 271-302.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2001.

MORATO, E. M. O Interacionismo no Campo Linguístico. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à Linguística: Fundamentos Epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

MOSCHIN, A. **Manual de elaboração de carta de apresentação de emprego**. Universidade Santa Cecília: Santos, 2012. Disponível em: [http://sites.unisanta.br/ndc/modelo\\_carta\\_apresentacao.pdf](http://sites.unisanta.br/ndc/modelo_carta_apresentacao.pdf). Acesso em: 10 de junho de 2014.

NASCIMENTO, E. L. Debate na sala de aula: gênero catalisador para aprendizagens e desenvolvimento. In.: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 197-228.

OLIVEIRA, E. M. T. **Oralidade na Escrita**: Um problema no uso da língua escrita em registro formal. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Paulo: PUC/SP, 1997.

OMENA, N. P.; DUARTE, M. E. L. Variáveis Morfossintáticas. In: MOLLICA, M. BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Secretaria de educação: Curitiba, 2008.

RAMOS, F. M. E. Uma leitura do discurso do outro nos estudos da linguagem. In: **Revista do GELNE**, PIAUÍ, n.12, v.1, 2010. Disponível em: [http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art\\_2cf3c627fc290fc642674aac5f955fe9\\_221.pdf](http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_2cf3c627fc290fc642674aac5f955fe9_221.pdf). Acesso: 11 de maio de 2014.

RODRIGUES, R. H. **Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC-SP, 2001.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In.: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51 - 74.

ROSA, D. C. **Encaminhamentos de produção textual nos anos iniciais**: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel-PR: UNIOESTE, 2014.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARAIVA, M. de A. **Ações de mediação na apropriação da língua escrita**: análise da prática docente. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel-PR: UNIOESTE, 2014.

SBOROWSKI, L. R. S. **Marcas de oralidade nas produções textuais dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: UNESP, 2003.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97 - 134.

SILVA, A. C. A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo dialógico em texto midiático impresso. In: **Rev. bras. linguist. apl** .[online]. 2011, vol.11, n.1, pp. 73-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a05.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2015.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**. Florianópolis-SC: DIOESC, 2012.

SOUTO MAIOR, A. C. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. **Ao Pé da Letra**. p. 1-13, 2001.

SOUZA, K. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero textual “entrevista de emprego”: suas características na esfera acadêmica visando a escolas de idiomas. In.: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 229-276.

WATTHIER, L. **Revisitando histórias guardadas no tempo: um olhar Bakhtiniano para o gênero discursivo carta de amor**. Dissertação (Mestrado em Letras) Cascavel-PR: UNIOESTE, 2010.

ZAGO, L. P. **Concepções de Leitura na Formação Continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2013 (dissertação de mestrado).

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP: Unicamp, 1997.

**ANEXOS**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
**Questionário Socioeconômico**

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

ALUNO \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PESQUISADORAS: Profa. Terezinha da Conceição Costa Hubes e Luciane Watthier.

**1-Quantas pessoas moram com você? (incluindo pais, irmãos, parentes e amigos?)**

(Marque apenas uma resposta)

- (A) Uma a três
- (B) Quatro a sete
- (C) Oito a dez
- (D) Mais de dez

**2- A casa onde você mora é:** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida

**3- Sua casa está localizada em?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Zona rural.
- (B) Zona urbana
- (C) Comunidade indígena.
- (D) Comunidade quilombola.

**4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

**5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

**6. Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).

- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).  
(H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).

**7. Você já reprovou alguma vez?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não, nunca  
(B) Sim, uma vez.  
(C) Sim, duas vezes.  
(D) Sim, três vezes ou mais.

**8. Por qual principal motivo você está estudando?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Conseguir um bom emprego futuramente.  
(B) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.  
(C) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.  
(D) Exigência de meus pais.

**9. Você já se mudou de casa ou de cidade alguma vez?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não, nunca  
(B) Sim, uma vez.  
(C) Sim, duas vezes.  
(D) Sim, três vezes ou mais.

**10. Você fala algum outro idioma?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não.  
(B) Sim. Qual?

**11. Você já estudou algum outro idioma?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não.  
(B) Sim. Qual?

**12. Além de morar aqui, onde mais você já morou?**

**13. Você já morou fora do Brasil?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não.  
(B) Sim. Onde?

**14. Em qual município você nasceu?**

**15. Em qual município sua mãe nasceu?**

**16. Em qual município seu pai nasceu?**

**17. Qual é a profissão de sua mãe?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Dona de casa.  
(B) Agricultora.  
(C) Vendedora.  
(D) Professora.  
(E) Outra. Especifique:

**18. Qual é a profissão de seu pai?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Agricultor.  
(B) Vendedor.  
(C) Professor.  
(D) Outra. Especifique:

**19. De qual disciplina você mais gosta?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Língua Portuguesa.
- (B) Matemática.
- (C) Ciências.
- (D) História.
- (E) Geografia.
- (F) Outra. Especifique:

**20. O que você mais gosta na disciplina de Língua Portuguesa?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Leitura.
- (B) Produção Textual.
- (C) Oralidade.
- (D) Gramática.

Justifique:

**21. O que você menos gosta na disciplina de Língua Portuguesa?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Leitura.
- (B) Produção Textual.
- (C) Oralidade.
- (D) Gramática.

Justifique:

**22. Você gosta de ler?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Raramente.
- (D) nunca.

**23. Quando você lê, quais gêneros discursivos mais te agradam?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Fábula.
- (B) Conto.
- (C) Histórias em quadrinho (gibis).
- (D) Reportagem de jornal.
- (E) Piada.
- (F) Carta.
- (G) Outro. Especifique:

**24. Seus familiares lêem:** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Raramente.
- (D) nunca.

**25. Qual programa de televisão você mais gosta de assistir?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Novelas.
- (B) Tempo Quente.
- (C) Jornais.
- (D) Programa do Ratinho.
- (E) Pânico na Band.
- (F) Outro. Especifique:

**26. Você tem acesso à Internet?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não.
- (B) Sim.

**27. O que você mais gosta de fazer?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Brincar em casa.
- (B) Jogar no computador.
- (C) Brincar na rua.
- (D) Ler.
- (E) Estudar.
- (F) Assistir televisão.
- (G) Outro. Especifique:

**28. Você tem computador em casa? Quantos?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim. Tenho dois.
- (B) Sim. Tenho um.
- (C) Sim. Tenho três ou mais.
- (D) Não tenho.

**29. Você tem televisão em casa? Quantas?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim. Tenho duas.
- (B) Sim. Tenho uma.
- (C) Sim. Tenho três ou mais.
- (D) Não tenho.

**30. Seus pais têm carro?** (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim. Eles têm um.
- (B) Sim. Eles têm dois.
- (C) Sim. Três ou mais.
- (D) Não têm.

## ANEXO B – UNIDADE DIDÁTICA PARA TRABALHO COM AS MANIFESTAÇÕES DA ORALIDADE NA ESCRITA EM NÍVEL DISCURSIVO/TEXTUAL

1. Há algum tempo atrás, estudamos a carta de apresentação. Vocês saberiam dizer com qual objetivo produzimos um texto desse gênero discursivo?

---

2. Quando produzimos uma carta de apresentação, quem pode ser nosso interlocutor?

---

3. Sobre o que podemos escrever?

---

4. Em quais situações, fora do ambiente escolar, podemos recorrer a esse gênero?

---

5. Como deve ser a linguagem utilizada em uma carta de apresentação?

---

6. Essa linguagem é organizada da mesma forma como o fazemos em nossas interações do dia-a-dia, com nossos amigos ou pais, por exemplo? Por quê?

---

7. Quanto à sua estrutura, quais são os elementos que devemos considerar em uma carta de apresentação?

---

### Conversando com o(a) professor(a):

Por meio desses questionamentos e de outros que você achar necessário, o propósito é sondar o conhecimento dos alunos sobre esse gênero discursivo e o que é necessário ser ensinado/recuperado.

Para dar continuidade a este trabalho, propomos que você leve para a sala (ou peça para os alunos levarem) exemplos de textos desse gênero. A seguir, apresentamos duas cartas que podem ser utilizadas: quanto à primeira, trata-se de um texto que circulou na esfera escolar<sup>34</sup> (por isso apresenta uma linguagem mais subjetiva) e segunda, na esfera comercial (o que justifica sua objetividade). Sugerimos que essas cartas sejam entregues aos alunos, que seja feita uma leitura e, após, que você converse sobre cada um dos textos, abordando o conteúdo temático, a função social do gênero, seu contexto de produção (que justificam a linguagem utilizada), sua construção composicional e estilo linguístico. Para isso, propomos, logo após, um quadro que poderá ser preenchido pelos alunos com a sua ajuda.

### Exemplo 01:

Cascavel, 26 de março de 2013.

Queridos Alunos e alunas do 5ºano ou 4ª série:

Eu sou a Profa. Ms, Luciane Watthier, Nessa carta me apresentarei brevemente para que possamos nos conhecer melhor, assim como vocês farão depois.

Em primeiro lugar, sou solteira, tenho 26 anos e moro em Cascavel. Como ainda não me casei, moro com meus pais em um sítio próximo à cidade, desde quando nasci. Gosto muito daquele lugar, já que lá, quando me sobra um tempinho depois do serviço, posso fazer muitas coisas que gosto, como brincar com meu cachorro, o Dick, e outros animais. Além disso, acordo ouvindo os passarinhos cantarem, o que acho muito legal.

<sup>34</sup> Retomamos aqui nossa Carta de Apresentação aos alunos do 5º ano, a qual motivou a produção dos textos dados da pesquisa.

Em Cascavel, trabalho como professora há quatro anos. Leciono duas disciplinas: Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Trabalho em três colégios estaduais da cidade.

Amo ser professora. Decidi seguir essa profissão quando estava iniciando o Ensino Médio. Passei no primeiro vestibular que fiz na Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – o que aconteceu no final do ano de 2003. Assim, cursei a graduação em Letras entre os anos de 2004 e 2007. Durante esse período, participei de projetos de pesquisa e de extensão dentro da Universidade, o que fez surgir em mim o interesse de cursar um mestrado. Fiz isso logo após o término da graduação, entre os anos de 2008 e 2010. E, agora, já estou cursando o doutorado.

Como vocês puderam perceber, fiz nesse papel uma breve apresentação minha tanto profissional quanto pessoal. Espero que tenham gostado, assim como eu gostaria muito de ler uma carta de apresentação de vocês.

Fico à disposição para conversarmos mais um pouco, caso queiram saber mais alguma coisa sobre minha vida.

E, vocês, gostam de sítio? Ou preferem morar na cidade? Com quem vocês moram? Já se mudaram alguma vez?

E de animais, vocês gostam? Quais?

Qual profissão pretendem seguir? Quero saber mais sobre vocês...

Um abraço com carinho,

Profa. Ms. Luciane Watthier

Fonte: Banco de dados do Projeto OBEDUC

### Exemplo 02:

Santos, 19 de julho de 2003.

Ao Setor de Recursos Humanos

Prezados Senhores,

Em busca de nova proposta de trabalho na área Administrativo-Financeira, apresento-lhes meu currículo anexo.

Entre minhas características básicas encontram-se: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, determinação, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral. Apresento conhecimento na área em 6 anos de atuação na área financeira na empresa Nonono Nono International S/A.

Informo ainda que estou disponível para viagens, de acordo com a necessidade da Organização.

No aguardo de contato de sua parte, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nanani Nananno

Fonte: Moschin (2012)

1. Com a ajuda de sua professora, complete o seguinte quadro:

	Texto 01	Texto 02
A qual gênero discursivo pertence os textos?		
Para quem foram escritos?		
Por que foram escritos?		

Onde cada um circulou?		
Quando?		
Onde foi produzido?		
A linguagem é objetiva ou subjetiva?		
Ainda em relação à linguagem, ela possui mais traços de formalidade ou informalidade?		
Justifique sua resposta à pergunta anterior, a partir de informações do contexto social de cada uma dessas cartas:		
Qual é o tema desses textos? Justifique-os com base no contexto de produção das cartas		
Quanto à construção composicional das cartas, cite os elementos que a compõem		

#### **Conversando com o(a) professor(a):**

Após esse encaminhamento inicial, por meio do qual focalizamos o reconhecimento do gênero quanto a seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional, é importante que seja solicitada uma produção inicial de um texto desse gênero discursivo. Nessa etapa, lembramos dos elementos que não podem faltar em um comando de produção, ou seja, finalidade, interlocutores e seus papéis sociais, gênero discursivo, suporte textual e local de circulação, conforme defendido por Geraldi (1997, 1984) e reafirmado pelas DCE (PARANÁ, 2008), bem como por outros pesquisadores, como Costa-Hübes (2012) e Rosa (2014).

Entretanto, trata-se de uma etapa já cumprida nesta pesquisa. Por esse motivo, para a sequência das atividades, consideraremos os textos já produzidos, especificamente a carta 30 do Ensino Fundamental.

Propomos que entregue aos alunos uma cópia da carta de apresentação a ser reescrita. Para exemplificarmos, selecionamos o seguinte texto:

Oi meu nome é [REDACTED] agora vou falar de onde eu more  
 eu more em uma fazenda que se chama fazenda da edi viliprande  
 minha casa é simples de mais meu pai é trabalhador geral da  
 fazenda por isso professora luciane para você me confecer melhor  
 achei voce muito legal apesar de não te confecer muito todo  
 dia os seus horos. levanto bem cedo para ir a escola a antes  
 que eu me esqueça eu more na fazenda mais e na linha  
 tangara. Quando volta um tempo depois do de volta de  
 casa brica com os meus gatos eu tenho 3 grandes e  
 3 pequenos eu tinha um cachorro mais ele morreu a vou  
 falar de onde eu morei la em Juvineópolis mais eu não  
 more la morei um tempo com a minha familia la no sitio  
 da minha casa mais meu pai pensou em vir para ca  
 agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses

um abraço

[REDACTED]

Lindalvete Parana  
 19 de abril de 2012

Para explorar o conteúdo temático e o contexto de produção e introduzir reflexões sobre o estilo linguístico, propomos alguns questionamentos:

1. Quem escreveu essa carta?  
\_\_\_\_\_
2. Para quem ela foi escrita?  
\_\_\_\_\_
3. Quando?  
\_\_\_\_\_
4. Onde?  
\_\_\_\_\_
5. Em que local ela circulou?  
\_\_\_\_\_
6. A partir da leitura da carta, fale um pouco sobre o autor, destacando o que mais lhe chamou atenção:  
\_\_\_\_\_
7. Sobre o que o autor fala na carta?  
\_\_\_\_\_
8. Em relação ao estilo linguístico utilizado pelo autor, assinale as alternativas que melhor o representam:
  - a) mais objetiva.
  - b) mais subjetiva.
  - c) mais formal.
  - d) mais informal
 Justifique sua resposta:  
\_\_\_\_\_
9. Você considera esse uso adequado ou inadequado para essa situação de produção?  
\_\_\_\_\_
10. E se a carta circulasse na esfera comercial, sua resposta seria diferente? Por quê?  
\_\_\_\_\_
11. Com que propósito o autor empregou esse estilo linguístico?  
\_\_\_\_\_

12. Você considera que o texto está bem escrito? Por quê?

13. De que forma ele poderia ser melhorado?

14. As escolhas linguísticas realizadas pelo autor são adequadas para a língua escrita? Por quê?

15. Agora releia as duas primeiras cartas que você recebeu de seu professor, com qual delas essa carta mais se assemelha? Por quê?

#### **Conversando com o(a) professor(a):**

É importante que, por meio dessas reflexões, os alunos compreendam, principalmente, que a organização da linguagem se dá de acordo com o contexto social em que o gênero circulará, o que significa pensar, também, no interlocutor do texto.

Outro aspecto que abordamos em relação a essa carta é a construção composicional: o texto apresenta local e data ao final da carta (quando tais elementos deveriam estar no início do texto). Além disso, não apresenta vocativo. Tais elementos, junto com o corpo da carta, a despedida e a assinatura, constituem a construção composicional do gênero discursivo carta de apresentação.

Dessa forma, compreendemos que, para adequar esse texto à estrutura mais comum desse gênero discursivo, os alunos precisam compreender quais são seus elementos constituintes e a ordem em que os mesmos devem ser apresentados. Para isso, sugerimos o estudo e reflexões sobre outros textos do mesmo gênero discursivo. Nesse sentido, propomos que, ao trabalhar com esse aspecto, você leve, para a sala, alguns exemplos de textos desse gênero discursivo e/ou peça a eles que levem esse material.

Se preferir, você poderá utilizar, para isso, os dois exemplos de cartas que trouxemos nas primeiras atividades. Para trabalhar com a construção composicional, pedimos que a atenção dos alunos seja chamada para o fato de que ambas as cartas apresentam os mesmos elementos básicos, ou seja, local e data, vocativo, corpo, despedida e assinatura. Você pode explicar que tais elementos caracterizam o gênero discursivo e são importantes para revelar informações do momento histórico em que a carta foi escrita, bem como apontar quem a escreveu e para quem. Além disso, a despedida simboliza a relação entre os interlocutores, bem como o final da carta, servindo, ainda, para marcar a despedida.

Após esse diálogo inicial, propomos os seguintes questionamentos para o trabalho com a construção composicional da carta de apresentação:

#### **Trabalhando com a construção composicional:**

1) Caro aluno, ao ler as duas cartas de apresentação, observe que ambas trazem os elementos básicos que compõem a construção composicional desse gênero discursivo. Agora a compare com o texto que estamos reescrevendo. Essa última carta traz os mesmos elementos que as demais? Quais? Ou falta(m) algum(ns) elemento(s)? Quais?

2) Observe que, diferentemente das cartas recebidas, esse texto traz o local e a data ao final da carta. No entanto, o uso mais comum nesse gênero discursivo, assim com as normas para a sua escrita, apontam que devem ser os primeiros elementos do texto. Assim, complete as linhas abaixo com as informações que faltam. Lembre que o nome é de cidade é um substantivo próprio, de acordo com a gramática e, por isso, deve ser iniciado com letra maiúscula:

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ :

Oi meu nome é (nome do aluno) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do edi silipronde minha casa e simples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda por iso profesora luciane para você me conhecer melhor Achei voce muito legal apesar deu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda mas e na linha tangara. Quando sobra um tempo depois do dever de casa brico com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tinha um cachoro mas ele moreu a vou falar de onde eu nasci la em Juvinopolis mas eu não moro la morei untempo com a minha familia la no sitio da minha avô mas meu pai resouveu vir para ca agora eu tenho duas irmas e um irmão de sete meses

um abraço

(assinatura do aluno)

#### **Conversando com o(a) professor(a):**

Acreditamos que, por meio desses questionamentos, os alunos consigam adequar a construção composicional da carta 30. Entretanto, caso seja necessário, você poderá propor outros ou, ainda, adaptar aqueles que aqui apresentamos.

A seguir, você pode refletir com seus alunos sobre a organização linguística específica da carta a ser reescrita, de modo que eles compreendam que a mesma se assemelha mais à forma como interagimos oralmente em contextos informais do que à linguagem escrita em contextos formais. Assim, é possível, também, pensarmos nas variações linguísticas de nossa língua portuguesa.

Sugerimos que reflita com os alunos sobre a nossa linguagem oral e escrita: se interagimos da mesma forma nessas duas modalidades de uso da língua; se muda nossa linguagem. Procure levá-los à compreensão de que o modo como falamos não é, em todos os momentos, igual ao modo como escrevemos. Existem diferentes manifestações linguísticas. Elas enriquecem a língua e, por isso, devem ser respeitadas. Quando falamos, por exemplo, usamos algumas palavras dispensadas no momento da escrita, e vice-versa.

É fundamental sabermos que nossa língua, em especial quando utilizada em contextos mais formais, apresenta diferenças que devem respeitadas por fazerem parte de uma determinada situação de comunicação. Além disso, a linguagem oral, por ocorrer de forma imediata a sua produção, apresenta, muitas vezes, ideias superpostas, frases inacabadas, repetições de palavras e expressões mais simples. Tais usos nem sempre são adequados, principalmente em situações de escrita.

Após essas reflexões, proponha o seguinte questionamento:

A carta que acabamos de ler apresenta um uso adequado de linguagem escrita para a situação em que foi produzida? Por quê?

Assim, é importante que eles percebam que a forma como as ideias estão organizadas nessa carta se assemelha muito mais a nossa linguagem oral do que à escrita. Se você achar coerente, pode trazer para a sala mais exemplos de interações orais (em áudio ou transcritas) e, também, escritas em contextos mais formais. A partir disso, podemos propor as atividades para a reescrita da referida carta.

#### **Atividades para o aluno:**

Agora que já sabemos que a escrita da carta sobre a qual refletimos se assemelha aos usos que fazemos em nossas interações orais e que a carta de apresentação é um gênero discursivo que pede um maior planejamento linguístico, vamos tentar reescrevê-la? Leia com atenção os seguintes fragmentos retirados da carta e faça o que se pede em cada um

deles, tentando acrescentar marcas de linguagem mais comuns ao contexto social em que ela foi escrita.

Observe que, nos fragmentos a seguir, há, em cada um, pelo menos duas ideias superpostas, sem pontuação alguma. Vamos separá-las. Então releia todas elas e transcreva-as nas linhas que as seguem:

1. “Oi meu nome é (nome do aluno) agora vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda que se chama fazenda do Edi Silipronde”.

a. \_\_\_\_\_  
b. \_\_\_\_\_

2. “[...] minha casa é simples de mais meu pai e trabalhador geral da fazenda por isso professora Luciane para você me conhecer melhor [...]”.

c. \_\_\_\_\_  
d. \_\_\_\_\_  
e. \_\_\_\_\_

3. “[...] Achei você muito legal apesar de eu não te conhecer muito todo dia as seis horas. levanto bem cedo para vir a escola a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda mas é na linha tangara. [...]”

f. \_\_\_\_\_  
g. \_\_\_\_\_  
h. \_\_\_\_\_

4. “[...] Quando sobra um tempo depois do dever de casa brinco com os meus gatos eu tenho 3 grandes e 3 pequenos eu tinha um cachorro mas ele morreu [...]”

i. \_\_\_\_\_  
j. \_\_\_\_\_  
k. \_\_\_\_\_

5. “[...] ah vou falar de onde eu nasci lá em Juvinópolis mas eu não moro lá morei um tempo com a minha família lá no sitio da minha avô [...]”

l. \_\_\_\_\_  
m. \_\_\_\_\_

6. “[...] mas meu pai resolveu vir para cá agora eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses [...]”

n. \_\_\_\_\_  
o. \_\_\_\_\_

#### **Para refletirmos:**

1. Nas atividades anteriores, separamos as ideias desenvolvidas na carta de apresentação. Observemos que, ao escrever seu texto, o aluno apresenta quinze ideias diferentes. No entanto, não há nenhuma pausa entre elas. Assim, ele apresenta uma ideia, a interrompe com outra e, depois, volta à anterior. Você acredita que essa organização seja adequada para a língua escrita? Por quê?

\_\_\_\_\_

2. Essa carta apresenta apenas dois pontos finais, ou seja, precisaríamos lê-la apenas com essas duas pausas. Vamos tentar fazer isso? Volte ao texto, realize essa leitura e, depois, converse com seu professor sobre sua dificuldade de leitura e sobre a construção de sentido a partir do texto.

3. Qual recurso linguístico o aluno poderia ter utilizado para que a leitura desse texto fosse menos cansativa?

**Conversando com o(a) professor(a):**

Esperamos que, a partir dessas reflexões, os alunos percebam que um dos motivos pelos quais as ideias parecem estar jogadas ao texto é a pouca pontuação que foi utilizada. Comente com eles sobre o quanto essa falta interfere na construção de sentido e no ritmo de leitura, tornando o texto mais cansativo e de difícil compreensão.

A partir disso, propomos mais algumas questões e, após, uma primeira reescrita do texto.

4. Chamamos sua atenção para quatro ideias do texto: “h” e “b”, “d” e “o”. Releia-as e observe que “h” e “b” estão relacionadas, sendo que uma dá continuidade a outra. O mesmo acontece com “d” e “o”. No entanto, a elas o autor da carta misturou outras ideias. Sendo assim, nas linhas abaixo, reescreva as duas primeiras ideias citadas, juntando-as em uma só. E, em seguida, faça o mesmo com as duas últimas de que falamos acima.

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

5. Agora que já observamos que há, nessa carta, muitas ideias superpostas, que não há pausa entre elas e, também, conversamos sobre o recurso linguístico que deveria ser mais utilizado pelo aluno, vamos reescrever essa carta? Lembre-se que, nos exercícios anteriores, destacamos quinze ideias, as quais reduzimos para treze (exercício 4). Então, neste exercício, faremos um texto com todas elas. Para isso, reescreva-as abaixo, separando-as por meio da pontuação que for mais adequada. Além disso, você pode inverter a ordem das mesmas, acrescentar, excluir palavras ou escrever a mesma ideia de forma diferente. Procure, no entanto, não alterar o sentido do texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Conversando com o(a) professor(a):**

Esperamos que, com essa reescrita, os alunos consigam melhorar a organização do texto, no sentido de que não hajam mais ideias superpostas, incompletas ou, ainda, misturadas. Tente orientá-los e auxiliá-los nesse sentido.

A seguir, olharemos para o encaixamento das ideias, pois, conforme você pode ler na análise que fizemos dessa carta no capítulo anterior, o autor apresenta elementos cuja utilização na linguagem escrita formal desse gênero discursivo é comum, no entanto, não estão, em todos os momentos, adequadamente empregados na carta. Há, também, exemplos de elementos inadequados para o gênero discursivo carta de apresentação.

**Atividades para o aluno:**

6. Agora vamos refletir um pouco sobre as palavras que, no texto, possuem a função de encadear duas ou mais ideias. Releia cada um dos fragmentos apresentados e faça o que se pede:

a. “[...] meu nome é (nome da aluna) *agora* vou falar de onde *moro eu moro* em uma fazenda [...]”.

Nesse fragmento, atente para *agora*, elemento que, na oralidade, funcionaria como marcador do início do turno de fala, sendo, por isso, classificado como um marcador conversacional. Considerando que o turno já foi iniciado anteriormente, o uso desse

elemento é desnecessário nesse contexto. Observe, também, a repetição do léxico *moro*: ele possui a função de interligar duas ideias (vou falar de onde eu moro + em uma fazenda). No entanto, devido à repetição não está bem empregado. Reescreva esse fragmento adequadamente.

---

b. “[...] meu pai é trabalhador geral da fazenda *por isso* professora Luciane para você me conhecer melhor [...]”.

Veja que grifamos a conjunção *por isso*. Trata-se de um elemento que possui a função de interligar duas ideias, sendo a segunda uma consequência em relação à primeira. Podemos dizer que a segunda ideia (*professora Luciane para você me conhecer melhor*) é uma consequência em relação à primeira (*meu pai é trabalhador geral da fazenda*)? Qual é a relação entre as duas? Converse com seus colegas sobre isso e, depois, reescreva esse fragmento substituindo-a por um elemento adequado para esse contexto.

---

c. “[...] eu moro na fazenda *mas* é na linha tangara [...]”.

A conjunção *mas* é empregada nos textos com a função de interligar duas ideias opostas (por exemplo: a turma é pequena, mas conversa muito) e, por isso, é chamada de *conjunção adversativa*, da mesma forma como *no entanto*, *porém* e *entretanto*. No fragmento citado, a segunda ideia (*na linha tangara*) não é oposta à anterior (*eu moro na fazenda*), mas complementar a ela, já que especifica a comunidade rural em que a aluna mora. Por esse motivo, o uso de *mas* nesse contexto é inadequado. Reescreva o trecho adequadamente, sem alterar-lhe o sentido.

---

#### **Conversando com o(a) professor(a):**

Com as questões apresentadas, o objetivo é que consigamos estimular as reflexões sobre o encadeamento das ideias, focando nas inadequações quanto a esse conteúdo na carta analisada. No entanto, se você achar necessário, pode realizar mais algumas reflexões orais, analisando as funções de outras conjunções presentes no texto.

Nesse momento, não propomos uma nova reescrita da carta, mas se você acreditar que isso seja necessário para seus alunos, poderá fazê-lo, pedindo que a reescrevam, atentando para os aspectos focados nas atividades anteriores.

A seguir, olhamos para a repetição lexical. A partir das reflexões que tecemos no capítulo três sobre esse aspecto, propomos alguns questionamentos aos alunos.

#### **Atividades para o aluno:**

7. Converse com seus colegas e seu professor sobre as seguintes questões: Você já parou para analisar suas interações orais? Já reparou que, quando falamos, principalmente em contextos mais informais, repetimos muitas palavras em um mesmo enunciado? Será que isso é necessário? Por quê? E tratando-se de um texto escrito em um contexto mais formal de interação, a repetição excessiva é adequada? Por quê? Agora volte à carta que estamos reescrevendo e observe que há vários casos de repetição lexical. Nesse caso, trata-se de um uso linguístico adequado? Por quê? A seguir, releia cada um dos fragmentos retirados da carta. Observe, neles, a repetição lexical (palavras em destaque) e reescreva-os adequadamente sem alterar-lhes o sentido, procurando eliminar tais repetições.

a. “[...] eu moro em uma *fazenda* que se chama *fazenda* do Edi Silipronde minha casa é muito simples. Meu pai e trabalhador geral da *fazenda* [...]”

---

b. “[...] por isso professora Luciane para  *você me conhecer melhor. Achei você muito legal*”

---



---

c. “[...] eu tinha um cachorro  *mas ele morreu. Ah, vou falar de onde eu nasci lá em Juvinópolis mas eu não moro lá morei um tempo com a minha família lá no sitio da minha avô mas meu pai resolveu [...]*”

---



---

### **Conversando com o(a) professor(a):**

Conforme nossas reflexões em relação à manifestação da linguagem oral na escrita, outro aspecto analisado é o uso dos marcadores conversacionais. Para isso, propomos mais algumas atividades. No entanto, antes de pedir aos alunos que resolvam essas questões, seria importante que vocês refletissem sobre o tema em sala de aula: o que são, quais suas funções em um texto, contextos de uso em que são mais comuns e mais adequados. Reforce que eles funcionam como elementos que colaboram para a coesão textual, mas que alguns deles são mais comuns em gêneros discursivos que pedem o uso de estilos linguísticos mais informais.

Antes de iniciar essa reflexão, se necessário, você pode pedir mais uma reescrita da carta, focando nos aspectos abordados na seção anterior. Isso vai depender da dificuldade apresentada por seus alunos.

### **Atividades para o aluno:**

8. Vamos, agora, refletir sobre o uso de marcadores conversacionais. Converse com seus colegas e professor a respeito do que você sabe sobre eles. Após, releia cada um dos fragmentos apresentados e, depois, faça o que se pede:

a. “[...] meu nome é (nome da aluna)  *agora* vou falar de onde moro eu moro em uma fazenda [...] eu nasci lá em Juvinópolis mas eu não moro  *lá* morei um tempo com a minha família  *lá* no sitio da minha avô mas meu pai resolveu vir para  *ca agora* eu tenho duas irmãs e um irmão de sete meses [...]”.

Nesses dois fragmentos, destacamos marcadores funcionais do tempo imediato ao enunciado, ou seja, o momento exato da interação ( *agora*) ou apontam para lugares específicos ( *lá e cá*). Considerando que a carta é uma forma de interação escrita e que será lida em um outro contexto social, ou seja, em momentos e locais distintos daqueles em que foram escritos, você acha que o uso desses elementos é um recurso adequado nesse texto? Por quê? Então, tente reescrever esses dois fragmentos de forma adequada.

---

b. “[...]  *Oi* meu nome é (nome da aluna) [...]”.

Nesse fragmento, consideramos  *oi* como um marcador conversacional de tomada de turno. Você saberia dizer porque ele exerce essa função? Seu uso é adequado para esse contexto social? Por quê? E se a carta tivesse sido escrita para circular no meio comercial, seria adequado? Por quê? Nesse último caso, por qual palavra ele poderia ser substituído?

---

c. “[...]  *Achei você muito legal [...]*”.

Nesse caso, trata-se de um marcador conversacional que exerce a função de envolvimento do interlocutor. Você saberia dizer por que ele exerce essa função? Seu uso está adequado nesse contexto? Por quê? Em um contexto comercial, ele seria adequado? Por quê?

**Conversando com o(a) professor(a):**

No caso das duas últimas questões, é importante que você guie as reflexões para que os alunos percebam que o uso dos marcadores conversacionais destacados não são inadequados para essa carta, devido ao contexto social em que a mesma foi produzida. No entanto, caso se tratasse de uma carta que circularia em um contexto social, por meio da qual o autor objetivasse, por exemplo, candidatar-se a uma vaga de emprego, tais elementos tornar-se-iam inadequados.

A seguir, guiamos a reflexão para as interjeições utilizadas na referida carta.

**Atividades para o aluno:**

9. Releia os seguintes fragmentos: “[...] A vou falar de onde eu nasci [...]”; “[...] a antes que eu me esqueça eu moro na fazenda [...]”.

a. Na sua opinião, com qual objetivo o aluno utilizou, nos dois fragmentos, o léxico “a”? O que lhe permite fazer essa afirmação?

b. Agora leia a seguinte oração: “A professora fez a chamada”. Nesse caso, “a” exerce a mesma função? Por quê? Qual é a função por ele exercida?

c. Sendo assim, você acha que nos fragmentos recortados da carta o elemento “a” está grafado adequadamente? Se não, corrija-o.

d. Observe, pois, que, nesses fragmentos, o “a” foi utilizado para dar continuidade ao discurso, acrescentando-lhe uma ideia que havia sido esquecida. Você acredita que esse uso é adequado para o contexto em questão? Por quê? Em qual contexto social ele seria mais adequado?

e. Sendo assim, reescreva os dois fragmentos, tornando-os adequados para o contexto social em que a carta foi produzida:

**Conversando com o(a) professor(a):**

Nesse momento da atividade, guie as reflexões para que os alunos percebam que nos fragmentos destacados “a” (que deveria ser grafado como “ah!”) é utilizado para dar continuidade ao discurso, quando o autor lembra de uma ideia importante, que havia sido esquecida. Explique que se trata de um uso mais adequado na linguagem oral em contextos informais, uma vez que, para contextos escritos e formais, há elementos mais complexos que exercem a mesma função, além de que poderíamos reescrever para evitar o uso de tal elemento linguístico.

A seguir, chamamos a atenção para expressões coloquiais da cultura oral dos alunos.

**Atividades para o aluno:**

10. Conforme já conversamos, a carta de apresentação aqui analisada foi escrita por um aluno a uma professora que eles haviam acabado de conhecer, ou seja, com quem eles não possuíam uma convivência muito próxima. No entanto, há, nela, a presença de expressões coloquiais da cultura oral dos alunos. Citamos dois exemplos: “[...] minha casa e *simples de mais* [...]” “[...] *todo dia* as seis horas [...]”. Agora, responda às perguntas:

a) O que o aluno quis dizer quando afirma que sua casa é *simples de mais*?

---

b) Essa expressão é adequada para o contexto de produção dessa carta? Por quê?

---

c) E se, ao invés de “simples de mais”, o autor tivesse escrito “muito simples”, o sentido seria outro? Qual?

---

d) Como esse fragmento poderia ser reescrito de forma adequada para o contexto de produção em que circula?

---

e) E se essa carta circulasse em um contexto comercial, qual expressão seria mais adequada? Por quê?

---

f) Quanto à expressão destacada no segundo fragmento, o que ela significa?

---

g) E se, ao invés de “todo dia”, o autor tivesse escrito “todos os dias”, o sentido seria outro? Qual?

---

h) Na sua opinião, qual é a expressão mais adequada para esse contexto: “todo dia” ou “todos os dias”. Por quê?

---

i) Então, reescreva esse fragmento de forma mais adequada para esse contexto:

---

j) Agora releia toda a carta: há mais alguma expressão inadequada para seu contexto de produção? Identifique-as e reescreva-as adequadamente:

---

**Conversando com o(a) professor(a):**

Após esses encaminhamentos, esperamos que os alunos tenham conseguido refletir sobre os pontos destacados e consigam adequar o texto ao seu contexto de produção. Entretanto, caso seja necessário, você poderá direcionar mais algumas atividades de reflexão.

Propomos, também, um trabalho com as seguintes dificuldades ortográficas e de acentuação gráfica observadas na carta:

*e (é), iso (isso), profesora (professora), mellor (melhor), voce (você), esquesa (esqueça), brico (brinco), cachorro (cachorro), untempo (um tempo), familia (família), la (lá), sitio (sítio), resouveu (resolveu), ca (cá), irmas (irmãs), lindoeste (Lindoeste).*

**Conversando com o(a) professor(a):**

Inicialmente, propomos que você trabalhe em forma de ditado, para observar, se os alunos repetem as mesmas dificuldades observadas na carta e se conseguem identifica-las. Para isso, faça um ditado com as palavras destacadas. Sugerimos que você as agrupe de acordo com os tipos de dificuldades apresentadas. Por exemplo:

Grupo 1 - e (é), ca (cá), la (lá), sitio (sítio), familia (família), voce (você), irmas (irmãs)

Grupo 2 - iso (isso), profesora (professora), esquesa (esqueça)

Grupo 3 - mellor (melhor), brico (brinco),

Grupo 4 - cachorro (cachorro)

Grupo 5 - untempo (um tempo),

Grupo 6 - resouveu (resolveu),

Grupo 7 - lindoeste (Lindoeste).

Em seguida, peça aos alunos que as escrevam no quadro, da forma como o fizeram no caderno. Você pode pedir que cada aluno escreva uma palavra. Depois, dirija-lhes alguns questionamentos:

1) Quais palavras estão adequadamente escritas?

---

2) Quais apresentam uma escrita inadequada?

---

3) Por que você acha que elas foram escritas assim?

---

4) Em quais outras palavras podemos cometer as mesmas inadequações?

---

5) Vamos então reescrevê-las adequadamente?

---

#### **Conversando com o(a) professor(a):**

Nesse momento da correção, sugerimos que você não apenas passe no quadro as formas corretas, mas tente aproveitar os conhecimentos de seus alunos, pedindo-lhes que apontem e justifiquem o que deve ser corrigido.

Outra possibilidade é o ditado de palavras com pesquisa no dicionário. Assim, o aluno pode também buscar a forma correta e compará-la com a forma como ele a escreveu. Após, sugerimos que montem um cartaz com todas essas palavras escritas adequadamente, o qual poderá ser fixado na parede em lugar visível para todos, de forma que, progressivamente, possam assimilar as formas corretas.

O próximo passo é a reescrita textual, dessa vez numa tentativa de que os alunos olhem para todos os aspectos trabalhados, além das dificuldades ortográficas de ordem fonética/fonológica e morfo sintática observada no texto. Propomos, então, dois encaminhamentos: num primeiro momento, você poderá fazer a reescrita coletiva da carta. No quadro, reescreva o texto, refletindo, junto com os alunos sobre os aspectos trabalhados e adequando-os ao gênero discursivo e seu contexto de produção. Ao final, a carta pode ser copiada no caderno. Num segundo momento, sugerimos a reescrita individual. Nos cadernos, cada aluno poderá reescrever a sua carta de apresentação produzida no início da unidade didática. Peça a eles que atentem para todos os itens trabalhados e, também, tentem corrigir as dificuldades ortográficas observadas.

Além disso, consideramos importante que, tendo como referência os conteúdos abordados por meio das atividades aqui propostas, você encaminhe mais alguns exercícios de reescrita. Para isso, sugerimos que selecione fragmentos de outras cartas de apresentação produzidas pela própria turma ou por outros alunos. Procure textos com um ou mais dos aspectos já abordados e apenas peça aos alunos que os reescrevam, atentando para o que já foi trabalhado e, se conseguirem, para aspectos não trabalhados também. A seguir trazemos alguns exemplos:

#### **Atividades para o aluno:**

1) Com base nas reflexões realizadas até agora, reescreva os recortes de outras cartas de apresentação trazidos a seguir. Procure atentar para todos os aspectos que trabalhamos. Mas, caso você observe outros aspectos, poderá reescrevê-los também. Lembre-se que, por se tratar do gênero discursivo carta de apresentação, é necessário um maior cuidado e planejamento linguístico.

a) [...] Estudo na escola municipal presidente Kennedy á doro animais eu gosto de cachorro, gato pássaro e cavalo, etc... [...]

---

b) [...] eu morro no acentamento – la onde que eu morro caiu o buero e agora para vir para escola tenho que anda 3 km [...]

---

c) eu sou a (nome da aluna) tenho 10 anos e estou no 5° e sou uma boa aluna e a matéria que eu mais gosto e de Geografia e Educação fisica e eu gosto de brinca de pinque bandeira vôlei e eu tambem gosto de jogar futebol e jogar videogame eu também gosto de ficar na casa da minha vó [...]

---

d) [...] eu gosto de morar no sitio por que lá é muito tranquilo e a gente acorda e vê os passarinhos cantando. E na cidade não a gente acorda com o barulho dos carros e motos barulhentas e na cidade quase a gente não pode andar de cavalo [...]

e) [...] e não to nem aí, se vim cobra por lá [...]

f) [...] já morei em: Cafelândia – Curitiba - - são José dos Pinhais (e nasci em São José dos Pinhais) – Campo mourão e Coronel Vivida, nome estranho né? [...]

g) [...] gosto de estudar brincar de pega pega de esconde esconde gosto de bagunsar um pouco de ir fazer capoeira treinar futebol a e de fazer pipa rabiola [...]

h) [...] tambem gosto de ir a cachoeira e vou socinho eu vou de cavalo ele e o meu paseiro [...]

i) [...] eu vou falar um pouco de mim eu sou (nome do aluno) eu sou muito querido pelo todomundo da minha clacê e sou amado pelos meus pais e pelo meus irmãos

j) [...] moro com minha mãe, meu pai ainda mora na Guiana Francesa aonde trabalha. Ele vem para cá algumas vezes por ano. Tenho 17 anos, não trabalho e nunca trabalhei, escolhi o curso de Letras pois dentre os cursos da Unioeste foi o que mais me “encaixei” [...]

k) [...] foi aí que escolhi Letras, pois sempre achei interessante [...]

l) [...] comecei a trabalhar, trabalhei como repositora em um supermercado [...]

m) [...] os professores nos ensinaram que o sistema capitalista é o meio de exproração e que nós devemos nos conscientizar na nossa profissão de formar cidadãos [...]

n) [...] eu me chamo (nome do aluno) e sou calouro no curso de Letras na Unioeste, moro em Cascavel a 14 anos, nasci na Guiana Francesa que é um país que pertence à França, com as mesmas leis e governo, meus pais são brasileiros mas moraram lá por um bom tempo, tenho dupla-cidadania, porém, devo optar por uma quando me alistar, obviamente vai ser a brasileira [...]

o) [...] a minha profissão quando crescer eu volce soldado e a outra também vai ser ativogado [...]

p) [...] e sou muito inperativa gosto de conversar [...]

q) [...] eu gosto dos meus amigos de coração eu brinco muito com ele nos brinca de bola e de carrinho

r) [...] e o meu desejo e ir morar no sitio por que lá as pessoas podem pegar as frutas fresca por que é tiradas na hora [...]

2) Compare as suas reescritas com as de seus colegas. Observe se você conseguiu atentar para todas as manifestações da linguagem oral na escrita.

**Conversando com o(a) professor(a):**

Após essas atividades, faça uma correção coletiva. Peça a cada aluno que faça a reescrita de um fragmento no quadro e procure provocar a participação, observando se as alterações são adequadas e/ou podem ser modificadas.

Se você achar necessário, proponha também outras atividades complementares.