WILMA MARIA SAMPAIO LIMA

O HOMEM É UM ANIMAL QUE ESCREVE CARTAS:
recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental

Tese apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras

Orientadora: Profª Drª Marisa Philbert Lajolo

São Paulo
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

L732 Lima, Wilma Maria Sampaio.
O homem é um animal que escreve cartas: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental / Wilma Maria Sampaio Lima. – 2009.
204 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.
Bibliografia: f. 187-192.

1. Carroll, Lewis, 1832–1898 – Correspondência. 2. Correspondência – Estudo e ensino. 3. Redação de cartas. I. Título.

CDD 372.623

WILMA MARIA SAMPAIO LIMA

O HOMEM É UM ANIMAL QUE ESCREVE CARTAS: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental

Tese apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras

Aprovado em 1º de setembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Alexandre Huady Torres Guimarães
Universidade Presbiteriana Mackenzie

_____

Prof. Dr. Marcos Antonio de Moraes
Universidade de São Paulo

_____

Prof.(a) Dr.(a) Maria Inês Batista Campos
Universidade de São Paulo

_____

Prof.(a) Dr.(a) Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

_____

Prof.(a) Dr.(a) Marisa Philbert Lajolo
Universidade Presbiteriana Mackenzie

À minha mãe, pretérito perfeito,
correspondência com um mundo vivido.
A meu filho, futuro do presente,
correspondência com um mundo imaginado.
A Marisa, gerúndio,
correspondência com um mundo em construção.

AGRADECIMENTOS

À Prof.(a) Dr.(a) Marisa Philbert Lajolo, que, com elogios diante do esmorecimento, críticas diante dos descaminhos por muitas veredas, comemoração diante de descobertas, enfim, como Leitora, ajudou uma escritora a concretizar em texto o que eram apenas sedutoras possibilidades.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio de Moraes, que, com a leitura generosa dos momentos iniciais deste trabalho, mostrou direções que serão percorridas em trilhas futuras.

À Prof.(a) Dr.(a) Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, que, com suas observações e seus questionamentos, contribuiu para a escolha da direção final deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Alexandre Huady Torres Guimarães e à Prof.(a) Dr.(a) Maria Inês Batista Campos, pela gentileza e disponibilidade em analisar este trabalho e contribuir para torná-lo melhor.

À Prof.(a) Dr.(a) Diana Luz Pessoa de Barros, por ter apresentado o desafio e acreditado em minha capacidade de cumpri-lo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela abertura de horizontes que sustentam o presente trabalho e sustentarão muito do que ainda virá.

Às professoras Kátia Aparecida L. T. Miskolci, Rosana Nogueira G. Ezequiel, Maria Auxiliadora Ruivo Valio e Andréia Elisabete Martinhago e seus alunos, pela generosidade ao doar seu tempo para esta pesquisa.

Às meninas Maria Fernanda, Rafaela e Beatriz, que, com sua leitura das cartas de Lewis Carroll, esclareceram dúvidas, confirmaram hipóteses e criaram muitas outras perguntas.

Às professoras Silvia Cristina A. Torrezani, Juliana Maria Z. G. Martins e Renata Condi de Souza por me auxiliarem a relacionar sentidos em diferentes línguas.

Descobertas

Sem muletas e amuletos
sigo minhas fontes
Jorram pontes

(FARIA, Hamilton. *Haikuazes*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 49.)

RESUMO

“O homem é um animal que escreve cartas” — essa frase presente em carta de Lewis Carroll, não só aponta a importância da correspondência na vida do autor, como também sugere um papel primordial do gênero na construção e expressão da identidade humana. Entretanto o estudo de gêneros (discursivos e textuais) na escola se mostra voltado para apresentar modelos padronizados para leitura e, pela produção, exercitar a escrita de textos que não circulam para além da sala de aula. É o que se infere da análise do trabalho com os gêneros da correspondência — especialmente das cartas pessoais — presente em treze coleções para as séries iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), parte do Programa Nacional para o Livro Didático 2007 (PNLD). Nessas séries, veiculam-se conceitos gerais sobre cartas que, espera-se, sejam conhecimentos de que os alunos se valham nas séries posteriores, o que tornou relevante, nesta tese, confrontar esses conhecimentos: a) com conceitos de teóricos diversos sobre gêneros discursivos e gêneros textuais, o que permitiu observar uma conceituação redutora dos mesmos pelos manuais escolares; b) com um breve histórico do gênero carta, o que apresentou uma proximidade entre os modelos trazidos aos alunos e as propostas da retórica medieval, distanciando-se de posições voltadas para a diversidade de construções individuais frente a cada situação discursiva, veiculadas, entre outros períodos, no século XIX, época em que Lewis Carroll produziu sua obra literária e epistolar; c) com dados de pesquisa realizada em escola particular, com 226 alunos de 5º, 7º e 8º ano, que investigou seus conceitos sobre cartas e que sugere haver uma distância bem marcada entre as informações padronizadas dos manuais até o 5º ano e os conhecimentos construídos pelo aluno no mesmo período e em séries posteriores enquanto, por meio da escrita de cartas em suportes tradicionais, como o papel, e novos, como o e-mail, exercitam uma participação social efetiva fora da escola; d) com o uso que escritores fazem da face criativa da carta, tomando, como exemplos, cartas de Lewis Carroll escritas para crianças no século XIX e tendo-se em mente, nessa escolha, o peso do autor de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* na produção literária infantil mundial e sua extensa produção epistolar; dessa aproximação, foi possível não só o contraste com a artificialidade dos modelos

apresentados nos manuais escolares, como também a retomada do papel da produção epistolar dos escritores na alimentação do sistema literário e na recepção dos textos pelos leitores. São algumas conclusões deste trabalho que: a) o ensino de gêneros da correspondência, presente nos manuais escolares, tem subestimado os conhecimentos que os alunos contemporâneos possuem sobre cartas; b) o trabalho com cartas nos manuais apaga a importância dos aspectos materiais do texto (tamanho, forma, textura etc.) na construção de sentidos pelo leitor, enquanto os alunos os salientam como necessários aos efeitos que esperam provocar com sua produção de cartas fora da escola; c) o contato de alunos com cartas escritas por autores estrangeiros e brasileiros, contemporâneos ou não é um caminho para trabalho mais significativo de escrita como resolução de situações-problema, não mero exercício de reprodução de modelos; d) a leitura da correspondência de um autor pode ser uma das portas de entrada para a leitura de sua produção literária; e) o contato com cartas de escritores e outros textos autênticos permite trazer, para o espaço escolar, discussões sobre a ética da publicação do que, inicialmente, pertenceu ao espaço privado, que vem permeando os estudos da epistolografia. O presente trabalho não se pretende como manual de ensino de cartas na escola, mas como espaço de discussão de ideias que ajudem professores a refletir sobre o trabalho que realizam e buscar meios de aproximá-lo melhor da premissa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de que os conhecimentos linguísticos conseguidos na escola devem permitir ao aluno a participação social efetiva, o exercício da cidadania, que circunscrevemos como a possibilidade de construção e expressão de ideias, sentimentos e da própria identidade na interação com a diversidade de ideias, sentimentos e identidades mediadas pela leitura e escrita de textos.

Palavras-chave: Discurso e recepção. Correspondência. Lewis Carroll. Leitura e ensino.

ABSTRACT

"Man is an animal that writes letters" — this phrase is present in a Lewis Carroll's letter, it not only points out the importance of correspondence in the author's life but it also suggests that the genre plays a fundamental role in the construction and expression of human identity. Nevertheless, the study of the genres (discursive and textual) at school is focused on the presentation of standardized model for reading and, by producing, exercise the writing of texts which do not circulate outside the classroom. That is what is inferred from the analysis of the work with the letter genres — especially personal letters — present in thirteen compilations for the initial grades of Elementary Education (2nd to 5th grades) part of the 'Programa Nacional para o Livro Didático 2007' (PNLD). In these grades, there are general concepts about letters which are expected to be known by the students and used at the following grades, and it has become relevant, in this paper, to compare this knowledge: a) with concepts by different theorists about discursive genres and textual genres, what allowed to observe a reductive conception of them in school manuals; b) with a brief history of the letter genre, which showed a proximity between the models brought to the students and the proposals of the medieval rhetoric, distancing itself from positions turned to a diversity of individual constructions before each discursive situation, used, between other ages, in the nineteenth century, when Lewis Carroll produced his literary works and letters; c) with the data from a survey made in a private school, with 226 students from the 5th, 7th and 8th grades, which inquired their concepts about letters and which suggests that there is a remarkable distance between the standardized information in the manuals up to the 5th grade and the knowledge built by the student in the same period and in the following grades while, through writing letters in traditional supports, such as paper, and new ones, such as email, they exercise an effective social participation outside school; d) with the use that writers make of the creative aspects of letters, taking as an example, Lewis Carroll's letters written to children in the nineteenth century and bearing in mind, in this point of view, the weight of the *Alice's Adventures in Wonderland*'s author in the world or literary production for children and his extensive epistolary production; from this

proximity it was possible not only the contrast it with the artificiality of the models presented in school manuals, but also the resumption of the role of writers' epistolary production in harboring the literary system and in the reception of the texts by the readers. These are some conclusions of this paper: a) the teaching of letter as a genre, present in school manuals, has underestimated the knowledge contemporary students have about letters; b) the work with letters in manuals do not consider the importance of some material aspects of the text (size, format, texture etc.) in the construction of meanings by the reader, as the students point out as necessary to the effects they expect to cause with their production outside school; the student's contact with letters written by Brazilian and foreign authors, contemporary or not, is a way to a more meaningful work of writing as a solution of a 'problematic situation', not a sheer model reproduction exercise; d) the reading of an author's correspondence can be an open door to his literary production; e) the contact with writer's letters and other authentic texts allows to bring, to school space, discussions about the ethics of publication of what initially belonged to the private space, which is permeating the epistolary study. This present work does not aim to be a manual of teaching letters at school, but to discuss ideas that help teachers to reflect about their work and find means to get them closer to the premises of *Parâmetros Curriculares Nacionais* which say that the linguistic knowledge learned at school must allow the students to have an effective social participation, the exercise of citizenship, which is defined as a possibility of the construction and expression of ideas, feelings and their own identity in the interaction with the diversity of ideas, feelings and identities mediated by reading and writing texts.

Key words: Discourse and reception. Correspondence. Lewis Carroll. Reading and teaching.

RESUMEN

“El hombre es um animal que escribe cartas” — esa frase presente em carta de Lewis Carroll, no solo apunta la importância de la correspondencia en la vida del autor, como también sugiere um papel fundamental del género en la construcción y expresión de la identidad humana. Sin embargo el estúdio de los géneros (discursivos y textuales) en la escuela se muestra vuelto a la presentatión de modelos estandarizados a la lectura y, por la producción, ejercitar la escrita de textos que no circulan más allá del aula. Es lo que se desprende del análisis del trabajo con los gêneros de la correspondencia — especialmente de las cartas personales — que están en trece colecciones para las clases iniciales de la enseñanza fundamental (2º al 5º grado), parte del *Programa Nacional para o Livro Didático 2007* (PNLD). En esos grados se introducen conceptos generales de las cartas que, se esperan, sean conocimientos de que los alumnos se valen en los grados posteriores, lo que se hizo relevante, en esta tesis, confrontar esos conocimientos: a) con los conceptos de teóricos de los géneros discursivos y géneros textuales, lo que permitió observar una conceptuación reductora de los mismos por los manuales escolares; b) con un breve histórico del género carta, lo que presentó una proximidad de los modelos traídos a los alumnos y las propuestas de la retórica medieval, distanciándose de las posiciones vueltas a la diversidad de lãs construcciones individuales frente a las situaciones discurivas, introducidas, entre otros periodos, em el siglo XIX, época en que Lewis Carroll produció su obra literaria y epistolar; c) con datos de la investigación realizada en escuela particular, com 226 alumnos de 5º, 7º y 8º grado, que investigo sus conceptos de la carta y que sugiere haber una distancia bien marcada entre las informaciones estandarizadas de los manuales hasta el 5º grado y los conocimientos construidos por el alumno en el mismo período y en grados posteriores, por medio de la escrita de cartas en bases tradicionales, como el papel, y nuevas, como el e-mail, ejercitan una participación social efectiva fuera de la escuela; d) com el uso que escritores hacen de la parte creativa de la carta, tomando, como ejemplos, cartas de Lewis Carroll escritas a los niños en el siglo XIX y teniéndose en miente, en esa ellección, el peso del autor de

Las aventuras de Alicia en el Pais de las Maravillas en la producción literaria infantil mundial y su extensa producción epistolar; de esa aproximación, fue posible no sólo el contraste con la artificialidad de los modelos presentados em los manuales escolares, como también la retomada del papel de la producción epistolar de los escritores en la alimentación del sistema literario y en la recepción de los textos por los lectores. Son algunas conclusiones de este trabajo que: a) la enseñanza de los géneros de correspondencia em los manuales escolares olvida los conocimientos que los alumnos contemporáneos poseen de las cartas; b) el trabajo con las cartas en los manuales bovian la importancia de los aspectos materiales del texto (tamaño, forma, textura etc.) en la construcción de los sentidos por el lector, mientras los alumnos revelan como necesario a los efectos que esperan provocar con su producción de cartas fuera de La escuela; c) el contacto de los alumnos con las cartas escritas por los autores extrajeros y brasileños, contemporáneos o no es um camino para el trabajo más significativo de escrita como resolución de situaciones-problemas, no mero ejercicio de reproducción de modelos; d) la lectura de la correspondência de un autor es posible que sea una de las puertas de entrada a la lectura de su producción literária; e) el contacto con cartas de escritores y otros textos auténticos permiten que se traiga al espacio de la escuela discusiones de la ética de la publicación de que inicialmente pertenoció al espacio privado, que niene permeando los estúdios de la epistolografia. El presente trabajo no se pretende como manual de enseñanza de cartas em la escuela, pero como un espacio de discusiones de ideas que aijuden maestros em la reflexión del trabajo que realizan y buscar medios de acercalo mejor a la premisa de los Parámetros Curriculares Nacionales que los conocimientos lingüísticos conseguidos en la escuela deben permitir al alumno la participación social efectiva, el ejercicio de la ciudadanía, que circunscribimos como la posibilidad de construcción y expresión de ideas, sentimientos y de la própria identidad meada por la lectura y escrita de textos.

Palavras-llave: Discurso y recepción. Correspondencia. Lewis Carroll. Lectura y enseñanza.

SUMÁRIO

1 CARTAS NA MESA: UMA INTRODUÇÃO 13
1.1 Vieses téoricos gerais 17
1.2 Teoria dos gêneros e ensino-aprendizagem do gênero carta 23
1.3 Cartas e alimentação do sistema literário 35
1.4 Epistolografia de Carroll como objeto de estudo literário.....38

2 CORRESPONDÊNCIA: LIVRO DIDÁTICO E TRADIÇÃO 46
2.1 Gêneros da correspondência e livro didático.....70
2.2 Cartas para ler: orientações dos PCN e materialização nos livros didáticos 97
2.3 Convites à produção 109

3 CARROLL: DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E INVENTIVIDADE 118
3.1 Cartas de Carroll: permanências e novidade.....124

4 OS ALUNOS E AS CARTAS: UMA CONCLUSÃO.....147
4.1 Escrever ou não escrever cartas 148
4.2 Para quem e para que escrever cartas 157
4.3 A estrutura de uma carta: o que não pode faltar 167
4.4 As cartas de Lewis Carroll são cartas? 169

REFERÊNCIAS 187

ANEXOS 193

1 CARTAS NA MESA: UMA INTRODUÇÃO

O presente trabalho ancora-se no mesmo viés que tem direcionado minha vida profissional. Com formação em Letras e Pedagogia e trabalho na área de formação de professores há mais de vinte e cinco anos, como professora do Ensino Fundamental e Médio, coordenadora e, hoje, supervisora e professora universitária, meu trabalho tem-se voltado para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sob o viés do letramento (a participação efetiva no mundo letrado por meio dos usos da língua escrita), principalmente no Ensino Fundamental, e as transformações propostas nacionalmente para a qualificação do processo, geradas a partir de 1980.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, o trabalho com o ensino-aprendizagem da língua, como indicado em seu segundo volume, pressupõe que

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL/SEB,1997, p. 15).

Para garantir o acesso proposto, tomou-se como foco não aquele que ensina, o professor, mas aquele que aprende, o aluno. Foram trazidas de diferentes teorias, principalmente as surgidas a partir de 1980, como a da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), algumas descrições sobre como o aluno aprende e se desenvolve e, em especial, como se apossa da linguagem escrita. Entretanto o deslocamento do olhar para uma das faces do processo não pressupõe que esse seja passível de divisão: é um sistema binário (ensino-aprendizagem) que produz a construção de conhecimentos na escola.

Esta tese propõe-se investigar o resultado do acesso de alunos do Ensino Fundamental (5º ao 8º ano) aos saberes lingüísticos que, nas palavras dos PCN, auxiliam no exercício da cidadania. Para isso, tomou como ponto de partida o ensino-aprendizagem de cartas como gênero e buscou verificar se o trabalho pedagógico com esse gênero, expresso em livros didáticos para alunos de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental — indicados pelo Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD) por meio do *Guia do Livro Didático 2007* (BRASIL/SEF, 2006)[1] —, provoca alteração na recepção do gênero.

A carta é um dos gêneros em que melhor se pode observar como o homem utiliza a língua escrita como instrumento de comunicação, acesso á informação, expressão e defesa de pontos de vista e partilhamento e construção de visões de mundo, por meio da interação à distância entre dois correspondentes. Portanto, para uma resposta positiva ao processo educativo proposto, não basta verificar o volume de escrita de cartas pelos alunos em seu cotidiano, mas é preciso levantar como o gênero é reconhecido e utilizado.

Livros didáticos indicados para ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental pelo PNLD e pelos PCN apresentam orientações didáticas para a introdução do estudo de gêneros na escola. Ao escolher um desses gêneros, é possível levantar dados sobre como é apresentado para os alunos e como, ao final de um processo de aprendizagem, estes o definem, num momento em que o uso de meios eletrônicos parece apontar para a transformação do gênero

---

[1] Da lista de livros indicados no *Guia*, foram selecionadas as seguintes obras, algumas em edições anteriores a 2006 (em que não se observaram alterações significativas para esta análise quando comparadas a edições de 2006):
ANSON, Vera Regina Lima; SILVA, Maria Regina C. da. *A grande aventura*. São Paulo: FTD: 2007.
WANDRESEN, Maria Otília L.; CIPRIANO, Lucia Helena R. *Linhas e entrelinhas*. Curitiba: Positivo, 2005.
GARCIA, Eliana. *Língua e linguagem*. São Paulo: Saraiva, 2005.
MARTOS, Cloder Rivas. *Viver e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2007.
LEITE, Márcia; BASSI, Cristina. *L.E.R*. : leitura, escrita e reflexão. São Paulo: FTD, 2007.
MIRANDA, Cláudia R. S. et al. *Pensar e viver*. São Paulo: Ática, 2007.
BURUNELLO, Cristiane; REIS, Eliane V. dos. *Conhecer e crescer*. São Paulo: Escala Educacional, 2007.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. *A aventura da linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.
GOMES, Solange. *Vitória-régia*. São Paulo: IBEP, 2003.
MARINHO, Luzia F. et al. *Projeto Presente*. São Paulo: Moderna, 2004.
MAGALHÃES, Thereza A. C.; CEREJA, William R. *Português:* linguagens. São Paulo: Atual, 2007.
PANACHÃO, Déborah et al. *Construindo a escrita*. São Paulo: Ática, 2004.
HAILER, Marco Antonio de A.; FERNANDES, Maria. *A. L. P. novo*: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999.

carta. Como são as relações humanas mediadas pelos textos que realizam as transformações e o surgimento de novos gêneros, o trabalho propôs-se observar "se" e "como" isso está ocorrendo no interior de um grupo definido de usuários.

Para melhor destacar essas transformações, *se encontradas*, na maneira como o gênero carta é definido por alunos do Ensino Fundamental, buscou-se o contraste com o uso do gênero por um missivista compulsivo e famoso: Charles Lutwidge Dodgson (27/01/1832 – 14/01/1898), o autor de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), entre outras obras escritas sob o pseudônimo Lewis Carroll.

De sua extensa epistolografia, foram selecionadas algumas cartas. Tendo sido o século XIX um tempo em que a carta se destacava como veículo de comunicação à distância, a forma pela qual Carroll utilizou o gênero pode deixar mais visíveis as semelhanças e as diferenças que ocorrem hoje no reconhecimento e uso do gênero pelos alunos de Ensino Fundamental, que têm à sua disposição meios de comunicação à distância mais rápidos, como o telefone e o *e-mail*. Buscou-se, para isso, levantar se esses alunos ainda reconhecem os textos de Carroll como pertencendo ao gênero carta ou se suas experiências escolares e pessoais levam-nos a inscrevê-las em outro gênero.

Espera-se, portanto, que este trabalho apresente algumas ideias resultantes da observação do processo de ensino-aprendizagem do gênero carta no estudo da língua portuguesa. Será trazido o olhar de livros didáticos para o Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) sobre o gênero, verificando os efeitos desse processo sobre a maneira como os alunos conceituam cartas e as utilizam (enquanto aprendem sobre elas e nas séries seguintes), por meio do viés das cartas pessoais a amigos e familiares. Conjuntamente se discutirá como o gênero vem sendo percebido pelos alunos e se vêm ocorrendo transformações em suas características por meio do contraste com cartas escritas por Lewis Carroll.

O grupo escolhido para alvo da pesquisa foi formado por 226 alunos de escola particular da capital paulistana, em que predominam famílias de bom poder aquisitivo. Os alunos tinham entre 9 e 14 anos durante a pesquisa e freqüentavam o quinto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental. A escola[2], reconhecida pela comunidade como uma das que proporciona, tradicionalmente, um ensino de

[2] Colégio Rio Branco, unidade Higienópolis.

qualidade, vem enfrentando o processo de passagem de uma educação focada no ensino para uma proposta educativa centrada na aprendizagem e optou pelo viés de estudo de gênero na organização de sequências didáticas para as aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

O *corpus* de cartas de Lewis Carroll apresentado aos alunos da pesquisa foi formado por sete cartas selecionadas entre 1305 lidas nas seguintes seleções: *The letters of Lewis Carroll*, organizada e comentada por Morton Cohen (1979), *Lewis Carroll: cartas às suas amiguinhas*, coletânea organizada por Newton Paulo Teixeira dos Santos (1997), e *Meninas*, em que há fotografias realizadas por Lewis Carroll e cartas traduzidas por Mário Avelar (1994). Além dessas sete cartas, outras serão trazidas, para ampliar o contraste com os modelos que constam dos livros didáticos analisados.

Não foram tomados os textos originais das cartas de Carroll, embora, para algumas delas, tenha havido acesso a fac-símiles; o material selecionado foi traduzido e adaptado pois seria apresentado a falantes de língua portuguesa, que poderiam ou não conhecer o inglês suficientemente para ler os originais. Entretanto, no *corpus* apresentado aos alunos, duas cartas foram mantidas em inglês, como item necessário à pesquisa sobre o “desenho visual”, não o conteúdo, das cartas pelos alunos.

Apresentar textos editados, traduzidos, mediados pelo olhar de leitores diversos antes de serem lidos pelos alunos condiz com o processo de apresentação dos textos de cartas presentes nos livros didáticos, que se mostram ora como construções didáticas para ensino, ora como edições com nova diagramação de textos reais, portanto também mediados, editados.

Desse modo, a apresentação das cartas de Carroll editadas e traduzidas poderia, como premissa inicial, dialogar melhor com a linguagem usada em sala de aula para a veiculação do gênero: cartas presas em livros, geralmente apresentadas em letra de imprensa. Os efeitos dessa apresentação na recepção do gênero e na construção do conceito também foram alvo de observação na pesquisa. Por isso, a busca das fontes primárias das cartas de Carroll não foi necessária.

1.1 Vieses teóricos gerais

Inicialmente, se o objeto de estudo vem marcado pelo olhar dos PCN, a base teórica a ser utilizada na análise precisou levar em consideração: 1- o que se apresenta aos alunos; 2- como o aluno recebe o que lhe é apresentado; 3- o que o aluno "aprende" a partir do que lhe é apresentado. A recepção de textos (e a sequência didática apresentada para a aprendizagem do gênero carta é um texto) é condicionada por aspectos biológicos, psicológicos e culturais (faixa etária, gênero, classe social etc.) e por aspectos formais dos próprios gêneros. Textos orais e escritos são utilizados para veicular os conhecimentos com os quais os alunos entram em contato, na escola, para a elaboração pessoal. Portanto tornou-se necessário investigar como os alunos se relacionam com esses gêneros e textos e confrontar construções pessoais reais com construções idealizadas pelas sequências didáticas propostas pelos livros didáticos para o acesso aos saberes.

Além disso, a proposta teórica dos PCN de ensino-aprendizagem da leitura e escrita tem por base

> [...] não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística [sic] quanto da sociolingüística [sic]; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL/SEB, 1997, v. 2, p. 20).

Assim, o estudo do cenário de uma aprendizagem em leitura e escrita, como o que se apresenta, precisou levar em conta essas referências em sua análise. Por isso, esta tese fará uso de referências trazidas da análise do discurso e da estética da recepção, a partir de autores como Roger Chartier (1990), Jonathan Culler (1999), Antônio Cândido (1976), Regina Zilbermann[3], Bakhtin (2003) e Bazerman (2006).

---

[3] Interessam a esse trabalho, as seguintes obras da autora:
ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.
ZILBERMAN, Regina. Institucionalização da autoria e reificação do escritor. IN: *Lumina.* Juiz de Fora: Facom/UFJF, v.4, n.1, p. 1-10, jan./jun. 2001. Disponível em <www.facom.ufjf.br/lumina/R6-Regina%20Z-HP.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

No encontro dos alunos com os textos escritos, aspectos não linguísticos dos mesmos, como sua diagramação, tipologia de letras, ilustrações, tipo do suporte (eletrônico, papel etc.) e suas dimensões, como o texto chega às mãos do leitor, como é produzido, como as pessoas o utilizam socialmente, não ficam fora da análise que fazem, mesmo quando não são levados em consideração pelo professor. As entrevistas com os meninos e as meninas das séries escolhidas apontaram para isso.

Quando apenas o linguístico se torna suficiente para a elaboração da análise de um texto, fica mais difícil para os leitores escolares perceberem que obra e texto são objetos diferentes: a obra, segundo Culler (1999, p. 33), é virtual, algo que se encontra na intencionalidade do autor, enquanto o texto é o objeto material diante dos olhos do leitor.

Partindo-se dessa formulação, pode-se, também, elaborar uma oposição entre o gênero, uma entidade virtual, e o texto como objeto. Observou-se nos livros didáticos analisados uma tentativa de concretizar o virtual em textos padronizados e foi possível estabelecer uma relação entre essa tentativa e a dificuldade de os alunos reconhecerem nos textos de Carroll os ideais virtuais do que lhes foi apresentado como sendo uma carta.

Culler (1999, p.33) ainda indica que literatura é

> [...] uma etiqueta institucional que nos dá motivo para esperar que os nossos esforços ‘valham a pena’ [...] muitos dos traços da literatura advêm da disposição dos leitores de prestar atenção, de explorar incerteza e não perguntar de imediato ‘o que’ o texto quer dizer com o que se diz.

Transpondo o conceito para a leitura de cartas, é preciso ter em mente, durante o trabalho escolar, como sugeriu a leitura dos textos de Carroll pelos alunos, que, mesmo diante de um gênero de tradição histórica tal que permita pensar ser facilmente reconhecível em suas realizações textuais, está-se diante de um trabalho com incertezas. Logo, é preciso prestar atenção à linguagem no contexto em que ela se processa e fazer interagir forma e conteúdo na busca de hipóteses de significado — sempre múltiplas, mas não infinitas. Também se torna necessário verificar como um texto existe em relação a outros textos, comparando e contrastando os modos como eles produzem sentidos. Finalmente, é preciso perceber como, ao longo do

tempo, alguns textos vão ganhando e perdendo espaço no gênero à medida que mudam as formas como os grupos culturais se relacionam com eles.

A base teórica da estética da recepção e da análise do discurso focada no estudo dos gêneros torna-se imprescindível, também, porque o presente trabalho toma como base as cartas de Carroll como contraponto ao que se ensina sobre cartas nos livros didáticos e ao que os alunos constroem sobre elas. As cartas do autor foram editadas em inglês e algumas delas traduzidas e adaptadas para o português; apresentam-se organizadas em volumes prefaciados e comentados. No trabalho com as cartas nos livros didáticos, o processo sofrido por elas até sua presença diante dos alunos vê-se apagado e esse apagamento constitui, mesmo que não seja pensado pelos autores dos manuais didáticos, elemento da leitura que eles fazem desses textos.

A visão que prefaciadores e editores agregam aos textos de Carroll, a tradução e a forma como esses são editados e agrupados (estabelecendo relações não existentes anteriormente entre eles), entre outros fatores, podem contribuir para gerar leituras diferenciadas dos textos pelos leitores e de sua seleção e organização, como a que Cohen (1979) faz. Sugerem o que esses organizadores determinam que sejam cartas e indicam que, como tais, podem ser lidas por outros que não seus destinários originais, o que quebra um dos aspectos relacionados ao gênero pelo contexto social contemporâneo – o sigilo da correspondência – e lhes agrega outras possibilidades de significação.

No âmbito dos estudos de gêneros do discurso, foram selecionadas, também, as contribuições de Bakhtin (2003), quanto à flexibilidade constitutiva dos gêneros e ao histórico da passagem dos gêneros primários aos secundários, e ideias de Charles Bazermann, traduzidas e organizadas por Dionísio e Hoffnagel (2006).

Retomando a proposta que os PCN apresentam para o ensino da língua como instrumento que permita a ação efetiva do aluno na sociedade e reconhecendo que as cartas são um gênero poderoso de interação entre seres humanos, trazer conceitos dos estudos de epistolografia (no que se refere à “escrita de si”) e psicologia também se faz necessário, por sugerirem aspectos sobre a forma como o gênero carta veio sendo construído, definido e atualizado e como produz a construção das muitas identidades de seus correspondentes.

Durante a pesquisa, percebeu-se que os alunos entrevistados não conheciam o “autor” Lewis Carroll. Portanto ele foi encarado como uma pessoa “comum” (às vezes como um menino, outras como adulto) que escreve para outras pessoas em busca de comunicar-se: essa foi a identidade construída por eles. Os organizadores dos livros de cartas do autor conheciam a obra e o valor desta. O olhar desses especialistas sobre os textos foi impregnado, como o meu, desse conhecimento, buscando nas cartas pistas da identidade “autor” e “professor”. Portanto, um mesmo missivista teve, por meio da palavra escrita, identidades construídas, talvez diversas daquela (ou daquelas) que pretendeu gerar para suas pequenas leitoras da era vitoriana.

Tal constatação liga-se à concepção de leitura como jogo.

Entramos num jogo com pouca ou muita informação, mas ele é construído na partida aliado ao prazer de jogá-la. Como cada partida é nova, pois sempre há alteração de contexto, ainda que não perceptível (como o fato de estarmos mais velhos ou mais experientes no momento em que jogamos), cada leitura de um mesmo texto também pode se apresentar nova na medida em que as circunstâncias se modificam: a história do encontro (interpretação) do leitor com o texto; as questões que o horizonte de expectativas do leitor, de acordo com Culler (1999), constrói para o texto — um leitor iniciante e um leitor maduro têm questões diferentes para um texto, por exemplo, bem como, tradicionalmente, são diferentes as leituras feminina e masculina (neste trabalho, será possível comparar as leituras de meninos e meninas para as cartas selecionadas); os modos como o tempo histórico e a cultura, que conformam os sujeitos e suas identidades, interpretam os textos.

Ainda sobre o jogo dos textos (o autor refere-se aos literários), Culler (1999, p. 68) lembra que “não se pode fazer uma obra significar qualquer coisa: ela resiste e você tem de se esforçar para convencer os outros da pertinência de sua leitura”. É, portanto, a interação efetiva estabelecida pela correspondência, o jogo das cartas, que evidenciará o que os textos significam para quem escreve e para quem lê.

Claro está que, nas brincadeiras e jogos, retoma-se, na prática individual, a maneira como a cultura de cada tempo modaliza sua execução. Por trás das variadas formas de brincar de pega-pega presentes, por exemplo, entre as crianças nos pátios das escolas, é possível observar movimentos de permanência e

movimentos de atualização. Roger Chartier (1990), em relação aos textos e sua leitura, sugere uma sociologia histórica das práticas leitoras, como forma de buscar a identificação de como, em cada época e lugar, as modalidades partilhadas de ler, além de fornecerem formas e sentidos para os gestos individuais, problematizam os processos pelos quais os sentidos de um texto são produzidos. Esse é um aspecto que permeará este trabalho: apresentar as práticas leitoras do gênero “carta” sugeridas em manuais didáticos e as que os alunos realizam fora da escola, confrontando a geração de sentidos produzida. Também é claro que o modo de ler as cartas foi modificado na aplicação da pesquisa sobre as cartas de Carroll com os alunos, cujos efeitos serão discutidos no trabalho.

Muitos são os fatores que, segundo Chartier (1990), intervêm na produção de significados diferentes para um texto e que são pressupostos para a análise dos textos escolhidos para o presente trabalho: as diferenças de objetivos de leitura (ler para estudar, ler para se distrair, ler para localizar uma certa informação, ler para responder perguntas prévias etc.), de experiências pessoais de leitura e de conhecimento de mundo de cada leitor, o que produz diferentes caminhos interpretativos; decisões editoriais podem provocar mudanças nos textos (e, conseqüentemente, na produção de sentidos) por agregar novos elementos (sumários, comentários, orelhas, ilustrações etc.), por suprimir ou remodelar trechos em níveis de linguagem diferentes; os modos de ler (sozinho, compartilhando a leitura, ouvindo a leitura) também provocam efeitos de sentido diferentes etc.

Na escola, os alunos entrevistados produziram, para os textos denominados cartas — geralmente utilizadas para aprender sobre como escrever cartas, portanto presentes não no contexto de envio a outro, mas no de criação específica, na maioria das vezes, para servir de modelo didático —, leituras diferentes das feitas *fora* dela — com diversos objetivos que não coincidem com o “aprender a escrever cartas”. Também houve significação diferenciada para as cartas de Carroll pelos alunos, uma vez que não conheciam seu autor, entraram em contato com textos, em sua maioria, digitados, não manuscritos (o que levou alguns alunos a indicar que não eram cartas porque não eram manuscritas); com textos traduzidos e adaptados (deslocando-se de escrita a *uma determinada leitora* para uma escrita que fosse acessível a *vários leitores* contemporâneos), retirados de seu contexto inicial de produção (cartas escritas em inglês para uma determinada leitora, com quem Carroll tinha ou tentava estabelecer uma relação de amizade) etc.

A história do acesso às cartas de Carroll demonstra a interferência dessa multiplicidade de fatores na construção de sentidos. Cartas para um leitor específico passaram às mãos de outros leitores, que lhes puseram anotações, cortaram trechos, riscaram informações, suprimiram páginas, digitaram o que era manuscrito, revisaram o que consideraram erro, ordenaram por diferentes critérios, encadernaram o que eram folhas soltas num envelope, mudaram a diagramação, inseriram informações e fotos, traduziram de uma língua para outra etc. As cartas que nos chegam hoje são textos diferentes dos que foram produzidos por Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll) para seus correspondentes.

Um jogo de futebol no campinho de terra, com quinze jogadores de cada lado, ou uma partida no canto apertado da garagem do prédio, com três jogadores em cada time, não provocam os mesmos sentidos que a final de Copa do Mundo, embora, em todas as situações, as regras básicas do jogo, que fazem com que o reconheçamos como futebol, estejam presentes. No campo da leitura, Chartier (1990) comenta que há uma tensão entre a leitura como prática criadora, com sentidos individualizados e diversos, e como prática condicionada por autores, editores (e poderíamos acrescentar críticos e professores também), com sentidos únicos e corretos. É no intervalo entre esses dois pólos que o sentido se constrói.

Prefácios, advertências, glosas, notas, informações de capa e orelhas, resenhas, listas de leituras obrigatórias, resumos de críticos conceituados etc. são algumas das estratégias que condicionam a leitura. Poder-se-ia incluir aqui os efeitos que a leitura da epistolografia de um autor (também sujeita aos condicionantes apresentados por Culler (1999) — diagramação, tipologia de letras, conhecimento do destinatário etc. — e à tensão proposta por Chartier (1990) — entre a leitura individual de uma carta e a prática social de leitura de cartas) pode gerar na produção de sentidos. Esse processo foi vivido durante a execução deste trabalho, uma vez que a leitura da epistolografia de Carroll influenciou meu olhar sobre *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, e a releitura dessa obra impregnou a observação do estilo epistolar de Carroll presente em suas cartas.

As cartas de Carroll selecionadas para esta tese exigem, portanto, ter em mente quanto das intervenções dos diversos leitores (inclusive as minhas próprias, ao traduzi-las ou escolher apresentá-las por meio de traduções já publicadas) afetaram a construção de sentidos para esses textos: os diagramadores interferiram nas dimensões de textos, a letra manuscrita tornou-se de imprensa, os erros de

datilografia foram apagados, a assinatura nem sempre foi reproduzida, a textura do papel e as marcas do tempo sobre ele foram desconsideradas, datas não indicadas no original foram anexadas por pesquisadores posteriores etc. É dentro desses limites que devem ser lidas expressões como “essa carta de Carroll” e outras referentes aos textos ao longo deste trabalho. A análise dá-se sobre textos traduzidos ou re-elaborados em seus aspectos físicos, o que modificou a rede de sentidos estabelecida.

1.2 Teoria dos gêneros e ensino-aprendizagem do gênero carta

Nos últimos dez anos, por força dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da língua portuguesa inclui, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, o trabalho com gêneros.

Entre os gêneros apresentados aos alunos do Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, está o gênero epistolar, com destaque para a modalidade carta. São feitas referências variadas a essa modalidade nos materiais didáticos, ora como gênero do discurso, ora como gênero textual, ora como tipo de texto. Essa diversidade de referências é fruto, como indica Magda Soares, apud Costa (2008. p. 9), da ainda precária socialização da teoria dos gêneros, o que provoca dúvidas teóricas e pragmáticas na compreensão do conceito de gênero e orientação do trabalho na sala de aula.

Uma forma de clarear esse conceito, sem excesso de simplificação, é tomar-se proposição de Costa (2008, p. 26-27), baseada em enfoque discursivo de Bakhtin e textual de Bronckart. *Discurso*, para o autor, é da esfera da linguagem em uso, manifesta nos enunciados. Os discursos podem ser agrupados em *tipos* organizadores dos textos: narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional, conversacional etc. Além disso, os discursos transitam por esferas discursivas, ligadas às atividades humanas que geram a produção de textos com características comuns, englobando *onde ocorrem* e *como circulam* (como são produzidos e recebidos). Há muitas esferas discursivas, como a jurídica, a empresarial, a futebolística, a escolar etc. *Gênero discursivo* seria um grupamento com características comuns e regras comunicacionais, que apresenta um modo próprio

de dizer algo em uma determinada situação, como acontece na correspondência. Isso permite diferenciar, por exemplo, uma carta pessoal de uma receita médica. Por sua vez, *gênero textual* aproxima textos com características comuns, como a carta, o bilhete, o cartão, o ofício e outros, dentro do gênero discursivo denominado correspondência. Os gêneros textuais podem ser agrupados em subgêneros, com características mais específicas que as do gênero a que pertencem: desse modo, teremos cartas comerciais, cartas pessoais, cartas de leitor etc. Finalmente, os *textos* seriam as unidades de sentido expressas em unidades lingüísticas concretas, legíveis ou audíveis.

Costa retoma os conceitos de gênero primário e secundário gerados por Bakhtin (2003), autor que os PCN apresentam aos professores quando definem gênero. De acordo com o autor russo, um gênero é *primário*, no sentido de *original*, quando ligado a práticas discursivas de relação imediata entre os interlocutores, no contexto em que ocorre a situação comunicativa; são atividades principalmente orais, como a conversa face-a-face, em que os interlocutores vão realizando autocontrole dos textos enquanto os produzem. Já os gêneros secundários pressupõem a passagem para uma esfera mais pública, em que não ocorre interlocução imediata, como é o caso do gênero epistolar, em que a conversa face-a-face é substituída por uma conversa por escrito entre sujeitos distantes entre si.

A produção de um gênero envolve “o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico)”, “os lugares sociais dos interlocutores” e “as finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciador)” (COSTA, 2008, p. 19).

Referenciado em Bronckart, Costa (2008, p. 19-20) propõe a subordinação da dimensão textual à dimensão discursiva que se constrói na interação verbal, o que apresenta os gêneros textuais como produtos histórico-sociais, surgidos a partir de novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação e novos suportes de comunicação. Desse modo, lê-se o surgimento do *e-mail* para novas situações que não são mais respondidas, contemporaneamente, pela escrita de cartas. Costa indica que a fronteira entre um gênero textual e outro é pouco clara, mas indica o *e-mail* (correio eletrônico) como diferente da carta (correspondência epistolar). Situa bilhetes, recados, convites, cartas entre os gêneros discursivos e textuais da esfera do cotidiano; as cartas de leitor, na esfera jornalística; o *e-mail* na esfera eletrônica / digital.

Para mostrar que as tipologias dependem do foco, apresenta a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), em que o centro são as capacidades de linguagem (relatar, narrar, argumentar, expor, descrever ações ou instruir / prescrever ações, avaliar, poetar etc.). Desse modo, uma carta poderia ser exemplo de gêneros discursivos ou textuais diferentes, dependendo da capacidade textual explicitada: uma carta voltada ao relato ou ao argumento, por exemplo. Essa colocação tem relação estreita com a forma como os alunos da pesquisa reconheceram ou não as cartas de Carroll como cartas ou, pelo menos, diferentes das cartas que conheceram na escola.

O trabalho com os textos na escola, embora seja individual, já que cada texto é único, merece, também, ser ampliado com a ancoragem na noção de gênero. É essa a posição de Charles Bazerman (2006, p. 22).

Tomando emprestadas as idéias de John Austin[4], segundo o qual "palavras não apenas significam, mas fazem coisas", afirma que

> Cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade [...] cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades subseqüentes. [...] criam realidades [...] (BAZERMAN, 2006, p. 22).

De acordo com essas ideias, as cartas apresentadas aos alunos pelos livros didáticos estão inseridas numa atividade social estruturada – frequentar escola para aprender; isso as diferencia das cartas de Carroll, escritas para uma outra atividade social – manter relações amistosas com outras pessoas. Também são diferentes das cartas de Carroll presentes nos livros-fonte de onde foi gerado o *corpus* deste trabalho – foram publicadas para alimentar o sistema literário. Desse modo, geram condições diferentes para as atividades que são subsequentes à sua produção, entre elas, sua leitura: leem-se as cartas dos livros didáticos para aprender como ler e escrever cartas; os correspondentes de Carroll leram suas cartas para dar ou não respostas que mantivessem o fluxo da relação amistosa; os

[4] John Lagshaw Austin liga-se à filosofia britânica da linguagem, com Ludwig Wittgenstein: examina a forma como as palavras são usadas para traduzir significado. Iniciou as idéias sobre o performativo (falar é fazer), com uma teoria sobre atos de fala classificados em felizes ou infelizes, presos a circunstâncias ideais de proferimento. Esse tema é tratado intensamente em sua obra póstuma, *How to do things with words* (1962), conferências realizadas na Universidade de Oxford. As teorias de Austin foram propagadas por seu antigo aluno John Searle, com a obra *Speech Acts Theory* (1969).

leitores das cartas editadas de Carroll as leem como objetos que respondem à sua curiosidade sobre o autor, a seu gosto por análise textual etc.

Para Bazerman (2006), fatos sociais são “ações sociais significativas realizadas pela linguagem ou atos de fala” que se realizam por meio de “formas textuais padronizadas, típicas”: os gêneros. Os gêneros relacionam-se entre si. É necessário que o escritor compreenda os gêneros e seu funcionamento dentro de sistemas de atividades humanas e de circunstâncias para as quais são desenhadas se quiser tentar satisfazer as necessidades da situação e corresponder às expectativas dos outros, perceber por que um texto funciona ou não para realizar o que pretende e decidir se detalhes de um gênero devem ser modificados em função das tarefas que se confiam ao texto, escrevendo de forma inovadora, realizando algo novo, diferente.

Portanto, analisar que ações significativas são realizadas dentro e fora da escola pelos alunos com os textos das cartas, com que outros gêneros se interrelacionam (por exemplo, com o gênero didático na escola) são tarefas imprescindíveis ao professor que trabalha o ensino da língua pelo viés do estudo de gênero. Por outro lado, conhecer como os gêneros, no caso as cartas, se realizam de acordo com as circunstâncias, de modo a identificar e se tornar hábil para usar alterações necessárias para que o texto “funcione” de acordo com a finalidade pretendida deve ser o resultado do trabalho pedagógico, o conhecimento lingüístico do aluno, mesmo tendo claro que a escola tende sempre à artificialização das práticas leitoras e escritoras. Por isso, busca-se apresentar, neste trabalho, alguns dados de *como* o conhecimento que os alunos obtiveram sobre cartas foi produzido, por meio da análise dos livros didáticos.

Há espaço para a criatividade individual e social nos gêneros, têm-se sempre opções para introduzir diferentes tópicos, atividades, padrões interativos, atitudes e relações na interação pelos textos. Lewis Carroll, em suas cartas, principalmente quando escreveu para crianças, aproveitou-se desse espaço de criação individual, produzindo efeitos diferentes daqueles que suas cartas comerciais ou a adultos produzem. Pode-se perceber isso, por exemplo, nas cartas apresentadas nas Figuras 1 a 3. Mantém a estrutura tradicional do gênero (com cabeçalho, vocativo, corpo, despedida e assinatura) e traz temas próprios à escrita de cartas, como a resposta a uma missiva anterior, o ajuste de compromissos ou a descrição de seu estado de saúde ao destinatário.

Entretanto, na carta ao juiz George Denman (FIGURA 1), o remetente quebra a seriedade esperada com um “erro” de tratamento, do qual se desculpa apenas para prevenir possível reação do leitor diante de sua informalidade. O traquejo social e conhecimento das formas de tratamento necessárias à escrita de cartas que possuía (uma vez que era um profícuo escritor delas) apontam para uma intencionalidade clara de relacionamento menos formal e mais amistoso, o que prepara o leitor para o pedido de que pose para Carroll também em traje informal.

Na FIGURA 2, respondendo à carta da menina Mary MacDonald, Carroll trata de questões comuns à correspondência, como agradecer por cartas anteriores, manter contatos sociais entre a menina e sua família e cumprimentar por aniversário. No final da carta, entretanto, em lugar dos cumprimentos tradicionais à irmã da menina, Lily, o cumprimento pelo aniversário transforma-se em um desafio matemático que agradará à aniversariante e à própria destinatária da carta.

Finalmente, na FIGURA 3, a criatividade atinge o próprio desenho da carta, dirigida a Agnes Hull, que se apresenta como um labirinto, talvez apontando para o centro da discussão (como os dois correspondentes deverão se tratar, como posicionar sua amizade), uma vez que as formas que vêm sendo alternadas na correspondência indicam “diferentes degraus”, “diferentes níveis” de intimidade na relação epistolar: do apaixonado (“your loving”) ao polido (“yours truly”), esse último usado, inclusive, em cartas comerciais ou a estranhos e pessoas com que se tem pouca ou nenhuma familiaridade.

Essa inventividade de Lewis Carroll na forma e no conteúdo de suas cartas foi um dos fatores que provocou surpresa nos alunos entrevistados, uma vez que não condiziam com suas expectativas de reconhecimento de exemplares do gênero carta.

Christ Church, Oxford July 12, 1873 My dear Judge, (You will perhaps forgive me if, in my profound ignorance of judicial etiquette, I address you wrongly.) This is simply to say I am staying on, hermit-fashion, in my rooms here. I fear your engagement make it vain for me to suggest what pleasure a call from you would give me, and still more vain to mention that I have a Studio on the top of my rooms, and that a Judge in robes is a *rara avis* that has never yet presented itself to my Camera. Your Edith and Grace must have wonderful memories as children if they have not quite forgotten me in the years since we have met – though I remember *them* well. Believe me. Very truly yours, C. L. Dodgson	Christ Church, Oxford 12 de julho de1873 Meu caro Juiz, (Você provavelmente me perdoará se, em minha profunda ignorância da etiqueta jurídica, dirijo-me a você erroneamente.) Esta é simplesmente para dizer que tenho ficado, a moda de ermitão, aqui em meus aposentos. Temo que seu casamento me torne vão sugerir que prazer um encontro com você me daria, e ainda mais vão mencionar que tenho um Estúdio acima de meus aposentos, e que um Juiz usando robe é uma *avis rara* que nunca ainda se apresentou para minha Câmera. Edith e Grace devem ter maravilhosas memórias de quando eram crianças se elas ainda não me esqueceram no tempo que se passou desde que nos conhecemos – embora eu me lembre bem delas. Acredite-me. Seu muito sincero, C. L. Dodgson

Figura 1 – Carta com quebra intencional de formalidade (COHEN, 1979, p. 190)[5]

[5] Tradução e adaptação nossas.

Christ Church, Oxford
February 6, 1873

My dear Mary,

Many thanks for letter. My sisters, Margaret and Henrietta (the latter is the tall one who came to see *Blue Beard*), and my Aunt, Miss Lutwidge, are now at 2 Wellington Square. I have told them where you are, and I hope they will call on you. If you liked to ask Henrietta (the others I think have no theatrical tastes) to come and see *Alfred*, I fancy she would enjoy it. But I have not told her that I have said this, so that, if you prefer the thing being strictly private, there is no sort of difficulty in not asking her.

You may have heard of the Miss Henrietta Lutdwidge, who lived for many years at 2 Wellington Square, and managed most of the charities, etc., in the place. She died last year, and has left the house to my Aunt, Miss Lucy Lutwidge, who has lived with us all our lives.

Love to Lily, and very best wishes for her happiness on attaining the age of 21 – a *very* young age, as it seems to *me*. Why, last year I was double her age! And *once* I was three times her age, but when *that* was, I leave you to find out. It will be a nice arithmetical puzzle for those who like such things.

Also love to all.

Yours ever affectionately,
C. L. Dodgson

Christ Church, Oxford
6 de fevereiro de 1873

Minha querida Mary,

Muito obrigado por sua carta. Minhas irmãs, Margaret and Henrietta (a última é aquela alta que veio ver *Blue Beard*), e minha Tia, senhorita Lutwidge, moram agora em Wellington Square, número 2. Disse-lhes onde você mora e espero que elas a visitem. Se você quiser convidar Henrietta (penso que as outras não possuem gostos teatrais) para vir e ver *Alfred*, imagino que ela gostará disso. Mas não disse a ela o que estou lhe dizendo, então se você preferir que isso fique estritamente particular, não há nenhum problema em não a conivdar.

Você deve ter ouvido sobre a senhorita Henrietta Lutdwidge, que morou muitos anos em Wellington Square, número 2, e organizava muitas atividades de caridade etc., no local. Ela morreu no ano passado e deixou a casa para minha Tia, senhorita Lucy Lutwidge, que morou conosco durante toda nossa vida.

Amor a Lily, e os melhores desejos por sua felicidade ao atingir a idade de 21 – uma idade bem juvenil, é o que me parece. Porque, no ano passado, eu tinha o dobro da idade dela! E uma vez eu tinha três vezes a idade dela, mas, quando isso aconteceu, deixo para você descobrir. Será um desafio matemático interessante para aqueles que gostam desse tipo de coisa.

Amor também para todos.

Seu sempre afetuoso,
C. L. Dodgson

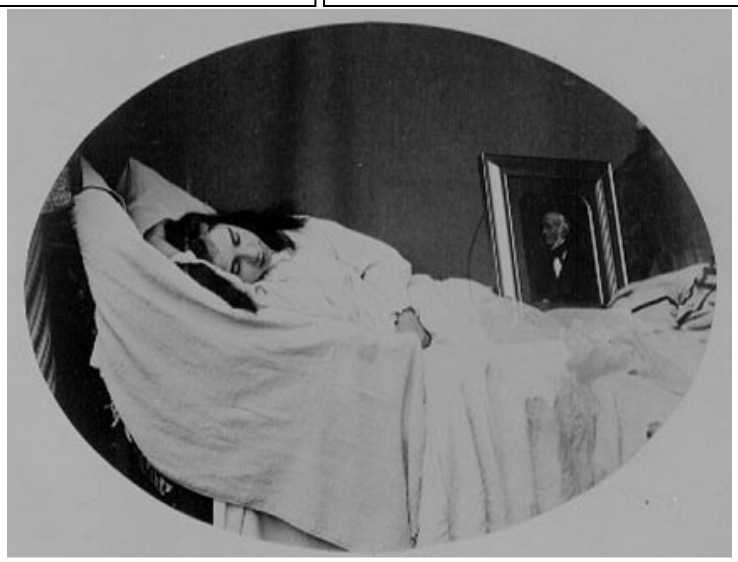
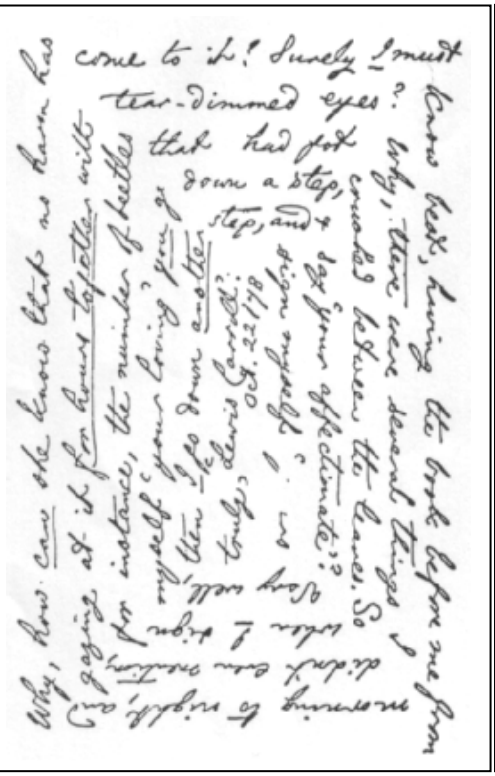


Figura 2 – Carta com desafio matemático (COHEN, 1979, p. 184)[6] **e foto (sem data) de autoria de Lewis Carroll apresentando Mary MacDonald** (Princeton University Library, 2008).

[6] Tradução e adaptação nossas.



Why, how *can* she know harm has come it? Surely *I* must know best, having the book before me from morning to night, and gazing at it *for hours together* with tear-dimmed eyes? Why, there were several things I didn't even mention, for instance, the number of beetles that had got crushed between the leaves. So when *I* sign myself "your loving" *you* go down a step, and say "your affectionate"? Very well, then I go down *another* step, and sign myself "yours truly, 'Lewis Caroll' ".

oct. 22/78

Por que, como ela pode saber que mal pôde advir disso? Eu certamente deveria saber mais, tendo o livro diante de mim de manhã à noite e olhando-o fixamente por horas, com olhos lacrimejantes? Por que, há várias coisas que nem mesmo mencionei, por exemplo. o número de besouros que foram esmagados entre as páginas. Então quando eu assino "seu apaixonado" você desce um degrau e diz "sua afetuosa"? Muito bem, então vou descer outro degrau e assinar "seu sincero, 'Lewis Carroll' ".

22 out. /78

Figura 3 – Carta labirinto (COHEN, 1998, p. 273)[7] e **foto de autoria de Lewis Carroll (1863), que mostra Agnes Hull, quando pequena, no colo do pai, Arthur Hughes** (ZENO, 2008)**.**

[7] Tradução e adaptação nossas.

Bazerman (2006, p.22-25) sugere que as pessoas tendem a agir como se os fatos sociais expressos nos atos de fala fossem verdades. É possível, de acordo com essas ideias, ler, nas cartas, espaços em que o pacto entre leitor e produtor do texto tem apoio na veracidade dos fatos. E é nesse ponto que muitos leitores buscam a verdade histórica sobre o autor ou sobre seu leitor, principalmente quando, como é o caso de Carroll, este é um escritor conhecido. Um cuidado precisa ser tomado nesse sentido: não se está diante da "verdade" sobre o indivíduo histórico Charles Dodgson, mas, como em todo texto, de uma ou muitas *verdades textuais*. O que lemos é o homem escrito, uma construção (Charles é C.L.D, C. L. Dodgson, Lewis Carroll e muitos outros em suas cartas), uma representação; não é falsidade ou mentira, é textualmente uma verdade.

Ainda de acordo com Bazerman (2006, p. 26-28), os atos de fala apresentam três níveis distintos: o ato locucionário (o que é literalmente dito; inclui um ato proposicional), um ato ilocucionário (o que pretendo que meu ouvinte ou leitor reconheça, o que estava implícito, indireto) e o efeito perlocucionário (o efeito real, o modo como o ouvinte ou o leitor recebe os atos, aquilo que pensa, o que determina as conseqüências desses atos e as interações seguintes, pois ele pode ou não se satisfazer com o ato, cooperar, desconsiderar etc.).

Neste trabalho, buscou-se verificar como a construção de cartas para serem meios didáticos para ensinar o que são cartas, encontrada nos livros didáticos, produz efeitos nos alunos que as lêem, uma vez que as cartas são apresentadas como "exemplos verdadeiros" do gênero.

Bazerman (2006, p. 29-36) indica que a melhor maneira de se tentar, por escrito, que os atos de fala sejam coordenados eficazmente é "agir de modo típico", reconhecido como realizador de "determinados atos em determinadas circunstâncias" pois, se agimos seguindo "padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar". Essas formas de comunicação que as pessoas reconhecem e reforçam vão emergindo como gêneros, que também tipificam as situações em que são encontrados. Diante disso, não é de estranhar que os meninos e as meninas que leram as cartas de Carroll durante a pesquisa deste trabalho não tenham reconhecido nelas os traços convencionados pelo gênero, uma vez que se diferenciavam do desenho que esses leitores construíram sobre cartas a partir, principalmente, de suas leituras escolares. As escolhas feitas pelo autor para

compor suas cartas e a forma como circularam entre os alunos, durante a pesquisa, afetaram a recepção do gênero.

A tipificação dos enunciados, das circunstâncias e da compreensão de situações que levam a escolher que informação apresentar e como apresentá-la não impede que as pessoas tentem se expressar individualmente, alterando algumas características textuais. Utilizar “my dear friend”, “beloved child”, “dear child”, “unknown friend”, Margareth”, “Maggie” e outras construções no vocativo das cartas de Carroll é uma marca da individualidade na forma cristalizada, padronizada. Os pactos de ligação e cooperação com o leitor mudam a cada uma dessas aberturas.

Alertados pelas colocações de Bazerman (2006, p.31) de que não se pode ficar restrito à visão de gênero como algo caracterizado por “um número fixo de elementos”, portanto “atemporais e iguais para todos os observadores”, e de que as pessoas sempre terão conhecimentos diferentes umas das outras e o “conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações [...] varia até de pessoa para pessoa, ou até numa mesma pessoa em situações e humores diferentes”, o olhar para a prática leitora de cartas na escola, a partir dos dados da pesquisa realizada, aponta que as experiências com esse gênero precisam ir além das propostas de trabalho com os padrões geralmente apresentados pelos materiais didáticos. Tais propostas restringem a possibilidade dos alunos de conhecerem a diversidade de efeitos que os textos desse gênero podem provocar em situações semelhantes, como a de escrever para um amigo, e apagam para eles a riqueza da história constitutiva desse gênero, ainda em transformação.

Ao longo do trabalho, será verificado se há efeitos da padronização das escolhas de modelos de cartas que circulam na escola e propostas de produção sugeridas por eles que afetam a forma como os alunos entrevistados se relacionam com a leitura e produção de cartas em geral e na forma como lidaram com as inovações nas cartas de Carroll.

Em seu papel de indivíduos leitores, foram levados a construir sentidos para as cartas do autor, ao se depararem com novas circunstâncias (leram cartas traduzidas, não as que estavam nos suportes originais; desconheciam informações pontuais sobre lugares, pessoas, eventos; desconheciam o autor e o destinatário; leram com propósitos diferentes etc.) e por apresentarem novas compreensões sobre o gênero (não estão mais acostumados a receber cartas pessoais escritas e enviadas pelo correio, mas recebem *e-mails*, por exemplo). Os resultados dessa

análise apontam para a exemplificação do que Bazerman (2006, p. 31) entende como gêneros

> *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. [...] são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...] são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

As entrevistas com os alunos apontaram para a necessidade de que o professor, em lugar de apenas focalizar os textos como fins em si mesmos, mas observando como "as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo", como aponta Bazerman (2006, p. 34), leve em consideração, no trabalho em sala de aula, o modo como

> os alunos constroem conceitos e conhecimento através da solução de problemas; como atividades instrucionais viabilizam a construção do conhecimento e oportunidades de aprendizagem; como os instrutores apóiam e estruturam a aprendizagem; como, e com que propósitos, as habilidades dos alunos são avaliadas.

Isso implica, portanto, decidir como os textos, como as cartas, circularão entre os alunos: independentemente uns dos outros ou como parte de um sistema de atividade humana. Isoladamente parece ser o modo como eles têm circulado na escola e há indícios de que essa forma de circulação não está atingindo as expectativas dos educadores e da sociedade letrada, já que, como indicam os dados desta pesquisa, os alunos não fazem o uso efetivo e crítico das cartas como ação social. Essa forma tradicional de circulação poderia ser combinada ou substituída pela circulação dos textos dentro de um sistema, de modo a tornar a aprendizagem significativa, porque estaria ligada a situações sociais reconhecidas como padronizadas.

Um olhar para a produção epistolar de Carroll sugere que ele entrou por inteiro no jogo da escrita e leitura de cartas, criando movimentos para que, principalmente as crianças, suas correspondentes, nele também entrassem e se

divertissem, ainda que por pouco tempo, pois, como o próprio escritor comenta com Mary Brown (FIGURA 4), em carta de 11 de outubro de 1882, grande número de correspondentes afastaram-se dele quando cresceram.

7 Lushington Road, Eastbourne October 11, 1882 My dear Mary, […] It is very pleasant to think that your child-friendship for me has not quite evaporated (as so many have done) on your reaching womanhood. As I am now distinctly “elderly,” if not “old” (compared with you), perhaps you won’t be angry if I still sign myself. Yours affectionately, C. L. Dodgson [...]	7 Lushington Road, Eastbourne 11 de outubro de1882 Minha querida Mary, […] É muito prazeroso pensar que sua amizade de infância por mim não se evaporou (como tantas o fizeram) com sua chegada à condição de mulher adulta. Como agora sou claramente “velho”, se não “idoso” (comparado a você), talvez você não fique chateada se eu continuar assinando Carinhosamente seu, C. L. Dodgson [...]

Figura 4 – Carta sobre distanciamento das amigas (COHEN, 1979, p. 466)[8]

Portanto seria importante que a produção epistolar de Carroll e de outros autores estrangeiros e brasileiros circulasse nas salas de aula voltadas ao ensino do gênero, como exemplo de realizações possíveis a contrastar com as didáticas padronizadas e com as que são realizadas pelos alunos fora da escola.

Como instrutores de jogadores numa partida, os professores precisam ampliar sua visão sobre as possibilidades de jogar para que possam ajudar os alunos a jogarem melhor o jogo da leitura e produção de cartas. Sem esse conhecimento mais amplo, a partida pode ocorrer, com certeza, mas atingindo apenas alguns objetivos conceituais e procedimentais do trabalho com leitura. Entretanto a trilogia da situação pedagógica completa-se com os objetivos atitudinais, ligados a normas, valores e atitudes. Ainda que não seja de forma consciente e não haja relação efetiva de causa e efeito, os valores individuais atribuídos a um texto por alunos e professores perpassam o trabalho realizado em sala de aula e podem, quando esvaziam o sentido de alguns textos como prática discursiva ou agregam valores negativos a essa prática, impedir que a aprendizagem ocorra na amplitude esperada.

[8] Tradução e adaptação nossas.

Optar por trabalhar com gêneros na escola é abrir caminhos que não foram pré-traçados. Os gêneros, como sugere Bazerman (2006), permitem reconhecer o tipo de mundo em que se entra com cada texto; os tipos de “atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas”; “os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos”. Eles orientam os procedimentos interpretativos e avaliativos de cada texto. Não existem taxionomias estáveis de gêneros; por isso, o que se tem é um senso comum do que seja uma carta, válido para certas pessoas num determinado tempo. Como a criação de cada autor num determinado gênero é “individual em suas características”, o gênero parece que não fornece “meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento”. É dentro dessa limitação que a análise se efetivou neste trabalho e deve ancorar a proposta pedagógica de estudo de cartas na escola.

1.3 Cartas e alimentação do sistema literário

No trabalho com cartas em sala de aula, parece faltar, nos livros didáticos, exemplos de cartas escritas por escritores. Por isso, sugere-se neste estudo que sejam inseridos. Essa foi uma das intenções de apresentar as cartas de Carroll aos alunos. Geralmente, escritores lidam com a escrita de cartas de modo diferente como lidam as demais pessoas no cotidiano. As produções epistolares de Carroll — como, aliás, ocorre com cartas em geral — não eram escritas para serem guardadas (salvo algumas exceções, como cartas a fornecedores de material para seu *college*, por exemplo, que deveriam ser anexadas a relatórios), nem para serem analisadas à luz de alguma teoria discursiva ou literária. Entretanto grande número dessas cartas foi guardado pelos destinatários. Seria um costume do tempo, em que as pessoas, como alguns textos de Carroll sugerem, usavam as cartas para divulgar as notícias sobre eventos políticos e culturais não apenas ao destinatário nomeado, mas a todos aqueles que esse destinatário escolhesse como merecedores de compartilhar a leitura. O autor, em algumas cartas, sugere que seu leitor ou sua leitora mostre a carta aos irmãos, aos pais e a outras pessoas.

Por outro lado, terminada a curiosidade sobre as informações, o que levaria os destinatários das cartas de Carroll a guardá-las? Certamente, muitas razões, mas interessa a este trabalho uma possível relação afetiva com o autor, provocada pela escrita que é pensada para cada um dos amigos, principalmente as crianças, mesmo que se mantenha um estilo pessoal comum. As brincadeiras, as histórias criadas, os versos enviados são pensados a partir do receptor que os lerá e podem ter demonstrado a esse leitor um caráter de “objeto especial” e “único” que merece ser guardado.

Além disso, o sucesso do autor com a publicação de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* e seus outros textos infantis deve ter investido as cartas que escreveu de uma aura de “carta a um fã”, “autografada”, o que também agregaria ao objeto um valor afetivo, que fortalece a ideia de preservação. Além disso, guardar exemplos do “lado humano” de um autor famoso, sentindo-se como dono de um segredo que mais ninguém possui, pode levar a esse arquivamento.

Finalmente, é provável que o exercício estilístico, e isso é marcante em Carroll, que os autores realizam nas cartas (gêneros de fronteira entre o histórico e o literário) e que parece articular-se com o estilo apresentado em seus textos literários, traga mais tinta para o lado literário das cartas e, portanto, as torne merecedoras de arquivo, como os livros dos autores, ainda que longe das estantes, em gavetas e pastas.

Quando um professor pode trazer cartas de autores para seus alunos, os leitores atuais não podem estabelecer uma amizade real com um autor já falecido, mas a leitura dessas cartas pode levar a uma “amizade platônica”, uma “amizade literária”. Alguns alunos da pesquisa mostraram indícios de um início dessa amizade literária, pegos que foram pelo que, do estilo pessoal marcadamente literário do autor, permaneceu nas cartas lidas.

Sabendo que os livros infantis de Carroll não costumam vir à mente dos professores da escola a que pertenciam os entrevistados (alguns não reconhecem o nome Lewis Carroll; outros ligam a personagem Alice à sua representação em desenho de Disney, não à leitura de traduções do texto original) e, também, que nenhum dos alunos entrevistados mostrou conhecer Carroll, esse início de amizade literária provocado pela leitura das cartas pode ser alimentado pela indicação da leitura da obra literária do autor pelos professores, como membros formadores do

conceito de literatura: a obra de Dodgson é reconhecida como marco da produção de literatura infanto-juvenil mundial, o que nomeamos clássico.

Se o ensino da língua supõe criar, como indicam os PCN, meios de acesso aos produtos culturais traduzidos pela língua escrita presentes e passados, o caminhar da carta ao conto é válido na implementação desse acesso. Constitui caminho inverso ao que muitas vezes o leitor adulto percorre, indo da leitura da obra para a curiosidade frente à vida do autor, cuja satisfação pode ser alimentada pela leitura de biografias, diários e produções epistolares do autor. Esse segundo caminho também pode visitar as salas de aula com bons resultados. Essa viagem ajuda o leitor a costurar a identidade do autor como escritor e como homem de seu tempo.

Mesmo um olhar superficial sugere relações entre o literário e o epistolar de Carroll, já que se anunciam algumas semelhanças entre ambos, na temática e na forma, que outros trabalhos poderão analisar. Por outro lado, a leitura das cartas, quando expressa neste texto acadêmico, também revelará um pouco do prazer estético e lúdico que provocaram enquanto esse mesmo texto era concebido e produzido.

Cartas de escritores e obras literárias são gêneros que se tocam em suas fronteiras. As primeiras podem situar o leitor no contexto do sistema literário em que as segundas são produzidas, divulgadas e lidas. Data de 1959 a obra de Antônio Cândido em que o crítico formula pela primeira vez a noção de sistema literário: *Formação da literatura brasileira.* A noção de sistema literário se sustenta no tripé autor-obra-público, num desenho em que esses três componentes estão em constante interação, gerando uma tradição cultural (CÂNDIDO, 1976). Falar de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* é entrar no campo das obras clássicas e, portanto, da tradição. Dos elementos constitutivos da tríade, pode-se colocar peso nos leitores como os que permitem que a literatura se desenvolva, com suas ideias, gostos, estímulos, rejeições e experiências. Aqui as cartas do autor para seu público podem ser lidas como uma forma de cultivar e cuidar da existência constante desse elemento da tríade sem o qual não existirá futuro para autores e obras.

O trabalho de análise literária, como proposto por Antônio Cândido (1976), abre o olhar para a combinação do estético e do social, este encarado como “fator da própria construção artística”. Busca aproximar o interno e o externo ao literário. Entre as modalidades de estudo da literatura, estão a investigação das

relações entre texto e público e o exame da posição e função sociais do escritor. Para essa investigação, é possível contar com o estudo da epistolografia dos autores como fonte de dados que podem lançar luzes sobre vieses específicos dessas duas modalidades de análise. Mais uma indicação de que cartas de escritores devem circular pela escola, um dos espaços de alimentação do sistema literário e que, nas aulas de língua portuguesa, toma como seu objeto mais específico o trabalho com a literatura.

1.4 Epistolografia de Carroll como objeto de estudo literário

Segundo Morton Cohen (1979), biógrafo e conhecido pesquisador da correspondência de Carroll, os registros que o autor de *Alice* mantinha das cartas enviadas e recebidas e as informações de seu sobrinho e um de seus biógrafos, Stuart Dodgson Collingwood (1899), apontam para um acervo de cerca de 98.721 cartas. A maior parte delas ainda não foi encontrada: apenas cerca de duas mil já foram publicadas desde a biografia de Collingwood.

Ordenadas e editadas, total ou parcialmente, em diversas produções, as cartas de Carroll têm sido lidas na busca de informações sobre aspectos curiosos, desconhecidos ou misteriosos da vida do homem e do escritor Charles Lutwidge Dodgson, que o mundo literário passou a conhecer como Lewis Carroll.

Além do volume de Cohen (1979), de onde foram retiradas as cartas apresentadas neste trabalho, outras obras apresentam os exemplares da epistolografia de Carroll já recuperados: *Some Oxford scandals: seven "letters to the editor*"(1978), *Lewis Carroll and the House of Macmillan* (1979), *Lewis Carroll and the Kitchins* (1980), *The selected letters of Lewis Carroll* (1982), *Letters to Skeffington Dodgson from his father* (1990), *Looking-glass letters – the illustrated letters* (1991), *A selection from letters of Lewis Carroll to his child-friends* (1933), *Lewis Carroll & his illustrators – collaborations & correspondence, 1865 – 1898* (2003).

Não existe, até o momento, uma proposta de digitalização dessas cartas em um único espaço para acesso irrestrito do público aos manuscritos e textos originais datilografados pelo autor, nem mesmo após as grandes comemorações

realizadas durante o centenário de nascimento (1932) e de morte (1998) de Carroll. O material está espalhado por diversas bibliotecas, sociedades Lewis Carroll (Londres e Nova Iorque, entre outras) e coleções particulares.

Um acervo tão vasto de cartas não pode, portanto, ficar longe das salas de aula que tomam o gênero como foco de estudo pelas crianças. Suas muitas edições sugerem que têm algo a dizer aos leitores contemporâneos, como textos em si ou como possíveis representações da personagem literária que as escreveu.

Regina Zilberman (2001, p.80) indica-nos que o leitor é fator determinante do sistema literário, junto com o objeto a que se dirige a atenção dele, isto é, o livro, mercadoria com mecanismos próprios de distribuição e circulação. Essa mercadoria traz materialidade à literatura, nos aspectos relacionados à oferta e procura, geração de lucros e criação de indústrias etc. E essa materialidade, que torna visíveis os componentes históricos do literário, pode ser recuperada e analisada. Daí o estudo de diversos elementos paratextuais extrínsecos ao texto tentar verificar como esses elementos podem influenciar na recepção da obra e proporcionar a delimitação de seu contexto social de leitura, atribuindo um determinado perfil ao público-alvo. Logo, também pode ser incluída nos estudos literários a análise de como o livro foi ilustrado, paginado, encapado, introduzido, apresentado, comentado, ou seja, a preocupação com os elementos que interferem na produção e na circulação do livro na sociedade.

O mesmo caminho pode ser utilizado para o estudo das cartas enquanto gênero e de cada carta individualmente enquanto texto: mostrar que elementos paratextuais não são detalhes, mas constitutivos da produção de significados dos textos enquanto produtos de seus autores e objetos que circulam por seus leitores. A carta também pode ser pensada enquanto obra (virtual) e enquanto materialidade textual diante do olhar do leitor, composta não apenas pelas palavras e espaços, mas pela textura, cor, cheiro do papel, cor e cheiro da tinta, timbres, decorações, traçado da letra manuscrita ou tipo de letra escolhido para digitar, as dobras, o envelope etc. Verificar, ainda, como as cartas foram tomando materialidade diante dos olhares daqueles que as organizaram em catálogos ou outro tipo de publicação pode apontar para o valor que diferentes públicos em diferentes épocas dão a esse tipo de publicação.

Tanto no material das cartas, como gênero de fronteira literária, quanto nos textos literários, é possível, ainda, levantar registros sobre os modos de leitura

envolvidos na sua circulação por diferentes públicos e como esses modos são ou não condicionados pelas configurações que vão sofrendo desde a mão do autor até os olhos do leitor.

No entender de Antônio Cândido (1976), não convém separar a repercussão da obra de sua feitura, o texto de seu contexto. Enfatiza que a obra depende dos recursos técnicos para incorporar os valores propostos, já que ela delimita e organiza o público. Os valores e a ideologia contribuem para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem na forma. Isso vale tanto para textos literários, foco de seu olhar, quanto para os epistolares.

Segundo ele, existem dois tipos de arte:

a) de agregação - inspirada na experiência coletiva, utiliza-se do que já é estabelecido. Nele predomina a integração.

b) de segregação - preocupa-se em renovar o sistema simbólico, rompendo com o estabelecido. Há, nesse caso, o predomínio da diferenciação.

Os prefácios, as informações de orelhas e contracapas, as resenhas escritas sobre *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* parecem apontar para um movimento de tentativa de romper com as expectativas quanto à literatura para crianças, com Carroll inaugurando caminhos novos, embora não totalmente estranhos aos valores sociais de sua época. É o que se depreende da análise de Cohen (1998, p.178-180, negritos nossos) para o conjunto dos livros *Alice*:

> Livros para crianças já existiam havia séculos antes da chegada de Charles. **Ele não inventou o gênero. Mas deu um passo significativo ao romper com a tradição**. A maioria dos livros escritos para crianças de classe alta na época tinham objetivos nobres: o de ensinar e pregar. As cartilhas ensinavam às crianças princípios religiosos junto com a tabuada. As crianças eram obrigadas a recitar versos rimados para decorar as letras do alfabeto [...] Grande parte da literatura infantil da época de Charles [...] era sisuda e didática, procurando infundir disciplina e obediência. [...] A maioria dos autores infanto-juvenis [...] usavam uma linguagem simples, acreditando assim agradar às crianças. Raramente davam crédito a sua inteligência, e muito menos a sua sensibilidade ou imaginação. [...]
>
> **Os livros de *Alice* se contrapõem cabalmente a essa tradição, destroem-na e oferecem à criança vitoriana algo mais leve e mais empolgante. Acima de tudo, esses livros não têm moral.** [...]
>
> **O estilo de Charles também não é nada convencional. Ele faz uso de palavras longas e polissilábicas, conceitos sofisticados, idéias que**

> **uma criança não está preparada para aprender. No entanto, essas palavras vêm embutidas numa seqüência de aventuras que qualquer criança acompanha facilmente**.

É importante observar que o que é dito acima sobre o estilo de Carroll em seus livros infantis é visível, também, em seu estilo epistolar.

Além disso, no processo de continuidade das edições brasileiras de *As aventura de Alice no País das Maravilhas*, retomando-o, moldando-o, torcendo-o, reduzindo-o, pode-se ler um processo de agregação, de sustentação sobre o que já está estabelecido e consagrado, ora usando a chancela do nome do famoso escritor em suas indicações bibliográficas, ora sem nenhuma referência à própria autoria de Carroll para o texto original.

Quanto às cartas escritas por Carroll (principalmente para crianças), a tentativa de perceber onde há a agregação, ou, lendo pela ótica da teoria de Bazerman, a tradição, e onde há segregação, renovação simbólica, é uma proposta de investigação que será abordada neste trabalho apenas enquanto produtora de efeitos de estranhamento para os alunos entrevistados, mas merecerá um olhar mais acurado em futuras produções.

A coletânea de cartas de 1837 a 1898, escritas por Carroll e organizadas por Cohen (1979), fonte das cartas selecionadas para a pesquisa, abrange documentos da correspondência ativa do autor, englobando, entre outros textos, cartas, memorandos, dedicatórias, páginas de diário. A correspondência foi lida em língua inglesa, a partir dos textos já trabalhados por Cohen, quanto à disposição gráfica (textos digitados, algumas cópias de manuscritos e fac-símiles) e tratamento historiográfico (notas de rodapé com informações sobre os destinatários das cartas, datas e eventos biográficos ou históricos relacionados aos fatos relatados, introdução de datas de produção não contidas nos originais etc.).

Morton Cohen agrupou as cartas, em dois volumes, por períodos geralmente referentes a um ano; a escolha das cartas deste trabalho não foi condicionada por essa organização. Não tivemos acesso às cartas escritas pelos correspondentes que deram origem ou serviram de resposta às cartas de Carroll que foram selecionadas, de modo que suas “vozes” ficarão escondidas no discurso do outro.

Segundo o próprio Carroll, em um pequeno texto sobre cartas (*Eight or nine wise words about letter-writing*)[9], é importante manter o registro das cartas enviadas e recebidas, de modo a não quebrar o fluxo de correspondência e não provocar um longo espaço sem resposta. Graças a seus registros e cópias de cartas enviadas e recebidas, de modo que pudesse responder, com precisão, às perguntas dos correspondentes, torna-se possível a tarefa de reconstrução dessas mesmas perguntas e de "fiapos" de discurso das amiguinhas do autor, ao leitor que assim o desejar.

Child-friend (amiguinha) é um termo que caracteriza as meninas para quem o autor escreveu e que tinham idade inferior a 16 anos; nem todas as crianças eram colocadas nessa categoria; apenas algumas (mais de duzentas, segundo Cohen), que receberam esse registro nos diários do autor e com as quais se correspondia com freqüência, além de receberem outras demonstrações de amizade por parte de Carroll. Como já comentado na página 34 deste trabalho, muitas meninas apenas permitiram a correspondência e a expressão de amizade até o fim de sua infância. Essa relação implicava uso de termos por parte de Carroll como "your beloved", *seu amado*, o que apontava para uma intimidade já não esperada pelas convenções da época na relação entre um homem adulto e solteiro e uma jovem em idade de casar. Entretanto muitas das amiguinhas continuaram a amizade com o autor, mesmo na idade adulta, como Evelyn Maud Hatch, responsável pela primeira inclusão do termo *child-friend* em obras referentes a cartas de Carroll (HATCH, 1933).

Dodgson foi amigo da família Hatch por mais de 25 anos, de acordo com Cohen (1979, p. 185). Fotografou as crianças, presenteou-as com cópias assinadas de seus livros, visitou-as com frequência e levou-as para passeios, ajudou-as, mais tarde, a iniciar suas próprias carreiras.

Para Carroll, a correspondência indica que o sentido dado por ele ao termo *child-friend* implicava estar com a criança, conversar com ela, distraí-la com passeios, histórias especialmente pensadas para ela, mostrar-lhe brinquedos e máquinas que colecionava, levá-la ao teatro, fotografá-la para admirá-la e mostrá-la a outras amigas (a Figura 5 mostra fotos das meninas Hatch), apresentá-la a seu próprio círculo de amizades etc. Evelyn Maud e suas irmãs Beatrice Sheward e Ethel

[9] O texto integral encontra-se em COHEN, 1979, p. 1157-1162.

Charlotte publicaram lembranças dessa convivência especial com o autor sob forma de artigos para jornais e revistas, como “Lewis Carroll”, escrito por Beatrice e publicado na *Strand Magazine* em abril de 1898, e “Lewis Carroll remembered”, escrito por Ethel e publicado no jornal *The Listener*, em 4 de agosto de 1966. Além disso, mantiveram vários exemplares das cartas escritas pelo autor para elas.

Figura 5 – Foto de Beatrice e Ethel Hatch (24 de março de 1874), tirada por Carroll em seu estúdio, em Christ Church (WAKELLING, 2003).

Graças aos registros do autor e ao costume de vários outros correspondentes de mantê-los e a inúmeras cartas, a correspondência de Carroll chega aos nossos dias, aberta a um olhar sobre como ele se encarregava de manter o circuito de correspondências e como era, nessa tarefa, o tratamento dispensado às meninas, principalmente. Ainda é possível verificar – caso o leitor assim o queira, em estudos próprios – se o sucesso alcançado com a publicação de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* acarreta alterações nesse fluxo, o que não será objetivo deste trabalho.

Tem-se, a partir da base teórica já explicitada, que a literatura não está restrita às práticas culturais de um período, mas inclui outras linguagens e saberes, que permitem, com sua leitura, ampliar a compreensão do mundo cultural de uma

época e da própria literatura desse período. Desse modo, ao conhecer, pela correspondência de Carroll às crianças, marcas da vivência de práticas culturais do homem Charles L. Dodgson, torna-se possível tentar enxergar, embora não seja este, também, um objetivo deste trabalho, suas várias identidades como membro da baixa realeza, professor de matemática, diácono e, claro, como escritor. Tais ideias têm referência em estudos sobre literatura, como o trabalho de Silva (2006, p. 13), que tomam os textos paraliterários como

> [...] textos que contribuem para uma compreensão alargada da literatura, agora considerada um fato cultural amplo. Por esse ângulo, os documentos que compõem o acervo de um escritor, sejam eles tidos como literários ou não-literários, merecem uma atenção dos estudos de literatura [...]

As cartas de Carroll às crianças são exemplos dessas produções paraliterárias e podem fornecer informações sobre a formação do escritor, de seu público e do espaço literário. Além do cuidado do autor e de seus correspondentes para guardar as cartas (quer pelo valor afetivo, quer pelo valor de possuir um objeto que foi escrito por um ilustre remetente), tem-se, nelas, a oportunidade de vislumbrar imagens que o escritor faz de seus leitores, imagens que quer que eles tenham a seu respeito e, por alguns indícios, informações parciais de como seus leitores o vêem.

Principalmente para as meninas, Lewis Carroll assumiu, entre outros papéis, o de mediador cultural, uma vez que, em muitas de suas cartas, informa-as sobre a literatura em geral e sobre a própria produção literária e acadêmica. Além disso, por suas referências, remete-nos a meios de comunicação voltados à divulgação do literário, como jornais e revistas, permitindo ampliar o olhar para o espaço literário e seus produtores no período vitoriano.

Também parece haver, em muitas cartas, um exercício temático e de estilo que aproxima sua escrita paraliterária de sua escrita literária mais conhecida, a dos livros *Alice*, transpondo as fronteiras entre histórico e literário, fronteiras permeáveis na carta como gênero representativo da *escrita de si*. Relacionar tais exercícios percebidos a períodos anteriores e posteriores à publicação de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho* (1871) pode posicionar os leitores como observadores da formação continuada do autor e sobre seu projeto literário, buscando desvendar se houve uma tentativa de formar

público para seus livros, que inauguram de forma mais consistente uma orientação para a literatura infanto-juvenil de sua época, abraçando o *nonsense* e o não didatismo como caminhos para conquistar seus jovens leitores. Um dos muitos caminhos que podem ser seguidos por professores e alunos que quiserem se debruçar sobre as cartas de Carroll.

A epistolografia de Carroll, apresentada neste trabalho por meio de algumas cartas representativas de sua inovação no gênero, visa a gerar nos leitores maior interesse por conhecer a obra epistolar do autor. Serão usadas traduções já existentes, quando possível. Caso contrário, serão apresentadas traduções e adaptações nossas apenas como apoio para conhecimento do contexto geral da carta, enquanto se aguarda por traduções que melhor transcrevam o texto de Carroll para o português. Os exemplares selecionados podem ser úteis para iniciar um trabalho com as cartas do autor em sala de aula, enquanto o professor avança em suas próprias leituras sobre o tema.

As cartas de Carroll, principalmente às crianças, dialogam com as visões dos alunos entrevistados de que as cartas são escritas, em sua maioria, para os amigos e familiares. Sendo essa uma das premissas deles para o gênero, ler cartas que o autor escreveu para meninas e meninos que considerava como amigos ou para seus irmãos pode gerar um espaço de fruição do cuidado de encantar os destinatários com a escrita das cartas e com um exercício rico por parte do autor de *Alice* não apenas em suas cartas, mas em suas obras infantis.

Isso permitirá ao aluno perceber, ainda, que os gêneros são construções humanas, mutáveis e que ele também pode produzir essas mudanças, na medida em que assuma a carta realmente como meio de diálogo com o outro na distância, construindo as imagens de si para esse outro e as imagens deste para si mesmo.

Aproximar os alunos contemporâneos da riqueza epistolar de Carroll pode, portanto, ser porta de entrada para a leitura de sua obra infantil (como ocorreu com uma das alunas entrevistadas neste trabalho), marco reconhecido do gênero literário, e para uma leitura das transformações pelas quais o gênero *carta* vem passando pela intervenção dos grupos sociais em suas relações mediadas pelo gênero, de modo a qualificar o trabalho crítico com cartas na escola.

2 CORRESPONDÊNCIA: LIVRO DIDÁTICO E TRADIÇÃO

> — Será que eu vou continuar caindo até chegar do outro lado da Terra? Ia ser engraçado, brotar de repente no meio de gente que anda de cabeça para baixo! [...] mas de qualquer jeito, vou ter que perguntar a eles qual é o nome do país.
> [...]
> — E ela ia me achar a maior ignorante, por perguntar uma coisa dessas... Não, nunca que eu ia perguntar. É melhor esperar até ver escrito em algum lugar (CARROLL, 2006, p.16).

O dicionário Houaiss (2001) assim apresenta alguns dos gêneros da correspondência, de presença comum nos livros didáticos:

> **bilhete** /ê/ *s.m.* (c1611 cf. AB) **1** carta ou mensagem breve, reduzida ao essencial, tanto na forma como no conteúdo **2** *p.met.* o pedaço de papel escrito que lhe serve de suporte [...] (p. 452).

> **carta** *s.f.* (1254 cf. IVPM) **1** mensagem, manuscrita ou impressa, a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-lhe algo **2** *p.ext.* tal mensagem, fechada num envelope, ger. endereçado e freq. selado [...] (p. 636).

> **cartão** *s.m.* (1595 cf. LTransf) [...] **4** bilhete; senha [...] (p.637).

> **cartão-postal** *s.m.* (d1903) **1** cartão que tem uma fotografia ou um desenho em uma das faces, ficando a outra face reservada à correspondência; ger. é remetido sem envelope [...] (p. 637).

> **convite** *s.m.* (1344 cf. IVPM) **1** solicitação da presença ou participação de alguém em algo; convocação (fazer um c.) **2** *p.met*. meio pelo qual se faz essa solicitação (carta, cartão etc.) [...] (p. 828).

> **e-mail** /i mejl/ [ing.] s.m. (1982) INTERN ver CORREIO ELETRÔNICO [...] (p. 1114).
>
> **c. eletrônico** INTERN **1** sistema que comporta intercâmbio de mensagens através de meios de comunicação eletrônicos, esp. de computadores ligados em rede; *e-mail* **2** *p.met.* mensagem enviada e/ou recebida através desse sistema [...] (p. 845).
>
> [1]**recado** s.m. (1154 cf. JM[3]) 1 aviso, mensagem, comunicação (verbal ou por escrito) levados ou deixados a outrem [...] (p. 2396).

As acepções apresentadas pelo dicionário Houaiss, não se referindo a nenhuma ciência específica, sugerem o que é consenso, o que é de conhecimento geral, portanto apontam para as *formas de dizer mais ou menos estáveis* em nossa sociedade. Segundo o dicionário, pode-se ler *carta* como o grande gênero, por englobar qualquer mensagem escrita para alguém para estabelecer uma comunicação: agradecer, convidar, dar notícia, fazer pedido etc. Desse modo, englobaria as demais categorias de correspondência. Mesmo a referência ao fato de que, geralmente, é envelopada, não lhe garante uma especificidade própria, uma vez que o convite também pode ser guardado em envelope. Por outro lado, o *bilhete* quando oposto a *recado*, deixa implícita a idéia de que pode ou não ser enviado (não levado ou deixado apenas) a alguém. Tal posição aproxima mais ainda carta e bilhete.

Levando-se em conta essas considerações, a aparente atualização de *carta* em outros subgêneros estaria circunscrita a variações de tamanho e tipo do suporte ou extensão do texto (por exemplo, o bilhete é considerado uma mensagem breve e o cartão-postal tem uma face desenhada). Tomando-as como a imagem que os usuários geralmente têm dos gêneros, que os ajuda a reconhecê-los, caberia à escola propiciar aos alunos a possibilidade de experimentar situações de escrita de cartas com diferentes finalidades, extensões e suportes. Na pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental, muito dessa visão geral é recuperada.

O dicionário de Costa (2008), por sua vez, é um texto especializado. Seu discurso aponta para a elaboração científica dos conceitos de gêneros, ou seja, a escolha de um referencial teórico para defini-los. Em suas referências, encontram-se nomes como Bakhtin, Dolz, Schneuwly, Maingueneau, Marcuschi, assinando obras

voltadas ao estudo dos gêneros do discurso (COSTA, 2008, p. 179-181)[10]. Os verbetes desse dicionário assim apresentam os gêneros que estão sendo destacados até aqui:

> **AVISO (v. BILHETE, CARTA e seus tipos, COMUNICAÇÃO, RECADO, *SCRAP*)**: toda e qualquer espécie de comunicação (v.), informação (v.) ou declaração (v.), oral ou escrita, curta e objetiva, prestada a outrem (p. 39).
>
> **BILHETE (v. AVISO, CARTA, CONVITE, ENTRADA, INGRESSO, PASSAGEM, RECADO, *SCRAP*)**: escrito simples e breve, ou seja, mensagem breve, reduzida ao essencial, tanto na forma como no conteúdo. Como é um tipo de gênero usado na comunicação rápida, entre interlocutores que mantêm uma relação imediata, geralmente é também escrito em linguagem coloquial (p. 42).
>
> **CARTA (v. CARDÁPIO, CIRCULAR, CORREIO, CORREIO ELETRÔNICO, CORRESPONDÊNCIA, *E-MAIL*, EPÍSTOLA, MAPA, MISSIVA)**: tradicionalmente pessoas, instituições, repartições mantêm correspondência (v.) por meio de cartas, que geralmente são enviadas via correio, portanto, fechadas num envelope, endereçadas e seladas. Ou seja, trata-se de uma mensagem (v.), manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-lhe algo. Conforme o espaço onde circula a correspondência (v.), há vários tipos de carta que possuem estrutura semelhante, com a presença de alguns elementos básicos indispensáveis, como local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura, ou específicos, como cabeçalho ou timbre, numeração, endereço, além dos anteriores, na correspondência comercial ou oficial (v. Ofício). Quanto à interlocução, a carta vai ser mais ou menos formal, dependendo do tipo de correspondência: comercial ou familiar. Nesta, a carta familiar, cujo conteúdo gira em torno de temas pessoais, geralmente é escrita em estilo simples, no registro coloquial, pois a interlocução se dá entre pessoas que se conhecem ou são parentes próximos. Naquela, ao contrário, como a interlocução geralmente se dá entre organizações, a carta comercial constitui um “documento” formal escrito cujo conteúdo gira em torno do mundo dos negócios: compra e venda de alguma coisa, promoção, cobrança, etc. O estilo do discurso se faz, então, num registro lingüístico

[10] Ler os livros consultados pelo autor pode contribuir para consolidar o conhecimento do professor sobre a teoria dos gêneros que é abraçada pelos documentos nacionais voltados para o ensino da língua portuguesa, não a restringindo aos resumos encontrados nos livros didáticos.

mais formal, a partir do próprio vocativo e das formas de tratamento no corpo da carta.
Além desses dois tipos (familiar e comercial), há vários outros conforme a rubrica, e cada uma tem estrutura e estilo próprios: [...] (p. 50-52).

CARTÃO: como suporte, trata-se de um pedaço pequeno e retangular de papel (papel-cartão) ou de plástico, que é usado para diversas finalidades, recebendo nomes específicos. Como gênero, caracteriza-se por ser um texto sucinto dos dados pessoais do usuário e/ou da empresa que o emite (p. 53-54).

CONVITE: solicitação de presença ou participação de alguém em algum evento social, esportivo, literário, etc., feita por meio de suportes variados impressos: convite, carta (v.), cartão (v.), etc. (p. 70).

E-MAIL **(v. BATE-PAPO VIRTUAL, CHAT, CORREIO ELETRÔNICO, MENSAGEM, TORPEDO)**: o termo *e-mail* (*eletronic mail*) pode ser usado para o sistema de transmissão (ambiente), para o endereço eletrônico (v. abaixo) dos usuários e, por metonímia, para o próprio texto (mensagem eletrônica). É neste último sentido que se trata dele aqui como gênero, definido como mensagem eletrônica escrita (v. NR 26 e 36 sobre SMS – *Short Mensage System*), geralmente assíncrona, trocada entre usuários de computador ou de celular que possuam Internet. Assim, ele é mais rápido que a correspondência postal comum, fácil de ser usado. É um gênero emergente original, com qualidades lingüísticas, enunciativas e pragmáticas próprias, embora possa ter um formato textual semelhante a uma carta (v), a um bilhete (v.), a um recado (v.) ou a um fax. Seu tom coloquial e direto é muito eficiente e eficaz. Não há perda de tempo, nem fórmulas convencionais. Vai-se diretamente ao assunto, sem obrigatoriedade de começos formais, como acontece também no bilhete (v.). Diferentemente do fax, o correio eletrônico (*e-mail*) permite que se modifique um texto enviado, com sobreposições de discursos, pois há possibilidades técnicas para fragmentar e divulgar uma mensagem em diversos espaços. Para se editá-lo, tanto em termos de produção ou de recepção, basta copiar, colar ou cortar parte ou o todo do conteúdo de uma mensagem (v.). [...] Além disso, tanto como correspondência pessoal quanto formal, em relação aos interlocutores, o destinatário pode ser um ou vários, simultaneamente, semelhante a uma carta circular (v.)
[...]
No *e-mail*, os interlocutores geralmente são conhecidos ou amigos, diferentemente do que pode ocorrer nos *chats*. (p. 88-90).

O dicionário de Costa não apresenta o verbete cartão-postal, talvez por considerá-lo um dos nomes específicos que o cartão recebe de acordo com suas finalidades.

A obra apresenta *cartas* como sinônimo de *correspondência,* em sua página 71, o que corrobora a visão de que esse seria o gênero de maior amplitude em relação aos demais, como visto em Houaiss. Conhecimento generalizado e conhecimento científico linguístico aproximam-se. Entretanto é no dicionário especializado que aparecem o que o autor chama de “elementos indispensáveis” da carta: local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura. Também mostra, como parte do gênero, que o texto pode, geralmente, ser enviado em envelope. Logo, sendo essa também uma situação comum, mas não necessária, o que diferenciaria uma carta de um bilhete? Parece ser o fato de o bilhete ser considerado como simples e direto, que se apresenta reduzido ao essencial, tanto na forma quanto no conteúdo. O que seria essencial? Para a carta, os elementos indispensáveis são apresentados, mas deles, o que poderia ser retirado em um bilhete não é explicitado. Veremos como os livros didáticos resolvem essa diferença pouco clara.

Carta, pela interação das descrições anteriores, seria qualquer mensagem escrita dirigida a outrem, para a qual o remetente conserva, em cada situação comunicativa, alguns dos elementos, descritos como indispensáveis. Os demais gêneros, se tomados como atualizações das cartas a cada situação comunicativa, diferenciar-se-iam dela por extensão (caso do bilhete), suporte (como o cartão), objetivo (como o convite) ou forma de circulação (como o *e-mail*). O *Dicionário de gêneros textuais*, entretanto, avança para um aspecto importante da caracterização dos gêneros, não expressa em Houaiss: a situação comunicativa, a interlocução, que condiciona a escolha do suporte e a linguagem.

Desse modo, por exemplo, o bilhete, por transitar em situações que exigem comunicação rápida, deve ser breve; por supor relação imediata entre os interlocutores, aceita uma linguagem coloquial. O convite, por atender a diferentes situações de convocação, pode ser expresso em diferentes suportes e, implicitamente, pedir diferentes registros linguísticos (basta comparar os convites para festas de aniversário infantis com os convites para formaturas ou casamentos, por exemplo). Adiante será apresentado como os modelos dos livros didáticos lidam com esses registros.

Nos *e-mails*, como é estabelecida, geralmente, uma interlocução entre conhecidos ou amigos, pode-se visualizar uma linguagem cada vez mais informal, a ponto de admitir códigos que são próprios do grupo a que pertencem os interlocutores. Muitos professores os enxergam como ameaçadores ao uso da norma padrão por seus alunos, o que os levaria a ignorá-los no trabalho de sala de aula, voltado para o ensino exclusivo da norma padrão. Deixando de lado que os gêneros apresentam situações específicas e contextos linguísticos que pretendem atendê-las, os comentários seguintes, escolhidos entre os vários enviados à discussão "O internetês é uma ameaça à língua portuguesa?" (GOVERNO DO RIO DE JANEIRO, SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, FUNDAÇÃO CECIERJ, 2009)[11] representam um caminho nas aulas de língua portuguesa ainda distante do estudo dos gêneros:

> Eu acho que o internetês é uma linguagem utilizada por quem tem preguiça de escrever direito. Escrevo na internet da mesma forma que escrevo um texto numa folha de papel. Por que inventaram o internetês? Por acaso é um novo gênero textual? (Celina Rocha Peixoto, 23/6/2008)
>
> Há algum tempo, venho observando as variações sofridas pela Língua Portuguesa em virtude do "internetês". Acredito que essa influência põe em risco todo o esforço do professor em sala de aula que se empenha tentando transmitir conhecimentos relativos a norma culta. (Taiza Soares Cavalcante, 24/4/2008)
>
> Na minha opinião, sou contra ao que eu diria,"aberração", depravação da LP. Sei que a comunicação tende a ser cada vez mais rápida, porém não há necessidade de abreviar tanto as palavras, escrevê-las erradas, introduzindo expressões idiomáticas carregadas de estrangeirismos. Os adultos de hoje (como eu) armazenaram seus conhecimentos após passar por diversos estágios nas escolas, com metodologias cada vez mais elaboradas, modernas, mas cujo aprendizado enraizou-se de uma forma que, ao vermos estas expressões, ficamos até irritados. Por outro lado, as crianças e jovens que estão nas escolas hoje, onde o ensino é mais limitado ou até fraco como as pessoas comentam e ainda quando os alunos não são autodidatas, pode ocorrer as confusões, e cada vez mais os alunos falarão

[11] Trata-se do *site* da *Revista Educação Pública* (ISSN 1984: 6290). Os textos apresentados encontram-se na seção Discutindo. Segundo o *site* da revista, essa seção foi criada para que "os professores troquem ideias e sugestões entre si". Os textos integrais ou trechos deles foram transcritos exatamente como os professores os postaram no *site*.

> e escreverão errado, porque se espelham na linguagem Internetês. (Vera Mª Cardoso Wienandts, 30/11/2007)
>
> Tenho certeza de que a Internet mal utilizada pode sim, ser uma ameaça à nossa língua, á qual é tão elaborada, mas bonita de ser falada e ouvida. Sou professora de Língua Portuguesa e a maioria dos meus alunos esquecem-se de que estão escrevendo textos com linguagem formal justamente porque estão acostumados a escrever de maneira rápida e despreocupada, informalmente.
> Eu não entendo o porquê deste fato. Sei que eles podem escrever corretamente em um MSN, por exemplo. Basta, somente, eles desejarem fazer isto. Pois são capazes de fazer as abreviaturas mais incríveis para a maioria das palavras. Se continuarem assim, vai surgir a Língua Portunética...
> Infelizmente, esta doença se alastra... (Clélia Maria Costa Fogaça, 28/11/2007)
>
> Sinceramente, acabo de informar a meus alunos da 3ª idade o que ocorre na linguagem de chats, bate papos. Pude ver qual a reação daqueles que aprenderam o certo, a muito tempo e, de repente, têm que se atualizar aprendendo o errado. Creio que não se pode aceitar a inversão de valores, que o correto tem que ser mantido, até mesmo para limitar o crescimento da coisa errada em aula, nas provas... Qual será o fim do português para aqueles que começam aprendendo-o errado? (Rose Periard, 30/10/2006)
>
> Algumas pessoas acreditam que a escrita da internet não é uma ameça a escrita culta da língua portuguesa. Falam isso porque essa maneira de escrever é recente, mas pensem daqui a uns 10 anos, se não fizermos nada, como será que estará a nossa escrita? Lembrem-se que a nossa escrita já passsou por várias mudanças e, hoje, existe essa dificuldade de escrever e falar respeitando a norma culta, apenas por esse motivo. Vamos refletir sobre isso! (Carolina Lima, 9/4/2006)

Esses posicionamentos seguem caminho diferente da teoria dos gêneros, que aponta para o fato de que

> Na vida sendo vivida, as múltiplas línguas de nossa língua materna não existem em estado puro, não existem em sistemas fechados. Elas se esquecem de suas leis, normas, regulamentos, transbordam fronteiras, vazam umas nas outras, contaminam-se. Enformam-se e deformam-se sem cessar. [...] Aprendemos as fôrmas, mas aprendemos também a potência de diferenciação das línguas vivas que não se deixam imobilizar

> por sistemas. Aprendemos o esgarçamento das fronteiras, a mistura de códigos.(COX, 2004).

Continuando a comentar os posicionamentos tradicionais, Cox traz a ideia de que

> Quando a língua materna vira matéria escolar, sua potência de diferenciação vira uma anomalia a ser corrigida, curada. Tem sido assim ao longo de toda a história do ensino formal de língua portuguesa na instituição escolar.
>
> Num primeiro momento, a escola, amparando-se na tradição filológico-gramatical que, como Bakhtin assinala, erige-se sobre o estudo de cadáveres das línguas mortas, ignora completamente o polilingüismo da vida cotidiana e rejeita todo o saber lingüístico mundano de seus alunos. A escola incumbe-se da missão de suplantar o anômalo e indesejável polilingüismo, pelo monolingüismo da norma-padrão. [...]
>
> [...] Além de renegar o polilingüismo da vida cotidiana, esse paradigma se concentra apenas no aspecto gramatical da língua, na contramão do que ocorre na educação informal, que ensina os usos e, ensinando os usos, automaticamente ensina as formas gramaticais. Nele, a matéria curricular não são os gêneros discursivos formais de uma cultura letrada, mas as prescrições gramaticais de uma língua escrita já em desuso, ou seja, morta.

Foi o exercício da língua viva que orientou a pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental sobre cartas. Ao abraçar os caminhos do gênero na escola, consideramos, como Cox (2004), ser preciso lidar de modo diferente com a escolarização dos mesmos, uma vez que

> [...] Escolarizados, os gêneros tendem a ser disciplinarizados, transformados em dispositivos destinados a produzir exemplares padronizados. Os gêneros e as normas têm suas fronteiras monitoradas, administradas por uma cultura escolar que ainda não conseguiu desvencilhar-se da lógica da padronização e da identidade.
>
> [...] Se na vida os gêneros e as normas lingüísticas dançam, flutuam, na escola são imobilizados, engessados. Para celebrar os prazeres — e até mesmo os perigos — da confusão de fronteiras [...] entre as línguas, nós professores precisamos aprender a rir da sisudez e austeridade pedagógica.

A autora aponta para a fluidez de fronteiras entre os gêneros (as diversas línguas) e os usos linguísticos que a eles se associam. Os verbetes do dicionário de Costa (2008) também indicam que, ao se tratar de gêneros, não se pode falar de uma forma padrão desligada da situação comunicativa, pois essa condiciona as escolhas de forma, enquanto silhueta geral e enquanto escolha de norma lingüística. Ver-se-á adiante se os manuais pedagógicos incorporam essa visão de gênero às suas orientações aos alunos.

Para finalizar a conceituação de gêneros da correspondência e criar um espaço para analisar *se* e *como* é possível que eles circulem pela escola sem serem escolarizados, "engessados" como sugere Cox — ou seja, sem perder as características que os diferenciam dos gêneros didáticos (como a aula) para que seu aprendizado se volte realmente ao uso eficiente do aluno em situações reais de interlocução —, é preciso fazer referência ao trabalho de Schnewly e Dolz (2004) e de Rojo (2000 e 2003) no estudo dos gêneros na escola.

Roxane Rojo e Glaís Cordeiro, na apresentação de *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 7-18), indicam que os textos costumavam (e ainda costumam) frequentar a escola como meios para trabalho com o "desenvolvimento de estratégias e habilidades" variadas a que os leitores recorrem quando lêem e focam-se procedimentos de planejar, revisar e editar textos na produção. Por isso, na prática, as estruturas dos textos tornam-se centro do trabalho pedagógico, que passa a ensinar

> [...] formas globais, na produção, para obter textos mais interessantes, coesos e coerentes, e, na leitura, por serem necessárias e participantes de certas estratégias importantes, tais como a antecipação e a checagem, a inferência, o resumo etc. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.9).

Essas práticas tornaram as "formas globais e locais" dos textos conteúdos de ensino, como partes de uma gramática textual, crendo-se que, se os alunos souberem as regras dessa gramática, saberão como produzir os textos. Isso gera um apagamento das características e propriedades específicas de cada texto, que nem sempre condizem com as formas globais apresentadas. Alguns gêneros nem propiciam a determinação de uma estrutura canônica (as autoras exemplificam com a referência à crônica). Temos aqui, ao que parece, uma explicação para o que foi observado na pesquisa realizada para este trabalho: os alunos, expostos a modelos

gerais de cartas, submetidos a análises que apontam para esses elementos genéricos, apagando o que de atualização individual apresentam, sentem dificuldade de identificar como *cartas* os textos criativos de Lewis Carroll que lhes foram apresentados.

As autoras apontam para uma mudança que se quer realizar na prática que supõe “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 11), não apenas suas propriedades formais. Essa nova proposta, sugerida na leitura dos PCN, passa a dar importância a

> [...] situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos e textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

O texto passa a ser a materialização do gênero e sua forma e seu conteúdo determinados pelo modo como o gênero funciona social e contextualmente, valorizando-se os contextos de uso e de circulação nas propostas didáticas. O desafio, entretanto, passa a ser o *como fazer* o ensino dentro dessa nova perspectiva. Na busca de responder a esse *como*, as autoras traduzem Schneuwly e Dolz, e se fazem perguntas sobre que gêneros selecionar para ensino: os de circulação escolar, os de circulação extra-escolar (como a carta) ou ambos.

Schneuwly (2004, p. 23-24) apresenta a ideia de que o gênero é um instrumento de aprendizagem, aqui considerada sob o prisma do aluno como agente dessa, de acordo com premissas do interacionismo social. A atividade que produz a aprendizagem apresenta três aspectos:

> [...] a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. [...] a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

> Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam, e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.

Um gênero, seguindo uma linha bakhtiniana de análise, é escolhido, entre outros possíveis, para atender aos parâmetros de uma situação definida; é mutável, mas ainda assim apresenta certa estabilidade, traduzida em uma estrutura e um estilo que são definidos por sua função comunicativa. Ao agir discursivamente em uma situação por meio de uma carta, lendo ou escrevendo, o aluno faz uso de um instrumento semiótico, de uma forma de linguagem anteriormente prescrita; não é preciso que crie cada um de seus enunciados, o que tornaria sua tarefa de escrita impossível. Pode seguir parâmetros para guiar sua ação verbal. Os gêneros são mais fáceis de serem combinados que as formas que são apresentadas pela língua, mas, ainda assim, é preciso adaptar o gênero escolhido à situação que se enfrenta.

Seguindo o raciocínio de Schneuwly, a necessidade de viver a situação de circulação das cartas pelo aluno parece ser menos primordial, uma vez que a atividade já estaria presente, significativamente, nos instrumentos, as próprias cartas. Elas já trariam, pressuposta, toda a atividade humana que se desenrola por meio delas. Entretanto se os instrumentos é que determinam e afinam o comportamento, provocam percepções diferentes, a diversificação dos instrumentos apresentados, os textos pertencentes ao gênero *carta*, e a experiência de enviá-las (ou conhecer como cartas antigas ainda chegam às mãos dos leitores atuais) pode ajudar a constituir melhor a percepção que o aluno tem da ação de ler e escrever cartas. Ficará, certamente, mais fácil para ele fazer a adaptação do instrumento às novas situações que encontrará fora da escola. E, pelo que se percebeu, foram os instrumentos com que os alunos entrevistados lidaram na escola que, em grande parte, contribuíram para a construção de suas percepções sobre as cartas de Lewis Carroll e sobre para que ler e escrever cartas. Modificar os instrumentos é contribuir para modificar os comportamentos.

Dos instrumentos que são utilizados na mediação da aprendizagem, foram escolhidos, nesta proposta de análise do trabalho com a correspondência na escola, livros indicados pelo Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD), em sua versão de 2007 (a próxima será para 2010, ainda em processo), para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental (até 5º ano). A análise dos livros para serem indicados pelo PNLD baseia-se, entre outros documentos, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental. Em 2006, coube a uma equipe coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, subordinado à Secretaria de Educação Básica do MEC.

Para o grupo de avaliadores, os gêneros de texto são definidos como

> formas de dizer mais ou menos estáveis numa sociedade. **Todos os cidadãos sabem o que são e reconhecem notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, cartas etc. Esses gêneros são conhecidos e reconhecidos tanto pela forma dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem.** Os gêneros não são tipos de textos que circulam efetivamente na sociedade. Os tipos de texto (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, instrucional, dialogal) são generalizações sobre as propriedades de textos de vários gêneros. Os textos pertencentes a um gênero viabilizam os discursos de um campo social. Por exemplo, as notícias, editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas (BRASIL/SEB, 2006, p. 8, negrito nosso).

Por tomar como base, entre outros, conceitos de Bakhtin, esse posicionamento assemelha-se às propostas apresentadas por Costa (2008), no *Dicionário de Gêneros Textuais*, que organizou definições de gêneros do discurso e gêneros textuais a partir de base teórica semelhante. Entretanto, no trecho de definição de gênero apresentado pelo grupo de examinadores, as afirmações em negrito precisam ser relativizadas, em função dos resultados que foram obtidos em nossa pesquisa. Todo cidadão reconhece uma carta por sua forma, tema, função e estilo, mas, se levarmos em conta o que foi dito pelos alunos, desde que o exemplar em questão mantenha o que de tradicional é esperado para o gênero.

A escola é um dos espaços responsáveis pela valorização do tradicional. Dados obtidos por experiência pessoal com editoras especializadas em publicações didáticas dão conta da dificuldade que modelos muito inovadores de manuais didáticos encontram para penetrar no espaço escolar. Portanto é possível que o olhar para o que seja inovador nos gêneros, como o da correspondência, também não ocorra tão rapidamente quanto se espera. Alunos expostos a modelos padrão,

tradicionais, selecionados para uma carta, por exemplo, podem, então, apresentar dificuldade de reconhecer o que deles se desvia, sem, no entanto, que deixem de ser representação do gênero, como ocorreu na leitura das cartas de Lewis Carroll.

Por outro lado, o fato de os manuais demorarem a incorporar as mudanças que os modelos vêm sofrendo (como é o caso da introdução da correspondência eletrônica) pode fixar nos alunos exemplos que não dialogam com sua experiência cotidiana, tornando sua aprendizagem não significativa — uma vez que trabalha o monolinguismo de uma língua escrita morta, comentado por Cox (2004). Desse modo, uma vez que o campo social contemporâneo de circulação de cartas se modificou, gerando novas exigências para os gêneros da correspondência, olhar apenas para as permanências, sem agregar as mudanças, como parece ocorrer nos manuais didáticos, contribui para o descompasso entre o que se aprende na escola e o que se usa, efetivamente, fora dela.

É fato que a escola não conseguirá gerar, internamente, espaços permanentes de circulação dos gêneros em situações sociais autênticas. Entretanto, no caso da correspondência, não propiciar um máximo dessas situações e momentos de reflexão sobre como a sociedade letrada vem utilizando, ao longo da história, esse tipo de gênero, funciona como fator redutor do conhecimento que o aluno produz principalmente sobre cartas. Essa redução pode levá-lo a incorporar à correspondência características de gênero escolar, algo para ser feito na escola, para ser avaliado pelo professor, não como uma expressão da necessidade humana de resolver o problema da distância no tempo e no espaço entre as pessoas.

Escrever cartas é uma solução de situação-problema tanto quanto o que é proposto nas aulas de matemática. Nessas últimas, já se fala da oposição entre uma didática baseada em problematização (com situações-problema, que avança para o desconhecido, o ainda não aprendido, o espaço da criação pessoal, sempre em transformação) e outra que se baseia em resolução de problemas (exercícios, em que modelos conhecidos são aplicados em novas situações, muito semelhantes àquelas apresentadas nos modelos)[12]. Nessa linha de raciocínio, também cabe pensar até que ponto apenas a realização de exercícios de escrita de cartas, dentro

[12] Entre os muitos textos voltados a esse tema, sugere-se a leitura de: BERBEL, Neusa Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. FM/USP-CEDEM, São Paulo, v.2, n. 2, fev. 1998, p. 139-154. A teoria da problematização tem, entre outras origens, idéias de Paulo Freire sobre uma pedagogia emancipadora do homem e o *Método do Arco* de Charles Maguerez, em que se parte da realidade, problematiza-se e se retorna a ela, com vistas ao desenvolvimento crítico e criativo dos alunos.

de modelos pré-estabelecidos, realmente auxilia o aluno a tornar-se discursivamente competente para seu uso como meio de expressão e comunicação efetiva no cotidiano. O cotidiano pode ser conformado em modelos, mas não só esses são múltiplos, como a realidade está constantemente nos obrigando a redefini-los.

Por isso, o *Guia de Livros Didáticos* – PNLD 2007 preconiza que, no mínimo,

> **as práticas de uso da linguagem**, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, **em situações contextualizadas de uso**, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos (BRASIL/SEB, 2006, p. 9, negritos do autor).

São critérios classificatórios, entre outros, para as obras do PNLD de Língua Portuguesa:

> é imprescindível que **a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade o mais possível representativa dos textos em circulação social.** [...]
> Encarem a **leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor / autor,** situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
> Colaborem para a **reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor**, não se restringindo à localização linear de informações [...]
> [as propostas de produção escrita, precisam] Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o **processo** e as **condições de produção** do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita (BRASIL/SEB, 2006, p. 12-13, negritos do autor).

Embora não entremos na descrição do que sejam textos de qualidade, já temos aqui uma justificativa para que os livros didáticos apresentem exemplares de escrita de autores de produção de qualidade reconhecida, como Lewis Carroll, não apenas no gênero literário, mas em outros gêneros de circulação social, como as cartas.

O programa chama a atenção para que a leitura objetive uma interlocução efetiva do aluno com o autor. Na leitura de cartas, a não ser que elas sejam autênticas, a interlocução não é com o autor, expresso na assinatura, mas com o autor do livro didático, camuflado sob o nome do remetente fictício que cria para a carta que deseja apresentar como modelo em seu manual, ou autor do texto literário

(muitas cartas compõem um conto epistolar), que também cria autores fictícios, suas personagens, para as cartas.

Mais uma razão para os manuais didáticos apresentarem fac-símiles de cartas autênticas (mesmo a edição das cartas já gera interferências na relação com o autor mediada pelo texto): a correspondência é, socialmente, uma conversa entre seres históricos, não ficcionais (a ficção apenas reconstrói o que acontece no real para criar seu próprio mundo). A leitura das cartas autênticas já se torna outra leitura, outra forma de interação com o autor, uma vez que não somos os destinatários iniciais das mesmas e estamos fora da relação pré-estabelecida entre os correspondentes, que nos cabe tentar reconstruir. Entretanto é uma proposta leitora mais próxima do uso social (uma vez que a leitura de cartas é objeto de estudo em diversos campos de conhecimento, como a história) que aquela feita para uma carta criada pelo autor do livro didático para ser modelo de como são as cartas.

Nos manuais analisados (citados na página 14 e descritos a partir da página 66), as cartas, em sua maioria, são criadas para serem modelos. Não apresentam autor explícito e real ao leitor, que pode ter sido o autor do manual ou alguém a quem se delegou a tarefa de produção do texto; há personagens assumindo a autoria do texto que foi criado para o livro didático, às vezes, gerando situação de verossimilhança, como quando uma personagem criança escreve para outra ou para um parente, às vezes não, quando uma personagem animal, como um lobinho, escreve para seus pais. Com que “autor” o aluno leitor precisará estabelecer interação, como preconiza o PNLD?

Tais cartas também não percorrem o espaço de produção social da correspondência, que vai de um remetente a seu destinatário, mas percorrem o caminho de produção de texto didático, que vai de um autor ou professor a seu destinatário, o aluno. Sua produção já não segue, na origem, o processo de produção social do gênero epistolar.

Por maior que seja a verossimilhança, o aluno não pode estabelecer uma interlocução mediada pelas condições do gênero *correspondência* com o remetente das cartas escritas nos manuais, mas estabelece interlocução com o autor do livro e com o professor; infere que aqueles são exemplos a serem seguidos, são virtualidades, não realidades. Também é essa a relação que se estabelece quando o aluno se torna autor das cartas propostas nos manuais: como as cartas são escritas fora do processo social de produção epistolar – em que o autor escolhe a quem, o

que e como escrever, como enviar –, a interlocução torna-se artificial (por mais motivadora que seja a proposta de escrita) e não é realizada com o destinatário expresso no vocativo, mas com o professor, que, de algum modo, será o leitor e o avaliador da produção. O que se depreende é que parece não ser possível superar o artificialismo próprio da escola e do livro didático.

As cartas são avaliadas por terem atingido ou não os objetivos a que se propuseram, como indica Bazerman (2006, p. 26-28), verificando-se quanto os atos locucionários e ilocucionários do autor se aproximaram do efeito perlocucionário apresentado pelo leitor. Tal avaliação é feita pelo destinatário que mostra sua reação ao escrito se responde com outra carta. Essa é a forma de o autor saber se foi ou não eficiente em sua escrita. Nas propostas escolares, a eficiência não é medida como parte da circulação do gênero, mas com critérios escolares, em que o professor e, às vezes, os colegas indicam se as produções respeitaram os roteiros propostos ou não.

Mesmo seguindo perfeitamente os roteiros, os textos dos alunos, passando pelo crivo do envio a destinatários reais, poderiam não atingir o objetivo final da correspondência: gerar respostas de seu leitor. São riscos que se corre na escrita de cartas que apenas o envio pode provocar. Desse modo, também seria importante que, mesmo optando por textos autênticos, fossem apresentadas a carta inicial e sua resposta, para que fosse possível ao aluno verificar os efeitos que uma produz sobre a outra e, como situação-problema, pudesse verificar que soluções foram encontradas e que problemas a escrita não pode resolver – e estes sempre existirão, frutos da assincronia entre produção e recepção.

O que se vê nos manuais didáticos, por sua artificialidade constitutiva, é uma espécie de jogo de faz-de-conta, que a criança utiliza como forma de aprender o mundo: *imagine que esses textos são reais e lide com eles como lidaria fora deste jogo*. Mas sabe-se que, no jogo simbólico, a realidade não é imitada, é recriada; logo o jogo de casinha não reproduz exatamente o que a criança vive em família. São recriações que permitem olhar a realidade a partir de diversos pontos de vista; a brincadeira é alimentada pelas diversas experiências que a criança vai vivendo pessoalmente e observando na sociedade sobre o tema. Portanto, é possível aprender com o faz-de-conta didático de ler e escrever cartas, mas muito pouco, efetivamente, se o aluno não tiver seu repertório alimentado com numerosos

exemplos da própria realidade da correspondência vivida por ele hoje e por sua comunidade ao longo do tempo.

A produção que se enxerga sugerida pelos analistas como mais produtiva pedagogicamente é a que supõe que os textos sejam produzidos e postos em circulação de acordo com o que se observa fora da escola. Condição que não se cumpre em grande número das propostas dos manuais: as cartas produzidas pelos alunos ficam presas nos livros e cadernos, não chegando a nenhum destinatário a não ser aquele da produção escolar do aluno: o professor.

Alguns desses textos produzidos circulam como cartas abertas à leitura dos colegas e de outros leitores, mas a orientação de produção aponta a escrita a um destinatário determinado. Se existem cartas abertas à leitura de vários destinatários, essas já são pensadas para atender a essa situação; cartas escritas a um destinatário especial só são abertas a outros por seu desejo ou quando são tomadas como documentos históricos, por exemplo, tempos mais tarde (e, nesse segundo caso, vem sendo discutida a ética dessa leitura, da abertura do privado ao público). Portanto não é coerente com a circulação social indicar um destinatário específico para a escrita de uma carta e, em seguida, realizar-se a leitura da mesma para uma assembleia.

No que tange à produção de cartas, o que se vê nos manuais são principalmente exercícios de escrita, descontextualizados, não do tema da unidade em que são apresentados, mas da realidade da produção social do gênero *carta*, principalmente das cartas pessoais, gênero de maior investimento nos materiais. Se essa é uma limitação que os manuais e a escola possam superar ou é fator intrínseco de sua própria essência, cabe-nos continuar questionando. Os livros didáticos ainda são os guias de trabalho em sala de aula na maioria das escolas. Analisar, portanto, como eles propõem o trabalho com cartas, quer nos exemplares destinados ao professor quer nos destinados ao aluno, pode ser produtivo à discussão de formas e possibilidade do trabalho escolar com o gênero.

O PNLD 2007 recebeu 43 coleções e aprovou 37, organizando-as em quatro blocos:

Bloco 1 – 13 coleções organizadas por unidades temáticas;

Bloco 2 – 12 coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gênero / tipo de texto;

Bloco 3 – 5 coleções organizadas por projetos temáticos;

Bloco 4 – 4 coleções organizadas por textos;

Bloco 5 – 3 coleções organizadas por eixos de ensino.

Das 37 coleções aprovadas no PNLD 2007, foram utilizadas, na composição do presente trabalho, 13 coleções. À descrição inicial (QUADRO 2), foram acrescentadas as siglas pelas quais serão identificadas nas citações deste estudo, destacadas para o leitor no QUADRO 1. Essas coleções são as que se apresentavam, na época do estudo, para consulta pelos professores da escola particular em que foi concentrada esta pesquisa. Algumas das edições eram anteriores a daquelas analisadas pelo PNLD, mas não apresentaram, pelo confronto, alterações significativas nos tópicos selecionados para este estudo. A análise dos livros didáticos formadores do *corpus* deste trabalho tomará correspondência (incluindo a eletrônica) como gênero discursivo; carta, cartão, bilhete, *e-mail* como gêneros textuais; cada exemplo como texto, realização específica e única de um gênero textual, seguindo os conceitos organizados por Costa (2008).

coleção	sigla
A grande aventura	GA
Linhas e entrelinhas	LE
Língua e linguagens	LL
Conhecer e crescer	CC
Viver e aprender	VA
L.E.R.: Leitura, escrita e reflexão	LER
Pensar e viver	PV
A aventura da linguagem	AL
Vitória-régia	VR
Projeto Presente	PP
Português: linguagens	LG
Construindo a escrita	CE
A.L.P. novo: análise, linguagens e pensamento	ALP

Quadro 1 – Siglas das coleções analisadas

Autor	Coleção	Título	Editora	Local e ano de publicação	Destinação (série do Fundamental) Bloco de organização	Avaliação	Código de referência neste trabalho
Vera Regina Lima Anson Maria Regina C. da Silva	*A grande aventura*	*A grande aventura: língua portuguesa*	FTD	São Paulo 2007	2º ao 5º ano Unidades temáticas	[...] seleção textual [...] reúne textos em diferentes gêneros, atividades de leitura [...] e propostas de produção textual que procuram colocar o aluno em contato com a escrita de textos em gêneros diversos.[...] (Brasil/SEB, 2006, p. 42).	GA (1)
Maria Otília L. Wandresen Lucia Helena R. Cipriano	*Linhas e entrelinhas*	*Língua portuguesa*	Positivo	Curitiba 2005	2º ao 5º ano Unidades temáticas	[...] promove a reflexão sobre o uso da língua. A seleção textual tem qualidade, com diversidade de gêneros e contextos sociais de uso. As atividades de leitura [...] não aprofundam a exploração das relações do texto com o contexto.[...] Na produção escrita, são indicados o objetivo, o destinatário, o contexto social de circulação e/ou o suporte. A coleção promove, também, a socialização dos textos. Os alunos são levados a produzir diferentes gêneros, mas não há orientação quanto à estruturação global dos textos [...] (Brasil/SEB, 2006, p.48).	LE (2)
Eliana Garcia	*Língua e Linguagem*	*Língua e linguagem*	Saraiva	São Paulo 2005	1º ao 5º ano Unidades temáticas	A principal qualidade desta coleção é a seleção de textos utilizados como eixos para relacionar os temas abordados nas atividades de leitura. Destacam-se também propostas que exploram a produção de textos escritos de diferentes gêneros de circulação social. [...] Embora a obra propicie contato com a diversidade textual, não tem como propósito ampliar o conhecimento do	LL (3)

Quadro 2 (1)

Quadro 2 (2)

						aluno sobre o funcionamento e as características de diferentes gêneros na leitura e na produção de textos [...] (Brasil/SEB, 2006, p.54).	
Cloder Rivas Martos	*Viver e aprender*	*Novo Viver e aprender: língua portuguesa*	Saraiva	São Paulo 2007	1º ao 5º ano Unidades temáticas	[...] permite ao aluno conviver com diversos tipos e gêneros textuais [...] atividades de leitura possibilitam desenvolver capacidades como antecipação de conteúdo, verificação dessas previsões, apreensão de informações implícitas e compreensão global do texto. Há na coleção uma preocupação de deixar claras as condições em que os textos escritos serão produzidos e usados [...] (Brasil/SEB, 2006, p.60).	VA (4)
Márcia Leite Cristina Bassi	*L.E.R.*	*L.E.R.: Leitura, escrita e reflexão*	FTD	São Paulo 2007	2º ao 5º ano Unidades temáticas	[...] oferece boa possibilidade de desenvolvimento da competência dos alunos como leitores e produtores de textos, por meio da exploração, de modo pertinente, de diversos gêneros e tipos de textos [...] as atividades privilegiam a análise e a reflexão, sobretudo em conhecimentos lingüísticos. [...] (Brasil/SEB, 2006, p.80).	LER (5)
Cláudia R. S. de Miranda Eliete B. Presta Ynah de S. Nascimento Leila M. F. Barbosa	*Pensar e viver*	*Língua portuguesa*	Ática	São Paulo 2007	2º ao 5º ano Unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto	[...] a coleção encaminha [...] uma abordagem reflexiva [...] dos aspectos textuais e discursivos (recursos usados para sinalizar a organização do texto e sua relação com as circunstâncias da interlocução), articulando esses conteúdos à compreensão e à produção de textos escritos, com a exploração de características dos gêneros e tipos textuais. Esse tratamento dá ocasião ao aluno não somen-	PV (6)

						te de compreender o assunto do texto lido, mas também de analisar esse texto como um exemplar de determinado gênero ou tipo, reconhecendo os contextos em que ele circula, suas finalidades e alguns recursos lingüísticos que o caracterizam. [...] No trabalho com a produção de textos escritos, a articulação com a leitura e a análise lingüística acaba favorecendo [...] uma aplicação mais rica dos aspectos estudados. As atividades de produção escrita envolvem temas e gêneros variados e enfatizam, também, os procedimentos de planejamento, revisão e reelaboração. [...] Entretanto, essas propostas [...] com freqüência, restringem a circulação dos textos ao ambiente escolar [...] Privilegiando "o que" e "como" escrever, a obra deixa de preparar o aluno para tomar decisões quanto a esses aspectos levando em conta "para quê" e "para quem" produzir o texto, em que esfera social e em que veículo ele deverá circular. [...] (Brasil/SEB, 2006, p.129-132).	
Cristiane Burunello Eliane V. dos Reis	*Conhecer e crescer*	*Língua portuguesa*	Escala Educacional	São Paulo 2007	2º ao 5º ano Unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto	[...] A seleção de textos favorece o conhecimento de diversos tipos e gêneros textuais e contempla os mais variados domínios discursivos, tais como o literário, o humorístico, o publicitário, o de entretenimento e o da vida cotidiana, entre outros. [...] Os textos, via de regra, são autênticos e integrais e, quando são adaptados ou recortados, indicam as supressões ou	CC (7)

Quadro 2 (3)

						adaptações e mantêm a unidade de sentido. [...] Alguns autores pertencem à tradição literária valorizada, como: Cecília Meireles, Olavo Bilac, Manuel Bandeira e Pedro Bandeira. [...] O enfoque pedagógico desta coleção está voltado para a construção social do conhecimento, a partir de gêneros e tipos de textos diversos, nas propostas de compreensão e produção de textos. [...] O ponto mais positivo são as propostas de produção textual, que trazem orientações sobre o processo de planejamento, execução e revisão de textos em vários gêneros, de contextos sociais diversos. [...] (Brasil/SEB, 2006, p.142-143).	
Luiz Carlos Travaglia Silvana Costa Zélia Almeida	*A aventura da linguagem*	*A aventura da linguagem*	Dimensão	Belo Horizonte 2006	2º ao 5º ano Unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto	[...] O ponto alto desta coleção é a adequação com que articula as atividades de leitura com a reflexão lingüística. [...] As atividades de produção textual, a exemplo das atividades de leitura e reflexão lingüística, são também bastante diversificadas e apresentam subsídios para que o aluno construa seu texto com coerência, bem como critérios para a avaliação e reescrita dos textos produzidos. [...] (Brasil/SEB, 2006, p.148).	AL(8)
Solange Gomes	*Vitória-régia*	*Língua portuguesa: ensino fundamental*	IBEP	São Paulo 2003	2º ao 5º ano Unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto	[...] permite ao aluno refletir sobre os fatos lingüísticos, num processo de construção do conhecimento sobre o uso da língua. [...] permite a compreensão dos elementos discursivos que cercam tanto o processo da leitura como o da escrita. (Brasil/SEB, 2006, p.179).	VR(9)

Quadro 2 (4)

Luzia F. Marinho Graça Branco Elody N. Moraes	*Projeto Presente*	*Língua portuguesa: ensino fundamental*	Moderna	São Paulo 2004	2º ao 5º ano Projetos temáticos	[...] A coleção traz uma boa seleção textual, com gêneros que circulam em diversos contextos de uso. A autoria é representativa na esfera da literatura infantil e infanto-juvenil. [...] As propostas de produção escrita retomam o tema dos textos lidos e permitem ao aluno escrever gêneros diversos. [...] Seria interessante também que o professor propusesse um trabalho mais sistemático com a forma de composição dos textos, a fim de levar o aluno a perceber que os diferentes textos que circulam socialmente se organizam internamente de modo a gerar os efeitos desejados sobre o leitor a quem se destina. Nesse sentido, as propostas de produção de textos podem ser ampliadas também para contextos além do escolar, com a diversificação dos leitores. [...] (Brasil/SEB, 2006, p.211 e 213).	PP(10)
Thereza A. C. Magalhães William R. Cereja	*Português: linguagens*	*Português: linguagens*	Atual	São Paulo 2007	1º ao 5º ano Projetos temáticos	[...] As atividades de leitura exploram estratégias importantes para a formação de bons leitores. As atividades de produção escrita são variadas e orientam bem o aluno quanto aos objetivos, aos destinatários, ao tema e à organização geral do texto. A reflexão lingüística volta-se para o uso, tratando da linguagem dos textos lidos e contribuindo para a produção escrita [...] (Brasil/SEB, 2006, p.222).	LG(11)
Déborah Panachão Carmen S. C. T. Carvalho Sarina B. Kutnikas	*Construindo a escrita*	*Construindo a escrita*	Ática	São Paulo 2004	1º ao 5º ano Eixos de ensino	[...] O eixo organizador da leitura e da produção são os gêneros textuais. [...] carece de uma	CE(12)

Quadro 2 (5)

Maria da Graça B. Baraldi Silvia M. de A. Salmaso						articulação maior entre o trabalho com leitura e produção escrita e o trabalho com análise lingüística. (Brasil/SEB, 2006, p.271).	
Marco Antonio de A. Hailer Maria Fernandes	*A.L.P.*	*ALP novo: análise, linguagem e pensamento*	FTD	São Paulo 1999	1º ao 5º ano Eixos de ensino	[...] Pretende desenvolver a competência do aluno no uso da língua e possibilitar o seu acesso a diferentes produções culturais, investindo no processo de letramento. [...] O trabalho com leitura e escrita enfatiza os gêneros textuais. Os conteúdos lingüísticos, num primeiro momento, são explorados a partir de elementos presentes nos textos lidos e voltados para diferentes usos pelos alunos. [...] (Brasil/SEB, 2006, p.278).	ALP(13)

Quadro 2 (6)

2. 1 Gêneros da correspondência e livro didático

É sempre problemático trazer para a escola gêneros cuja circulação social pressupõe interação distinta entre dois interlocutores mediados por textos, como ocorre com os gêneros da correspondência.

Contos e poemas, por exemplo, permitem a interação do leitor com o texto sem a necessidade de uma resposta escrita, embora os manuais estejam cheios de perguntas e roteiros para serem preenchidos pelos alunos — diante das marcas que o autor busca deixar para sinalizar leituras possíveis, a ação leitora eficiente é avaliada pelo professor pelo modo como o aluno leitor justifica seu entendimento com provas textuais e elabora a distância entre a sua leitura e outras possíveis, algumas delas sancionadas pela crítica literária. Dentro do gênero, entretanto, a resposta se esgota em uma ação interna do sujeito, que pode ou não ser dada visivelmente e quase nunca retorna ao autor, a não ser nas cartas de fãs, encontros literários, saraus etc. Essas respostas são recebidas pelo autor, mas este não se sente obrigado a modificar ou produzir uma nova obra em resposta às posições de seus leitores. Embora seja um objetivo do autor literário ser lido e, por meio de seus editores e outros profissionais ligados ao comércio de livros, gerar um espaço de leitores fiéis que alimentem a produção, pode-se dizer que o ciclo termina quando a obra chega às mãos do leitor.

Desse modo, na escola, os alunos passam de uma leitura literária para outra, muitas vezes sem conectá-las, dando respostas às perguntas dos manuais e dos professores, sem que seus gostos e suas impressões interrompam o fluxo de circulação dos textos que obrigatoriamente lê. A leitura das obras literárias na escola, embora tenha efeitos marcantes sobre como o aluno se relacionará com a literatura – pois, na maioria das vezes, não leva em conta a motivação interna deste para a interação com o texto –, ainda assim, ao escolarizar o que é circulação social, não consegue apagar uma característica básica do gênero: a ficcionalidade literária dirigida a um leitor virtual. É com ela que se lida na escola e se lidará fora da escola e o aluno poderá continuar usando seus próprios caminhos para a leitura, mesmo que sejam diferentes dos de outros tantos leitores. Além disso, a leitura do gênero passou e ainda passa pela possibilidade do compartilhamento com vários leitores ao mesmo tempo, o que torna a leitura do professor para todos os alunos semelhante

(embora, muitas vezes menos saborosa) ao que se encontra nos saraus e rodas de leitura.

Com a leitura de cartas e outros gêneros da correspondência, a escolarização das práticas sociais, na maioria das vezes, tem efeitos maiores sobre o uso que será feito fora da escola. O gênero pressupõe que os interlocutores estabeleçam um pacto de reciprocidade: ao texto de um, segue-se uma ação do outro, geralmente sob a forma escrita, indicando ao remetente os efeitos sobre o destinatário. O texto inicial condiciona a resposta e essa dá parâmetros para a próxima produção, em que o remetente poderá tentar cobrir lacunas, inserir elementos que falem diretamente ao destinatário escolhido etc.

Essas leituras e respostas alimentam-se continuamente, mantendo um ciclo e sua continuidade depende da importância que os correspondentes dão aos efeitos da interação por meio dos textos que trocam. A produção e a leitura no gênero é motivada sempre ou o ciclo se quebra. Se a leitura compartilhada ocorre quando um dos correspondentes não conhece o código, como no caso da avó que escreve ao neto de quatro anos; ou há uma mensagem dirigida a vários leitores, como no caso das cartas abertas, memorandos e circulares; ou há mensagem, dentro da carta a um remetente, que esse ou o destinatário considera que deva ser dividida com outra pessoa etc., ainda assim, a relação presumida é dual e determinada: um remetente escreve para um leitor, não virtual, mas real. Isso condiciona marcadamente os textos, a ponto de, às vezes, os que estão fora da relação não conseguirem interpretar as mensagens.

Como gênero de fronteira, as cartas transitam entre o literário e o pragmático, em proporções variáveis, mas não podem prescindir da circulação direta entre dois atores sociais (destinatário e remetente) para cumprir seu aspecto pragmático, pelo menos no tempo em que a relação se dá; tendo sido guardadas depois de terminada a relação, podem servir como documentos de outra ordem, para estudo histórico ou literário, por exemplo. No primeiro momento, a leitura do destinatário é a única medida da interação; no segundo, as leituras se abrem, como nas leituras literárias, para diferentes olhares de informação, de aprendizado e de prazer mediados pela escrita, mas não estabelecem a relação íntima que só é conseguida na situação primeira.

Nas propostas escolares, o mais comum é que as cartas sejam lidas no segundo universo: o que está fora da relação entre os correspondentes. As cartas

lidas não são dirigidas ao aluno; as cartas que ele escreve, normalmente, não se dirigem a alguém específico e não circulam. A essência de conversa entre dois interlocutores do gênero quebra-se; pode-se, assim, dizer que as cartas, na escola, são outro gênero.

A correspondência nos manuais escolares aparece para ensinar estratégias e habilidades de leitura e produção e para apresentar elementos conceituais sobre o gênero; é um conteúdo a ensinar e a ser aprendido. Para isso, não é preciso instaurar um espaço de circulação social do gênero: simula-se a escrita, por meio de situações geralmente fictícias, para que o aluno exercite a composição esperada para os textos do gênero, pense sobre sequências textuais, aprenda conteúdos gramaticais, como acentuação e pontuação.

Para os textos literários, o caminho é semelhante. Mas há indivíduos que escolhem o caminho profissional da escrita literária e não se espera que todos os alunos sejam escritores literários como profissão. Há indivíduos que consumirão literatura fora da escola, por verem sentido nela, mas outros poderão encontrar sentido em suas vidas com leituras científicas, por exemplo. Se a escola não forma leitores e produtores eficientes de textos literários, ainda assim não deixa de dar sua contribuição na descoberta de talentos e na construção de gostos, mesmo escolarizando as práticas.

A correspondência é uma forma de atuação cotidiana. Recebem-se cartas comerciais, é preciso tomar ciência das portarias e memorandos, circulam *e-mails* a que se deve dar respostas imediatas (inclusive a de apagá-los sem ler) etc. A conversa à distância entre indivíduos, em nossa sociedade, é básica no estabelecimento das relações sociais amistosas, dentro de um espaço não mais nacional, mas global, no exercício dos direitos e na busca de regulação das relações formais, legais e comerciais. Não cumprir um projeto que mostre essa importância do gênero hoje, em suas múltiplas formas, e capacitar todos os alunos a atuar como leitores e produtores eficientes no gênero é distanciá-los da prática plena de vida em sociedade. Com as práticas escolarizadas, em que os efeitos de sua circulação se apagam, fica difícil construir essa eficiência.

Nos manuais didáticos destinados a alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, bilhetes e cartas pessoais são os gêneros da correspondência mais presentes. Os textos selecionados para leitura, em sua maioria, entretanto, não são autênticos: não circularam em nenhum momento entre correspondentes reais. São

criados como modelos, dentro de características formais que, espera-se, sejam aprendidas pelo aluno ou fazem parte de textos literários, como os contos em geral e contos epistolares, em especial. A produção de cartas e bilhetes também não tem, em número expressivo de propostas, destino real para um leitor específico; o aluno escreve, geralmente colocando-se no papel de outra pessoa ou personagem, para exercitar a estrutura determinada para o gênero ou seguir um roteiro que permita observar suas habilidades de produção (sempre ligadas ao planejamento) e o uso das normas padrão da língua. O *e-mail*, forma mais contemporânea do gênero, quando surge, fica limitado a informações gerais – que são restritas em relação à experiência de um número significativo de crianças que lidam com instrumentos variados de comunicação eletrônica –, uma vez que os autores dos manuais têm em mente as limitações físicas das escolas pelo Brasil de acesso ao espaço eletrônico.

Fechar, em uma coleção didática, uma proposta eficaz para todos os gêneros e que atenda todos os alunos, é utópica; mas é preciso que se consiga uma leitura cada vez mais crítica dos gêneros pelo professor para que possa lidar com essa limitação de base, gerando caminhos mais próximos da realidade social de criação e de circulação dos gêneros do discurso hoje, entre eles o da correspondência.

Para começar, é preciso perceber que caminho é selecionado para a sequência de ensino-aprendizagem do gênero (tomada em um mesmo volume ou na totalidade dos volumes da coleção) nos livros didáticos para poder discuti-lo.

Nas coleções selecionadas, o percurso, geralmente, inicia-se pelos bilhetes, recados e convites; parte-se, em seguida, para a carta e outros gêneros (QUADRO 3). As sequências nelas resumidas percorrem, se reunidas, um espectro amplo da correspondência. Entretanto, em cada coleção, a experiência com o gênero pode ser restrita (como em CE e ALP) ou variada (como em LE e AL). A variedade, entretanto, como se verá adiante, centra-se na apresentação dos textos para propostas de leitura, não para produção.

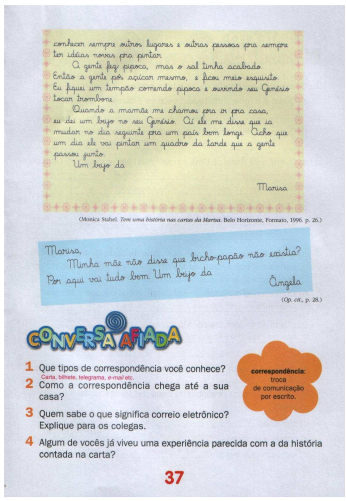
Coleção	Seqüência
VR	bilhete – carta pessoal informal – *e-mail* – carta formal – carta de leitor
LL	bilhete – convite – carta pessoal informal – cartão-postal – fax – *e-mail* - carta formal
ALP	bilhete – carta pessoal informal – *e-mail*
AL	recado – bilhete – lembrete – carta pessoal informal – cartão-postal – carta formal – carta aberta – *e-mail* – telegrama – circular – carta comercial
CE	bilhete – carta pessoal informal – *e-mail*
LG	bilhete – carta pessoal informal – *e-mail* – cartão postal
GA	bilhete – convite – *e-mail* – carta pessoal informal – carta enigmática – cartão
LER	carta pessoal informal – bilhete – telegrama – cartão postal
LE	bilhete – convite – carta pessoal informal – carta formal – carta de leitor – cartão – aerograma – cartão-postal – carta enigmática
PP	convite – bilhete – *e-mail* – cartão postal – carta pessoal informal
VA	bilhete – convite – carta pessoal informal – carta formal – cartão – cartão postal – *e-mail*
PV	bilhete – carta pessoal informal – carta formal – *e-mail* – convite
CC	bilhete – recado – carta pessoal informal – convite – cartão-postal

Quadro 3 – Seqüências didáticas básicas percebidas nas coleções didáticas

As coleções em que a variedade é maior são voltadas para a apresentação de um tema a ser discutido ou de um projeto a ser realizado ao final da unidade de trabalho. Nelas, são trazidos textos de diferentes gêneros para enriquecer o universo conceitual sobre o tema ou para conseguir realizar um projeto (por exemplo, para montar uma exposição, como produto de projeto, aparecem informativos sobre o assunto, entrevistas, convites, cartazes etc.). Fazem transitar os textos em sistemas relacionados às atividades humanas, como apontam idéias de Bazerman (2006). Os manuais com menor variedade trazem textos para serem analisados isoladamente, pelo tema ou pela estrutura, ou textos para trabalho de identificação de características de gênero.

As indicações sobre as características essenciais dos gêneros de correspondência – explícitas nas descrições ou implícitas nas imagens, no tipo de texto escolhido, nas questões apresentadas aos alunos – sugerem pouca variação nas coleções. São apresentadas como paráfrases das definições encontradas em Costa (2008).

Correspondência deve ser entendida como o gênero discursivo amplo, ligado à conversa à distância e que pressupõe escrita, manuscrita ou não, em situações pessoais, comerciais ou outras, empregando uma linguagem adequada à finalidade e ao interlocutor (FIGURA 6).


conhecer sempre outros lugares e outras pessoas pra sempre
ter idéias novas pra pintar.
A gente faz pipoca, mas o sal tinha acabado
Então a gente foi açúcar mesmo, e ficou mais esquisito
Eu fiquei um tempão comendo pipoca e ouvindo seu Genésio
tocar trombone.
Quando a mamãe me chamou pra ir pra casa,
eu dei um beijo no seu Genésio. Aí ele me disse que ia
mudar no dia seguinte pra um país bem longe. Bicho que
um dia ele vai pintar um quadro da terra que a gente
passou junto.
Um beijo da
Marisa

(Mônica Stahel. *Tem uma história nas cartas da Marisa*. Belo Horizonte, Formato, 1996. p. 26.)

Marisa,
Minha mãe não disse que bicho-papão não existia?
Por aqui vai tudo bem. Um beijo da
Angela

(*Op. cit.*, p. 28.)

CONVERSA AFIADA

1 Que tipos de correspondência você conhece?
Carta, bilhete, telegrama, e-mail etc.
2 Como a correspondência chega até a sua casa?
3 Quem sabe o que significa correio eletrônico? Explique para os colegas.
4 Algum de vocês já viveu uma experiência parecida com a da história contada na carta?

correspondência: troca de comunicação por escrito.

37

[...]
Conversa afiada
1 Que tipos de correspondência você conhece?
[resposta ao professor] carta, bilhete, telegrama, e-mail etc.
2 Como a correspondência chega até a sua casa?
3 Quem sabe o que significa correio eletrônico? Explique para os colegas.
4 Algum de vocês já viveu uma experiência parecida com a da história contada na carta?

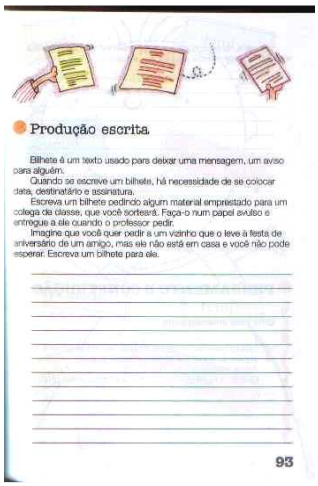
LL, v. 3, p. 37.

A pergunta 4 refere-se a escrever para uma amiga distante contando um dia da vida da remetente para a colega, fazendo referência a um amigo comum a ambas.
Correspondência é apresentada como o gênero discursivo, ligado às experiências das pessoas e a modos diversos de circulação; carta, bilhete, telegrama e e-mail são os gêneros textuais (os tipos de correspondência). Correio eletrônico parece não ser empregado como sinônimo de *e-mail*.

Figura 6

O bilhete (FIGURAS 7 a 9), escolhido para iniciar a maioria das seqüências, apresenta como principal característica o fato de ser breve (o adjetivo empregado nos manuais é *curto*) e de estrutura simplificada: em todas as descrições, aparece destinatário, corpo e remetente. Há referências à relação próxima entre os interlocutores. A linguagem coloquial (o adjetivo mais empregado é *informal*), apresentada no dicionário de Costa[13] (*geralmente* é também escrito em linguagem coloquial), é tomada como afirmação: todos os modelos de bilhetes apresentados são escritos em linguagem coloquial. Apenas uma proposta (FIGURA 7), em que se sugere que a criança escreva um bilhete ao vizinho pedindo para levá-lo a uma festa, pode indicar que o tratamento será diferente do empregado no bilhete que teve de escrever a um colega da sala. Entretanto não há indicações de que deva ser discutida a diferença com os alunos. Descreve-se *bilhete* como comunicação rápida, um texto deixado em local em que possa ser encontrado pelo destinatário; parece ser outra característica básica que, em alguns manuais (ver FIGURA 8), infere-se ser mais importante que o tamanho do corpo do texto.

[13] COSTA, 2008, op.cit.



Produção escrita

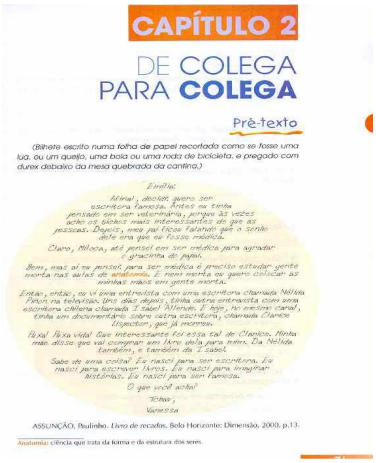
Bilhete é um texto usado para deixar uma mensagem, um aviso para alguém.
Quando se escreve um bilhete, há necessidade de se colocar data, destinatário e assinatura.
Escreva um bilhete pedindo algum material emprestado para um colega da classe, que você sorteará. Faça-o num papel avulso e entregue a ele quando o professor pedir.
Imagine que você quer pedir a um vizinho que o leve à festa de aniversário de um amigo, mas ele não está em casa e você não pode esperar. Escreva um bilhete para ele.

93

[...]
Bilhete é um texto usado para deixar uma mensagem, um aviso para alguém.
Quando se escreve um bilhete, há necessidade de se colocar data, destinatário e assinatura.
Escreva um bilhete pedindo algum material emprestado para um colega [...]
Imagine que você quer pedir a um vizinho que o leve à festa de aniversário de um amigo [...]
ALP, v. 1, p. 93

Elementos essenciais: data, destinatário, corpo, assinatura
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: deixar mensagem, linguagem informal para o colega e, possivelmente, mais formal para o vizinho.

Figura 7



CAPÍTULO 2

DE COLEGA PARA COLEGA

Pré-texto

(Bilhete escrito numa folha de papel recortada como se fosse uma lua, ou um queijo, uma bola ou uma roda de bicicleta, e pregado com durex debaixo da mesa quebrada da cantina.)

Linilla:

Afinal, decidi: quero ser escritora famosa. Antes eu tinha pensado em ser veterinária, porque às vezes acho os bichos mais interessantes do que as pessoas. Depois, meu pai fica falando que a gente dele era que ia fazer medicina.

Claro, Nilocta, até pensei em ser médica para agradar o graciinha do papai.

Bem, mas aí eu pensei para ser médica é preciso estudar gente morta nas aulas de anatomia. E nem venha me querer colocar as minhas mãos em gente morta.

Então, então, eu vi uma entrevista com uma escritora chamada Nélida Piñon na televisão. Uns dias depois, tinha outra entrevista com uma escritora chiliana chamada I. Isabel Allende. E hoje, no mesmo canal, tinha um documentário sobre outra escritora, chamada Clarice Lispector, que já morreu.

Ô xa! Nossa vida! Que interessante foi esta tal de Clarice. Ninha mãe disse que vai comprar um livro dela para mim. Da Nélida também, e também da I. Isabel.

Sabe de uma coisa? Eu nasci para ser escritora. Eu nasci para escrever livros. Eu nasci para imaginar histórias. Eu nasci para ser famosa.

O que você acha?

Tchau,

Vanessa

ASSUNÇÃO, Paulinho. *Livro de recados*. Belo Horizonte: Dimensão, 2003, p.13.

Anatomia: ciência que trata da forma e da estrutura dos seres.

[...]
(Bilhete escrito numa folha de papel recortada como se fosse uma lua, ou um queijo, uma bola ou uma roda de bicicleta, e pregado com durex debaixo da mesa quebrada da cantina.)
[...]

AL, v. 3, p. 71.

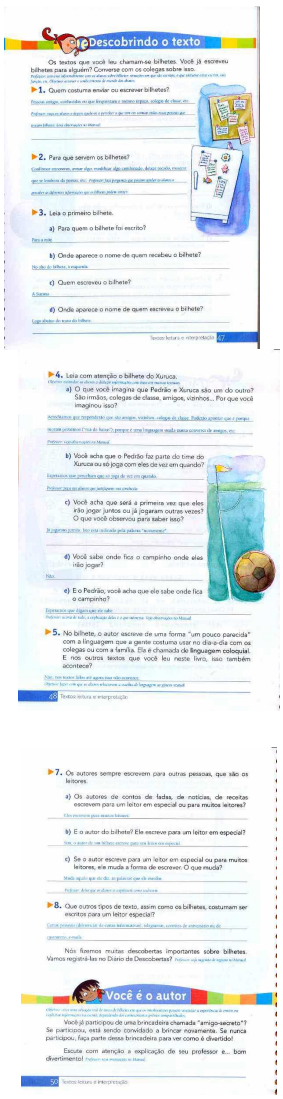
Elementos essenciais (inferidos): destinatário, corpo, despedida, assinatura
Elementos opcionais (inferidos): não necessita de envelope
Situação comunicativa: deixar mensagem pessoal, linguagem informal
A indicação é de bilhete, entretanto o corpo do texto é longo em relação aos demais.

Figura 8

Há preocupação de certos autores (FIGURA 9) que se discuta que o bilhete (posteriormente a carta), por ser dirigido a um interlocutor determinado, exige uma mudança no modo de ser escrito pelo autor, diferente, por exemplo, dos contos.

O fato de o corpo simplificado não ser um diferencial, como aponta a FIGURA 8, possibilita introduzir uma reflexão sobre a necessidade de diferenciar cartas e bilhetes: ambos são comunicações a um leitor determinado, com a

presença de identificação de data (alguns manuais a indicam também para o bilhete), destinatário e remetente, algo a dizer.



Descobrindo o texto
Os textos que você leu chamam-se bilhetes. Você já escreveu bilhetes para alguém? Converse com os colegas sobre isso. [...]
1. Quem costuma enviar ou escrever bilhetes?
[resposta para o professor] Pessoas amigas, conhecidas ou que freqüentam o mesmo espaço, colegas de classe etc. [...]
2. Para que servem os bilhetes?
[resposta ao professor] Confirmar encontros, avisar algo, modificar algo combinado, deixar recado, escrever que se lembrou da pessoa, etc. Professor, faça perguntas que possam ajudar os alunos a perceber as diferentes informações que os bilhetes podem conter.

3. Leia o primeiro bilhete.
a) Para quem o bilhete foi escrito? [..]
b) Onde aparece o nome de quem recebeu o bilhete? [...]
c) Quem escreveu o bilhete? [...]
d) Onde aparece o nome de quem escreveu o bilhete? [...]

5. No bilhete, o autor escreve de uma forma "um pouco parecida" com a linguagem que a gente costuma usar no dia-a-dia com os colegas ou com a família. Ela é chamada de linguagem coloquial. [...]

7. Os autores sempre escrevem para outras pessoas, que são os leitores.
a) Os autores de contos de fadas, de notícias, de receitas escrevem para um leitor em especial ou para muitos leitores? [...]
b) E o autor do bilhete? Ele escreve para um leitor em especial?[...]
c) Se o autor escreve para um leitor em especial ou para muitos leitores, ele muda a forma de escrever? O que muda? [...]

8. Que outros tipos de texto, assim como os bilhetes, costumam ser escritos para um leitor especial?
[resposta para o professor] cartas pessoais (diferenciar de cartas informativas), telegramas, convites de aniversário ou de casamento, e-mails.[...]
CE, v. 1, p. 47-48 e 50.

Elementos essenciais:destinatário, corpo, remetente
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa:conversa entre amigos, linguagem informal
A descrição pede atenção ao fato de que o bilhete dirige-se a um leitor em especial, não a "muitos leitores". Essa é uma característica da correspondência como gênero (não explicitado). São citados os gêneros textuais, da esfera discursiva da correspondência: cartas pessoais, telegramas, convites, e-mails. Apresenta a necessidade de indicar que as cartas informativas, dentro da correspondência, abrem-se a vários leitores, o que mostra como os gêneros apresentam fronteiras não rígidas.

Figura 9

Esse algo a dizer aparece muito voltado para o prático no bilhete, talvez porque os manuais que assim o apresentam também indiquem que a mensagem fica em lugar visível: expor informações pessoais e sentimentos pede o sigilo do envelope. Entretanto o sigilo dos bilhetes (e quem é professor já deve ter presenciado a situação) pode ser garantido pela entrega em mãos (dobrado, como passam de mão em mãos os bilhetinhos entre alunos na sala de aula) ou, como na situação apresentada, escondido em local que apenas os correspondentes conheçam. Cartas também podem ser entregues do mesmo jeito.

A diferença, se necessário for estabelecê-la (no material das cartas de Carroll que foi utilizado para seleção do *corpus* não é feita essa diferenciação), não cairia nem na escrita sintética nem na possibilidade ou não da expressão de sentimentos, uma vez que uma mensagem de amor pode ser expressa num papelzinho apenas com “Te amo”. As cartas hoje, talvez pela velocidade impressa ao tempo, também se tornaram breves. A busca de diferenciar os dois gêneros textuais teria de contar com textos muito mais longos para as cartas, para fins apenas didáticos, de iniciação ao uso da correspondência, não de classificação de textos em exercícios (como proposto por alguns manuais lidos): somente cartas podem ocupar mais de uma lauda e bilhetes não são enviados a instituições (daí a referência a *carta-bomba*, em exemplo radical, não *bilhete-bomba*, deixadas em locais públicos).

Os manuais parecem relacionar cartas a envelopes (FIGURA 10), o que é relativizado no dicionário de gêneros (COSTA, 2008, p. 50-52). As cartas são apresentadas como algo que chega pelo correio. Por isso, a maioria deles traz instruções sobre como preencher envelopes. Mas já aparecem indicações de que é possível enviar cartas por *e-mail*, que é tomado ora como o suporte eletrônico para bilhetes, recados, convites e cartas, ora como gênero textual específico.

A associação da escrita de uma carta pessoal (alguns manuais referem-se a outros tipos, como na FIGURA 11) a uma situação em que se pode dedicar mais tempo para pensar no remetente, seus gostos, seus problemas, demonstrando preocupação ou outros sentimentos por ele, como sugere a tabela na figura anterior, também aparece na proposta da FIGURA 12.

5. Existem algumas semelhanças e algumas diferenças entre a carta que você leu e os dois bilhetes da página 48. Vamos ver?

	Bilhete	Carta
Tipo de leitor	É um leitor especial, único.	É um leitor especial, único.
Ocupação do espaço da página	É escrito em prosa. O nome de quem escreveu aparece no final e o de quem recebeu, no início.	É escrito em prosa. O nome de quem escreveu aparece no final e o de quem recebeu, no início.
Coisas que contam	Informa ou confirma algo, pede coisas, etc.	Conta coisas pessoais, fatos, sentimentos.
Tamanho do texto	É curto.	É mais longa.

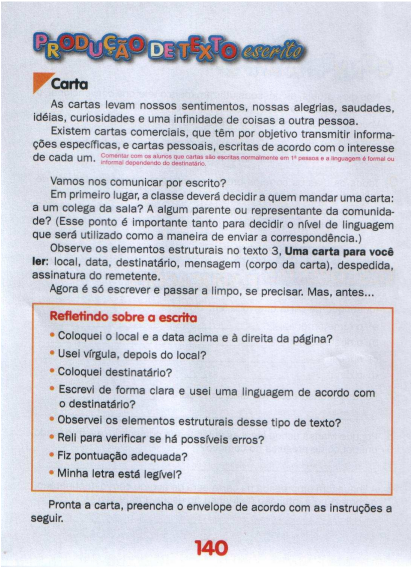
[...]
8. Você deve saber que para enviar cartas é preciso colocá-las dentro de um envelope. O envelope tem algumas funções bem importantes. Você sabe quais são elas?
[resposta o professor] Ele serve para proteger a carta, para que a carta não seja lida por qualquer pessoa, para escrever o endereço de quem vai recebê-la e de quem enviou.
Professor: compare as cartas com bilhetes que, na maior parte das vezes, não são colocados em envelopes.

CE, v. 2, p. 55 e 57.

Elementos essenciais: destinatário, corpo, remetente, envelope
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: conversa entre amigos, linguagem informal (refere-se à carta pessoal)
Como o texto restringe-se a cartas pessoais, o conteúdo fica restrito. Essa restrição dá idéia de que carta (pois essa é a legenda) tem sempre conteúdo diferente de bilhete, em que se informa, se pede etc., o que não corresponde ao uso do gênero. A diferença, portanto, encontra-se na dimensão: bilhete é curto e carta é longa. Nem mesmo o uso do envelope os diferencia, uma vez que alguns bilhetes, de acordo com a nota ao professor, também o usam.

Figura 10

À estrutura básica do bilhete, acrescentam-se saudação e despedida, o que aponta para um olhar mais apurado para quem é o destinatário, a imagem que se tem dele e a imagem que se quer construir para ele. Nessa estrutura, dois textos também fazem referência ao P.S. (*post scriptum*); são manuais que não apresentam um roteiro muito fechado para a escrita de cartas pelo aluno ou não apresentam sugestão de escrita de rascunho para elas (FIGURA 13).



PRODUÇÃO DE TEXTO escrito

Carta

As cartas levam nossos sentimentos, nossas alegrias, saudades, idéias, curiosidades e uma infinidade de coisas a outra pessoa.

Existem cartas comerciais, que têm por objetivo transmitir informações específicas, e cartas pessoais, escritas de acordo com o interesse de cada um. Comentar com os alunos que cartas são escritas normalmente em 1ª pessoa e a linguagem é formal ou informal dependendo do destinatário.

Vamos nos comunicar por escrito?

Em primeiro lugar, a classe deverá decidir a quem mandar uma carta: a um colega da sala? A algum parente ou representante da comunidade? (Esse ponto é importante tanto para decidir o nível de linguagem que será utilizado como a maneira de enviar a correspondência.)

Observe os elementos estruturais no texto 3, **Uma carta para você ler**: local, data, destinatário, mensagem (corpo da carta), despedida, assinatura do remetente.

Agora é só escrever e passar a limpo, se precisar. Mas, antes...

Refletindo sobre a escrita

- Coloquei o local e a data acima e à direita da página?
- Usei vírgula, depois do local?
- Coloquei destinatário?
- Escrevi de forma clara e usei uma linguagem de acordo com o destinatário?
- Observei os elementos estruturais desse tipo de texto?
- Reli para verificar se há possíveis erros?
- Fiz pontuação adequada?
- Minha letra está legível?

Pronta a carta, preencha o envelope de acordo com as instruções a seguir.

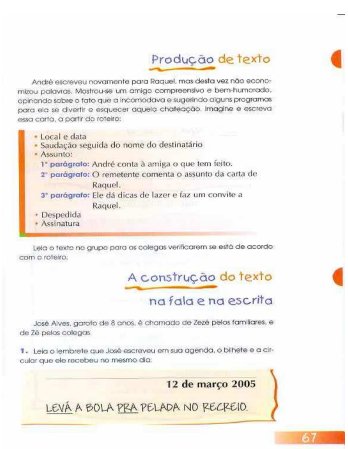
140

Produção de texto escrito
Carta
As cartas levam nossos sentimentos, nossas alegrias, saudades, idéias, curiosidades e uma infinidade de coisas a outra pessoa.
Existem cartas comerciais, que têm por objetivo transmitir informações específicas, e cartas pessoais, escritas de acordo com o interesse de cada um.
[...]
Em primeiro lugar, a classe deverá decidir a quem mandar uma carta: [...] (Esse ponto é importante tanto para decidir o nível de linguagem que será utilizado como a maneira de enviar a correspondência.)
Observe os elementos estruturais no texto 3, **Uma carta para você ler**: local, data, destinatário, mensagem (corpo da carta), despedida, assinatura do remetente.
Agora é só escrever e passar a limpo, se precisar. [...]
[...]
Pronta a carta, preencha o envelope de acordo com as instruções a seguir.

LL, v. 4, p. 140.

Elementos essenciais: lugar e data, destinatário, corpo, fechamento, assinatura, envelope. Observe-se a proposta fixa para esses elementos numa proposta de carta pessoal.
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: variada, linguagem formal ou informal

Figura 11



Produção de texto

André escreveu novamente para Raquel, mas desta vez não economizou palavras. Mostrou-se um amigo compreensivo e bem-humorado, opinando sobre o fato que a incomodava e sugerindo alguns programas para ela se divertir e esquecer aquela chateação. Imagine e escreva essa carta, a partir do roteiro:

- Local e data
- Saudação seguida do nome do destinatário
- Assunto:
  - 1º parágrafo: André conta à amiga o que tem feito.
  - 2º parágrafo: O remetente comenta o assunto da carta de Raquel.
  - 3º parágrafo: Ele dá dicas de lazer e faz um convite a Raquel.
- Despedida
- Assinatura

Leia o texto no grupo para os colegas verificarem se está de acordo com o roteiro.

A construção do texto na fala e na escrita

José Alves, garoto de 8 anos, é chamado de Zezé pelos familiares, e de Zé pelos colegas.

1. Leia o lembrete que José escreveu em sua agenda, o bilhete e a circular que ele recebeu no mesmo dia.

12 de março 2005

LEVÁ A BOLA PRA PELADA NO RECREIO.

67

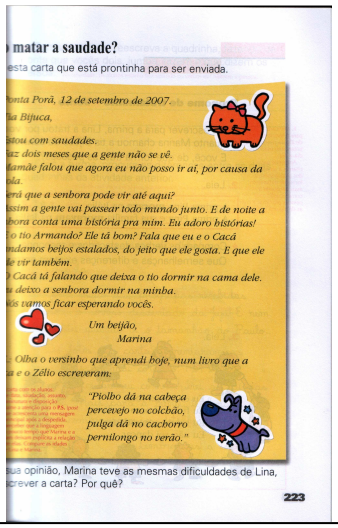
Produção de texto

André escreveu novamente a Raquel, mas desta vez não economizou palavras. Mostrou-se um amigo compreensivo e bem-humorado, opinando sobre o fato que a incomodava e sugerindo alguns programas para ela se divertir e esquecer aquela chateação. Imagine e escreva essa carta, a partir do roteiro:
- Local e data
- Saudação seguida do nome do destinatário
- Assunto:
1º parágrafo: André conta à amiga o que tem feito.
2º parágrafo: O remetente comenta o assunto da carta de Raquel.
3º parágrafo: Ele dá dicas de lazer e faz um convite a Raquel.
- Despedida
- Assinatura
Leia o texto no grupo para os colegas verificarem se está de acordo com o roteiro. [...]

AL, volume 3, p. 67.

Elementos essenciais: local e data, saudação, destinatário, corpo, despedida, assinatura
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: conversa entre amigos, linguagem informal
A extensão da carta, como modo de mostrar interesse pelo destinatário, é sugerida na construção da situação de produção, que antecede o roteiro.

Figura 12



matar a saudade?

esta carta que está prontinha para ser enviada.

Porá, 12 de setembro de 2007.
Bijuca,
ou com saudades.
dois meses que a gente não se vê.
mãe falou que agora eu não posso ir aí, por causa da
rá que a senhora pode vir até aqui?
sim a gente vai passear todo mundo junto. E de noite a
hora conta uma história pra mim. Eu adoro histórias!
o tio Armando? Ele tá bom? Fala que eu e o Cacá
damos beijos estalados, do jeito que ele gosta. E que ele
vir também.
Cacá tá falando que deixa o tio dormir na cama dele.
deixo a senhora dormir na minha.
os vamos ficar esperando vocês.

Um beijão,
Marina

Olha o versinho que aprendi hoje, num livro que a
e o Zélio escreveram:

"Piolho dá na cabeça
percevejo no colchão,
pulga dá no cachorro
pernilongo no verão."

sua opinião, Marina teve as mesmas dificuldades de Lina,
crever a carta? Por quê?

223

[...]
[nota ao professor] Comente a carta com os alunos: local e data, saudação, assunto e a disposição da despedida e assinatura. Também chame a atenção para o P.S. (*post scriptum*) [...]

GA, v. 3, p.223.

Elementos essenciais: local e data, saudação, corpo, despedida, assinatura
Elementos opcionais: P.S. (*post scriptum*)
Situação comunicativa: informal
A inclusão do P.S. inclui a □déia de que é possível quebrar o planejamento prévio, pois, se esquecermos algo, há um recurso para incluí-lo, sem necessitar de reescrever a carta dentro da estrutura padrão.

Figura 13

A escrita pode ser manuscrita ou não, uma vez que alguns manuais indicam a possibilidade de envio por correio eletrônico (FIGURAS 14 e 15).

5 Quais são as informações necessárias para que a carta chegue ao seu destino?

Produção escrita

A carta é uma forma de conversa, por escrito, com alguém que não está presente.

Para escrever uma carta você precisa:
- colocar o nome da cidade onde está e a data;
- colocar o nome da pessoa para quem está escrevendo a carta;
- escrever o assunto, isto é, aquilo que você quer falar para a pessoa;
- fazer uma despedida;
- colocar seu nome no final.

As cartas devem ser enviadas pelo correio, dentro de um envelope, com as informações necessárias para chegar ao seu destino.

Há a possibilidade de enviar correspondências por meio da Internet. Para isso, é preciso um computador e conhecer o endereço eletrônico, que se chama e-mail.

Sorteie um colega de outra classe para ser destinatário de sua carta.

O assunto, você escolhe.

Faça um rascunho e uma avaliação.

97

[...]
A carta é uma forma de conversa por escrito, com alguém que não está presente.
Para escrever uma carta, você precisa:
- colocar o nome da cidade onde está e a data;
- colocar o nome da pessoa para quem está escrevendo a carta;
- escrever o assunto, isto é, aquilo que você quer falar para a pessoa;
- fazer uma despedida;
- colocar seu nome no final.

As cartas devem ser enviadas pelo correio, dentro de um envelope, com as informações necessárias para chegar ao seu destino.
Há a possibilidade de enviar correspondências por meio da Internet. [...]

ALP, v. 2, p. 97.

Elementos essenciais: local e data, destinatário, corpo, despedida, assinatura
Elementos opcionais: envelope ou e-mail
Situação comunicativa: carta a um colega, linguagem informal
Aqui, *e-mail* é considerado suporte, não gênero.

Figura 14

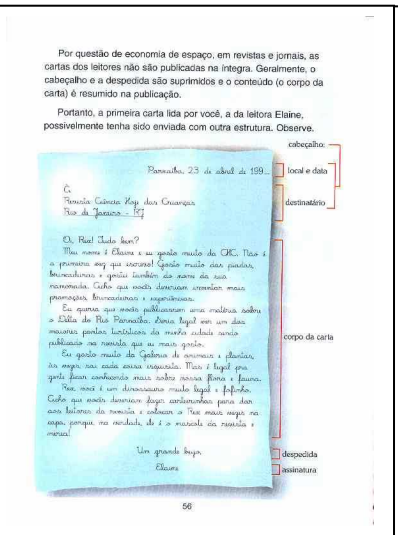
<table>
<tr>
<td>

como smileys – da palavra smile, que significa sorriso, em inglês. São códigos entre os internautas. Veja só como digitá-los:
{ } Abraço
[ ] Abraço forte
:-)> Barbudo
:-* Beijo
:-x Beijinho
:-xx Beijo na boca
:-#) Bigode
(-: Canhoto
(-:) Careca
:-@ Gritando (1)
:-V Gritando (2)
:-/ Indeciso
:-9 Lambendo os beiços
:-& Língua presa
%-+(Machucado
:-P Mostrando a língua
:-)) Muito feliz
:-c Muito infeliz
(:-) Chinês
:-O Chocado
:'-(Chorando
:-} Colocando olho gordo
:-7 Comentário irônico
:-') Com resfriado (1)
:-*) Com resfriado (2)
:-e Desapontado
|-) Dormindo
:-((Muito triste
:-X Não vou contar para ninguém
:-Q Nojo
x-) Olhar atravessado
(:v Pato
;-) Piscando o olho
:8) Porco
=:-) Punk
:-t Rabugento
S:-) Elvis
S:-) Falando
:-) Feliz
/:-) Francês
:-i Fumante
:-|| Furioso
8-) Gorila
:-6 Gosto azedo na boca
:-)X Gravata borboleta
:-D Rindo
O:-) Santo
>:-) Sorriso diabólico
:-(Triste
8-) Usando óculos
:-# Usando aparelho
:-[Vampiro
Veja Kids Internet, parte integrante da revista Veja Kids, ano 2, n. 12.
Que tal usar esses códigos para escrever uma mensagem ou uma carta para alguém de sua família ou para um(a) amigo(a)?
Se você não puder escrevê-la em um computador, não fique :-(, escreva-a a mão mesmo. O importante é que você expresse seus sentimentos, usando uma outra linguagem e que a pessoa para quem você enviar a carta fique :-) e curiosa para descobrir o que você quis transmitir.
177
</td>
<td>
[...]
[quadro com exemplos de smiles, ou emoticons]
Se você não puder escrevê-la em um computador, não fique :-(, escreva-a a mão mesmo.
[...]
VR, v. 2, p. 177.
</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">
Elementos essenciais: não determinados
Elementos opcionais: ser digitada ou manuscrita
Situação comunicativa: informal
O e-mail pode ser considerado, aqui, como suporte, que pode ser substituído pelo papel e lápis. Escrita a mão ou digitada e enviada, o gênero é carta.
</td>
</tr>
</table>

Figura 15

Entretanto a escrita manuscrita predomina de tal maneira que pode ser tomada como característica do gênero (alguns alunos entrevistados, que escreviam cartas e *e-mails*, indicaram que era preciso fazer rascunho de cartas, para poder caprichar na letra depois), principalmente quando se trata de cartas pessoais. Como essas são o modelo que predomina na leitura e produção nos textos didáticos (o que leva muitos alunos, como se verá, a associarem carta apenas a esse tipo), não é de admirar que muitas crianças agreguem o elemento “escrita cursiva” às características gerais do gênero.

Os manuais nem sempre trazem as cartas inteiras no corpo das unidades. Entretanto deixam de indicar por que o fazem. Um dos textos, entretanto, mostra que as cartas, quando transpostas para suportes de outros gêneros, sofrem transformações necessárias às condições de produção desses gêneros (FIGURA 16). A informação poderia ser aproveitada para indicar às crianças como são feitas citações nos diversos gêneros.


Por questão de economia de espaço, em revistas e jornais, as cartas dos leitores não são publicadas na íntegra. Geralmente, o cabeçalho e a despedida são suprimidos e o conteúdo (o corpo da carta) é resumido na publicação.

Portanto, a primeira carta lida por você, a da leitora Elaine, possivelmente tenha sido enviada com outra estrutura. Observe.

56

Por questão de economia de espaço, em revistas e jornais, as cartas dos leitores Não são publicadas na íntegra. Geralmente o cabeçalho e a despedida são suprimidos e o conteúdo (o corpo da carta) é resumido na publicação.
Portanto a primeira carta lida por você, a da leitora Elaine, possivelmente tenha sido enviada com outra estrutura. Observe:
[...]
cabeçalho (local e data, destinatário)
corpo da carta
despedida
assinatura

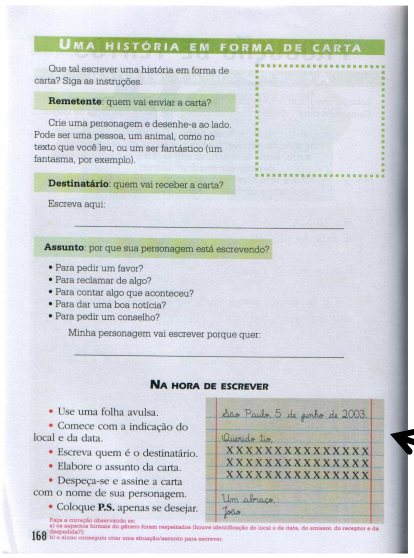
VR, v. 4, p. 56.

Elementos essenciais: local e data, destinatário, corpo, despedida, assinatura
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: comunicação com revista, há informalidade pois a escrita é para a personagem símbolo da revista, um dinossauro chamado Rex.
A sugestão de que as cartas podem sofrer alterações quando publicadas em outros suportes é importante. Poderia ser aproveitada para outras situações, como a publicação de antologias de cartas em livros etc., além de se relacionar com a representação de discurso citado.

Figura 16

Estruturas semelhantes (local, data, saudação, destinatário, corpo, despedida, assinatura) são apresentadas para as cartas, principalmente as cartas pessoais. Essa repetição coloca todos elementos da estrutura como indispensáveis e esse pode ser um dos fatores que contribuíram para o não reconhecimento das cartas de Carroll pelos alunos entrevistados. Um material (FIGURA 17) chega a apresentar um esquema para que o aluno compare seu texto com ele e tenha certeza de que escreveu uma carta.

Portanto uma carta que fuja ao desenho apresentado pode não ser reconhecida como tal; mas cartas que não tratavam de falar de si, dos sentimentos, do que lhe acontecia com o remetente, também não foram reconhecidas, mesmo com a silhueta preservada. Logo as crianças vão amalgamando informações sobre forma e conteúdo apresentadas dispersas ao longo do material didático, não só nos boxes explicativos, mas nos modelos trazidos, nas perguntas que vão sendo feitas sobre os textos, e podem construir conceitos sobre cartas diferentes dos esperados.



UMA HISTÓRIA EM FORMA DE CARTA

Que tal escrever uma história em forma de carta? Siga as instruções.

Remetente: quem vai enviar a carta?

Crie uma personagem e desenhe-a ao lado. Pode ser uma pessoa, um animal, como no texto que você leu, ou um ser fantástico (um fantasma, por exemplo).

Destinatário: quem vai receber a carta?

Escreva aqui:

Assunto: por que sua personagem está escrevendo?

- Para pedir um favor?
- Para reclamar de algo?
- Para contar algo que aconteceu?
- Para dar uma boa notícia?
- Para pedir um conselho?

Minha personagem vai escrever porque quer:

NA HORA DE ESCREVER

- Use uma folha avulsa.
- Comece com a indicação do local e da data.
- Escreva quem é o destinatário.
- Elabore o assunto da carta.
- Despeça-se e assine a carta com o nome de sua personagem.
- Coloque **P.S.** apenas se desejar.

São Paulo, 5 de junho de 2003.
Querido tio,
XXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXX
Um abraço,
João

168

Faça a correção observando se:
a) os aspectos formais do gênero foram respeitados (houve identificação do local e da data, do emissor, do receptor e da despedida?);
b) o aluno conseguiu criar uma situação/assunto para escrever.

Uma história em forma de carta

Que tal escrever uma história em forma de carta? Siga as instruções.
Remetente: quem vai enviar a carta?
Crie uma personagem e desenhe-a ao lado. [...]
Destinatário: quem vai receber a carta?
[...]
Assunto: por que sua personagem está escrevendo?
[...]

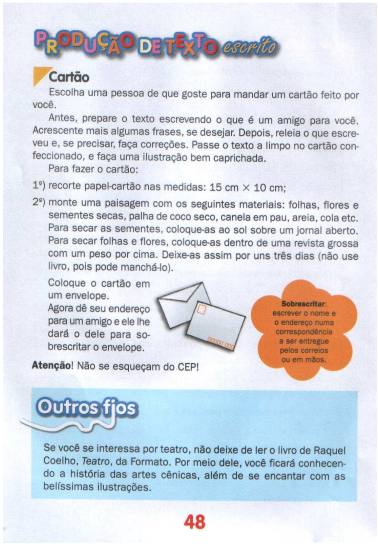
[silhueta/esquema]

LER, v. 3, p. 168.

Elementos essenciais: local e data, destinatário, corpo, despedida, assinatura
Elementos opcionais: P.S.
Situação comunicativa: escrita de uma personagem para outra
Observe-se aqui a melhor expressão do ensino padronizado de estrutura da carta por meio do desenho esquemático.

Figura 17

Cartão é apresentado nos manuais como suporte, não como gênero, uma vez que pode servir à veiculação de vários tipos de mensagens: convites, cumprimentos etc. Há, em alguns deles, instruções para a confecção do suporte (FIGURA 18), mas os exemplos e muitas atividades de produção trazem formulários prontos para preenchimento. As crianças entrevistadas fizeram referências a esses formulários prontos, disponíveis em papelarias e outros locais, quando falaram de correspondência em situação de aniversários e outras datas especiais. *Cartão*, como gênero descrito em Costa (2008, p. 53-54), que serve como apresentação ou identificação do usuário não apareceu nas coleções analisadas.



PRODUÇÃO DE TEXTO escrito

Cartão

Escolha uma pessoa de que goste para mandar um cartão feito por você.

Antes, prepare o texto escrevendo o que é um amigo para você. Acrescente mais algumas frases, se desejar. Depois, releia o que escreveu e, se precisar, faça correções. Passe o texto a limpo no cartão confeccionado, e faça uma ilustração bem caprichada.

Para fazer o cartão:

1º) recorte papel-cartão nas medidas: 15 cm × 10 cm;

2º) monte uma paisagem com os seguintes materiais: folhas, flores e sementes secas, palha de coco seco, canela em pau, areia, cola etc. Para secar as sementes, coloque-as ao sol sobre um jornal aberto. Para secar folhas e flores, coloque-as dentro de uma revista grossa com um peso por cima. Deixe-as assim por uns três dias (não use livro, pois pode manchá-lo).

Coloque o cartão em um envelope. Agora dê seu endereço para um amigo e ele lhe dará o dele para sobrescritar o envelope.

Sobrescritar: escrever o nome e o endereço numa correspondência a ser entregue pelos correios ou em mãos.

Atenção! Não se esqueçam do CEP!

Outros fios

Se você se interessa por teatro, não deixe de ler o livro de Raquel Coelho, *Teatro*, da Formato. Por meio dele, você ficará conhecendo a história das artes cênicas, além de se encantar com as belíssimas ilustrações.

48

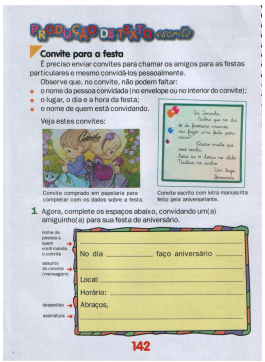
[...]
Cartão
Escolha uma pessoa de que [sic] você goste para mandar um cartão feito por você.
Antes prepare o texto escrevendo o que é amigo para você. Acrescente mais algumas frases, se desejar.[...] Passe o texto a limpo no cartão confeccionado e faça uma ilustração bem caprichada.
[...]
Coloque o cartão em um envelope.
Agora dê seu endereço para um amigo e ele lhe dará o dele para sobrescritar o envelope.
Sobrescritar : escrever o nome
e o endereço numa correspondência
a ser entregue pelos correios e em mãos.
Atenção! Não se esqueçam do CEP!
[...]

LL, v. 3, p. 48.

Elementos essenciais: uma mensagem, suporte em cartão, ilustração, envelope
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: enviar mensagem de amizade a alguém
Embora indique que uma correspondência pode ser entregue em mãos ou pelo correio, a atividade determina que o cartão deva seguir pelo correio, pois os envelopes devem conter CEP. Há uma questão a rever: se entregue em mãos, não haveria necessidade do endereço.

Figura 18

Como suporte, *cartão* aparece associado a *convite*. Como gênero, é apresentado de acordo com a definição encontrada em Costa (2008, p. 70): solicitação de presença ou participação de alguém em algum evento. Os manuais ligam o gênero, principalmente, a formulários impressos, mas dão idéias para a confecção de convites personalizados (FIGURAS 19, 20 e 21). A ilustração é elemento intrínseco do gênero pelas indicações que são apresentadas.



PRODUÇÃO DE TEXTO escrito

Convite para a festa

É preciso enviar convites para chamar os amigos para as festas particulares e mesmo convidá-los pessoalmente.

Observe que, no convite, não podem faltar:

- o nome da pessoa convidada (no envelope ou no interior do convite);
- o lugar, o dia e a hora da festa;
- o nome de quem está convidando.

Veja estes convites:

Convite comprado em papelaria para completar com os dados sobre a festa.

Convite escrito com letra manuscrita feito pela aniversariante.

1 Agora, complete os espaços abaixo, convidando um(a) amiguinho(a) para sua festa de aniversário.

nome da pessoa a quem você mande o convite

assunto do convite (mensagem)

No dia _____ faço aniversário _____

Local: _____

Horário: _____

Abraços,

despedida

assinatura

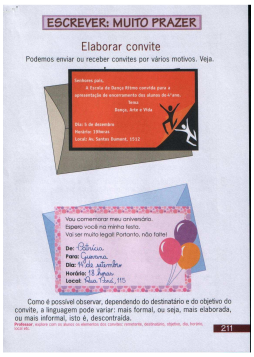
142

Convite para a festa
É preciso enviar convites para chamar os amigos para as festas particulares ou mesmo convidá-los pessoalmente.
Observe o que, no convite, não pode faltar:
- o nome da pessoa convidada (no envelope ou no interior do convite);
- o lugar, o dia e a hora da festa;
- o nome de quem está convidando.
[...]

LL, v. 1, p. 142.

Elementos essenciais: destinatário, local, data, hora, remetente
Elementos opcionais: envelope, formulário impresso ou escrita manuscrita total, ilustração
Situação comunicativa: informal

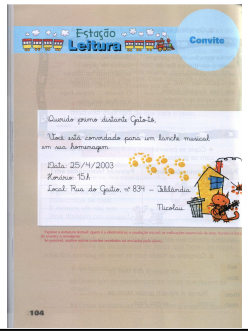
Figura 19



[...]
Podemos enviar ou receber convites por vários motivos. [convite para audição de dança]
[convite de aniversário]
Como é possível observar, dependendo do destinatário e do objetivo do convite, a linguagem pode variar: mais formal, ou seja, mais elaborada, ou mais informal, isto é, descontraída.
[nota ao professor] Professor, explore com os alunos os elementos dos convites: remetente, destinatário, objetivo, dia, horário, local etc.
CC, v. 2, p. 211.

Elementos essenciais: remetente, destinatário, objetivo, dia, horário, local
Elementos opcionais: expressos por etc.
Situação comunicativa: informal ou formal

Figura 20

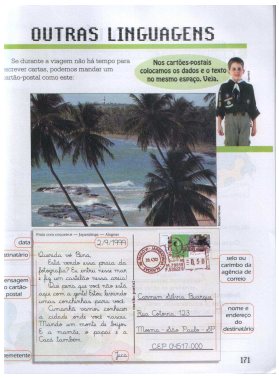


Estação Leitura - Convite
[...]
[nota ao professor] Explore a estrutura textual: quem é o destinatário, a saudação inicial, as indicações essenciais de data, horário e local do evento, o remetente.
Se possível, analise outros convites recebidos ou enviados pelo aluno.
GA, v. 2, p. 104.

Elementos essenciais: destinatário, saudação inicial, data, horário, local, remetente
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: informal (a pesquisa pode apontar a necessidade da formal)

Figura 21

Entre os cartões, alguns manuais fazem referência aos postais (FIGURAS 22 e 23). Recupera-se, indiretamente, na FIGURA 22, a idéia de que a escrita de cartas pede tempo, parar para pensar sobre o que se escreve; os cartões-postais são, é o que se sugere, escritos rapidamente, no momento em que ocorre a vontade de comunicar-se. A escolha da ilustração indicaria ao destinatário o momento e o lugar em que o remetente se lembrou do amigo, ou a visão que gostaria de compartilhar com ele. É, portanto, uma expressão de que a correspondência é marcada pelo impulso interno para a conversa com o outro ausente, considerado especial (não se enviam cartões-postais a todos os amigos e familiares), o que as propostas de produção presentes nos manuais não parecem recuperar.



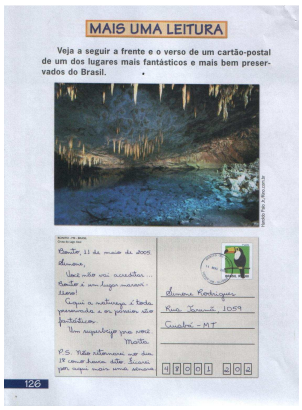
OUTRAS LINGUAGENS

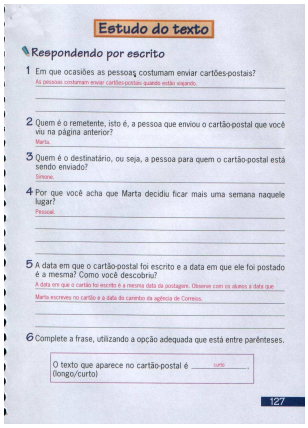
Se durante a viagem não há tempo para escrever cartas,podemos mandar um cartão-postal [...]
Nos cartões-postais colocamos os dados e o texto no mesmo espaço. [...]

LER, v. 3, p. 171

Elementos essenciais: remetente, corpo (curto), destinatário, data, formulário impresso
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: escrever durante uma viagem, linguagem informal

Figura 22





[...]
1.Em que ocasiões as pessoas costumam enviar cartões-postais? [...]
2.Quem é o remetente [...]
3.Quem é o destinatário [...]
5. A data em que o cartão-postal foi escrito e a data em que ele foi postado é a mesma? Como você descobriu? [...]
6. [...] O texto que aparece no cartão-postal é _____ (longo/curto)

CC, v. 3, p. 126-127.

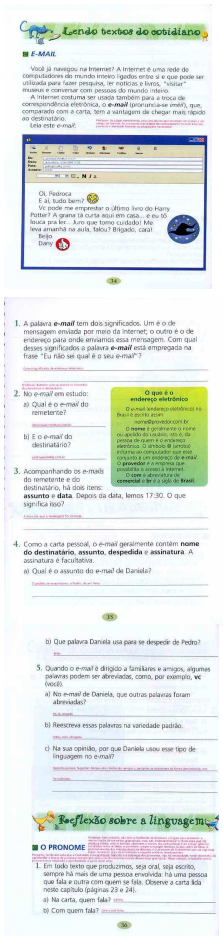
Elementos essenciais: remetente, corpo (curto), destinatário, data, imagem
Elementos opcionais: nenhum
Situação comunicativa: escrever durante uma viagem, linguagem informal

Figura 23

O último gênero com representatividade nos manuais é o *e-mail* (FIGURAS 24 a 26).

As acepções de suporte ou endereço e de gênero, também apresentadas em Costa (2008, p. 88-90), aparecem nos manuais, nem sempre juntas. É gênero na FIGURA 24, comparado à carta pessoal. A correspondência é apresentada entre amigos e familiares. Não há indicação a *e-mails* para instituições e outras pessoas jurídicas.

A carta é citada como o texto que se transmite por *e-mail*, portanto, havendo ênfase nos manuais à carta pessoal, não é de admirar que se atente, neles, a *e-mails* pessoais, que permitem uso de abreviações e brincadeiras com o texto, como o uso de *emoticons* (FIGURA 26).



Lendo textos do cotidiano

E-MAIL

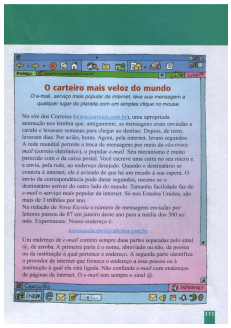
Você já navegou na Internet? A Internet é uma rede de computadores do mundo inteiro ligados entre si e que pode ser utilizada para fazer pesquisa, ler notícias e livros, “visitar” museus e conversar com pessoas do mundo inteiro.
A Internet costuma ser usada, também, para a troca de correspondência eletrônica, o e-mail (pronuncia-se *imêil*), que, comparado com a carta, tem a vantagem de chegar mais rápido ao destinatário. [...]
1. A palavra ***e-mail*** tem dois significados. Um é o de mensagem enviada por meio da Internet; o outro é o de endereço para onde enviamos essa mensagem. [...]
2. No *e-mail* em estudo:
a) Qual é o *e-mail* do remetente?[...]
b) E o *e-mail* do destinatário?[...]
3. Acompanhando os *e-mails* do remetente e do destinatário, há dois itens: **assunto** e **data**. Depois da data, lemos 17:30. O que significa isso?[...]
4. Como a carta pessoal, o *e-mail* geralmente contém **nome do destinatário**, **assunto**, **despedida** e **assinatura**. A assinatura é facultativa.
a) Qual é o assunto do *e-mail* de Daniela?[...]
5. Quando o e-mail é dirigido a familiares e amigos, algumas palavras podem ser abreviadas [...]

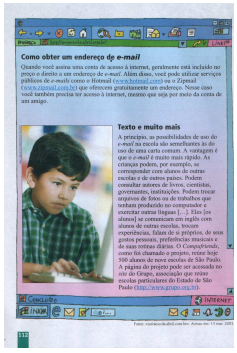
LG, v. 2, p. 34-36.

Elementos essenciais: endereço eletrônico do remetente, endereço eletrônico do destinatário, assunto, data e hora, nome do destinatário, corpo, despedida. Alguns são automaticamente incluídos.
Elementos opcionais: assinatura
Situação comunicativa: formal (explicitada) ou informal (inferida: “quando o *e-mail* é dirigido a familiares e amigos” sugere que há outros destinatários possíveis).

Figura 24

Como suporte, o e-mail é apresentado na FIGURA 25: nele, escrevem-se cartas que são enviadas com rapidez. A comparação com a veiculação de cartas é reforçada pela comparação entre correio eletrônico e caixa postal.



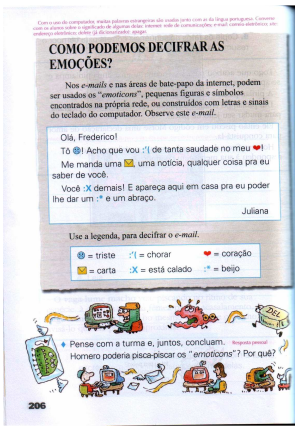


O carteiro mais veloz do mundo
O e-mail, serviço mais popular da Internet, leva sua mensagem a qualquer lugar do planeta com um simples clique no mouse
[...]
A rede mundial permite a troca de mensagens por meio do *electronic mail* (correio eletrônico), o popular *e-mail*. Seu mecanismo é muito parecido com o da caixa postal. Você escreve uma carta no seu micro e a envia, pela rede, ao endereço desejado. Quando o destinatário se conecta à Internet, ele é avisado de que há um recado à sua espera. O envio da correspondência pode durar segundos, mesmo se o destinatário estiver do outro lado do mundo. [...]
Um endereço de *e-mail* contém sempre duas partes separadas pelo sinal @, de arroba. A primeira parte é o nome, abreviado ou não, da pessoa ou da instituição à qual pertence o endereço. A segunda parte identifica o provedor de Internet [...]
Não confunda *e-mail* com endereços de páginas da Internet. O *e-mail* tem sempre o sinal @.
[...]
A princípio, as possibilidades de uso do e-mail na escola são semelhantes às do uso de uma carta comum. A vantagem é que o e-mail é muito mais rápido. [...]

PV, v. 2, p. 111-112.

Elementos essenciais: remetente, assunto, destinatário, endereço de e-mail
Elementos opcionais: não apresentados
A ilustração das páginas tenta reproduzir a tela computador.

Figura 25



[...]
Nos e-mails e nas áreas de bate-papo da Internet, podem ser usados os "emoticons" [...]
GA, v. 3, p. 206.

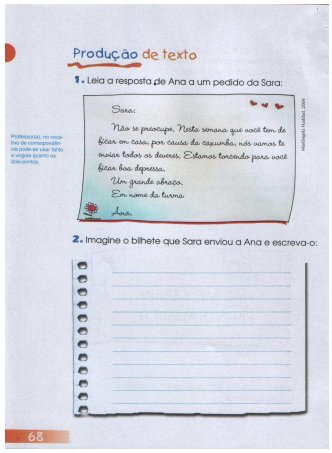
Elementos essenciais: remetente, assunto, destinatário
Elementos opcionais: *emoticons*
Situação comunicativa: informal
Já aparece uma sugestão de uso de *emoticons* nos e-mails, na FIGURA 15, chamados de *smiles*.

Figura 26

Como se viu, o estudo de cartas e de outros gêneros da correspondência aproxima-se das proposições presentes nas definições dicionarizadas. Liga cartas principalmente à situação de envio em envelopes pelo correio. Quanto à estrutura, as várias coleções não apresentam diferenças, mas aparece alguma divergência quanto aos elementos que podem ser dispensados nessa estrutura, sem comprometer o reconhecimento do gênero. Entre os vários tipos de cartas, os manuais enfatizam as cartas pessoais, concebidas como espaços para a expressão pessoal de sentimentos e ideias (cf. FIGURA 11).

Em alguns casos, os livros didáticos recuperam a história do gênero como secundário (utilizando-se a nomenclatura bakhtiniana de gêneros), uma conversa escrita com alguém que se encontra distante, derivado do gênero primário conversa presencial (cf FIGURA 14). Há ênfase no aspecto comunicativo do gênero, o que aponta para a necessidade ou o desejo de comunicar-se quando alguém se propõe a escrever uma carta (cf. FIGURA 10).

A diferenciação entre cartas e bilhetes pela extensão, enfatizada em vários manuais e nos dicionários apresentados nesta análise, é questionável. Estruturados de forma muito semelhante, com funções semelhantes, os próprios livros apresentam, muitas vezes, em seus modelos para os dois textos ou nos espaços que disponibilizam para a produção das crianças, quantidades de linhas extremamente próximas (por volta de 13 a 18 linhas), tanto para um quanto para outro tipo de correspondência (ver confronto entre os dois textos da FIGURA 27).


Produção de texto

1. Leia a resposta de Ana a um pedido da Sara:

Sara:

Não se preocupe. Nesta semana que você tem de ficar em casa, por causa da caxumba, nós vamos te ouvir todos os dias. Estamos torcendo para você ficar boa depressa.

Um grande abraço.

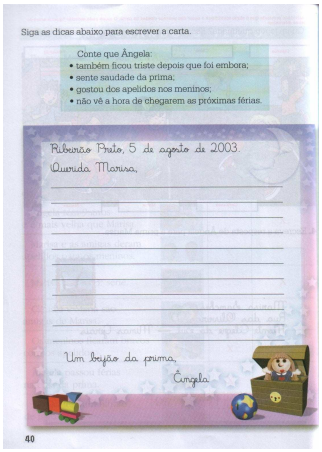
Em nome da turma

Ana.

2. Imagine o bilhete que Sara enviou a Ana e escreva-o:

68

AL, v.1 p. 68.


Siga as dicas abaixo para escrever a carta.

Conte que Ângela:
- também ficou triste depois que foi embora;
- sente saudade da prima;
- gostou dos apelidos nos meninos;
- não vê a hora de chegarem as próximas férias.

Ribeirão Preto, 5 de agosto de 2003.

Querida Marina,

Um beijão da prima,

Ângela.

40

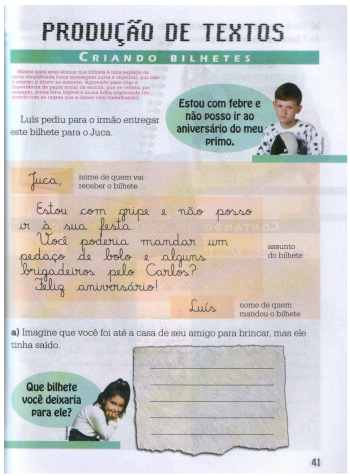
LER, v. 2 p. 40.

O primeiro espaço serve para escrita de um bilhete e o segundo, para escrita de uma carta. Ambos apresentam 11 linhas.

Figura 27

Talvez seja para sustentar essa diferença controversa que os manuais criem textos específicos para os livros e aproximem textos que têm diferença de tamanho de corpo mais marcante.

Certas definições pedem que o bilhete vá direto ao ponto (cf. FIGURA 28); mas não se pode esperar isso de uma carta também? A própria definição dada nesse material apresenta bilhete como uma pequena carta. Escrevem-se bilhetes, segundo um manual (FIGURA 9), porque houve uma lembrança do destinatário pelo remetente e quer comunicá-la. Essa também pode ser uma motivação da carta e do cartão postal. Cartas expressam sentimentos, saudades (FIGURA 11), cartões, *e-mails* e bilhetes também podem fazê-lo. Cartas pessoais são escritas por amigos (FIGURA 11), esses são também os destinatários dos bilhetes, cartões, *e-mails* e postais que enchem os livros didáticos. Carta é uma forma de conversa por escrito com alguém não presente (FIGURA 13); mesma definição para os demais gêneros da correspondência. *E-mails* e cartões apresentam desenhos; os papéis de carta apresentados como fundo de bilhetes e cartas nos manuais também mostram ilustrações.



[...]
[nota ao professor] Mostre para seus alunos que bilhete é uma espécie de carta simplificada (uma mensagem curta e objetiva), por isso é preciso ir direto ao assunto. Aproveite para citar a importância do papel social da escrita, que se reflete por exemplo, numa letra legível e numa forma organizada (de acordo com as regras que a classe vem trabalhando).
[...]

GA, v. 2, p. 41.

Definição de bilhete como carta simplificada e exemplos de escrita de bilhetes

Figura 28

A noção de tempo inclui-se na diferenciação dos gêneros, mesmo não tendo referência explícita, principalmente o tempo de produção: cartas tomariam mais tempo de seu produtor, por serem mais longas e exigirem, como expressam vários manuais, a escrita de rascunhos; além disso, as propostas de escritas de cartas são, geralmente, acompanhadas de instruções de endereçamento postal. Os

bilhetes seriam de produção rápida, de primeiro impulso (os manuais costumam deixar de lado a necessidade de escrita de rascunhos), com entrega imediata. Os cartões parecem ser os que exigem menos trabalho de seus produtores, pois os liberam inclusive da necessidade de organizar a estrutura, já que aparecem em fórmulas pré-preparadas, em que só é preciso preencher lacunas. Mesmo o conteúdo da mensagem se mostra quase pronto, quando não pronto (como nos cartões com a mensagem “Feliz aniversário”, “Feliz Natal”). Entretanto podem ocupar tempo maior que a escrita de cartas se forem confeccionados pelo aluno, como orientam certos manuais. O *e-mail* seria uma escrita rápida, sem rascunho (embora apareçam propostas para a criação deles) e que alcançaria seu leitor imediatamente (principalmente se os parceiros estiverem *on-line*).

Os textos da correspondência também são indicados para que o professor comente com os alunos o valor social da escrita. Conforme a FIGURA 28, esse deve ser um ponto de partida para discutir a legibilidade da letra e a forma organizada. Não se trata de falar da forma organizada, padrão, sugerida pelo uso dos gêneros, ao que parece. Ligada a uma letra legível, “forma organizada” aponta para as expectativas didáticas de trabalho bem organizado e revisado (os manuais falam muito de fazer rascunhos e passar a limpo, principalmente as cartas, como se vê na FIGURA 11).

Papel social da escrita refere-se à intervenção do aluno no espaço social por meio dos textos que escreve. Se os textos não são enviados (ficam presos nos livros muitas vezes), como saber que efeito será provocado no espaço social? Além disso, a legibilidade e a organização são condicionadas pela situação de escrita (uma escrita muito rápida, numa emergência, pode não permitir um cuidado tão grande com o traçado, submetido à tensão do remetente) e do material disponível no momento. Observando-se as propostas da FIGURA 28, tem-se espaço para essa reflexão (não levantados pelo livro, que espera uma legibilidade de acordo com os combinados de cada sala).

O menino doente escreve bilhete para um colega. Está em casa, descansando; tem condições de escrever com calma e enviar o bilhete ao amigo. Na segunda proposta, o aluno precisa escrever um bilhete para um colega que não encontrou em casa. Encontrar material para escrever será o primeiro problema, se o aluno não encontrou ninguém em casa e não tem o hábito de carregar lápis e papel para esse tipo de emergência. O livro “soluciona” o problema e apresenta um

pedaço rasgado de papel para a escrita do recado. A escrita no livro será muito diferente da que ocorrerá na situação real: o aluno poderá ter que escrever em pé, apoiado na parede, apoiado no joelho etc. A legibilidade não será a mesma da escrita no livro. Levado pela emoção (ficará muito chateado, com certeza, por não encontrar o amigo para a brincadeira combinada), não planejará o texto e é possível que tenha de fazer ajustes na forma que comprometam a boa apresentação.

A escrita informal aceita imperfeições. É o que se depreende do exemplo de carta da FIGURA 29, sem que isso comprometa o seu papel social.

Uma carta

Curitiba, 10 de setembro de 1979

Tia Rosa,

Oi, tia. Como vai? Como estão todos aí?
Espero que o Pedro tenha melhorado, porque
a última vez que nos vimos ele apontava
cada uma! E o dente da Carolina, ele caiu?
A mamãe mandou eu escrever que aqui
tudo vai bem, só o frio que está
enchendo um pouco...
Sabe, tia, ontem eu assisti a um filme, até
que muito triste que tinha um lugar
superparecido com o sítio. Até o pomar
parecia o mesmo com as árvores carregadinhas...
Não vejo a hora de chegarem as férias para
gente ir pra lá de novo! Adoro andar
de trem!
Bom, preciso parar de escrever agora porque
está chegando a hora do almoço e eu
ainda tenho que ir comprar verdura
Vou ficar esperando uma carta sua.
Sabe, é gostoso escrever para as pessoas que a
gente gosta.
Um beijo bem gostoso da sua sobrinha
Beijo
Sônia

94

Uma carta
Curitiba, 10 de setembro de 1979

Tia Rosa,

Oi, tia. Como vai? Como estão aía aí?
Espero que o Pedro tenha melhorado, porque
a última vez que nos vimos ele aprontava
cada uma! E o dente da Carolina, ele caiu?
A mamãe mandou eu escrever que aqui
tudo vai bem, só o frio que está
enchendo um pouco pouco...
Sabe, tia, ontem eu assisti a filme, até
que muito triste que tinha um lugar
superparecido com o sítio. Até o pomar
parecia o mesmo com as árvores carregadinhas...
Não vejo a hora de chegarem as férias pra
gente ir pra lá de novo! Adoro andar
de trem!
Bom, preciso parar de escrever agora porque
está chegando a hora do almoço eu e eu
ainda tenho que ir comprar verdura verdura.
Vou ficar esperando uma carta sua.
Sabe, é gostoso escrever para as pessoas que a
gente gosta.
Um beijo bem gostoso da sua sobrinha
beijo
Sônia
ALP, vol 2, p. 94

Escrita de carta com correções

Figura 29

O caminho escolhido pelos manuais escolares para o trabalho com gêneros da correspondência, ao diferenciar, aponta para a aproximação e quase identidade entre eles. As crianças aprendem, ao final de tantos exercícios variados, o que existe em comum entre eles, sua estrutura mínima: um remetente, um receptor, uma mensagem. Aprendem que há, entre as atividades humanas, uma conversa escrita com quem não está presente e que há muitas formas de realizar

essa conversa. Talvez isso seja mais importante do que saber descrever e preencher tabelas indicando o que são cartas, bilhetes, *e-mails*, recados, convites, cartões etc.

Da análise feita até este momento, poder-se-ia sugerir que o mais produtivo é trabalhar com o termo *carta* como um rótulo amplo para a correspondência que envolve cartas, bilhetes, convites, recados etc. ou enfatizar o termo *correspondênci*a para isso. Uma demonstração de que o trabalho de diferenciar os gêneros textuais da correspondência na escola não atinge objetivo de fazer o aluno diferenciá-los – exatamente porque suas fronteiras são nebulosas e os alunos parecem perceber isso ao longo do trabalho, apesar dos esforços de seus professores – foi encontrada na pesquisa com os alunos que esta tese apresenta.

Indagadas sobre como sabiam que um texto era *uma cart*a, as crianças deixaram claro que os tipos de textos epistolares fundem-se em um tipo maior, a carta, que, para alguns, engloba, inclusive, as mensagens eletrônicas enviadas em espaços como o *Messenger*.

Nos dois depoimentos seguintes, há exemplos de que as crianças consideram *carta* qualquer comunicação escrita que uma pessoa envia para outra (foram transcritas como faladas):

> Carta é um... tipo de mensagem... toda mensagem que a gente manda para o outro... mensagens são diferentes, piada ou pra convidar para um chá de boneca que nem eu tô fazendo com minhas amigas... As mensagens vão em envelope... às vezes vão pelo correio, às vezes eu entrego... Mas tem umas que são mesmo cartas, são diferentes, a gente escolhe papel diferente... minhas amigas capricham na letra e eu também quando é carta de verdade. Uma carta tem letra bonita, tem para quem é (quando não tem o nome de quem é, é porque é bilhete), tem assinatura, a gente conta o que a gente fez. Eu escrevo muitas cartas pra convidar minhas amigas pra minha casa ou passear, pra falar do aniversário delas e agora pra combinar o chá de bonecas que a gente vai fazer... Não mando pro correio, dou pra elas. Recebo cartas no meu aniversário, com desenhos bonitos por fora e parabéns por dentro (Maria Fernanda, 9 anos , 5º ano do Ensino Fundamental).[14]

[14] Ao longo do texto desta tese, os nomes entrevistados serão identificados apenas por seus primeiros nomes, idade e série, de modo a respeitar as indicações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Maria Fernanda parece colocar em seu depoimento que existe um grande gênero do discurso, a *correspondência*, em que as pessoas enviam mensagens umas para as outras, seja para contar algo engraçado, fazer uma brincadeira, convidar para um encontro. Podem ou não seguir em envelopes (que pressupõem uso do correio em oposição àquelas que a própria menina entrega).

Dentro desse gênero, a menina enxerga o que chama *cartas de verdade*, aqueles textos em que se esmera em escolher o papel, em que capricha na letra, em que escreve para quem é e assina, em que conta o que fez. Cartas de verdades têm algo a dizer, escolha de um suporte que agrade a seu produtor e ao leitor, são marcadas pela importância emocional que a comunicação assume.

Bilhetes não são *cartas de verdade*, ao que parece, porque não indicam para quem é a mensagem. O que os manuais apresentam como *bilhetes* ou *convites* a menina classifica como *cartas*, em que faz convites variados para suas amigas. Não vão pelo correio, são entregues às destinatárias. Ela também considera cartas os cartões de aniversário que recebe. Caprichar ou não na letra não é determinado pela estrutura do gênero, mas pela importância dada à carta (só as *cartas de verdade* merecem o esforço).

Cartas (cotidianas, comuns) e *cartas de verdade* (especiais, em que pode contar o que faz, ou seja, falar de si) são os dois gêneros de Maria Fernanda para correspondência.

> Recebo cartas no meu aniversário, da minha vó e de outros... vêm em papel bonito, com aqueles desenhos na frente... Não escrevo cartas, não sei como fazer aqueles desenhos, não fica bom, e também não preciso nunca escrever. Uma carta é um tipo de ... comunicação... entre pessoas que podem estar longe... que você escreve, como o MSN que a gente escreve de lugares diferentes e escreve, manda e ela responde...Tem *De* e *Para*. Às vezes é de aniversário, vem com balões de aniversário desenhados, mas depende da carta... Recebo cartas dos meus padrinhos e já recebi deles quando a filha deles fez 4 anos; veio com um bichinho desenhado, branco e bege... Às vezes a carta é convite, às vezes é carta mesmo. Convite é para ir a aniversário, para visitar. Carta é para mandar parabéns, contar o que aconteceu... se alguém morreu, por exemplo, a gente escreve para contar. Se é para agradecer não é convite, é carta... às vezes vem dentro de envelope com selo e vem escrito De... Para... (Rafaela, 11 anos, 6º ano do Ensino Fundamental).

Rafaela, como Maria Fernanda, considera que os cartões de aniversário que recebe (com “aqueles desenhos na frente”) são cartas. Não importa, ao que parece, se o papel é encorpado (cartão) ou não; importa é que vêm em papel bonito. Diz que não escreve cartas (cartões) porque não consegue fazer desenhos tão bonitos como aqueles que recebe (se não consegue corresponder ao padrão ou a suas expectativas pessoais, não fica claro). Mas diz que não precisa escrever – aqui escrever ganha a conotação de usar letra manuscrita, fruto de tantos exercícios escolares; escrever, nessa situação, em que não se sente capaz, não é um ato de linguagem, é uma técnica.

Rafaela também acredita, como sua colega de escola, que carta é uma forma de comunicação, escrever mensagem – que tem sentido para ela – mas acrescenta o conceito discursivo do gênero: é escrito para alguém que pode estar longe. *Pode estar longe*, porque, como Maria Fernanda, a menina também escreve, mas usando mensagens eletrônicas, para amigos, que não estão distantes afetivamente, com quem se encontra diariamente. Estar *longe*, para ela, é estar em lugares diferentes, nem sempre distantes geograficamente e não distantes no momento da enunciação no computador, uma vez que as respostas chegam em seguida. Estar no mesmo espaço virtual ao mesmo tempo é não estar distante.

As mensagens eletrônicas que recebe, com “de:” e “para:” recuperam a estrutura de alguns cartões, como os de felicitações que acompanham presentes. Se as mensagens eletrônicas são cartas, esses cartões também são, com seus desenhos de balões de aniversário e ursinho.

Então a menina teoriza: existe carta que é convite e existe carta que é *carta mesmo*, carta de verdade como as Maria Fernanda. E a divisão é bem simples, feita pelo conteúdo da informação e não pela aparência externa do texto: convites são para convidar; *cartas mesmo* servem para tudo o mais: cumprimentar, contar coisas que acontecem com ela, contar coisas importantes como a morte de alguém. As *cartas mesmo* vão, ao que parece, carregadas de afetividade; são frutos de experiência relacional e afetiva: agradecer depende de ter recebido; dar parabéns depende de achar esse alguém importante para ser lembrado na data; a morte é um momento de grande força emotiva. Cartas supõem *co-respondência* entre as pessoas (*a gente escreve de lugares diferentes e escreve, manda e ela responde...*).

Desse modo, em lugar da apresentação de textos representantes de gêneros como modelos para escrita, seria importante trazer para a leitura das

crianças exemplos concretos de interação, de co-respondência por meio dos diferentes gêneros epistolares. Um caminho possível é o apresentado neste trabalho: ter acesso ao acervo de correspondências de escritores, como Carroll, que vão cultivando a relação por meio da palavra escrita.

2.2 Cartas para ler: orientações dos PCN e materialização em livros didáticos

> O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Essa orientação dos PCN (BRASIL/SEB, 1997, v. 2, p. 40) é reproduzida nos materiais didáticos de ensino da língua para justificar uma sequência tradicional de trabalho: todas as unidades iniciam-se com a leitura de um texto. Esse servirá como espaço para discussões variadas, mas sua escolha presta-se a apresentar ao aluno modelos para escrita.

No caso das cartas e bilhetes, os gêneros da correspondência que aparecem em maior volume nos manuais didáticos, os textos que servem como modelos podem ser organizados em três grupos:

1. textos autênticos do gênero;
2. textos literários autênticos, em que cartas e bilhetes aparecem;
3. textos criados para ensino do gênero, cuja situação de produção e circulação fecha-se no material didático.

Sua distribuição está representada na TABELA 1.

coleção	carta autêntica	texto literário com cartas	carta didática (criada para o livro)
VR	3	-	-
PP	-	2	7
ALP	-	7	5
VA	2	-	10
GA	-	-	4
LER	3	3	14
CE	-	1	3
LL	-	4	2
LG	-	-	3
AL	-	9	4
LE	-	2	7
PV	-	4	5
CC	-	4	8
total	8	46	62

Tabela 1 – Tipos de cartas presentes em livros didáticos para leitura

.

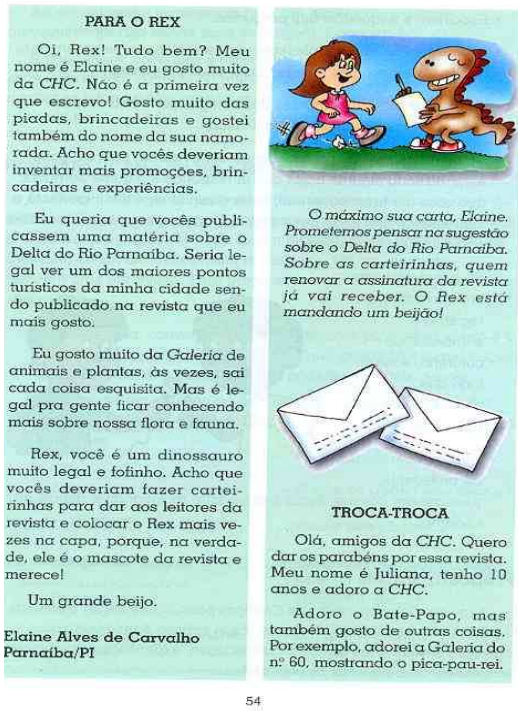
Os textos do primeiro grupo (carta autêntica) são os menos numerosos nos manuais analisados, embora os PCN (BRASIL/SEB., 1997, v.2, p. 61) indiquem que

> Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo).

A manutenção das características gráficas dos textos epistolares trazidos nos livros didáticos só é conseguida com o recurso da fotografia, da apresentação do fac-símile. O recurso, na maioria das vezes, quebra o projeto gráfico criado para o livro didático, que pretende dar uma unidade visual ao produto. Desse modo, embora mantida a estrutura básica, os textos recebem tratamento de formatação, recorte, acréscimo de elementos informativos etc.

Um exemplo de carta autêntica pode ser visto na FIGURA 30, uma carta publicada na seção *Cartas ao leitor* de uma revista especializada em divulgar conhecimentos científicos para crianças (*Ciência Hoje das Crianças*). A carta é autêntica se pensada no veículo em que transita; entretanto, como o próprio livro

didático informa aos alunos (FIGURA 31), ela sofreu alterações para ser inserida na revista.



PARA O REX

Oi, Rex! Tudo bem? Meu nome é Elaine e eu gosto muito da *CHC*. Não é a primeira vez que escrevo! Gosto muito das piadas, brincadeiras e gostei também do nome da sua namorada. Acho que vocês deveriam inventar mais promoções, brincadeiras e experiências.

Eu queria que vocês publicassem uma matéria sobre o Delta do Rio Parnaíba. Seria legal ver um dos maiores pontos turísticos da minha cidade sendo publicado na revista que eu mais gosto.

Eu gosto muito da *Galeria* de animais e plantas, às vezes, sai cada coisa esquisita. Mas é legal pra gente ficar conhecendo mais sobre nossa flora e fauna.

Rex, você é um dinossauro muito legal e fofinho. Acho que vocês deveriam fazer carteirinhas para dar aos leitores da revista e colocar o Rex mais vezes na capa, porque, na verdade, ele é o mascote da revista e merece!

Um grande beijo.

Elaine Alves de Carvalho
Parnaíba/PI

O máximo sua carta, Elaine. Prometemos pensar na sugestão sobre o Delta do Rio Parnaíba. Sobre as carteirinhas, quem renovar a assinatura da revista já vai receber. O Rex está mandando um beijão!

TROCA-TROCA

Olá, amigos da *CHC*. Quero dar os parabéns por essa revista. Meu nome é Juliana, tenho 10 anos e adoro a *CHC*.

Adoro o Bate-Papo, mas também gosto de outras coisas. Por exemplo, adorei a Galeria do nº 60, mostrando o pica-pau-rei.

54

PARA REX

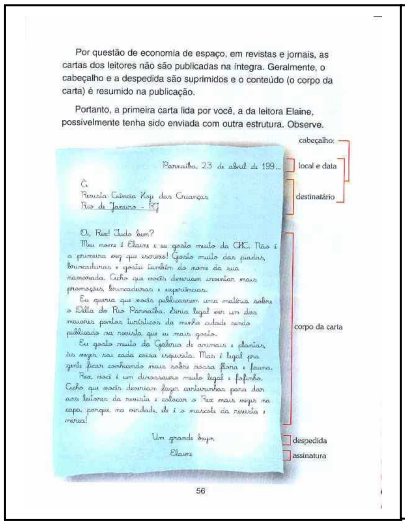
Oi, Rex! Tudo bem? Meu nome é Elaine e eu gosto muito da CHC. Não é a primeira vez que escrevo! Gosto muito das piadas, brincadeiras e gostei também do nome da sua namorada. Acho que vocês deveriam inventar mais promoções, brincadeiras e experiências.
Eu queria que vocês publicassem uma matéria sobre o Delta do Rio Parnaíba. Seria legal ver um dos maiores pontos turísticos da minha cidade sendo publicados na revista que eu mais gosto.
Eu gosto muito da Galeria de animais e plantas, às vezes, sai cada coisa esquisita. Mas é legal para a gente ficar conhecendo mais sobre nossa flora e fauna.
Rex, você é um dinossauro muito legal e fofinho. Acho que vocês deveriam fazer carteirinhas para dar aos leitores da revista e colocar o Rex mais vezes na capa, porque, na verdade, ele é o mascote da revista e merece!
Um grande beijo
Elaine Alves de Carvalho
Parnaíba/PI
[...]

VR, v. 4, p. 54

Figura 30

A alteração no texto das cartas de leitor não responde apenas a questões de espaço disponível, como a nota ao aluno afirma. A seleção de que cartas para publicar a cada número, fazendo-as dialogar umas com as outras, pode ser um critério; mostrar que determinado tema ou seção é reconhecido pelos leitores, aproveitar ideias com as quais a revista concorda, colocar duas opiniões opostas em diálogo etc. Vários são os motivos para realizar recortes nas cartas do leitor, que geram leituras diferenciadas e que podem ser mais críticas se o leitor mantiver em mente que os textos foram transformados, mesmo que minimamente.[15]

[15] É preciso ter em mente, também, que algumas publicações mantêm um setor encarregado, inclusive, da produção de *cartas do leitor*.



Por questão de economia de espaço, em revistas e jornais, as cartas dos leitores não são publicadas na íntegra. Geralmente, o cabeçalho e a despedida são suprimidos e o conteúdo (o corpo da carta) é resumido na publicação.
Portanto, a primeira carta lida por você, a da leitora Elaine, possivelmente tenha sido enviada com outra estrutura. [...]

VR, v. 4, p. 56

Figura 31

Um outro ponto que pode ser aproveitado para o trabalho com cartas ao se escolher os textos da seção da revista é o fato de estar explícita uma etapa do ciclo da correspondência: a primeira mensagem chega ao destinatário e a resposta deste chega ao primeiro remetente.

Cartas são, como já afirmado, conversas à distância; a apresentação de um único exemplar (que inicia o ciclo ou o que o fecha), forma comum de apresentação das cartas nos livros didáticos, acaba apagando para o leitor essa característica da correspondência, a *co-respondência* entre os interlocutores, e inserindo a leitura da carta no mesmo patamar da leitura do texto literário, por exemplo, em que não se espera ação resposta explícita, geralmente sob a forma de texto escrito, do leitor.

Deixar claro ao aluno que os textos sofrem transformações quando mudam de seu suporte de origem é importante. Deveria estar presente desde o primeiro momento em que os alunos entram em contato com o livro didático, de modo que gerasse a curiosidade de conhecer e comparar os textos originais e os adaptados; levaria à tomada de consciência de que os elementos paratextuais, como cores, sublinhados, boxes, ilustrações etc., são determinantes de sentidos novos para os textos. Um texto diagramado em colunas tem um movimento leitor diferenciado do texto em linha contínua, o que pode acelerar ou retardar a leitura; a supressão de uma parte do texto provoca reordenação das relações entre as partes que ficam, provocando novas leituras etc.

Entretanto essa informação não consta dos manuais didáticos como praxe. Nesta pesquisa, pela primeira vez em vários anos de contato com livros didáticos, foi possível encontrar a informação para o professor (FIGURA 32), em um dos manuais, mas sem indicação para que isso fosse discutido com os alunos, o que não garante que chegue a eles.

Para serem apresentados como material didático, os textos selecionados para cada volume da coleção passaram por algumas transformações (tipo de letra, imagem, diagramação, etc.), pelo fato de serem retirados de seus portadores originais. **TEXTOS EPISTOLARES**	Para serem apresentados como material didático, os textos selecionados para cada volume da coleção passaram por algumas transformações (tipo de letra, imagem, diagramação, etc.), pelo fato de serem retirados de seus portadores originais. **LE, Manual do Professor, v. 2, p. 11.**

Figura 32

Por outro lado, a indicação apresentada sugere que os estudos sobre a recepção, que apontam para a importância de toda a materialidade do texto e da situação leitora para a construção de sentidos pelo leitor, pode estar começando a chegar à sala de aula.

Os textos autênticos, acompanhados de trabalho que recupere com o aluno a situação comunicativa de produção e circulação, trazem ao trabalho com os gêneros a força de que se aprende o que as pessoas vivem, tornando o aprendizado significativo. Nos livros didáticos, diante de suas limitações de gênero e suporte, os textos epistolares perderão sempre os dados de dimensão, de textura, a disposição das dobras e outros que são constituintes do suporte e marcas do trajeto que percorrem das mãos de quem escreve às do leitor. Seria preciso, portanto, que os professores ampliassem o trabalho, trazendo para a sala de aula os textos autênticos que circulam no espaço do aluno e da comunidade, para que a leitura, como prática social proposta nos PCN se torne não objeto de ensino, mas de aprendizagem, preservando “sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la” (BRASIL/SEB, 1997, v. 2, p. 41). Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles.

O segundo grupo de textos epistolares apresentados nos manuais (TABELA 1 – texto literário com cartas) traz, para o aluno, exemplares de um gênero e de um recurso de geração de nós na trama tradicionais no âmbito literário: o romance epistolar (gênero em que foi escrito, por exemplo, o texto *Drácula*, de Bram Stoker, 1897) e a presença de cartas como criadoras de crises porque caem em mãos erradas (como em *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, 1878) ou porque não

chegam a seu destino (como em *Romeu e Julieta*[16]), ou como espaços de diálogo entre as personagens, tanto quanto as representações das conversas presenciais, retardando a trama, introduzindo novos dados etc.

A introdução desse gênero atende à prescrição do PNLD de que devem estar presentes, no livro didático, textos de qualidade que representem sua circulação social (BRASIL/SEB, 2006, op. cit., p.12), no caso, a circulação do texto literário, mas algumas propostas de trabalho deixam de lado o literário para fazer perguntas de reconhecimento da estrutura da carta e fixá-la para o aluno.

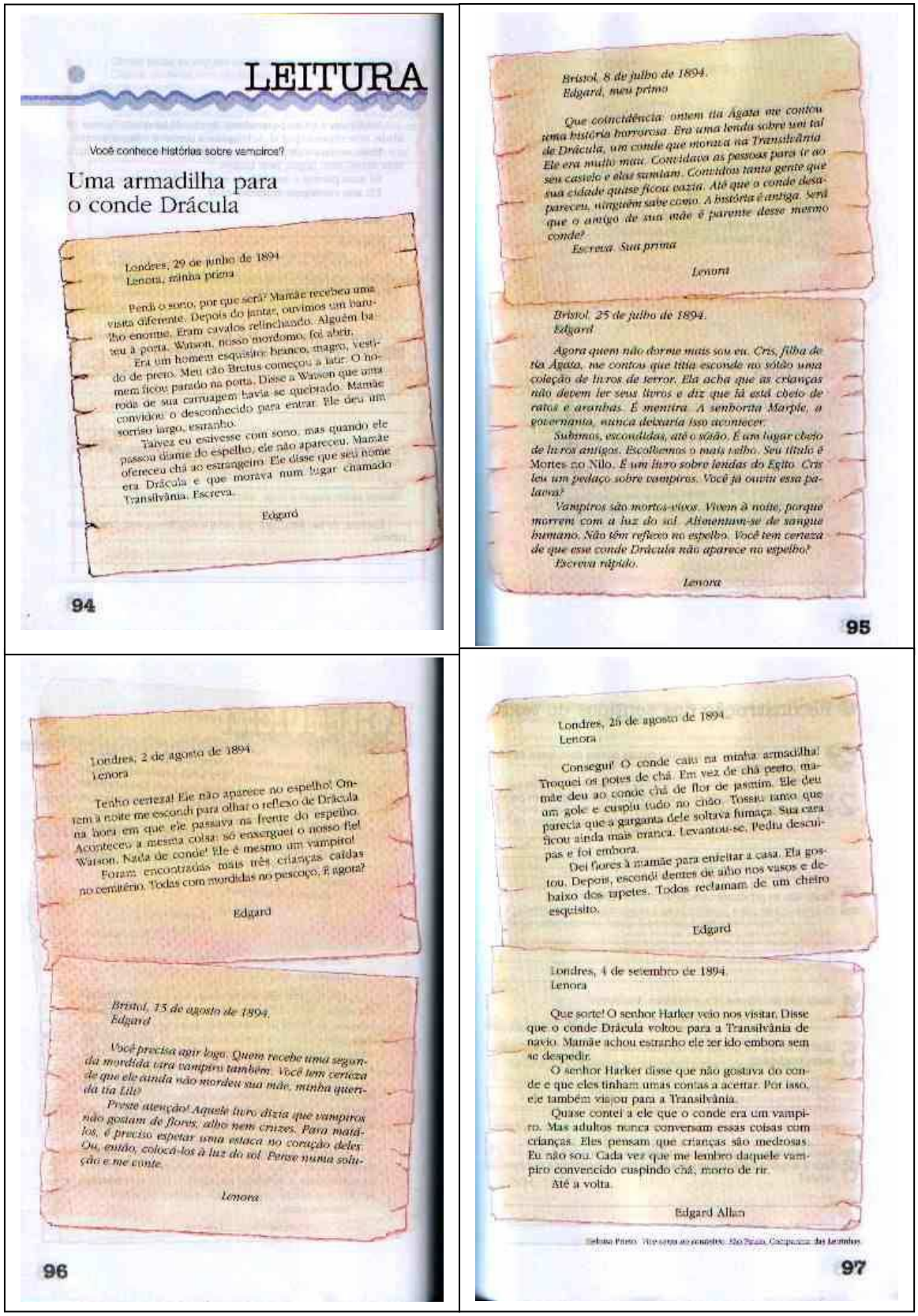
Entre os textos que se enquadram nesse grupo, encontra-se "Uma armadilha para o conde Drácula", parte da obra *Vice-versa ao contrário*. De autoria de Heloísa Prieto (1995), é um pequeno conto epistolar que, segundo informações da autora dadas em oficina sobre textos de terror, pretendia homenagear não só a famosa história do vampiro, mas outros autores do gênero, como Edgard Alan Poe – de onde foi tirado o nome do menino que se corresponde com prima no conto. Os primos trocam cartas na busca de afastar um vampiro, que foi convidado a frequentar a casa do menino por sua mãe.

O texto traz a representação do ciclo da correspondência, enquanto conta a história por meio das cartas: cada uma delas retoma algo da que a precedeu, inserindo um comentário ou avançando na informação. A conversa à distância, realizada entre Bristol e Londres, é entendida como ficcional pelo leitor.

A FIGURA 33 traz o conto como encontrado na coleção ALP. Como, no texto, apresenta-se uma embreagem de tempo e de lugar (anos do final do século XIX e as cidades de Bristol e Londres) para criar a impressão de veracidade do texto, o projeto gráfico vem reforçá-lo, com o uso de ilustrações do suporte das cartas em papel amarelecido e gasto. Entretanto o uso de letra de imprensa nas cartas, por não ser uma forma de uso amplo na época, pode trazer o leitor de volta ao espaço da ficção: o texto quer vender-se como verdade, mas é um jogo.

---

[16] SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Escrita entre 1591 e 1595, foi publicada, pela primeira vez, em 1597.



LEITURA

Você conhece histórias sobre vampiros?

Uma armadilha para o conde Drácula

Londres, 29 de junho de 1894
Lenora, minha prima

Perdi o sono, por que será? Mamãe recebeu uma visita diferente. Depois do jantar, ouvimos um barulho enorme. Eram cavalos relinchando. Alguém bateu à porta. Watson, nosso mordomo, foi abrir.

Era um homem esquisito: branco, magro, vestido de preto. Meu cão Brutus começou a latir. O homem ficou parado na porta. Disse a Watson que uma roda de sua carruagem havia se quebrado. Mamãe convidou o desconhecido para entrar. Ele deu um sorriso largo, estranho.

Talvez eu estivesse com sono, mas quando ele passou diante do espelho, ele não apareceu. Mamãe ofereceu chá ao estrangeiro. Ele disse que seu nome era Drácula e que morava num lugar chamado Transilvânia. Escreva.

Edgard

94

Bristol, 8 de julho de 1894.
Edgard, meu primo

Que coincidência: ontem tia Ágata me contou uma história horrorosa. Era uma lenda sobre um tal de Drácula, um conde que morava na Transilvânia. Ele era muito mau. Convidava as pessoas para ir ao seu castelo e elas sumiam. Convidou tanta gente que sua cidade quase ficou vazia. Até que o conde desapareceu, ninguém sabe como. A história é antiga. Será que o amigo de sua mãe é parente desse mesmo conde?

Escreva. Sua prima

Lenora

Bristol, 25 de julho de 1894.
Edgard

Agora quem não dorme mais sou eu. Cris, filha de tia Ágata, me contou que titia esconde no sótão uma coleção de livros de terror. Ela acha que as crianças não devem ler seus livros e diz que lá está cheio de ratos e aranhas. É mentira. A senhorita Marple, a governanta, nunca deixaria isso acontecer.

Subimos, escondidas, até o sótão. É um lugar cheio de livros antigos. Escolhemos o mais velho. Seu título é Mortes no Nilo. *É um livro sobre lendas do Egito. Cris leu um pedaço sobre vampiros. Você já ouviu essa palavra?*

Vampiros são mortos-vivos. Vivem à noite, porque morrem com a luz do sol. Alimentam-se de sangue humano. Não têm reflexo no espelho. Você tem certeza de que esse conde Drácula não aparece no espelho?

Escreva rápido.

Lenora

95

Londres, 2 de agosto de 1894
Lenora

Tenho certeza! Ele não aparece no espelho! Ontem à noite me escondi para olhar o reflexo de Drácula na hora em que ele passava na frente do espelho. Aconteceu a mesma coisa: só enxerguei o nosso fiel Watson. Nada de conde! Ele é mesmo um vampiro!

Foram encontradas mais três crianças caídas no cemitério. Todas com mordidas no pescoço. E agora?

Edgard

Bristol, 15 de agosto de 1894.
Edgard

Você precisa agir logo. Quem recebe uma segunda mordida vira vampiro também. Você tem certeza de que ele ainda não mordeu sua mãe, minha querida tia Lili?

Preste atenção! Aquele livro dizia que vampiros não gostam de flores, alho nem cruzes. Para matá-los, é preciso espetar uma estaca no coração deles. Ou, então, colocá-los à luz do sol. Pense numa solução e me conte.

Lenora

96

Londres, 26 de agosto de 1894.
Lenora

Consegui! O conde caiu na minha armadilha! Troquei os potes de chá. Em vez de chá preto, mamãe deu ao conde chá de flor de jasmim. Ele deu um gole e cuspiu tudo no chão. Tossiu tanto que parecia que a garganta dele soltava fumaça. Sua cara ficou ainda mais branca. Levantou-se. Pediu desculpas e foi embora.

Dei flores à mamãe para enfeitar a casa. Ela gostou. Depois, escondi dentes de alho nos vasos e debaixo dos tapetes. Todos reclamam de um cheiro esquisito.

Edgard

Londres, 4 de setembro de 1894.
Lenora

Que sorte! O senhor Harker veio nos visitar. Disse que o conde Drácula voltou para a Transilvânia de navio. Mamãe achou estranho ele ter ido embora sem se despedir.

O senhor Harker disse que não gostava do conde e que eles tinham umas contas a acertar. Por isso, ele também viajou para a Transilvânia.

Quase contei a ele que o conde era um vampiro. Mas adultos nunca conversam essas coisas com crianças. Eles pensam que crianças são medrosas. Eu não sou. Cada vez que me lembro daquele vampiro convencido cuspindo chá, morro de rir.

Até a volta.

Edgard Allan

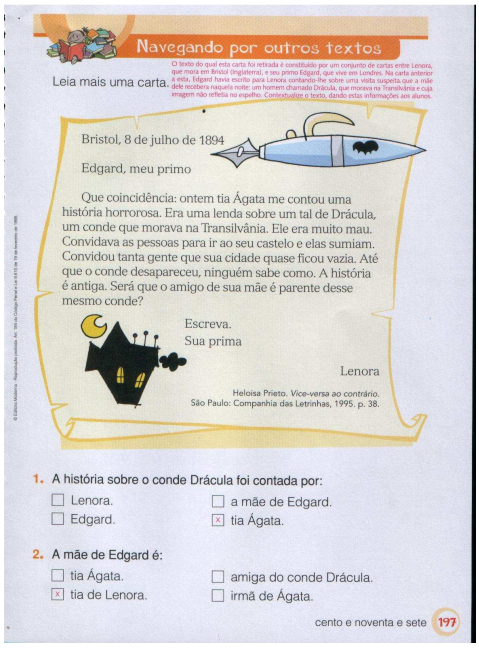
Helena Prieto. Vire-vira ao contrário. São Paulo, Companhia das Letrinhas.

97

Figura 33

A FIGURA 33 traz o conto como encontrado na coleção ALP. Como, no texto, apresenta-se uma embreagem de tempo e de lugar (anos do final do século XIX e as cidades de Bristol e Londres) para criar a impressão de veracidade do texto, o projeto gráfico vem reforçá-lo, com o uso de ilustrações do suporte das cartas em papel amarelecido e gasto. Entretanto o uso de letra de imprensa nas cartas, por não ser uma forma de uso amplo na época, pode trazer o leitor de volta ao espaço da ficção: o texto quer vender-se como verdade, mas é um jogo.

Uma transposição do mesmo texto para outro livro didático pode ser encontrada na FIGURA 34.



Navegando por outros textos

Leia mais uma carta. O texto do qual esta carta foi retirada é constituído por um conjunto de cartas entre Lenora, que mora em Bristol (Inglaterra), e seu primo Edgard, que vive em Londres. Na carta anterior a esta, Edgard havia escrito para Lenora contando-lhe sobre uma visita suspeita que a mãe dele recebera naquela noite: um homem chamado Drácula, que morava na Transilvânia e cuja imagem não refletia no espelho. Contextualize o texto, dando estas informações aos alunos.

Bristol, 8 de julho de 1894

Edgard, meu primo

Que coincidência: ontem tia Ágata me contou uma história horrorosa. Era uma lenda sobre um tal de Drácula, um conde que morava na Transilvânia. Ele era muito mau. Convidava as pessoas para ir ao seu castelo e elas sumiam. Convidou tanta gente que sua cidade quase ficou vazia. Até que o conde desapareceu, ninguém sabe como. A história é antiga. Será que o amigo de sua mãe é parente desse mesmo conde?

Escreva.
Sua prima

Lenora

Heloisa Prieto. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995. p. 38.

1. A história sobre o conde Drácula foi contada por:
   - ☐ Lenora.
   - ☐ Edgard.
   - ☐ a mãe de Edgard.
   - ☒ tia Ágata.
2. A mãe de Edgard é:
   - ☐ tia Ágata.
   - ☒ tia de Lenora.
   - ☐ amiga do conde Drácula.
   - ☐ irmã de Ágata.

cento e noventa e sete 197

AL, v.2, p. 197.

Figura 34

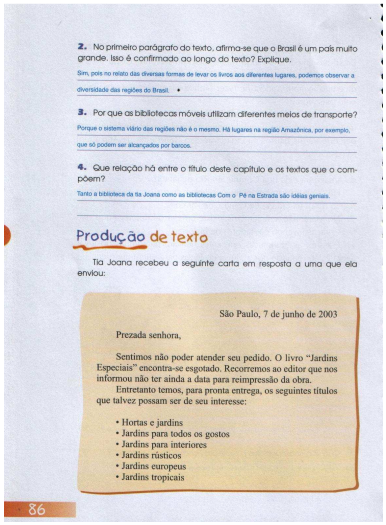
Enquanto o volume anterior agregava sentidos de veracidade pelo uso da ilustração, nesse novo projeto, a ilustração enfatiza a ficcionalidade, incluindo, dentro do papel da carta, a indicação bibliográfica e jogando com pequenas ilustrações. A antiguidade do papel parece menos marcada para o leitor devido à presença de outras informações gráficas. Além disso, enquanto o primeiro projeto traz o conto na íntegra, o segundo o recorta, não configurando a estrutura original do conto epistolar para quem o lê nesse suporte. A carta aparece isolada e isolada é lida; sendo a segunda, caberá ao leitor inferir o que a antecedeu e imaginar o que a

sucederá. Vê-se que a relação entre os textos que se lê e os que o antecedem e sucedem é condicionante dos sentidos. A obra é a mesma, mas os textos são diferentes e leituras diferentes serão realizadas pelos alunos leitores de cada coleção.

Os dois volumes apresentam, ainda, diferenças de propostas de trabalho: enquanto o primeiro manual propõe a leitura do conto como obra literária, levando o aluno a localizar elementos constitutivos da narrativa, como personagens, enredo, tempo, cenário etc., o segundo, depois de algumas perguntas sobre a história contada na carta, utiliza-a como modelo de estrutura de carta. No primeiro caso, o aluno é orientado para ler de acordo com o gênero literário. No segundo, o texto é pretexto para o trabalho com a estrutura epistolar.

O último grupo de textos (TABELA 1 – carta didática) que aparecem nos manuais é formado de textos criados para o ensino de gênero; não compõem uma obra literária, nem são exemplares reais de cartas enviadas por sujeitos históricos. São obras ficcionais, criadas pelos autores do manual ou por outro especialista, com o propósito de salientar, na organização material e linguística do texto, aspectos que se pretenda vir a ser aprendidos pelos alunos.

Há a criação de pequenas situações para que o texto seja apresentado: uma professora que escreve a seus alunos, pais que deixam bilhetes para os filhos, dono de livraria que escreve a uma bibliotecária (como na FIGURA 35) etc.



2. No primeiro parágrafo do texto, afirma-se que o Brasil é um país muito grande. Isso é confirmado ao longo do texto? Explique.

Sim, pois no relato das diversas formas de levar os livros aos diferentes lugares, podemos observar a diversidade das regiões do Brasil.

3. Por que as bibliotecas móveis utilizam diferentes meios de transporte?

Porque o sistema viário das regiões não é o mesmo. Há lugares na região Amazônica, por exemplo, que só podem ser alcançados por barcos.

4. Que relação há entre o título deste capítulo e os textos que o compõem?

Tanto a biblioteca da tia Joana como as bibliotecas Com o Pé na Estrada são idéias geniais.

Produção de texto

Tia Joana recebeu a seguinte carta em resposta a uma que ela enviou:

São Paulo, 7 de junho de 2003

Prezada senhora,

Sentimos não poder atender seu pedido. O livro "Jardins Especiais" encontra-se esgotado. Recorremos ao editor que nos informou não ter ainda a data para reimpressão da obra.

Entretanto temos, para pronta entrega, os seguintes títulos que talvez possam ser de seu interesse:

- Hortas e jardins
- Jardins para todos os gostos
- Jardins para interiores
- Jardins rústicos
- Jardins europeus
- Jardins tropicais

86

[...]
Tia Joana recebeu a seguinte carta em resposta a uma que ela enviou.

São Paulo, 7 de junho de 2003

Prezada senhora,

Sentimos não poder atender seu pedido [...]

AL , v. 3, p. 86-87

O exemplo de carta comercial criado apaga o timbre comercial que costuma estar presente nesse tipo de texto. A carta tem a mesma aparência de carta pessoal, apenas com maior formalidade e conteúdo diferenciado.

Figura 35

As ilustrações têm papel de trazer tom de verdade aos textos, reproduzindo os desenhos dos suportes onde são encontrados, como a lousa (FIGURA 36), papel de carta (cf. FIGURA 29), cartão-postal (FIGURA 37) etc. A ilustração mais comum é de uma folha solta de papel e, para as cartas pessoais, a escrita manuscrita é imitada. Como os suportes são reconhecíveis como representações do real, as cartas criadas também podem ser lidas como parte dessa realidade.

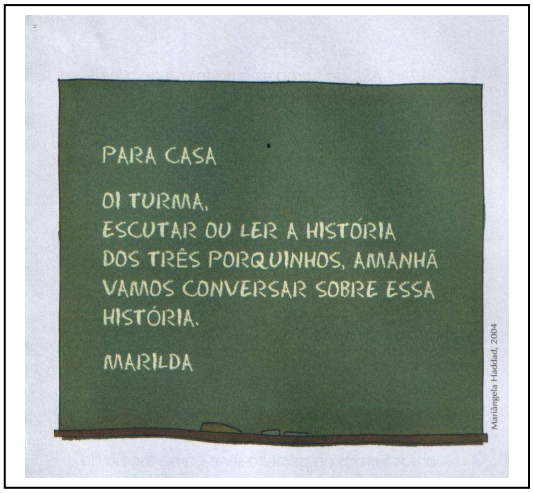


Figura 36

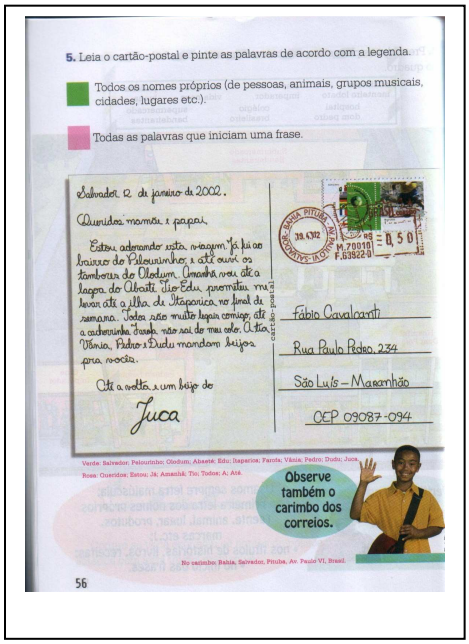


Figura 37

As cartas apresentadas, mesmo as comerciais (Cf. FIGURA 34), acabam recebendo um tratamento gráfico que não as diferencia quanto à estrutura padrão que os manuais desejam evidenciar para o aluno: local e data, vocativo e saudação, corpo, despedida e assinatura. A variação dá-se mais na cor ou ilustração do papel que é escolhido para ilustrar o texto do que na apresentação de estruturas variadas de cartas. Sobre o modelo padrão, tradicional, questões de localização e reprodução são feitas, de modo que o aluno possa localizar e copiar, das cartas apresentadas, que palavras estão funcionando para indicar remetente, destinatário, saudação etc.

Como apresentado anteriormente, a sequência de aprendizado inicia-se com o bilhete. As cartas como foco do trabalho costumam aparecer a partir dos volumes indicados para o 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental. É uma fase em que as crianças de 8 a 9 anos estão consolidando os princípios do sistema alfabético, trabalhando o traçado manuscrito e conseguindo ler e escrever pequenos textos de forma convencional. Pode-se, portanto, apresentar-lhe a proposta de avanço em sua leitura e produção por meio do aprendizado de cartas.

Por outro lado, sendo um gênero de utilidade prática, sua presença na escola capacita as crianças a se tornarem mais cedo leitoras e escritoras de cartas para suas famílias. Cartas frequentam casas de família, levando mensagens dos bancos, das agências responsáveis pelo acesso da população a fornecimento de água, luz, telefone, aos direitos trabalhistas etc. Tornar as crianças, bem mais cedo, leitoras de cartas é, portanto, uma necessidade da escola em seu papel de formação cidadã das crianças.

> Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente,

indicam os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL/SEB, 1997, v.2, p. 41). Entretanto a maioria dos exemplos apresentados às crianças, nos manuais, dentro do gênero *carta*, são de textos não reais, mas simulações centradas nas cartas pessoais (TABELA 2); poucos exemplos, em volumes para alunos mais velhos, constituem-se cartas comerciais. A leitura, por sua vez, não é feita para apreender o sentido do texto, como seria feita numa leitura de cartas de fato, mas para encaminhar o aluno para a determinação da estrutura padrão de carta.

coleção	cartas pessoais	cartas profissionais, comerciais, de leitor etc.
VR	-	2
ALP	12	1
VA	9	3
GA	4	-
LER	20	-
CE	4	-
LL	6	-
LG	3	-
PP	8	1
AL	9	3
LE	8	2
PV	15	9
CC	10	2
total	108	23

TABELA 2 – Tipos de cartas presentes em livros didáticos para leitura

Os PCN continuam alertando que

> A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles (BRASIL/SEB, 1997, v.2, p. 41).

Um dos sentidos que pode estar sendo gerado pelo modo como as cartas são lidas na escola é de que elas devem ser lidas como o são os contos, as receitas e os outros gêneros nos manuais: não para interagir, por meio do texto com o autor, mas para aprender conceitos; na pesquisa realizada com os alunos, descrita em próximo capítulo, poucos não sabiam dizer, empregando a nomenclatura precisa, quais os elementos da estrutura de uma carta.

A diversidade de tipos de cartas ajudaria o aluno a lidar com diferentes registros linguísticos, avançando para a compreensão cada vez mais hábil de textos formais. Centrar-se em cartas pessoais de registros muito semelhantes aos da fala cotidiana (como fazem os manuais analisados) não ajuda os alunos na leitura de textos mais desafiadores, como as cartas de setores públicos aos cidadãos.

O aprendizado, não encontrando eco no espaço social que o aluno frequenta, torna-se apenas aprendizado escolar, restrito às tarefas que é preciso

realizar na escola. Não há valor social positivo, portanto, no aprendizado de leitura e escrita de cartas que se restrinja aos materiais que os livros didáticos apresentam, que sugerem o que é possível encontrar no cotidiano da criança, mas ainda assim se mantêm distantes das experiências cotidianas dessas e de suas famílias.

Pode-se dizer que os correspondentes das cartas presentes nos manuais se apresentam em dois grupos: os humanos (embora nem sempre seres históricos, mas criados para simulação) e os seres fictícios (animais que falam, Papai Noel, personagens de livros infantis etc.). Observe-se um recorte desses dados feito em algumas das coleções analisadas, como exemplo (TABELA 3).

coleção	seres humanos			seres fictícios		
	parentes	amigos	conhecidos	parentes	amigos	conhecidos
PP	1	5	3	-	-	-
ALP	7	-	1	-	1	-
VA	4	2	3	-	-	-
GA	-	3	2	-	-	-
LER	3	1	-	5	-	-
CE	1	2	-	3	-	1
LL	3	1	-	-	-	-
total	19	14	9	8	1	1

TABELA 3 – Correspondentes em cartas ou bilhetes de alguns livros didáticos

Os objetivos das cartas presentes nos manuais analisados abrangem um enorme leque: relatar acontecimentos, expressar e comentar sentimentos, convidar, dar sugestões e comentar textos e veículos de mídia, dar avisos, aconselhar, pedir notícias ou estabelecer contato, informar, reclamar, pedir sugestões, cumprimentar e parabenizar, solicitar informações, anunciar eventos que irão ocorrer, planejar encontros, enviar textos de outros gêneros ou acompanhar presentes, agradecer, apresentar desculpas, fazer pedidos pessoais ou para outros, desejar recuperação de saúde etc. Entretanto sua estrutura geral não varia diante da mudança de conteúdo ou possíveis intenções do remetente.

2.3 Convites à produção

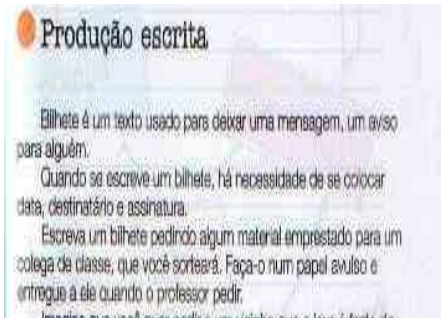
A partir de modelos de cartas que servem para exercícios de compreensão leitora, de análise estrutural ou apenas como pretextos para exercícios didáticos (o QUADRO 4 exemplifica alguns), voltados ao ensino da gramática, as

crianças são convidadas a escrever cartas. Muitas vezes, o número de cartas usado como pretexto para exercícios voltados ao estudo gramatical tradicional supera o número de cartas apresentadas para compreensão leitora e análise discursiva e estrutural.

coleção	objetivo do exercício	quantidade de exercícios
ALP	Acentuar palavras, pontuar texto.	3
VA	Pontuar texto, retirar adjetivos, evitar repetições, colocar artigos.	7
GA	Decifrar mensagem cifrada, completar com verbos.	3
LER	Localizar nomes próprios, corrigir a grafia de palavras, usar verbos.	8
LL	Usar hífen.	1
PP	Escrever sílabas que faltam nas palavras.	3

Quadro 4 – Objetivos de exercícios realizados com cartas em livros didáticos

Os objetivos para a escrita das cartas e bilhetes pelas crianças, em sua maioria, são dados pelo manual didático. Poucas propostas deixam a cargo delas escolher *para quem* e *sobre o que* escrever. Contradizem-se, então, considerações apresentadas nas orientações aos professores, segundo as quais cartas são veículos de superação da distância física entre pessoas afastadas umas das outras (há propostas de escrita de cartas para o colega que está na mesma classe do aluno, sendo entregue diretamente a ele ou exposta para leitura coletiva) e de resolução de um desejo ou necessidade de comunicar sentimentos ou idéias (o aluno precisa escrever como se fosse uma personagem do livro didático, por exemplo). Observe-se exemplo na FIGURA 38.

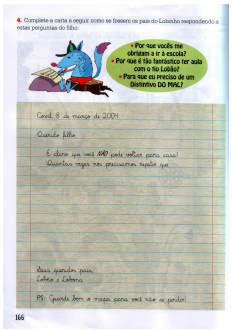

Produção escrita

Bilhete é um texto usado para deixar uma mensagem, um aviso para alguém.

Quando se escreve um bilhete, há necessidade de se colocar data, destinatário e assinatura.

Escreva um bilhete pedindo algum material emprestado para um colega de classe, que você sorteará. Faça-o num papel avulso e entregue a ele quando o professor pedir.

ALP, vol 1, p.93



LER, v. 3, p. 166.

Escrever carta a amigo da sala e esperar para entregar quando o professor mandar.	Completar uma carta dos pais da personagem Lobinho que não quer ficar na escola e pede uma explicação.

Figura 38

O destino que será dado às cartas produzidas nem sempre é o que aparece na definição adotada por grande número de manuais: ser enviada, em envelope, a seu destinatário, pelo correio; a TABELA 5 apresenta um recorte dessas propostas, que ainda se voltam para leitura pelo professor ou colegas, não para envio.

coleção	envio pelo correio a destinatário	correio escolar interno	envio pela internet	leitura pelo professor ou colega e arquivamento
VR	4	-	1	-
ALP	-	2	-	4
VA	2	-	-	1
GA	1	-	-	1
LER	-	-	-	9
LE	-	-	-	1
CE	1	1	-	-
LL	1	-	-	-
LG	1	-	-	-
PP	1	1	-	-
AL	1	1	-	7
total	12	5	1	23

Tabela 5 – Destino das cartas escritas pelos alunos

Do mesmo modo que foram criadas situações para a apresentação de cartas para que os alunos lessem, mas não se debruçaram sobre textos autênticos, eles também são convidados a viver simulacros de escrita de cartas, escrevendo para destinatários que não conhecem ou que são imaginários (Papai Noel, por exemplo) ou ficcionais (personagens dos textos que foram lidos). Em outras situações propostas nos materiais, os alunos precisavam fazer de conta que eram outra pessoa (geralmente uma das personagens) escrevendo para um destinatário escolhido e ficcional (como a dos pais do lobinho, na FIGURA 38).

Novamente, o lado ficcional das cartas prevalece sobre o utilitário. Geralmente é proposta a escrita de carta para outras crianças, apresentadas como amigos (cf. FIGURA 38). Quando é proposta a escrita de cartas para adultos, esses são familiares, escritores ou pessoas famosas que foram apresentadas pela mídia ou pelo livro às crianças. A TABELA 6 apresenta um recorte dessas propostas.

	parente	amigo	conhecido	seres sabidamente ficcionais ou mitológicos
ALP	-	2	3	1
GA	-	1	-	1
VA	-	1	-	2
LER	1	1	-	6
CE	1	2	-	-
LL	1	1	1	-
PP	1	2	-	-
AL	-	2	1	6
total	4	12	5	16

Tabela 6 – Destinatários das cartas propostas às crianças nos livros didáticos

No recorte, percebe-se que as propostas de escrita a amigos, comum entre as crianças que foram entrevistadas na pesquisa para esta tese, além de apresentar a mesma estrutura de produção, ainda é suplantada em número por propostas de escrita de cartas totalmente ficcionais, uma vez que o aluno não enviará a carta à namorada de um vaga-lume, personagem de uma história lida, por exemplo.

Uma conclusão possível a partir dessa análise das propostas didáticas do *corpus* selecionado é que as crianças expostas a cartas que são reconhecidas como ficcionais podem construir uma noção contrária àquela que os manuais parecem subscrever: terão dificuldade para reconhecer cartas como textos de importância na comunicação social cotidiana. Como se viu, algumas cartas propostas para leitura e redação são comunicações entre personagens fictícios, não servem para ser enviadas (estão dentro de histórias, como parte delas, ou são parte das lições do livro) e tampouco recebem respostas (a não ser que seja pedida essa tarefa). Ou seja, não geram a situação comunicativa, em que o destinatário da carta reage a ela e pode escolher entre responder ou ignorar a proposta do outro.

São textos para serem aprendidos como lição de escola, não como prática concreta e social. Essa última impressão é reforçada por exercícios, presentes nos livros (acentuação, pontuação, ortografia) que usam cartas não como portadoras de discurso, mas como conjuntos de frases ou palavras, estruturas textuais sem conteúdo semântico nem pragmático. Ou seja, cartas podem ser compreendidas conceitualmente como textos que não são frutos de uma necessidade comunicativa e não constroem uma *co-respondência*, uma ligação entre os correspondentes.

Costa (2008, p. 19), a partir de Dolz, Pasquier e Bronckart, indica que “o aprendiz, na produção de um gênero em determinada interação, deve adaptar-se às características do contexto e do referente (*capacidades de ação*) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas necessárias (*capacidades discursiva e lingüística*)”, levando em conta o destinatário real ou virtual do texto, o veículo de publicação, a estruturação discursiva do texto, as expressões de construção enunciativa e as unidades lingüísticas.

A partir do material escolar analisado, pode-se concluir que – por meio de seus exemplos e exercícios – as crianças estão construindo conhecimentos sobre a estrutura das cartas, mas terão problemas para estruturar cartas como “uma conversa à distância” verdadeira, entre pessoas reais, em que remetente e destinatário constroem uma imagem de si mesmos e do outro, uma linguagem comunicativa viva.

É hora de trazer para a escola alguns textos reais, escritos por pessoas que trabalharam, tiveram problemas, sentiram dúvidas, e resolveram dirigir-se, em conversa escrita, a um destinatário escolhido por elas como forma de se conhecerem enquanto se davam a conhecer ao outro. É preciso apresentar as crianças a cartas escritas não só por pessoas comuns, ao longo da história, mas por aqueles que se tornaram famosos em campos diferentes da vida humana, como cientistas, políticos, escritores, viajantes e desbravadores, como um meio de recuperar o valor positivo da escrita de cartas como forma de ser para o outro, enquanto se caminha no processo de autoconhecimento.

Encontrar leitores para si mesmo pode ser uma atividade gratificante e cheia de significado, o que os manuais escolares não parecem estar conseguindo mostrar. Cabe ao professor buscar exemplos do cotidiano para trazer a seus alunos, levá-los para a leitura das relações que foram estabelecidas entre os correspondentes por meio da linguagem escrita mais que para a estrutura dos textos. Além disso, antologias de cartas que vêm aumentando em número nas

prateleiras das livrarias[17] podem auxiliar a mostrar o peso contemporâneo que vem sendo dado a esse gênero como um caleidoscópio das relações humanas: mulheres e homens conversando com outros homens e outras mulheres sobre si e sobre seu tempo, essa é a força transformadora das cartas que está ainda por ser descoberta pela escola e aproveitada pelas crianças enquanto desenvolvem suas diversas competências.

Os manuais escolares sugerem que as cartas são para serem lidas por seus destinatários e, talvez, respondidas. Não há referências sobre o destino dessas cartas enviadas depois de sua leitura (descartar, guardar, arquivar), apenas para as cartas não enviadas, que são mantidas nos cadernos, álbuns coletivos da turma etc. Por isso chama à atenção este trecho de um dos manuais:

> Você ou alguém de sua família costuma escrever cartas? Para quem? Para onde? **Vocês guardam as cartas que recebem**?[negrito nosso] Você conhece alguma pessoa que goste de escrever cartas ou cartões-postais? (PP, v. 2, p. 122, negrito nosso).

---

[17]Entre os muitos exemplos, citamos:
AMED, Fernando José. *Cartas de Capistrano de Abreu*. São Paulo: Editora Alameda, 2006.
MORAES, Marco Antônio. *Mario & Otávio*. Cartas de Carlos Drummond de Andrade a Otávio Dias Leite. Editora IMESP, 2006.
MORAES, Marco Antônio. *Antologia da carta no Brasil*: Me escreva tão logo possa. São Paulo: Moderna, 2005.
ORSINI, Elisabeth. *Cartas do coração* – uma antologia do amor. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
TIN, Emerson (org.). *Para sempre* – 50 cartas de amor de todos os tempos. São Paulo: Globo, 2009.
MONTERO, Teresa (org.). *Correspondências* – Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
MIDLIN, José. *Cartas da Biblioteca Guita e José Midlin*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2008.
QUEIROZ, Maria da Graça. *Cartas de amor de Fernando Pessoa*. Lisboa: Editora Ática, 1978.
CARPENTER, Humphrey; TOLKIEN, Christopher. Trad. Gabriel O. Brum. *As cartas de J. R. R. Tolkien*. Editora Arte & Letra, 2006.
Dona Leopoldina. *Cartas de uma imperatriz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
GUEDES, Zuleika Rosa. *Correspondência de Fréderic Chopin*. Editora da UFRGS, 2007.
SANTIAGO, Silviano. *Carlos e Mário* - Correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2002.
SUSSEKIND, Flora. *Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*. Nova Fronteira, 2001.
GODOY, Luciana Bertini. *Ceifar, semear*: A correspondência de Van Gogh. Annablume/FAPESP, 2002.
MORAES, Marcos Antonio (org.). *"Tudo está tão bom, tão gostoso..."* Postais a Mário de Andrade. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1993.
FABRIS, Annateresa (org.). *Portinari, amigo mio* - Cartas de Mário de Andrade a Candido Portinari. Campinas-SP-Rio de Janeiro-RJ: Mercado de Letras/ Editora Autores Associados/Projeto Portinari, 1995.
AMARAL, Aracy (org.). *Correspondência Mário de Andrade & Tarsila do Amaral*. São Paulo: EDUSP/IEB, 1999.

Ele aponta para o espaço da relação afetiva ou de importância que permeia a correspondência. Guardamos cartas que nos trazem as contas; guardamos bilhetes e cartas que nos tocaram. As cartas guardadas, em determinado momento, deixam de ser objeto utilitários para serem documentos de um tempo, de uma relação. Vários motivos levam as pessoas: manter documento para prova em situação pública, manter documento familiar para as futuras gerações, manter a memória de momentos especiais da vida etc. No caso de correspondentes que são escritores, pode-se levantar a possibilidade de que tenham desejo de dar-se a conhecer à posteridade e, no caso daqueles que com eles se correspondem, manter testemunho de que foram íntimos de uma celebridade. As cartas de Carroll que foram guardadas, como a de outras pessoas, podem servir para que as conheçamos, levantemos hipóteses sobre seus sentimentos, intenções. Enfim, que possamos realmente lê-las.

No próximo capítulo deste trabalho, voltaremos às cartas de Carroll e à forma como as cartas que foram lidas para a formação do *corpus* podem se dar a conhecer ao leitor. Conhecer como escolha e organização de cartas por editores influencia os significados que o leitor levantará para elas pode ajudar o professor a construir um olhar mais crítico para a organização dada pelos organizadores de livros didáticos para os textos que selecionam e para realizar escolhas mais conscientes dos textos que trazem para seus alunos.

Por outro lado, a publicação de correspondências é um exemplo concreto de conservação de cartas recebidas, que pode permitir um trabalho sobre a intencionalidade dessa conservação por parte das pessoas que se corresponderam com Lewis Carroll e um trabalho de análise de como o autor se deu a conhecer a esses correspondentes, que *persona* criou para escrever cartas.

Expandir para trabalho com cartas como fontes históricas, tanto de história pessoal das crianças e do professor, como de outros indivíduos, famosos ou não, de modo interdisciplinar (envolvendo Língua portuguesa e História, por exemplo) pode ser um caminho aberto por essa análise para práticas escolares mais significativas e que, insistimos, permitam a discussão sobre a ética da publicação do que, inicialmente, era do âmbito do privado, importante, principalmente hoje quando as fronteiras entre público e privado, em parte pela expansão de comunicação eletrônica, estão sendo redesenhadas.

Espera-se que o professor possa se questionar e envolver os alunos numa discussão que tem circulado entre os pesquisadores que estudam cartas: É ético divulgar, através de publicação, um texto que foi escrito para um sujeito determinado? Até que ponto se pode invadir a intimidade dos indivíduos na busca de trazer à luz suas escritas pessoais (diários, cartas etc.)? Existe uma linha que possa indicar o ponto em que termina o privado nas cartas e começa o público? Conhecer alguém famoso, como um autor, um filósofo, um presidente, um ator, por meio de sua correspondência, provoca efeitos positivos ou negativos na imagem que se tem desse sujeito e de suas idéias e atos? Até que ponto é importante provocar no público essa mudança de imagem a respeito desses sujeitos históricos?

A escolha – para a reflexão aqui proposta – de cartas de Lewis Carroll escritas para crianças reais deve-se, ainda, à possibilidade de fazer chegar ao professor exemplos menos acessíveis de escrita epistolar criativa tanto em conteúdo quanto em forma, uma vez que também podem ser encontrados em autores brasileiros, como Monteiro Lobato.

Lewis Carroll dedicou-se à escrita de cartas com o mesmo empenho com que se dedicava à escrita de seus textos literários e voltados à matemática. Numerosas cartas são marcadas por humor e imaginação e algumas dessas cartas surpreenderam as crianças participantes da pesquisa inicial já citada, proporcionaram-lhes momentos de diversão.

Trazê-las para o cotidiano escolar pode ser um modo de recuperar o lúdico na sala de aula e colocar alunos em contato com um registro escrito que, sendo cotidiano, ainda assim não é simplificado ou sem elegância. Além disso, uma vez que, nas cartas, como gênero, é possível inserir-se outros gêneros, como poemas, provérbios, trechos de contos etc., as cartas de Carroll que aqui serão apresentadas são exemplos concretos, veículos que são de poemas, instruções de jogos, pequenas histórias, desenhos.

Algumas das crianças da pesquisa disseram, antes de saber quem era o autor das cartas que leram, que podia ser uma criança ou um jovem, já que falava de temas que importam às crianças e criava idéias e jogos diferentes. Depreende-se do que disseram que Lewis Carroll escrevia de modo a atingir seus destinatários com sua mensagem; por ter compreendido o universo infantil, continua, ainda hoje, conseguindo comunicar-se com os habitantes desse universo.

Conversa de ser humano com outro ser humano, extrapolando a barreira do tempo, suas cartas são um exemplo de como o tempo leva o aspecto pragmático das cartas a ceder espaço ao literário, enquanto discurso lúdico (polissêmico) e atemporal. Entrar em contato com esse material pode enriquecer a relação das crianças com esse aspecto da escrita epistolar e motivá-las a buscar novas experiências com esse gênero na leitura e na escrita.

3 CARROLL: DIÁLOGO ENTRE A TRADIÇÃO E A INVENTIVIDADE

> E continuou fazendo planos:
> — Vou ter que mandar pelo correio ou por alguma transportadora. Vai ser bem engraçado, alguém mandar presentes para os próprios pés. Vai ser um endereço bem estranho:
> *Ao Excelentíssimo Senhor Pé Direito de Alice*
> *Tapete da Sala*
> *Junto à grade da lareira,*
> *(com todo o carinho de Alice).*
> — Ai, meu Deus! Quanta bobagem que eu estou falando! (CARROLL, 2006, p. 23).

As cartas acompanham o homem desde a Antiguidade. Os gregos transitaram por cartas para ensinar, cartas públicas endereçadas a pessoas importantes, tratando de assuntos coletivos e cartas reservadas. Entre os cristãos, as epístolas bíblicas circulavam para ensinar e ser ouvidas pelos remetentes.

As cartas nesse período foram usadas para descrever viagens, criticar políticos, dar vazão a reflexões intelectuais. Por elas, transitaram a banalidade e a importância histórica. Podiam ser escritas para uma pessoa determinada ou para serem publicadas ou com ambas as finalidades.

De acordo com Pereira (2007),

> A prática epistolográfica foi sistematizada no período medieval. Como se sabe, também se utilizou a carta na Antigüidade, mas ela não ganhou o estatuto de um gênero de discurso e não foi, por isso, tratada especificamente nas artes retóricas. Um costume genérico, entretanto, já se formava na Antigüidade, por meio do que sobre ele se dizia nos principais epistolários antigos (os de Sêneca e Cícero), que funcionariam, mais tarde, como modelos de imitação.
> As primeiras artes de composição de cartas (conhecidas como *artes dictandi*) datam do século XII e uma das mais importantes é a do autor

> conhecido como Anônimo de Bolonha, cujas *Regras para escrever cartas* datam do ano de 1135. Nessas regras podemos ler a divisão mais comum de uma carta: saudação, captação da benevolência, narração, petição e conclusão. Para ter uma idéia do grau de formalização presente nesse gênero em sua forma medieval, basta mencionar que o Anônimo de Bolonha enumera dezessete tipos de saudação, determinadas pela relação estabelecida entre as pessoas do remetente e do destinatário. Há modelos de saudação adequada, por exemplo, entre senhores e súditos, súditos e senhores, eclesiásticos, senhores a subordinados culpáveis e filhos delinqüentes aos pais. Deve-se admitir que nesse pequeno tratado de cerca de trinta páginas é justamente a saudação que recebe o tratamento mais minudente. E essa preponderância mostra o valor das relações de subordinação sempre reiteradas pelos modos de saudar, o que transforma a carta em uma rígida estrutura discursiva.[18]

A estrutura de carta citada é recuperada nos vários exemplares de cartas que foram encontrados nos manuais pedagógicos, analisados no capítulo anterior. A fixidez das normas medievais parece retomada nos modernos manuais escolares.

No Renascimento, a partir da descoberta de volumes de epístolas de Cícero, as cartas recebem outro impulso. Surgiram documentos e manuais sobre como escrevê-las ou classificando-as, como as obras publicadas por Erasmo de Roterdam. As obras desse período apontavam para a necessidade do que os autores consideravam excessiva formalidade nas produções epistolares medievais. Erasmo (em *Brevissima formula*, 1520) critica as pessoas que escrevem suas cartas seguindo sempre um mesmo esquema (saudação, exórdio, narração, conclusão), uma vez que a organização deveria atender à situação discursiva. Os ecos dessa crítica deveriam chegar aos elaboradores de propostas de produção de cartas nos manuais pedagógicos, que, independentemente da situação comunicativa, apresentam aos alunos sempre o mesmo roteiro básico de produção, com silhueta semelhante.

Os autores renascentistas apontavam para um modo de escrever as cartas que se aproximasse da conversa. Ainda nesse período, eram muito comuns as cartas escritas em versos, como aponta Cunha (2005). Os alunos entrevistados

---

[18] Pereira sugere, para melhor conhecer mais sobre o tema, a leitura de: TIN, Emerson. *A arte de escrever cartas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

ignoravam esse aspecto da história das cartas e ficaram em dúvida quanto a incluir no gênero uma carta poema de Carroll que lhes foi apresentada

Os séculos XVIII e XIX assistiram a um exercício intenso da escrita de cartas, surgindo, juntamente com manuais de normas de cortesia para a relação amistosa, como informa Vincent-Buffault (1996), inúmeros manuais sobre como escrever cartas, uma vez que elas passam a ser veículo para a construção das relações sociais. Um bom homem era medido pelo tamanho de seu círculo de amigos e as cartas iam ganhando informalidade (esperada entre amigos), intimidade e exercício de estilo. Também nesses séculos, as cartas são abraçadas por um novo gênero: o romance epistolar.

Reyes (apud Cunha, 2005) refere-se ao auge da escrita de cartas no século XVIII. Vincent-Buffault (1996) comenta que, nos séculos XVIII e XIX, as cartas eram escritas com um objetivo para além da informação e dos pedidos de ajuda, como uma forma de o indivíduo encontrar seu lugar social, por meio de relações amistosas efusivas, sensíveis e declaradas. A “conversa com o outro si mesmo” passava a ser o centro das relações, que iam perdendo a formalidade no tratamento que recebiam nas cartas. A distância respeitosa foi sendo substituída pelo familiar. Escrever cartas era exercer a amizade e as cartas deviam emocionar, permitir o partilhamento de ideias, afeições e gostos. Como veremos no último capítulo, parece ser esse o posicionamento de muitas crianças sobre a finalidade das cartas.

As cartas escritas a um amigo determinado, no século XIX, podiam ser lidas por outros, desde que pertencessem ao mesmo grupo. Ampliar o círculo das amizades era, para alguns pensadores da época, como Rousseau, avançar na busca da amizade perfeita.

No século XIX, à medida que os escritores vão consolidando sua arte como profissão, com as histórias circulando pelos folhetins e os poemas sendo publicados em jornais, começam a ser comuns, ainda por informação de Cunha (2005), as cartas escritas por leitores aos escritores, pedindo-lhes que as histórias seguissem certos caminhos, pedindo fotos autografadas ou exemplares de livros. Essa é uma prática incentivada em muitas escolas, que não se fez presente nos manuais analisados: escrever para os autores dos livros lidos, comentando temas, indicando gostos e insatisfações.

Do descrito, depreende-se que, ao trabalhar cartas, atualizam-se em sala de aula os mais diversos elementos da própria história do gênero. Mas também são

construídos passos para a configuração do conceito pela comunidade usuária da escrita hoje.

Flórez (2007) escreve que as cartas, como vistas na contemporaneidade, são espaços oscilantes:

- oscilam entre quem escreve e quem lê, ora com pretensão de diminuir a distância entre eles, ora para deixá-la marcada;

- oscilam entre a objetivação da escrita e a referencialidade da vida;

- oscilam entre a oralidade e a escrita, de modo que, quase sempre, a espontaneidade que vê estampada nas cartas seja apenas uma escolha estilística;

- oscilam entre o espaço público e o privado e entre o literário e o não literário, conseqüentemente, entendendo-se o não literário enquanto não ligado ao ofício de escrever, já que mantém sempre uma relação literária como comportamento escrito. Cabe-nos indagar se os escritores profissionais, como Carroll, realmente deixam de lado seu ofício enquanto escrevem cartas;

- oscilam entre a textualidade e a metatextualidade, ou seja, parece haver uma espécie de superego que controla e corrige o escrito, ainda que não se esteja no campo da carta comercial ou literária;

- oscilam na relação com outros gêneros, principalmente com o gênero diário;

- oscilam entre a preocupação de ser acreditado (a retórica epistolar exige confiança, intenção de sinceridade e forma de *captatio benvolentia*) e o fazer crer certas verdades, por ligar-se ao simulacro na relação autor-receptor.

Silviano Santiago (2002, p. 11), em prefácio para a obra *Carlos e Mário*, diz que a carta traz

> desejo de traduzir um *tête-à-tête* sóbrio e límpido em que o espelho tanto é a caligrafia [...] na folha de papel em branco quanto o correspondente. Ao se entregar ao amigo, o missivista nunca se distancia de si mesmo. O texto da carta é semelhante ao *alter ego* do escritor em busca do diálogo consigo e com o outro. Exercício de introspecção? sim [sic]. Desde que se defina *introspecção* como aconselha Michel Foucault – antes de ser uma decifração do sujeito por ele próprio, a introspecção é uma *abertura* que o sujeito oferece ao outro sobre si mesmo. Essa abertura tem procedência e nome: a amizade.

São cartas a pequenos amigos as escolhidas na pesquisa desta tese, cartas de Carroll àqueles que ele escolheu para compartilhar um universo especial, criado para si mesmo e para eles. Em nome da amizade, continua Santiago, o nome do correspondente pode variar (são escolhas de como quero ser conhecido por este ou por aquele correspondente), informações podem ser fornecidas ou eliminadas dependendo do correspondente a quem nos dirigimos.

As cartas são rizomáticas para a visão deleuziana (1995), unindo-se umas às outras numa espécie de rede. Um autor costuma manter temas e procedimentos parecidos ao escrever cartas; constituem-se, muitas vezes, como obra em construção, composta por fragmentos, em que autor – narrador– personagem podem se confundir. Sua seqüência temporal e temática podem contribuir para formar um autorretrato. As propostas didáticas não tangenciam esse aspecto, sugerindo produções isoladas ou a assunção fragmentada de personalidades que não estão necessariamente ligadas à subjetividade do aluno, que tem de escrever como um animal, por exemplo, no caso do lobinho ao pai (cf. FIGURA 38).

Os suportes e instrumentos para a escrita das cartas vêm mudando ao longo da história (indo do papiro ao correio eletrônico etc.), mas não têm abandonado o homem ao longo das diversas formas de organização da vida humana.

A epistolografia, para muitos teóricos, pode ser entendida como uma rede textual, que constrói uma “história”, que, como gênero, vê-se invadido por outras instâncias criativas: autobiografia, crônica, diário, romance, ensaio etc. Pode ser espaço de experimento, adestramento, memória, conhecimento, esforço de criação, reflexão sobre o fazer literário. Pode ser espaço de arquivo de idéias, técnicas, ideários, gestação de obras.

As pessoas estariam, hoje, deixando de escrever cartas, já que o apogeu do gênero teria sido alcançado entre os séculos XVIII e XIX (época em que Carroll viveu), enveredando por outros gêneros para sua comunicação interpessoal? Parece que não, se nos basearmos no que nos disseram as crianças pesquisadas para este trabalho: a maior parte delas escreve cartas. Escrever cartas e interessar-se por esse gênero parece manter a força que teve desde a origem do gênero na Antiguidade. O que ocorre e que parece ser ignorado pelo ensino de cartas na escola é que o gênero vem sofrendo mudanças ao longo de sua história e hoje se

configura para as crianças, em seu cotidiano, de modo diferente do que acontecia em meados do século XX.

A força das cartas talvez se relacione com o fato de que, além de sua função informativa, sua escrita permite momentos de introspecção. Segundo Comte-Sponville (1997), pode-se alcançar o outro ausente ficando mais perto de nós mesmos. É possível escolher o momento tanto de escrever quanto de ler a carta e o "ouvir o remetente" será sempre em tempo diferente do tempo real, o que eterniza o presente, o dito e a troca pessoal, que pode ser repetido sempre que se quiser.

Escrever e ler cartas são, portanto, atos misteriosos e fascinantes, que têm ligação com nosso próprio processo de construção de identidade (principalmente em tempos pós-modernos de multiesfacelamento dela). Como a escola poderá encontrar caminhos para permitir esse tempo de encontros escritos é um desafio que os livros didáticos não vão solucionar. Somente o professor que descobrir esse mesmo encontro poderá idealizar esse espaço para seus alunos.

Foucault (1992) alerta que a escrita de cartas, o escrever sobre si para um outro transforma o remetente durante o ato de escrever e o receptor no ato de ler ou reler a carta. Cartas podem ser escritas para diminuir conflitos e mal-entendidos, rever e proteger lembranças. Enquanto se escreve, é possível repassar sentimentos e emoções, gerar explicações e pedidos de desculpas sem risco de desgaste; é possível ponderar sobre a propriedade ou impropriedade do que se diz. Pela memória, reconstroem-se cenas, emoções, relações. As crianças entrevistadas mostraram que sabem disso. Cabe aos produtores de material didático mostrar interesse por aquilo que elas já sabem sobre o gênero como ponto de partida para trabalho menos repetitivo (uma vez que, como se viu no capítulo anterior, tem se centrado na fixação de uma estrutura padrão) e avanços mais significativos.

Incorporar aos manuais a produção de autores estrangeiros — como a de Lewis Carroll, que aqui será apresentada — e brasileiros, como a de Lobato e Joel Rufino, pode contribuir para a reformulação das propostas de leitura e escrita de cartas de modo que se aproximem mais do momento contemporâneo vivido pelo gênero e se distanciem da repetição de conceitos de produção tomados do período clássico e medieval, o que demonstra que, ainda que tentem seguir orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignoram — ou não dão a devida importância — que a correspondência, como todos os gêneros, tem sofrido e continuará sofrendo mudanças ao longo da história.

3.1 Cartas de Carroll: permanências e novidade

Lewis Carroll, como membro da comunidade do *college* de Christ Church e como autor, escrevia cartas públicas a membros do clero, aos responsáveis pelo abastecimento de vinhos ou pela reforma dos móveis, aos editores, aos amigos adultos e, posteriormente, para leitores na Inglaterra e nos Estados Unidos, entre outros destinatários. Entretanto é possível afirmar que são as cartas àquelas que agrupou sob o título de “amiguinhas” e, também, a alguns meninos as que foram escritas com conteúdo e forma pensados de acordo com os interesses, os gostos e o jeito de ser de cada destinatário ou destinatária. Enquanto, nos primeiros textos, a informalidade seja o espaço em que o autor busca realizar as modificações de gênero possíveis a cada usuário, é nos últimos que se percebe melhor os efeitos da inventividade de Carrroll, trabalhando com as construções linguísticas e discursivas ou elaborando modificações nos elementos paratextuais das cartas.

Um primeiro exemplo são as cartas de 18 de abril de 1885 e de 30 de outubro do mesmo ano, escritas para Charlotte Rix. Nelas, a estrutura básica de carta é respeitada; os espaços de criação surgem no linguístico, aproveitando sonoridade e polissemia, e no discursivo, que busca criar um espaço especial para que a relação amistosa com a menina.

Charlotte, a quem o autor chama *Lottie*, tem uma irmã chamada Edith. Na primeira carta (FIGURA 39), Carroll informa que pretende escrever bastante até que ela se canse de ver sua escrita manuscrita – a menina havia feito anteriormente comentários sobre o traço da letra de Carroll e ele, bem-humorado, atribui esse problema de decodificação a problemas visuais da menina, que uma boa fada pode resolver. Em seguida, comenta o fato de a irmã mais velha de Charlotte ter escrito a ele com a abertura cerimoniosa “Mister Dodgson” e o fecho “yours affectionately” (sua afetuosa, afetuosamente sua); por sua vez, Lottie, a mais nova das irmãs, também empregou um cerimonioso “Sir” para abrir seu diálogo e “yours sincerely” para fechá-lo. Nova nota de humor é gerada pelo comentário em que indica seu desagrado pelo “sinceramente sua” da despedida, embora não tenha nenhuma objeção ao conceito abstrato de sinceridade.

Christ Church, Oxford
April 18, 1885

My dear Lottie,
As pride a thing to be avoided, and as you are proud of having my hand-writing (of which you have 2 or 3 words), I think I had better send you a lot more of it, till you are weary of the sight – just as, supposing you were proud of your eyes, a benevolent fairy might give you an extra one – after which I expect that, whenever the conversation turned on "eyes," you would show remarkable humility! That is *one* reason for writing: and another is to say it really won´t do, to have Edith calling me "Mr. Dodgson" and signing "yours affectionately" while her younger sister says "Sir" and "yours sincerely"! (Not that I object to sincerity in the abstract, you know.) Of course you will say Ît isn't *my* fault. The original mistake was Edith's beginning to write so, to a gentleman she had never seen, and you will add that *you* are trying mend it. Well, but if the first finger of your glove is in holes, you don´t begin darning the *second* finger, do you? The moral of which is that *Edith* ought to begin: and by the time *she* has brought the correspondence down to "yours faithfully," you can chime in with "your obedient servant"! Now isn't that a beautiful – what shall we call it? "Metaphor," "simile"? Perhaps "fable" will do. You see I have *not* begun this letter "dear Miss Charlotte Rix," but I shall have to, next time, if you write "dear Sir" again!
Would you tell Edith her proof is only true for *commensurables*: and ask her how she would define the sine of an angle, when the perpendicular and hypotenuse are incommensurable? You had better put the question suddenly, as if it had just come into your head: and then she will think you are gettig on well in Mathematics!
The enclose game is very popular with some of my young friends: it is much better when played by 2 *sets* than by two *players*: the players in each set consukt in whispers, so that it is very conversational game.

Yours affectionately,
C.L. Dodgson

To change one word of a Doublet into another, you must change one letter at a time, by putting a new letter into its place, and always making a real word.

e.g.
H E A D
h e a l
t e a l
t e l l
t a l l
T A I L

The intermediate words are "Links," and, the fewer links you use, the more glory you get. The above has *4 links*, however you do it: at least I can't do it with less.

Figura 39 – Carta a Charlotte Rix, com a presença de um Doublet[19] (COHEN, 1979, p. 572-573)

A cerimônia, segundo o autor, vem do primeiro contato epistolar com Edith, a irmã mais velha: a correspondência começou sem que ela e Carroll tivessem se conhecido pessoalmente, o que não é a mesma situação de Charlotte, portanto não justifica que essa imite a formalidade daquela. A tentativa de Lottie de diminuir a formalidade, trocando "Mr. Dodgson" por "Sir", ainda não está à altura da intimidade

[19] Neste capítulo, a proposta é apenas apresentar a variedade temática, linguística e estrutural de algumas cartas de Carroll, que, muitas vezes, são percebidas muito mais na língua original que em uma tradução simples para a língua portuguesa. Caso não haja, ainda, nenhuma tradução ou adaptação publicada da carta ou não tenhamos conseguido obter um tradução ou adaptação provisória que transmita o ^espírito carrolliano" buscado, optou-se por apresentar as linhas gerais de seu conteúdo, sem traduzi-la. Acredita-se que a ausência da tradução e adaptação de algumas cartas não deva impedir o leitor de acompanhar a exposição que será feita nesta parte do trabalho.

que Carroll espera estabelecer com elas, como suas “amiguinhas” especiais, a quem convidar para passear, propor jogos, discutir poemas etc. Portanto, devem começar de outro modo (tanto por escrito na carta, na abertura, quanto na própria relação pessoal). Termina essa parte da carta escrevendo que, se Lottie pensa que deve seguir o exemplo da irmã mais velha, deve ficar à vontade para, quando Edith terminar uma carta com “fielmente sua”, usar “sua serva obediente”, o que pode ser uma bonita metáfora ou, quem sabe, um bom conto ou mentira. Mostra que não começou de forma distante sua carta, com “dear Miss Charlotte Rix” (cara senhorita Charlotte Rix), mas o fará se ela repetir o início “Sir” em outra carta.

A discussão sobre as formas de expressão de amizade que podem circular entre Carroll e suas amigas, que ele insiste em retomar com elas, também se fez presente na carta-labirinto da FIGURA 3 (rever página 30 deste trabalho), enviada a Agnes Hull. A linguagem das cartas deve deixar marcada a força ou o esfacelamento da amizade, é o que essa insistência parece indicar, uma vez que a amizade é construída pela palavra escrita primordialmente e alimentada com poucos encontros presenciais com a maioria das meninas.

Outro tópico da carta mostra como a relação de Carroll se baseia no conhecimento dos gostos de cada amiga para alimentar a amizade escrita. Edith estabeleceu com Carroll uma correspondência de marcado interesse pela matemática, com a proposta de desafios de lógica do autor para ela, conversas sobre provas etc. O novo tópico joga com esse interesse da menina e inclui a irmã mais nova: propõe que Charlotte apresente um desafio sobre seno de ângulo a Edith, com naturalidade, como se a idéia tivesse surgido espontaneamente para ela, não por sugestão de Carroll. A mais velha deve provar seu conhecimento; a mais jovem deve mostrar saber, enquanto não o sabe. Os jogos de parecer (ser sério sendo irônico, por exemplo) são explorados em um número grande das cartas às meninas, principalmente na criação de narrativas internas.

Finalmente, como será comum a várias cartas às irmãs Rix e a outras crianças, Carroll envia-lhes um jogo que, segundo ele, tem agradado suas jovens amigas. O jogo *Doublet* trabalha com letras em palavras, como num quebra-cabeça, fazendo trocas de modo a transformar uma palavra em outra, com o menor número possível de trocas, sempre formando, a cada troca de letras, uma nova palavra. Para as irmãs, o desafio é transformar, trocando uma letra de cada vez, a palavra *head* (cabeça) em *tail* (cauda) com menos de cinco trocas. O desafio é linguístico, mas de

trabalho com probabilidades e lógica, unindo as duas paixões do autor: o jogo com a linguagem verbal e com a linguagem matemática. Paixões que compartilhou com muitas correspondentes.

Na segunda carta (FIGURA 40), Carroll continua jogando com palavras, jogo de que a menina também parece gostar. Começa trabalhando os sentidos de *letters*, que, em inglês, pode significar *cartas* ou *letras* e aparecer na expressão "homem de letras" (com cujo sentido o autor também joga, deixando dúbia a relação estabelecida pela preposição *of* (de): homem de letras, *feito de letras*, um engano (*mistake*) ou homem *ligado à literatura* – o que não pode ser lido aliado ao substantivo *engano*, sendo Carroll quem é).

Christ Church, Oxford
October 30, 1883

My dear Lottie,
You are evidently getting confused between the two meanings of "Letters." The only "letters," to which *you* have a right, are of course metely "L-O-T-T-I-E." But as to *Epistles* – quite another meaning – of course, on all alliterative principles, it is *Edith* who should have them. And a *third* meaning seems to have come over you, and to be too much for your little mind – you seem to think I am a "man of Letters": quite a mistake.
I hope you're not so blasée as to autographs,as not to care to have the enclosed – which was specially written *for you*. I don't know if you knew I had asked Miss Terry to write her name, for you and Edith: it was Edith's idea, I think: and I told her yours names, etc., and knowing you had seen her as "Olivia" is the reason, no doubt, why she had written that quotation for you. She was written one for Edith, with a quotation from Goldsmith – which I am forwarding to her.
I shall be writting soon, to thank Mis Terry for her kindness: but I'll wait a bit, on the chance taht you might have some message to send.
I was afraid she had forgotten the matter, and wrote a gentle reminder. Shall I copy you a bit of her answer? It will give you a notion of the sort of letter she writes. I think her letters are more *like speaking* than any I get.
"Oh dear, oh dear! I'm really sorry – and I have no particular excuse to make, except that I'm busy every moment of my time, that *I've an idiotic memory*, and that I'm 'that' ill – oh! but it *does go* to my heart when I neglect the *little* desires of *little* children, so now I send the invaluable autograph."
What stopped her acting was "an acute attack of cold and neuragia": so she tells me.
You didn't expect to get an answer from me by return of post – now did you? "It is always the unexpected that happens" (Voltaire, or somebody).

With Lotties of
Love
Yours affectionately,
C. L. Dodgson

I beg to say I *didn't* tel Miss Terry that you were "little children"! That's entirely her own idea! Please let Edith see this letter. I've no time to write it all to her as well.

Figura 40 – Carta com jogos de linguagem (COHEN, 1979, p. 604-605).

Lottie cobrou-lhe *letters* (cartas) e ele diz que as únicas *letters* a que ela tem direito são as *letras* do próprio nome, uma vez que seu nome tem as consoantes

que aparecem na palavra *letters* (**letts**ers – **Lott**ie), principalmente a inicial. A irmã Edith, cujo nome inicia por *e*, é quem tem direito de receber *epístolas* (*epistles* – jogo com outro significado de *letter*, carta).

Nova sugestão de que Carroll pensava em formas variadas de alimentar a amizade com suas meninas buscando meios de atender a seus interesses e desejos é o fato de que envia à Charlotte um autógrafo de uma das irmãs Terry, atrizes famosas de seu tempo e de quem o autor era grande amigo.

Ao se despedir, faz nova brincadeira com o significado das palavras – *a lot* (muito) e o nome da menina (*lot – Lottie*): manda-lhe *lotties of love*, um "montão de amor ou carinho", mas um amor que é apenas para ela (porque apenas ela tem o nome que combina com *love* e *lot*).

Pensar no remetente, seus interesses, abrir espaços para falar de seus gostos e desgostos, confirmar e resgatar as fibras da amizade que se quer manter – essas são algumas notas que a leitura das cartas de Carroll pode agregar ao trabalho com produção de cartas na escola e que, ao contrário do que se viu nos manuais, é uma expectativa dos alunos entrevistados: cartas são para eles, principalmente, para estabelecer contato verdadeiro (porque envolve vínculo) com o outro.

Consoante com a tradição iniciada na Antiguidade, as cartas de Carroll também servem para ensinar suas jovens amigas. O que se ensina são normas do trato social, que, no século XIX, apresentava a informalidade como princípio da relação amistosa e, sendo a correspondência um meio, à época, constitutivo dessa relação, vai, ao longo da corrente de cartas que estabelece com as meninas, encaminhando-as para o tom esperado para a amizade. Mas, sendo um professor de Matemática, também seguem ensinamentos sobre o tema, propostas de trabalho com o raciocínio, acreditando que suas amiguinhas são capazes de resolver problemas. Uma visão otimista da infância como potente, que se espera presente hoje, também, nas salas de aula.

Além disso, as meninas também podiam aprender com o autor como escrever cartas. Carroll envolveu-se no espírito de sua época, em que surgiram manuais de como escrever cartas. Morton Cohen (1979, p.1157-1168), em *The letters of Lewis Carroll*, traz o manual de escrita de cartas de Carroll, a que já nos referimos: *Eight or nine wise words about letter-writing* (Oito ou nove conselhos sábios sobre a escrita de cartas). Foi criado em 1890, para acompanhar um conjunto

de papéis e selos: *The Wonderland Postage-Stamp Case* (FIGURA 41). O conjunto era acondicionado num envelope, com imagens das histórias de Alice.

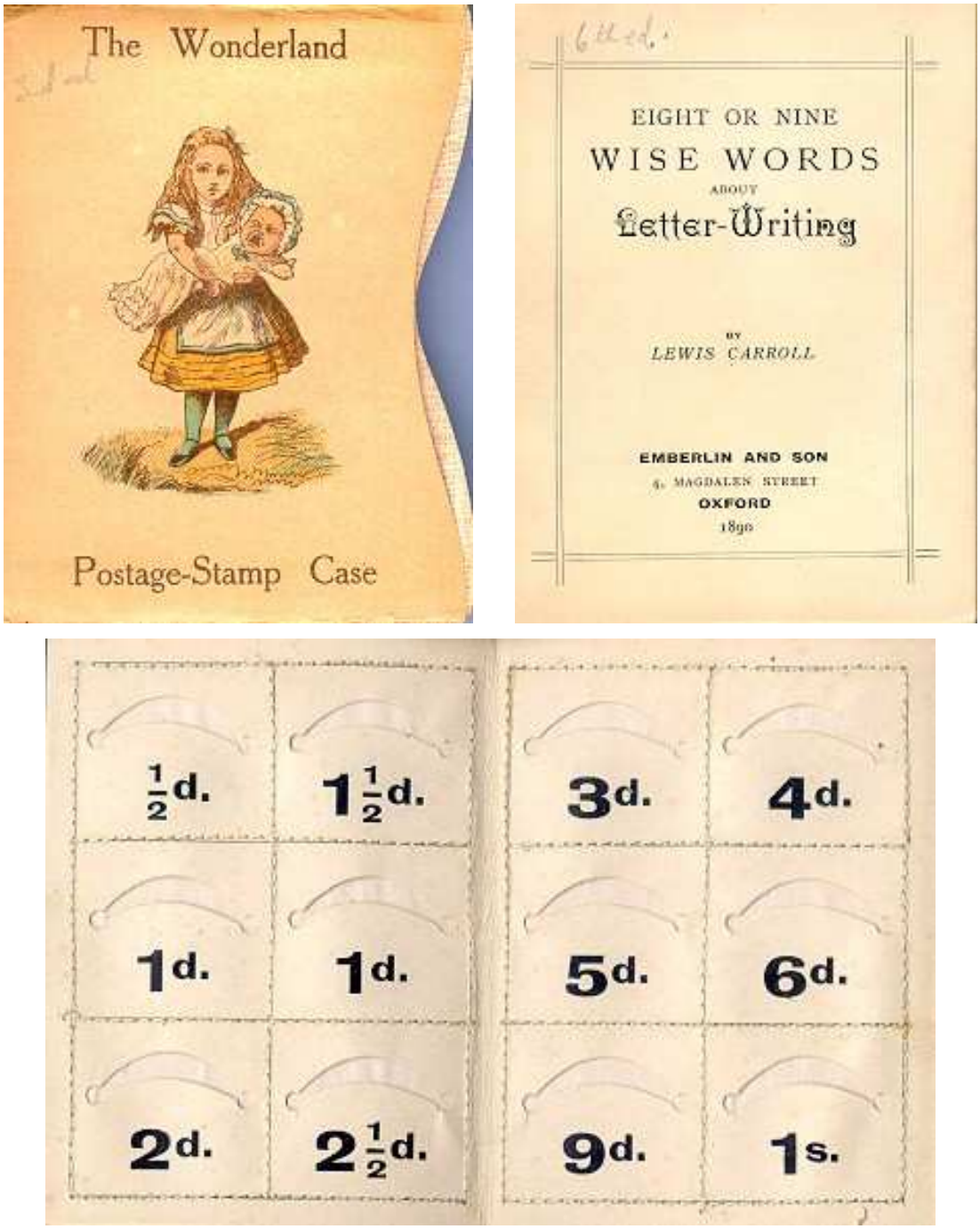


Figura 41 – Envelope do conjunto *The Wonderland Postage-Stamp*, com ilustrações dos livros Alice; manual *Eight or Nine Wise Words About Letter-Writing* e bolsos-envelope para organizar os selos mais usados na correspondência por seu valor, facilitando a localização. O conjunto cabia no bolso de um casaco, pois o autor queria que o usuário o tivesse sempre a seu alcance (ALICE 100 COLLECTION, 1965).

Em seu pequeno manual (não só em páginas, mas também em tamanho do suporte, uma vez que media, aproximadamente, 10 cm X 7,5 cm), Carroll vai indicando o que chama de regras para a correspondência, entre elas:

- deixar o envelope endereçado antes de começar a escrever uma carta;
- colocar o nome, o endereço e a data completos nas cartas;
- escrever com letra legível para que o leitor não precise perder tempo adivinhando;
- começar escrevendo sobre o assunto colocado pelo amigo, não por aquilo que acha mais importante; só depois de ter atendido aos desejos dele, é possível apresentar outros temas; isso torna a carta mais prazerosa para o leitor;
- saber responder exatamente o que foi perguntado;
- não responder imediatamente uma carta recebida que o desagradou; deixar para o dia seguinte, escrever e ler como se tivesse escrito para si mesmo, verificando se “a pimenta e o vinagre” foram substituídos pelo “mel”;
- ignorar as críticas severas que receber e responder de forma ainda mais amigável se as críticas forem amigáveis;
- não querer ter a última palavra numa discussão, calando-se sem ser descortês;
- usar o *post scriptum*, porque é uma invenção muito útil, mas apenas para assuntos menores;
- levar a carta ao correio, na mão e não no bolso, pois se caminhar por muito tempo, pode se esquecer de que a está carregando.

Essas e outras observações que o autor faz sobre a escrita de cartas se confundem com normas de cortesia entre amigos, o que era muito comum, como informa Vincent-Buffault (1996), nos inúmeros manuais sobre escrita de cartas e sobre a amizade que surgiram nos séculos XVIII e XIX. Mas ainda podem ser lidos como “sábios” para os alunos que escrevem cartas hoje.

Cunha (2005) aponta que cartas em forma de versos foram comuns no Renascimento. Carroll escreveu algumas nesse estilo, como a que se segue. Escrita à menina Maggie (FIGURA 42), Margaret Cunnynghame, que lhe pediu que escrevesse um poema, um verso, a carta-poema permite que o autor jogue com palavras com as quais, no texto, diz não estar conseguindo lidar: a menina lhe diz “escrever um verso” e ele se diz “anverso” (vocábulo criado, para significar avesso, contrário) a escrever – um trocadilho.

[Christ Church, Oxford]
April 10, 1871

No, no! I cannot write a line,
I cannot write a word:
The thoughts I think appear in ink
So shockingly absurd.

To wander in a empty cave
Is fruitless work, 'tis said:
What must it be for one like me
To wander in his head?

You say that I'm "to write a verse" –
O Maggie, put it quite
The other way, and kindly say
That I'm "anverse to write"!

Figura 42 – Carta-poema (COHEN, 1979, p. 163).[20]

Carroll escreveu um grande número de cartas que contam histórias em seu corpo, algumas delas encadeadas, como a história dos gatos esmagados (FIGURAS 44 a 46), que começa a em carta à menina Agnes Hughes e termina em carta à irmã, Amy Hughes (FIGURA 43).

As cartas, provavelmente de 1871, são assinadas por Lewis Carroll, não por Charles Dodgson, o que pode ser uma indicação de que, como é conhecido como autor de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas* pelas meninas, o espaço para a entrada do maravilhoso e do *nonsense* no cotidiano expresso na carta, que é aceito pelas meninas, uma vez que suas próprias cartas pedem a continuação da história (nas cartas de Carroll é possível recuperar indiretamente a voz de suas correspondentes, como: "Você me pede notícias dos três gatos"). O fato de a última carta ter sido enviada a Amy, não a Agnes, indica o hábito da leitura de cartas do amigo para a família. Em relação a essas cartas, a leitura dá-se como se fosse a leitura de um dos livros que o autor costumava presentear as meninas: o epistolar deixa em segundo plano o pragmático e assume o literário. O esmagamento de gatos, a ameaça de esmagar a cabeça da menina, a "maldade" da alimentação dos gatos com tinta, se podem soar como violentas e desajustadas para um adulto, para as leitoras de *Alice* não passam de extensão dos absurdos que acontecem num país de maravilhas, a mente de Carroll.

[20] Não traduzimos o texto para que não se perdessem os jogos sonoros, como thik/ink/shockingly, as rimas e o próprio trocadilho: a verse – anverse.

Figura 43 - Fotografia de Amy Hughes, tirada por Carroll em 1863 (ZENO, 2009).

[?1871] My dear Agnes, You lazy thing! What? I'm to divide the kisses myself, am I? Indeed I won't take the trouble to do anything of the sort! But I'll tell *you* how to do it. First, you must take *four* of the kisses, and – and that reminds me of a very curious thing that happened to me a half-past four yesterday. Three visitors came knocking at my door, begging me to let them in. And when I opened the door, who do you think they were? You'll never guess. Why, they are three cats! Wasn't it curious? However, they all looked so cross and disagreeable that I took up the first thing I could lay my hand on (which happened to be the rolling-pin) and knocked them all down as flat as pancakes! "If *you* come knocking at *my* door," I said, "*I* shall come knocking at *your* heads." That was fair, wasn't it?" Yours affectionately, Lewis Carroll	Minha querida Agnes, Como você é preguiçosa! O quê? Devo dividir os beijos comigo mesmo? Na verdade seria muito difícil fazer semelhante coisa! Mas vou dizer-lhe como proceder. Primeiro pegue quatro beijos e – isso me faz lembrar uma coisa curiosa que me aconteceu ontem às quatro e meia da tarde. Três visitas bateram em minha porta, pedindo para entrar. Quando abri, quem você pensa que eram? Você nunca vai adivinhar. Eram três gatos! Não é engraçado? Mas eles tinham uma cara tão zangada e desagradável que peguei o objeto mais próximo (por acaso era um rolo de pastel) e esmaguei os três como se fossem panquecas! *Se você, minha querida, um dia bater em minha porta, juro que vou esmagar sua cabeça. Vai ser engraçado, não acha?* Com todo o afeto do Lewis Carroll

Figura 44 - Primeira carta dos gatos – texto em inglês (COHEN, 1979, p. 160) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1997, p. 107).

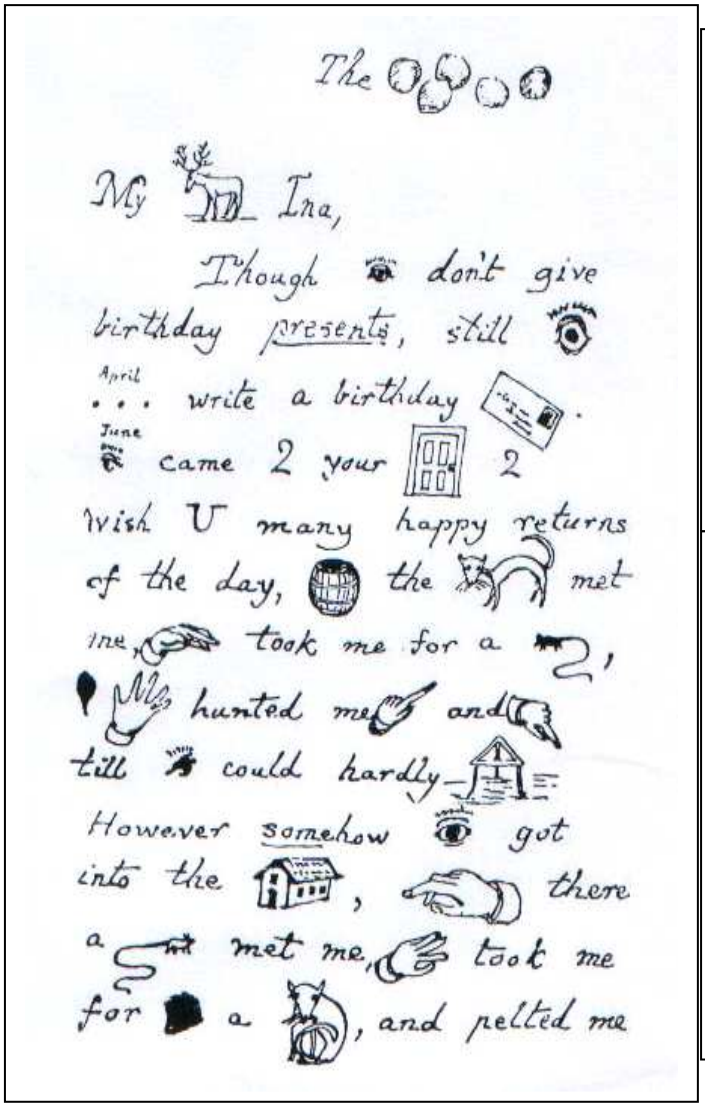
[?1871] My dear Agnes, About the cats, you know. Of course I didn't leave them lying flat on the ground like dried flowers: no, I picked them up, and I was as kind as I could be to them. I lent them the portfolio for a bed – they wouldn't have been comfortable in a real bed, you know: they were too thin – but they were *quite* happy between the sheets of blotting paper – and each of them had a pen-wiper for a pillow. Well, then I went to bed: but first I lent them the three dinner-bells, to ring if they wanted anything in the night. You know I have *three* dinner-bells – the first (which is the largest) is rung when dinner is *nearly* ready; the second 9which os rather larger) is rung when it is quite ready; and the third (which is as large as the other two put together) is rung all the time I am at dinner. Well, I told them they might ring if they happened to want anything – and, as they rang *all* the bells all night, I suppose they did want something or other, only I was too sleepy to attend to them. In the morning I gave them some rat-tail and buttered mice for breakfast, and they were as discontented as they could be. They wanted some boiled pelican, but of course I knew it wouldn't be good for them. So all I said was "Go to Number Two, Finborough Road, and ask for Agnes Hughes, and if it's *really* good for you, she'll give you some." Then I shook hands with them all, and wished them all goodbye, and drove them up the chimney. They seemed very sorry to go, and they took the bells and the portfolio with them. I didn't find this out till after they had gone, and then I was sorry too, and wished for them back again. What do I men by "them"? Never mind. How are Arthur, and Amy, and Emily? Do they still go up and down Finborough Road, and teach the cats to be kind to mice? I'm *very* fond of all the cats in Finborough Road. Give them my love. Who do I meant by "them"? Never mind. Your affectionate friend, Lewis Carroll	Minha querida Agnes, Voltemos aos gatos, está bem? Claro, não os deixei estendidos no chão, com flores murchas! Eu os recolhi, e fui com eles da maior generosidade. Ofereci-lhes um desses porta-papéis como cama, na verdade um port-fólio, pois eles não poderiam ficar à vontade numa cama de verdade: estavam muito magros. Por isso ficaram felicíssimos entre folhas de mata-borrão. E cada um teve como travesseiro um desses panos de limpar pena. Depois fui me deitar, mas antes lhes emprestei as três campainhas da mesa, a fim de que eles soassem se tivessem necessidade de qualquer coisa durante a noite. Você sabe que eu tenho três campainhas. A primeira (a maior) é para quando o jantar está *quase* pronto. A segunda (que é ainda um pouco maior que a primeira) soa quando o jantar está pronto; e a terceira (que é tão grande quanto as duas outras somadas), é para durante o jantar. Bem, eu lhes disse que poderiam soá-las se precisassem de alguma coisa. Como eles soaram *todas* as campainhas durante *toda* a noite, suponho que eles precisaram de alguma coisa; só que eu tive muito sono para poder atendê-los. No café da manhã eu lhes dei geléia de rabo de rato e camundongos amanteigados, mas eles não gostaram. Queriam pelicanos fervidos, mas, claro, eu sabia que isso não lhes faria bem. Então lhes disse: — Dirijam-se ao nº 2 da Finborough Road, e procurem Agnes Hugues; se pelicano lhes fizer bem, certamente ela lhes dará. Depois eu apertei a mão de cada um, desejei-lhes boa sorte, e empurrei-os pelo buraco da lareira. Eles pareceram muito tristes por se irem assim, e levaram as campainhas e as camas onde dormiram. Só dei por falta pouco depois que eles se foram; confesso que aí também fiquei triste e desejei que eles voltassem. O que eu penso disso tudo? Deixe pra lá. Como vão Arthur, Amy e Emily? Continuam subindo e descendo a Finborough Road atrás dos gatos e das gatas? Gosto muito das gatas de Finborough Road. Diga-lhes que eu as adoro. A quem se refere *as*? Deixe pra lá. Com todo o afeto do seu amigo Lewis Carroll

Figura 45 Segunda carta dos gatos – texto em inglês (COHEN, 1979, p. 161) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1997, p. 105-106).

[? 1871] My dear Amy, How are you getting on, I wonder, with guessing those puzzles from "Wonderland"? If you think you've found out any of the answers, you may send them to me; and if they're wrong, I won't tell you they're right! You asked me after those three cats. Ah! The dear creatures! Do you know, ever since that night they first came, they have *never left* me? Isn't it kind of them? Tell Agnes this. She will be interested to hear it. And they *are* so kind and thoughtful! Do you know, when I had gone out for a walk the other day, they got *all* my books out of the bookcase, and opened them on the floor, to be ready for me to read. They opened them all at page 50, because they thought that would be a nice useful page to begin at. I was rather unfortunate, though: because they took my bottle of gum, and tried to gum pictures upon the ceiling (which they thought would please me), and by accident they spilt a quantity of it all over the books. So when they were shut up and put by, the leaves all stuck together, and I can never read page 50 in any of them! However, they meant it very kindly, so I wasn't angry. I gave them each a spoonful of ink as a treat; but they were ungrateful for that, and made dreadful faces. But, of course, as it was given them as a treat, they had to drink it. One of them has turned black since: it was a white cat to begin with. Give any love to any children you happen to meet. Also I send two kisses and a half, for you to divide with Agnes, Emily, and Godfrey. Mind you divide them fairly. Yours affectionately. C. L. Dodgson	Minha querida Amy, Estou curioso por saber como você vai indo na procura de soluções para os *puzzles* do País das Maravilhas. Se você acha que já descobriu algumas respostas, pode me mandar; se estiverem erradas não vou dizer que estejam certas! Você me pede notícias dos três gatos. Ah, doces criaturas! Sabia que desde a noite em que chegaram *não me deixaram um só instante*! Como são simpáticos, não acha? Conte isso a Agnes, ela gostará de saber. E eles são tão gentis e atenciosos! Saiba que no outro dia, enquanto eu dava um passeio, eles retiraram todos os livros da minha estante e os abriram no chão, prontos para que eu os lesse. Abriram todos na página 50, pensando que essa fosse a página apropriada para começar a leitura. Mas que idéia desastrosa: eles pegaram meu vidro de cola e tentaram colar algumas figuras no teto (as que pensaram que eu gostasse mais); acidentalmente derramaram sobre os livros uma quantidade de cola. Por isso, quando eu os fechei e os coloquei no lugar, as folhas estavam coladas e nunca mais eu pude ler a página 50 de nenhum deles! Mas como eles fizeram isso com boa intenção, não me zanguei. Dei a cada um, de presente, uma colherada de tinta; eles não agradeceram e ainda fizeram caretas! Mas, claro, como a tinta foi dada de presente, eles tiveram que lambê-la. Depois um deles foi ficando preto; no começo ele era um gato branco. Carinhos para as meninas que você encontrar. Envio também dois beijos e meio para que você divida entre Agnes, Emily e Godfrey. Quero que você os divida irmãmente. Seu devotado C. L. Dodgson

Figura 46 – Terceira carta dos gatos – texto em inglês (COHEN, 1979, p. 162) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1997, p. 103-104).

A presença do humor provocado pelo estranho surgindo no cotidiano também pode ser apreciada na carta enigmática à menina Georgina Watson (FIGURA 47 a, b e c), escrita após o dia 5 de outubro de 1869:



The Chestnuts, Guildford
[After October 5, 1869]

My dear Ina,

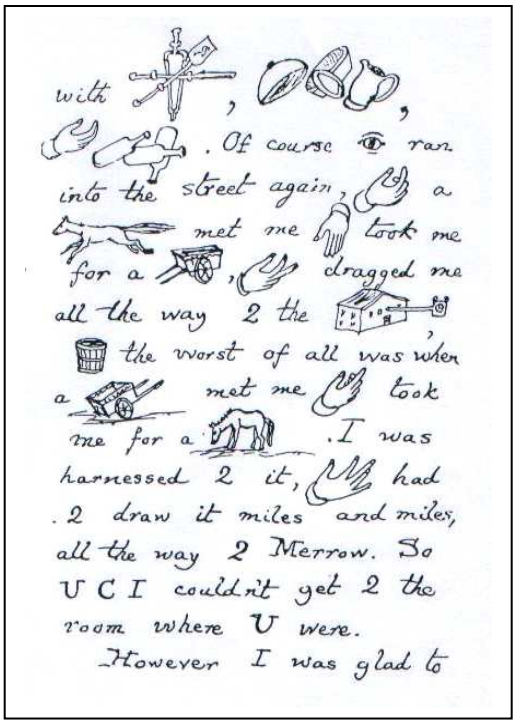
Though I don't give birthday *presents*, still I may write a birthday letter. I came to your door to wish you many happy returns of the day, but the cat met me, and took me for a mouse, and hunted me up and down till I could hardly stand. However *some*how I got into the house, and there a mouse met me, and took me for a cat, and pelted me

The Chestnuts

Minha querida Ina,

Embora não dê presentes de aniversário, tenho por hábito escrever cartas pelos aniversários. Fui até sua casa para lhe desejar muitas felicidades neste dia, mas um gato viu-me e tomou-me por um rato e andou a correr atrás de mim de um lado para o outro até já não me podia ter em pé. No entanto, *lá consegui* entrar em sua casa, e aí um rato viu-me e tomou-me por um gato e desatou a atirar

Figura 47 a – Carta enigmática – texto em inglês (COHEN, 1979, p.141-145) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1994, p. 118-123).



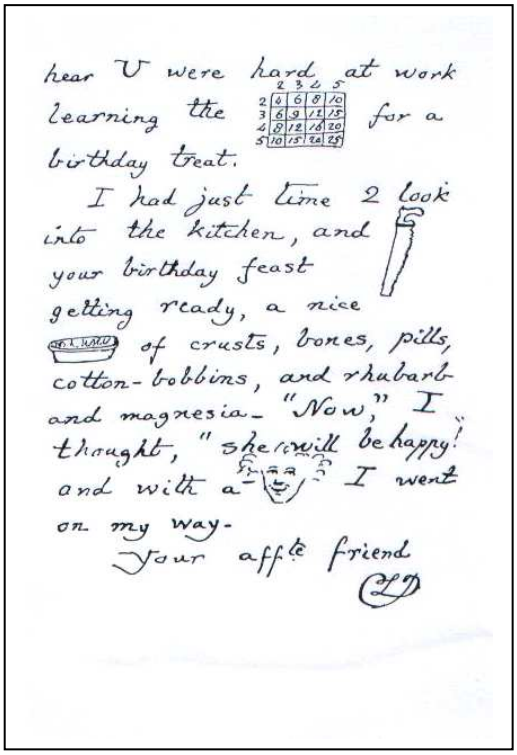
with fire-irons, crockery, and bottles. Of course I ran into the street again, and a horse met me and took me for a cart, and dragged me all the way to the Guildhall, but the worst of all was when a cart met me and took me for a horse. I was harnessed to it, and had to draw it miles and miles, all the way to Merrow. So you see I couldn't get to the room where you were.

However I was glad to

ferros de fogão, pratos e garrafas contra mim. Desatei evidentemente a correr outra vez para a rua, e um cavalo viu-me e tomou-me por uma carroça e arrastou-me até o edifício da Câmara Municipal, mas o pior foi quando a carroça me viu e me tomou por um cavalo. Puseram-me os arreios, fiquei preso a ela, e tive que a arrastar quilómetros e mais quilómetros até Merrow. Por isso já vê que não consegui chegar à sla onde a Menina se encontrava.

No entanto, fiquei satisfeito por

Figura 47 b – Carta enigmática – texto em inglês (COHEN, 1979, p.141-145) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1994, p. 118-123).



hear you were at work learning the multiplication tables for a birthday treat.

I had just time to look into the kitchen, and saw your birthday feast getting ready, a nice dish of crusts, bones, pills, cotton-bobbins, and rhubarb and magnesia. "Now," I thought, "she will be happy!" and with a smile I went on my way.

Your affectionate friend,
C. L. D.

saber que você estava a estudar a tabuada de multiplicar para uma festa de aniversário.

Só tive tempo para espreitar a cozinha e vi a sua festa a ser preparada: uma bonita travessa de côdeas, ossos, sensaborias, fusos com algodão, e ruibarbo, e magnésia. "Vejam só", pensei, ela vai ficar mesmo feliz!" e com um sorriso, segui o meu caminho.

Afetuosamente, este seu amigo,
C. L. D.

Figura 47 c – Carta enigmática – texto em inglês (COHEN, 1979, p. 141-145) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1994, p. 118-123).

Toda a tradição epistolar, descrita, resumidamente, no início deste capítulo, tem pelo menos um exemplo em cartas de Lewis Carroll. O autor parece ter tido uma visão abrangente do valor das cartas e dos diários como meios de *escritas de si*. Carroll escrevia a amigos e parentes, comentando e criticando peças teatrais, exposições de arte, poemas e livros, questões religiosas, tendo partilhado da amizade de poetas, atrizes, pintores, entre outros artistas. Escrevia para as meninas para entretê-las, para discutir poesia, para propor desafios. Como era costume em sua época, fazia cópias de carta de um amigo para enviar a outro, pedia que as meninas mostrassem a carta recebida dele aos irmãos (cf. FIGURA 40 e 46) ou aos pais.

Ampliar o círculo das amizades era, para alguns pensadores da época, como Rousseau, avançar na busca da amizade perfeita. Carroll parece comungar dessa concepção. Escrevia a muitas e muitas crianças, chamava-as de “minha amiguinha”, “minha querida”, com a informalidade respeitosa de seu tempo. Cultivava essas amizades, em busca de sua “dream child” (criança do sonho, perfeita).

O termo aparece em carta de 5 de dezembro de 1885 (FIGURA 48), referindo-se a Alice Liddell, a inspiradora de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Diz à senhora Mary E. Manners que as crianças que lêem livros são muito preciosas para ele; estar com elas é estar perto de conversar com anjos, pois se tem o privilégio de poder compartilhar pensamentos infantis. Pode-se inferir, também, que as crianças que lêem suas cartas lhe são preciosas, por isso escreve cartas interessantes, diferentes, atraentes, para que o final da amizade com elas, que se avizinhava sempre que seu correspondente, em especial as meninas, crescia, pudesse ser retardado ou, talvez, evitado.

As crianças, principalmente as meninas, mantinham-se fechadas no universo da casa e da escola (as fotos apresentadas neste trabalho mostram meninas ocupando espaços fechados, em casa e no estúdio do autor), mas podiam sair com suas governantas, conhecidos ou parentes para passeios, viagens e outros eventos culturais. A etiqueta social passava a não ver com bons olhos quando isso acontecia com mocinhas de mais de quinze anos, que deveriam ficar mais restritas a saídas com familiares, já de olho nas propostas de casamento. A *senhora Grundy*, personagem da peça *Speed the Plogh* (1798), de Thomas Morton, é citada por Carroll, em algumas cartas, como o símbolo do rígido decoro vitoriano a que ele, em

certos momentos, dirige uma crítica bem humorada; entretanto era o primeiro a escrever às famílias, pedindo suspensão das visitas, quando percebia que começavam a surgir comentários sobre seus passeios com alguma menina, de modo que a imagem dela não fosse manchada, de acordo com Cohen (1998).

[c/o Macmillan & Co.]
29 Bedford Street, Covent Garden, London
December 5, 1885

Dear Madam,

Permit me to offer you my sincere thaks for the vey sweet verses you have written about my dream-child (named after a real Alice, but none the less a dream-child) and her Wonderland. That children love the book is a very precious thought to me, and next to their love I value the sympathy of those who come with a child's heart to what I have tried to write about a child's thoughts. Next to what conversing with an angel *might* be – for it is hard to imagine it, comes, I think, the privilege of having a *real* child's thoughts uttered to one. I have known some few *real* children (you have, too, I am sure), and their friendship is a blessing and a help in life.
It will please me much to be allowed to send you (if you will kindly tell me to what address it should go) a copy of a little book I hope to get out this winter – a facsimile of the original MS book (written for a child, with no thoughts of publication) which afterwards became *Alice in Wonderland*.
Meanwhile, wishing you a full share of happiness in the coming season with its "good things of great joy," I am

Sincerely yours,
Lewis Carroll

Figura 48 – Carta com referência ao termo *dream-child* e ao manuscrito de *As aventuras de Alice no Pais das Maravilhas* (COHEN, 1979, p. 607) **e foto de Alice Liddell (tirada por Carroll em 1860)**, **a primeira dream-child** (Princeton University Library, 2009).

O decoro social pedia que as apresentações a novos conhecidos fossem feitas por meio de pessoas do círculo de amizades do alvo pretendido e deviam ser acompanhadas por cartas de apresentação. As crianças eram o principal alvo da busca de relacionamento por parte de Carroll. Para chegar até elas, era preciso apresentar-se a seus pais; para isso, muitas vezes, era preciso recorrer a conhecidos, por meio de cartas, para que servissem de intermediários.

Uma vez conseguida a apresentação aos pais, Carroll escrevia, primeiramente a eles, em especial às mães, elogiando seus filhos e filhas e pedindo sua permissão para escrever-lhes e, algumas vezes, para fotografá-los.

Algumas cartas eram enviadas após encontro com a criança em alguma viagem e acompanhavam presentes, geralmente um livro de histórias. Cohen (1998, p. 214-215) informa, por exemplo, que aconteceu em um trem o primeiro encontro de Dodgson com as irmãs Drury, para quem propôs quebra-cabeças, brincadeiras de recortar figuras. Após o encontro, seguiram-se as cartas às meninas.

As primeiras cartas, geralmente, iam juntamente com cartas para os pais; posteriormente, seguiam de forma independente, mas com trechos cujas mensagens deveriam ser encaminhadas pelas crianças aos pais. Depois, eram cartas escritas apenas para elas, mas, certamente, Carroll sabia que estariam abertas à leitura dos mais velhos sempre que assim o considerassem necessário. Isso não parece ter influenciado o teor de crítica bem-humorada para convenções sociais, formas de relacionamento e outros temas que são apresentados por ele a suas amiguinhas. É o que pode ser indicado pela carta a Edith Jobb (FIGURA 49).

E é possível que, por ter experimentado, nessas cartas, o espaço de criação literária, cheio do *nonsense* e do humor — que se fez presente nos dois livros *Alice*, sucesso entre adultos tanto quanto entre crianças a seu tempo —, o olhar dos adultos às comunicações divertidas e criativas de Carroll tenha sido mais benevolente, tomando-as como peças literárias, logo ficções que não se levaria a sério, diferentes das cartas tradicionais de aconselhamento e ensinamento, que ele também escreveu, como clérigo de Christ Church.

Christ Church, Oxford May 17, 1875 Dear Miss Edith Jebb, Having received permission from your esteemed parents to address a few lines to you while pursuing your education at Wimbledon, I take up my pen, with the hope that when your worthy precptress has perused the letter, she will allow you to see it also. For indeed, my dear young lady, I trust that no remark will fall from my pen calculated to interfere, even for a moment, with that ordely flow of studious thought with which your excellent instructress is no doubt seeking to imbue you! Thorny the path of learning may be – flowery (not "floury" which has another meaning) I hope you will find it! How sweet, when walking two-and-two (two and two make four) through the shady lanes of Wimbledon, to whisper to yourself, "Honesty is the best policy. A rolling stone gathers no moss." No doubt your accomplished school-mistress has, ere this, pointed out to you that "a rolling stone" is a kind of "ball." And a "ball," I need hardly say, is a scene that any young lady, who has the advantage of such teaching as *you*, my dear Miss Jebb, now receive, will carefully avoid. It is a scene of dissipation and frivolity – I will not dwell on the painful topic. Then again, how sweet, when seated with your companions beneath some umbrageous ("shady") oak, to murmure to one another the irregular German verbs! Even the perusal of a French dictionary backwards may become, under such judicious guidance as *you* are blessed with, a labour of love. I apologise for the word, which inadvertently escaped from my pen, and which is only found in novels, romances and such books, read by giddy young ladies, but which I am sure never seen within the walls where *you* have the felicity to dwell under the fostering care of the accomplished lady who is at once your "guide, philosopher, and friend"! I remain, my dear Miss Edith, Respectfully and faithfully yours, Lewis Carroll When next you write to your parents, pray convey to them my respectful compliments.	Ch. Ch., 17 de maio de 1875 Minha cara Miss Edith Jebb, Tendo recebido permissão de seus estimados pais para lhe escrever algumas linhas durante seus estudos em Wimbledon, aqui estou na esperança de que sua eficiente governanta, ao tomar conhecimento desta carta, permita que você também a leia. Porque, na verdade, Miss Jebb, confio que não sairá de minha pena nada que faça desviar, nem mesmo por um instante, o bom andamento dos estudos com que sua excelente governanta está procurando orientá-la. Por mais espinhoso que o caminho do aprendizado possa ser, espero que para você ele seja também florido. Como é bonito quando vocês andam duas a duas (duas a duas são quatro?) através das alamedas sombreadas de Wimbledon, murmurando para si mesmas: "sejamos honestas". Ou: "o caminho é de pedras e a porta é estreita". Não Há dúvida de que, quando sua governanta lhes diz "sejamos honestas", isso significa que toda jovem que tenha o privilégio de receber o mesmo ensinamento, querida Miss Jebb, não tropeçará nas pedras do caminho e passará pela porta do céu, onde não há bailes, lugar de dissipação e de frivolidades... Nem quero falar nisso... Permita-me lembrar como é lindo vê-la sentada entre suas companheiras á sombra acolhedora de um carvalho, murmurando uma para outra a lista de verbos irregulares alemães! A própria leitura de um dicionário francês, começando pelo fim, pode se transformar, sob a judiciosa orientação que vocês têm a ventura de desfrutar, num verdadeiro ato de amor. Queira me perdoar esta palavra, que me escapou por inadvertência, e que só se encontra nos romances, novelas e outros livros do mesmo gênero, somente lidos por jovens levianas e que, estou certo, nunca serão encontrados no recinto em que você tem a felicidade de viver, cercada de tantos cuidados pela perfeita *lady* que é ao mesmo tempo o seu guia, seu filósofo e sua amiga! Permaneço, querida Edith, seu amigo respeitoso e fiel. Lewis Carroll P.S. – Da próxima vez em que escrever a seus pais, peço transmitir-lhes meus cumprimentos respeitosos.

Figura 49 – Carta em que a ironia se apresenta disfarçada sob o verniz da polidez vitoriana – texto em inglês (COHEN, 1979, p. 225) **e adaptação publicada** (CARROLL, 1997, p. 44-45).

Numa época em que escrever cartas era uma arte, o informativo e o literário, próprios do gênero epistolar, oscilam em Carroll, chegando a resvalar nas estruturas de outros gêneros, como a escrita de enigmas e poemas. Parecem espaços mais abertos ao desafio cognitivo, ao humor e à imaginação, em que vemos circulando poemas, desafios matemáticos e enigmas, pequenos embriões de contos etc. Acrósticos, por exemplo, eram formas poéticas que ele usava comumente em suas cartas-poema, muitas vezes servindo como dedicatória em fotos ou em livros, como o que foi enviado à menina Annie Rogers (FIGURA 50), provavelmente em 1862:

My dear Annie, I send you A picture, which I hope will B one that you like to C. if your Mamma should D sire one like it, I could E sily get her one. Your affectionate friend, C. L. Dodgson	Minha querida Annie, Envio-lhe A fotografia que espero ache B onita de ser vista C om seus olhos. Se sua mãe D esejar outra como E sta, facilmente conseguirei para ela. Seu amigo carinhoso, C. L. Dodgson (**TL**)

Figura 50 – Carta acróstico – texto em inglês (COHEN, 1979, p. 52) e tradução nossa[21]

Seus correspondentes infantis, em especial um grande número de meninas, são chamados a produzir respostas, a escrever cartas para Carroll, sem que precisem pedir permissão aos familiares depois dos momentos iniciais e, pela leitura das respostas de Carroll a essas produções, pode-se adivinhar que trocassem com ele suas impressões sobre os livros que liam, suas visão de como eram tratados por seus irmãos ou como os tratavam, sua forma de ver os eventos sociais, suas impressões sobre os sentimentos que os encontros com Carroll, pessoais e por escrito, lhes provocavam etc. O universo das crianças parece ter sido alcançado por Carroll em suas cartas e provocava sua resposta (mesmo com intervalo de tempo longo, nenhuma amiguinha deixou de responder a uma carta recebida dele, de acordo com Cohen, 1998), que, necessariamente, produzia uma organização nova, para ser escrita, desse universo.

[21] Na tradução, perdeu-se o uso do som do nome da letra para a composição das palavras iniciais dos versos (como dsire /desire).

Para três meninas entrevistadas na pesquisa, que mostraram interesse em conhecer mais materiais do autor que escrevia cartas tão diferentes, foi apresentada, além das sete cartas mostradas aos demais, uma sequência de cartas traduzidas de forma livre, uma vez que o que elas queriam era conhecer mais textos estranhos, como diziam.

Havia uma carta em espelho (ANEXO A), como a da pesquisa geral; uma carta pequenina (ANEXO B), apresentada a elas na medida escolhida por Carroll para representar uma carta de fada; outra carta em folha pequena (ANEXO C); uma carta escrita aos irmãos Henrietta e Edwin sobre o primeiro dia de aula de Dodgson como professor de matemática (ANEXO D); uma carta sobre beijos e os problemas que causam quando vêm pelo correio (ANEXO E); as três cartas sobre os gatos (cf. FIGURAS 44 a 46); uma carta sobre uma boneca que vem visitar Carroll (ANEXO F).

Maria Fernanda (10 anos, 5º ano) ainda não sabia o que pensar do autor das cartas, que achava serem dois: Lewis e Charles. Podia ser um menino, uma vez que inventava brincadeiras; podia ser jovem, pois era muito animado. Achava-os, às vezes, personagens de uma história. Só não achava que o autor era alguém que teria vivido no tempo marcado nas cartas; do mesmo modo como as crianças leriam as cartas de Heloísa Prieto, no conto epistolar *Uma armadilha para o conde Drácula* (cf. página 103, FIGURA 33). Maria Fernanda imaginava que era alguém que, contemporaneamente, escrevia fingindo estar no século XIX. A carta de Carroll sobre sua primeira aula como professor fez a menina rir: “um professor bem maluquinho e um aluno confuso”, dizia; as falas rimando lembravam-lhe brincadeiras. À medida que ia lendo, achava que os textos ficavam mais engraçados; não pareciam cartas, “são como as histórias que a gente lê”. Admirou-se da quantidade de meninas destinatárias das cartas. Encantou-se com a cartinha de fada (adora as histórias de princesas). Ao final da leitura, foi apresentada oficialmente a Lewis Carroll, o autor de Alice. “É, só um autor de histórias podia inventar cartas assim”, disse, disposta a ver se o livro era tão engraçado quanto as cartas do autor.

Rafaela (11 anos, 6º ano) não se surpreendeu com a carta sobre a escola, pois os gritos para ela eram normais; o estranho estava em o aluno ficar no pátio; estranho, não engraçado. O texto que rimava e não era poema soava “esquisito”. “Acho que ele é professor, sabe”; tem jeito de quem sabe o que acontece, como a gente, mas conta desse jeito para ficar engraçado” (já começava a achar que o texto

tinha alguma graça). Prosseguiu lendo, achando estranhas as ideias que iam aparecendo, mas ainda assim eram interessantes, valia a pena ver. Ao final, sabendo que Carroll havia enviado as cartas a meninas de verdade, comentou: “Sabe, teria gostado de estar lá, ter vivido lá, ter recebido essas cartas dele”.

Beatriz (9 anos, 4º ano) apresentava muita dificuldade para ler; foi preciso realizar leitura compartilhada, para que entendesse os textos que queria tanto conhecer. Ao ouvir a leitura da carta sobre a aula, foi incisiva; “Essa aula é uma confusão! Não existe! Ele está é zoando com os meninos! Que sabido, né? Ele é de verdade? Mistura fantasia e verdade e manda isso tudo misturado para as meninas”. Ao longo da leitura das outras cartas, foi admirando mais a “mistura” de Carroll: “Parece que a gente está assistindo um filme [sobre as cartas dos gatos]. Tem sempre coisas reais e coisas inventadas nas cartas dele, não?”. Depois da leitura da carta da fada, apresentada ao autor Lewis Carroll, mostrou-se espantada: “Que coisa! Ele existiu e a gente tá lendo hoje...”.

Cada menina formou uma imagem do autor a partir de sua escrita; o estilo é percebido, os temas que vêm em suas produções se conectam com maior ou menor intensidade com suas próprias experiências. E, como indicou Beatriz, a aproximação, num mesmo texto de ficcionalidade e cotidiano, foi construindo um contexto diferente, mas próprio da obra de Lewis Carroll.

Os temas que transitam nas cartas de Carroll para as crianças são variados, mas centram-se no que interessa à infância: brinquedos, travessuras, histórias, escola, irmãos etc. Pode-se, de certo modo, dizer que, por elas, um autorretrato de Carroll seria o de um amante da infância. A criança que ele ama é entendida como algo a ser admirado, que se constitui em um espírito recém-saído das mãos de Deus, sem sombra de pecado. Possui um impulso natural e espontâneo de raciocínio e de sentimentos e as cartas de Carroll para elas buscam alimentar esse impulso, por meio dos jogos de palavras e de raciocínio, pelo apelo à imaginação e outros recursos.

Se ampliarmos os fragmentos do autorretrato para o conjunto de cartas de *The letters of Lewis Carroll*, de Cohen (1979), é possível vislumbrar que o homem se foi construindo desde a infância por leituras que foi fazendo, que vão sendo citadas nas cartas ou que podem ser vislumbradas como tendo passado por suas mãos, ainda que não sejam mencionadas, porque eram textos que circulavam na época entre o público da classe social a que pertencia (a família tinha origem na nobreza

inglesa, apesar de terem de trabalhar para seu sustento) e do círculo profissional onde exercia suas funções de professor e clérigo. É possível vislumbrar, em sua visão de infância, pontos de encontro com diversos escritores de divulgação em seu tempo, como Rousseau e Blake.

De Rousseau, parece comungar a idéia de que a criança é portadora de delicadeza e divindade inata; possui energia selvagem (é “filha da natureza”) e merece respeito. Não se trata de um adulto em miniatura, que precisa crescer rapidamente para sê-lo. O ideal é que cresça em seu estado natural. Há, nas cartas de Carroll, momentos de reconhecimento e respeito a essa forma não socialmente domada de relação com o mundo por parte da criança: pedido para uma criança para guardar a faquinha de apontar lápis para quando precisar afastar o irmão indesejado; comentário sobre o fato de que educação deve começar pelo assistir a teatro de pantomima, depois passar para as línguas; compreensão dos ciúmes que a atenção aos irmãos provoca em outra correspondente etc.

Como Blake, parece ver a criança como um anjo (palavra que aparece em vários poemas de Carroll e em cartas, como a da FIGURA 48), ao mesmo tempo complexa e simples, capaz de enxergar a verdade mais profunda com clareza. Merece reverência, não rigidez clerical (tão a gosto do modo de agir dos adultos vitorianos), pois vive o espaço da alegria, do sonho e das visões, é a medida do próprio Bem.

Entrar em contato com alguém que enxergou a infância de um modo tão reverente pode ter um efeito mais potente sobre o conceito de cartas em construção pelos alunos do que a leitura dos textos presentes nos manuais didáticos.

Nas cartas de escritores, subjetividade, criação artística e contexto histórico costumam se misturar: de acordo com Walnice Nogueira Galvão (apud Rocha, 2007), as cartas são, a um tempo, históricas e literárias. Isso permite estudá-las por diferentes vieses, por jogarem com o mascarar e o desvelar. Cabe aos professores, em consonância, escolher os caminhos de estudo das cartas de Carroll: Como textos literários que fizeram crianças rir, como Maria Fernanda? Como documentos históricos que podem colocá-las em contato com o passado, por meio de uma linguagem criativa? Não há um caminho certo, há caminhos que são feitos pelo percurso da turma.

Se tivéssemos de classificar as cartas de Carroll para as crianças poderíamos dizer que predomina a criação de um mundo ficcional, um espaço de

maravilhas em que autor e receptor se refugiam, com quebras aqui e ali de informações de ancoragem no cotidiano de ambos.

Para Schaeffer (1997), a ficção é definida pelo nível intencional, não pelo textual. Mesmo contendo dados de realidade, o ficcional se mantém. Daí o conceito de literatura. Grande número de cartas de Carroll a suas amiguinhas parece comungar dessa intenção ficcional, logo transitar pelo espaço da literatura. Mas continuam sendo cartas, assinadas e datadas.

Toda carta é um enunciado concreto e único, individual e inédito, mas, como lembra Bakhtin (2003), também é um tipo relativamente estável de enunciado, um gênero discursivo. Como gênero, atualiza-se a cada vez que um grupo social, em determinado tempo histórico, faz uso dele. Enquanto gênero, a carta acompanha o espaço contínuo de transformação das situações discursivas primárias (em que as cartas aproximam-se da conversa cotidiana) em situações secundárias (cartas enquanto gênero mais ligado à escrita). A escrita epistolar continua novidade, desafio para os alunos do século XXI. O que Carroll apresentou de inovador instigou os alunos acostumados aos espaços criativos dos games e da Internet apenas com o uso de papel e tinta.

Nas cartas de Carroll que constituem o *corpus* desta pesquisa predomina o narrativo. Nesse tipo de texto é que podem ser encontradas suas criações mais atraentes, pelo humor, inesperado e *nonsense*. Grande número de suas cartas para crianças apareceu no período de maior produção de suas obras ficcionais (as *Alices*, *Sylvie e Bruno*, poemas etc.). As *narrativas de si* ficam longe de grande parte delas por uma configuração especial: são espaços para contar histórias. Mesmo contando sobre o seu dia, um passeio à praia, uma visita à casa de uma criança, um envio de carta e outros momentos cotidianos, Carroll surpreendeu seus pequenos leitores e surpreende os atuais utilizando recursos de exagero e de jogo de palavras, incluindo bonecas que andam, gatos que podem ser amassados como folhas de papel e viver entre capas de livros etc. Em poucos parágrafos o leitor é remetido ao tempo e lugar “real” que o cabeçalho anuncia. E o literário do contador de histórias, que tinha sempre crianças interessadas em ouvi-lo, é o que as crianças do século XXI ainda conseguem reconhecer em suas cartas.

Paiva (2006) cita Ana Cristina César, ao falar de cartas, considerando que pretendem a mobilização do outro, a pesca de um receptor, do qual se parece reconhecer a “silhueta”. Uma das premissas das cartas é o fato de serem escritas

para alguém, o que explicita uma relação estabelecida no momento em que o lápis toca o papel. O autor espera ser lido, ou seja, espera que seu receptor interaja com o conteúdo que lhe apresenta. Por isso, não faz sentido escrever para alguém que não vai ler, como muitas atividades dos livros didáticos propõem. Aprende-se a pescar, pescando, experimentando a isca para agarrar cada destinatário como fazia Carroll. Os alunos sabem disso, como se verá no próximo capítulo; o que disseram sobre a escolha de papel de carta é uma prova. Precisam, portanto, de experiência de pesca e de contato com grandes pescadores.

4 OS ALUNOS E AS CARTAS: UMA CONCLUSÃO

> — Puxa vida! Como tudo está esquisito hoje! E ainda ontem as coisas estavam tão normais... Será que eu mudei durante a noite? Deixe eu pensar: quando eu acordei de manhã, era eu mesma? Tenho quase certeza de que estou lembrando que estava um pouco diferente... Mas se não for eu mesma, a pergunta seguinte é: “Então, quem sou eu?” Esse é que é o grande mistério (CARROLL, 2006, p. 24-25).

Como se viu, no capítulo anterior, carta não é termo considerado, geralmente, nos livros didáticos, como sinônimo de correspondência, portanto gênero do discurso; é dada ênfase ao termo como um gênero textual, que se diferencia de *e-mails*, bilhetes, cartões, convites etc. Esse é o ponto de vista do ensino; faltava investigar o outro elemento do binômio do processo: o da aprendizagem, representado pelo conhecimento apresentado pelos alunos, para perceber se o termo *carta* transitaria entre eles como gênero textual (conforme os modelos didáticos apresentados) ou como gênero discursivo, sinônimo de correspondência, de acordo com suas experiências pessoais.

Dos cerca de 1.100 alunos que frequentavam o Ensino Fundamental da escola selecionada, em 2008, foram escolhidos 229 para uma sondagem inicial sobre a leitura e escrita de cartas. Eram alunos de 5º a 8º ano, entre 9 e 14 anos de idade. A escolha da faixa deveu-se ao fato de que, nessa etapa escolar, o gênero correspondência, representado pelas cartas pessoais e pelos bilhetes, conforme o observado nos livros didáticos até o 5º ano, já foi objeto de estudo (e, dentro da tradição escolar, considerado aprendido). Nas séries subsequentes, nessa escola, os alunos trabalham com cartas argumentativas. Tinha-se em mente, também, que as cartas escritas por Lewis Carroll que mais fugiam ao esquema canônico de cartas — tal como apresentado nos materiais didáticos — foram escritas para crianças nessa faixa etária. Portanto podia-se discutir melhor como a recepção se realiza

hoje, mantendo-se a faixa etária dos destinatários originais da correspondência do autor.

A sondagem inicial visava levantar dados sobre como se dava a recepção do gênero entre meninos e meninas, em um *continuum* de faixas etárias, determinando *se* ocorriam mudanças e *quais* em relação às diferenças de gênero, série ou idade, uma vez estipulado que o sexo, a história pessoal, os horizontes de expectativas de leitura e outros fatores são condicionantes da leitura de textos e, portanto, da configuração dos gêneros. Se, de acordo com idéias de Bazerman (2006), os gêneros permitem reconhecer o tipo de mundo em que se entra com cada texto, que "atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais" são evocadas, é essencial saber que atividades mentais são acionadas nos alunos quando o termo *carta* é mencionado, que procedimentos interpretativos e avaliativos utilizam para categorizar as ações humanas mediadas pelos textos.

Carta, ao longo da pesquisa, ora foi apresentada, pelos alunos, como sinônimo de correspondência, ora como gênero textual, dependendo do questionamento da entrevistadora dirigir-se ao hábito de escrever ou ao texto em confronto com outros textos.

4.1 Escrever ou não escrever cartas

As 229 crianças entrevistadas estão assim distribuídas por gênero, idade e série escolar (QUADRO 4).

O primeiro tópico colocado às crianças foi *para quem* escreviam cartas, com que *freqüência*, com que *objetivos* e *como* as enviavam aos seus destinatários. O QUADRO 5 dá uma visão inicial da relação delas com a correspondência.

Nessa primeira parte da entrevista, cartas foram tomadas em dois sentidos: como gênero discursivo, como forma de comunicação escrita para alguém não presente, sinônimo de correspondência; esse sentido levou ao grupo posicionar-se sobre se escreviam ou não cartas.

idade	série	meninos	meninas	**Total por idade**	
9 anos	5º ano	1	-	1	
10 anos	5º ano	32	38	70	
11 anos	5º ano	11	10	21	
11 anos	7º ano	1	-	1	
11 anos	8º ano	1	-	1	
12 anos	7º ano	18	26	44	
12 anos	8º ano	3	-	3	
13 anos	7º ano	7	10	17	
13 anos	8º ano	20	21	41	
14 anos	7º ano	2	2	3	
14 anos	8º ano	14	12	26	
	Total por gênero	110	119		
			Total por série	**5º ano**	92
				7º ano	65
				8º ano	72
				Total geral	229

Quadro 4 – Distribuição dos entrevistados por gênero, idade e série escolar

O segundo sentido dado a cartas foi o de gênero textual, que condiciona os textos a uma *forma*, a uma *linguagem*, a uma *função* e a uma *circulação*. Nesse momento, cartas ora foram diferenciadas, ora não, pelas crianças, de bilhetes, cartões, e-mail, mensagens a blogs, torpedos e outros gêneros. Esse sentido foi percebido quando lhes foi perguntado como enviavam suas cartas.

As diferenças entre o número de crianças que escrevem cartas e as que não o fazem deveram-se ao fato de que, nessa etapa da entrevista, as que diziam escrever cartas definiam-nas como mensagens escritas para alguém (gênero discursivo), nos mais diversos suportes (papel, *e-mail*, *blog*, cartão, torpedo telefônico, mensagens no Messenger); só mais adiante, analisavam cartas como tendo uma forma específica (ou não), quando lhes foi pedido para diferenciar cartas, cartões e bilhetes. Os alunos que diziam não escrever cartas já indicavam que não usavam o gênero textual específico, veiculado por papel e enviado pelo correio. Afirmavam que usavam *e-mails* (não considerados como cartas, mas como gênero específico) ou usavam o telefone para conversar.

	idade	série	meninos	meninas	Total por idade	
escrevo cartas	9 anos	5º ano	1	-	1	
	10 anos	5º ano	23	32	55	
	11 anos	5º ano	5	10	15	
	11 anos	7º ano	-	-	-	
	11 anos	8º ano	1	-	1	
	12 anos	7º ano	12	26	38	
	12 anos	8º ano	3	-	3	
	13 anos	7º ano	6	10	16	
	13 anos	8º ano	12	21	23	
	14 anos	7º ano	1	2	3	
	14 anos	8º ano	14	12	26	
		Total por gênero	78	113		
				Total por série	5º ano	71
					7º ano	57
					8º ano	53
					Total geral	181
não escrevo cartas	9 anos	5º ano	-	-	-	
	10 anos	5º ano	9	6	15	
	11 anos	5º ano	6	-	6	
	11 anos	7º ano	1	-	1	
	11 anos	8º ano	-	-	-	
	12 anos	7º ano	6	-	6	
	12 anos	8º ano	-	-	-	
	13 anos	7º ano	1	-	1	
	13 anos	8º ano	8	-	18	
	14 anos	7º ano	1	-	1	
	14 anos	8º ano	-	-	-	
		Total por gênero	32	6		
				Total por série	5º ano	21
					7º ano	9
					8º ano	18
					Total geral	48

Quadro 5 – Descrição dos entrevistados quanto ao tópico "escrevo" / "não escrevo" cartas

Devido ao número expressivo de crianças do primeiro grupo, pode-se dizer que os alunos consideram que carta nomeia um *gênero discursivo*; pode ser concretizado em textos de diferentes formas e em diferentes suportes. Como o ensino centrou-se, anteriormente, em cartas pessoais, com poucas incursões, em algumas coleções didáticas analisadas no capítulo 2 (e não nos livros didáticos que os alunos pesquisados utilizaram[22]), seria importante, diante do conhecimento que as crianças apresentam, explorar muito mais as formas de expressão pessoal por

[22] As coleções utilizadas no segmento pesquisado, nos últimos anos, são:
MAGALHÃES, Thereza A. C.; CEREJA, William R. *Português:* linguagens. São Paulo: Atual, 2007.
PANACHÃO, Déborah et al. *Construindo a escrita*. São Paulo: Ática, 2004.

meio de textos diferenciados, não canônicos, para as cartas pessoais, uma vez que as crianças já fazem uso deles.

Manter o olhar didático apenas nas cartas em papel e em padrão canônico levou os alunos do segundo grupo a dizerem que não escrevem cartas, porque não gostam de escrever, não veem praticidade. Escrever cartas é usar papel e correio, o que pede rascunho (como informam muitos manuais didáticos), caprichar na letra, cuidar do vocabulário – aspectos que são importantes na comunicação escrita, mas que, pelo aprendizado, parece que são mais importantes do que o que se tem a dizer ao outro. É o que se observa nos comentários seguintes:

> "Não escrevo cartas porque não dá para uma pessoa se expressar direito nelas. Acho que as pessoas que usam cartas são as pobres, que não têm computador e podem usar muito o telefone, então usam as cartas para conversar" (Caio, 12 anos, 8º ano).
>
> "Não acho importante escrever cartas porque estamos no mundo moderno e existe o celular. Se as pessoas escrevem, é porque querem falar o que está acontecendo" (Fernando, 11 anos, 5º ano).
>
> "Acho mais fácil ligar que escrever, afinal as pessoas escrevem cartas para falar com as outras" (Felipe, 11 anos, 5º ano).
>
> "Não escrevo cartas, mas é bom porque dá pra melhorar a ortografia e as pessoas podem se comunicar" (William, 11 anos, 5º ano).
>
> "Pra escrever cartas, a gente precisa fazer rascunho e eu não gosto, prefiro *e-mail*, porque é importante a gente se comunicar e contar as novidades" (Arthur, 12 anos, 7º ano).
>
> "Não acho importante escrever cartas, é muito chato, mas tem gente que escreve para poder se comunicar" (Matheus, 12 anos, 7º ano).
>
> "Se posso falar com meus amigos intantaneamente pra que vou escrever carta? Nos dias de nossa era, não é prático mandar carta" (João, 12 anos, 7º ano).
>
> "Por telefone é muito mais fácil de se contatar alguém, então não escrevo, mas escrever carta pode ser mais barato" (Lucas, 12 anos, 7º ano).
>
> "Acho que as pessoas escrevem cartas porque gostam de escrever ou talvez não tenham algum meio eletrônico" (Adolpho, 13 anos, 7º ano).

> “É um meio de comunicação não eletrônico, o que é muito raro hoje em dia, então dá para falar com os amigos sem usar computador” (André, 12 anos, 7º ano).

Os alunos que não escrevem cartas em papel acham que não é tarefa significativa para eles, que possuem possibilidade de usar outros meios de comunicação mais rápidos, que permitem maior expressividade. Lendo as cartas que são apresentadas como modelos de cartas, não as que constam de textos literários e que não são entendidas como cartas de verdade pelos alunos, a situação de informalidade e a expressão da afetividade são controladas, uma vez que é preciso tomar cuidado para apresentar bons modelos de língua padrão.

Como se viu no capítulo 2, os roteiros, em sua maioria, pedem que o aluno revise suas cartas (como fazem com todos os outros textos) para ver se seguiu a estrutura de carta, se as informações são claras, se a carta foi bem escrita dentro dos padrões. Não se pede que ele analise se foi possível expressar de forma original, pessoal, atraente para o outro, o que sentia (e expressar sentimentos, matar saudades, conversar com o outro são as principais razões pelas quais os alunos dizem que as pessoas escrevem cartas) e pensava. E, com isso, a forma se subordina à intenção comunicativa, é escolhida em função dessa. Não é uma “roupa” que se usa para todas as ocasiões (mesmo que se possa falar de uma estrutura básica, como de um “pretinho básico” para o dia-a-dia e para as festas); é escolhida pelo usuário em função do compromisso social (todas as crianças dizem que cartas são formas de comunicação social) e da imagem que quer construir de si para o outro (“o pretinho básico” receberá os acessórios de escolha pessoal, que o diferenciarão de outros usuários que também escolheram o preto para o evento ou dos trajes que usou para ir às compras ou para ir à festa mais esperada). Intenção comunicativa e suas diferentes formas de expressão é a força que parece ter faltado aos manuais em suas propostas de escrita de cartas em papel, o que distanciou esses alunos desse tipo de expressão, substituído por outros que consideram mais atraentes e com maior oportunidade de expressão (e de diversão) ao escrever.

Outro aspecto que não é discutido nos manuais, porque não se trata da diversidade dos suportes de textos epistolares, é o econômico; mas as crianças reconhecem esse aspecto como o único que justifica usar cartas em papel, tendo-se outros tantos meios para se comunicar por escrito (ou falando) com as outras pessoas. E, com expressões que podem ser lidas como preconceituosas, mas que,

durante a conversa, indicaram mais um tom de pena, sentem-se privilegiadas por não precisarem usar um meio de comunicação que os outros só usam porque sua situação econômica ou classe social não lhes permite deixar de lado, uma vez que todas reconhecem que as pessoas precisam conversar umas com as outras, mesmo distantes.

Por outro lado, parece que a proposta de escrever cartas que não são enviadas (ponto central dos manuais), encaradas como exercício de estrutura, exercícios de escrita sem o tom da comunicação, aproxima escrever cartas em papel de escrever outros tantos exemplos de tarefas escolares, que, repetindo o que dizem seus professores, ajuda a melhorar a letra, a ortografia. Tudo, menos para se comunicar melhor com o outro. Portanto devem ser tarefas feitas *na escola* e *para ela*, não para ser meio válido para uso com os amigos e os familiares (os correspondentes desses alunos), no cotidiano.

O tom de exercício da escrita de cartas em papel também está presente nos depoimentos das crianças do outro grupo, o dos que escrevem cartas, que não se importam se elas são escritas em papel ou não. Mas elas enxergam outros valores nessa modalidade de escrita de cartas, como o prazer que sentem e que os outros sentem quando recebem uma carta escrita em papel escolhido especialmente para ele; como forma de estabelecer relação entre empresas e consumidores (cartas bancárias foram lembradas por vários alunos desse grupo), como forma de requerer direitos etc. Também a percepção de que servem para pessoas que não têm acesso a outros meios de escrita para quem está distante aparece, mas com menos frequência do tom de pena por essas pessoas, porque veem que, além da questão econômica, também a situação vivida (por exemplo, quando o aparelho eletrônico quebra) pede o uso de outro veículo para a mensagem:

> “É importante porque preciso falar com minha família e amigos e também vou melhorando na escrita” (Marina, 11 anos, 5º ano).
>
> “Uso mais e-mail, mas também acho importante escrever carta em papel, assim treino minha caligrafia. A gente pode escrever para comunicar algum acontecimento ou parabenizar” (Isabella, 12 anos, 8º ano).
>
> “É um jeito de se comunicar, treinar a escrita e... porque é muito importante escrever... para as pessoas que elas estão com saudades ou para as pessoas que elas gostam” (Carolina, 11 anos, 5º ano).

> “Dá para corrigir a escrita e botar o papo em dia. Ahh..., para saber como faz as coisas, muito mais quando as pessoas usam o e-mail e MSN” (Isabela, 11 anos, 5º ano).
>
> “A gente pode contar às pessoas, sem usar telefone, então é bom escrever... também pro vocabulário etc.” (Vitória, 13 anos, 8º ano).
>
> “Se o telefone quebra, você tem que escrever cartas para se comunicar” (Estephane, 11 anos, 5º ano).
>
> “As cartas são ainda um meio de comunicação muito utilizado no mundo, todos devem saber, no mínimo, como mandar uma. Muitas pessoas não têm computador, como eu, então as cartas de papel são um meio barato e eficiente” (Maria Luiza, 13 anos, 8º ano).
>
> “Cartas em papel são úteis para não gastar dinheiro com telefone ou quando não se tem um computador” (Lucca, 13 anos, 8º ano).
>
> “Acho que sim, pois as pessoas gostam de recebê-las. Às vezes, as pessoas só podem se comunicar assim” (Isabela, 11 anos, 5º ano).
>
> “Acho importante saber as novidades que aconteceram e as pessoas podem se comunicar a longas distâncias a um preço baixo” (Lucas, 12 anos, 7º ano).
>
> “As pessoas que escrevem carta de papel, eu não sou... na minha opinião não acho necessário. Então a pessoa escreve porque está muito longe e não tem outro meio, ou porque a classe da pessoa é baixa e não tem como mandar de outra forma” (Giovanna, 13 anos, 7º ano).
>
> “Cartas de papel, ao contrário do e-mail, são importantes porque nelas vêm as contas. As cartas em papel são jeito de comunicação dos bancos (recebo uma do Bradesco todo mês), de as pessoas poderem reclamar na prefeitura e para expor suas idéias” (Fernando, 13 anos, 8º ano)
>
> “As cartas em papel são muito usadas pelas pessoas quando querem se declarar a seus amados” (Eduardo, 13 anos, 8º ano).

Na fala do aluno Eduardo vem marcada a afetividade que geralmente carrega a carta escrita a mão e que as crianças desse grupo, tanto meninas quanto meninos, indicaram que se relaciona com a escolha do papel, com o trabalho de caprichar na letra, com a possibilidade de entregar em mãos e ver a reação do destinatário. Eduardo lembra, em seu comentário, a longa tradição de escrita amorosa, para a qual há tantos manuais, inclusive à venda em bancas de jornal, o que mostra que são uma escrita ainda comum entre os usuários de carta manuscrita nos dias de hoje. Eduardo pensa que uma carta de amor é algo para ser posto em

papel e a aluna Cristina, para quem as cartas servem para dizer às pessoas que elas são importantes, diz que cartas em papel são para serem guardadas:

> "É importante para mim escrever cartas, porque ficam como lembranças da minha vida... Não pode faltar sentimento, são para mostrar os seus sentimentos... Se for carta de despedida, tem que ser num papel que a pessoa goste, pois, às vezes, a pessoa guarda como lembrança" (Cristina, 12 anos, 7º ano).

Para esse grupo, é possível pensar que poderiam entender por que as pessoas guardam as cartas escritas em papel. Nenhuma delas indicou que guardem e-mails, embora saibamos que o fazem, principalmente quando trazem brincadeiras, piadas e notícias que acham interessantes e que repassam a outros colegas. É possível que as crianças desse grupo estejam mais propensas a entender por que as cartas de Lewis Carroll ou de outros escritores foram guardadas e são lidas e estudadas hoje. Como esses alunos são em grande número, abre-se uma possibilidade de trazer as cartas dos profissionais da literatura para as salas de aula, uma vez que manejam a palavra de forma especializada, o que geralmente não ocorre nos modelos dos manuais didáticos, apresentados como exemplos de escrita cotidiana. É possível ser informal e, como mostram as cartas de escritores, ser criativo, expressivo, fugir dos padrões. Talvez, pelo contato com as soluções variadas que os escritores utilizam para sua comunicação com os diferentes destinatários, não só as crianças desse grupo encontrem mais razões para continuar escrevendo suas cartas em papel e em outros suportes, como também seus colegas que não sentem que as cartas em papel possam ser criativas, encontrem espaço para refletir sobre isso com mais dados.

O ponto de maior importância nessa discussão inicial dos dados é que as características materiais do texto são determinantes para o estabelecimento de uma relação positiva do leitor com ele, a ponto de se agregar-lhe caráter de obsoleto e sem importância discursiva. Os sentidos das cartas, positivos e negativos, foram gerados pela forma física do texto, não por seu conteúdo, uma vez que as mensagens veiculadas por e-mails, pelos alunos que dizem não escrever cartas, são as mesmas dos demais colegas: contar novidades, cumprimentar etc.

Como visto no segundo capítulo, os manuais didáticos apagam para o leitor a importância dos aspectos gráficos do texto, quando os transpõem de seus

suportes originais para o livro didático. Dando a todos uma aparência geral única, acrescentando outros elementos visuais, vão construindo mensagens novas para os textos que não estariam presentes se mantido o aspecto original.

No que tange às cartas, são apresentadas em sua quase totalidade dentro de uma escrita que ocupa toda a página ou a ilustração que imita a folha de papel, seguindo linhas, mantém espaços regulares, tamanho constante das letras, geralmente manuscritas. Não se joga com a aparência física das palavras, nem com sua sonoridade, nem se apresentam estruturas diferentes. Logo muitos alunos deduzem que é o único modo de apresentar fisicamente as cartas manuscritas e se desinteressam delas.

Cuidar de trazer modelos diferenciados de aparência física das cartas contribui não só para ampliar o horizonte de conhecimento para o gênero (mostrando que podem ser criadas, também à mão), como também deixa claro que a construção de sentidos está aliada aos aspectos concretos do material gráfico que é apresentado a quem lê. É diferente ler uma carta manuscrita e uma carta digitada, têm-se outras condições de estabelecer relações com situações de mundo, condições de produção etc., portanto leituras diferentes. É diferente ler uma carta animada no computador e ler uma carta decorada em papel. É diferente ler uma carta em estrutura linear e uma escrita para ser lida no espelho, como propõe Lewis Carroll. E os alunos precisam saber que essas questões que, inconscientemente sabem ser importantes, o são de fato quando o assunto é ler e escrever textos.

Quanto às diferenças entre os gêneros, parecem significativas: 70% dos meninos escrevem cartas, enquanto 94% das meninas o fazem. Logo questões culturais de gênero se mostram presentes como condicionantes da recepção dos gêneros escritos, ligando essa diferença talvez mais a uma tradição cultural que privilegia a simbolização nas meninas, portanto a linguagem de forma geral (desde as brincadeiras com bonecas, a orientação para que se exprimam com delicadeza etc.) do que a questões de estruturas cerebrais diferenciadas entre os sexos. Há mais referências na pesquisa sobre a falta de praticidade do uso de cartas manuscritas entre os meninos que entre as meninas, mesmo entre os que escrevem cartas em diferentes suportes.

As diferenças de gênero sugerem-se mais marcantes que as de série escolar, embora elas existam: os alunos que escrevem cartas representam 77% no 5º ano, 86% no 7º ano e 71% no 8º ano. Não foi proposta da pesquisa investigar por

que tais oscilações ocorreram entre essas três séries, uma vez que não havia diferenças quanto às justificativas gerais para escrever ou não escrever cartas apresentadas pelos alunos.

4.2 Para quem e para que escrever cartas

As cartas que 181 crianças dizem escrever, em qualquer suporte, são dirigidas a parentes e amigos.

Observando-se os dados do QUADRO 6, verifica-se que as meninas são as que mais escrevem para a família (juntando-se dados dos campos para familiares e para amigos e familiares). Os meninos, talvez por questões culturais, são mais voltados para os círculos sociais externos. Entretanto, à medida que vão ficando mais velhas, as meninas também passam a escrever mais para os amigos. A partir dos 12 anos, meninos e meninas mostram muita semelhança no volume de escrita para amigos.

Entre os amigos, essas crianças incluem professores da escola, terapeutas, empregada (uma aluna disse que escreve para ela porque é quase sua mãe), professores de ginástica e ioga, colegas que conhecem apenas por Orkut ou por postagem de mensagens em seus blogs.

Os remetentes condizem com os apresentados pelos livros didáticos: amigos, pais, avós, primos, tios. Mas não há, nesses livros, exemplares de escrita de cartas de crianças a adultos considerados amigos por elas, dizendo que essas pessoas são importantes e que gostam delas, trocando idéias. Aqueles que aparecem nos manuais são bilhetes que informam a um professor, por exemplo, que o aluno vai faltar ou cartas de adultos para adultos.

Como as cartas de Lewis Carroll para crianças são numerosas e ele não era professor de nenhuma delas, embora fosse professor de Matemática em Christ Church, Oxford, podem ser atraentes para esses alunos que escrevem para adultos não parentes porque os consideram amigos.

só para familiares	idade	série	meninos	meninas	Total por idade	
	9 anos	5º ano	-	-	-	
	10 anos	5º ano	-	6	6	
	11 anos	5º ano	-	2	2	
	11 anos	7º ano	-	-	-	
	11 anos	8º ano	-	-	-	
	12 anos	7º ano	2	1	3	
	12 anos	8º ano	-	-	-	
	13 anos	7º ano	-	1	1	
	13 anos	8º ano	-	1	1	
	14 anos	7º ano	-	-	-	
	14 anos	8º ano	-	-	-	
	Total por gênero		2	11		
			Total por série		5º ano	8
					7º ano	4
					8º ano	1
					Total geral	13

só para amigos	idade	série	meninos	meninas	Total por idade	
	9 anos	5º ano	-	-	-	
	10 anos	5º ano	-	17	17	
	11 anos	5º ano	2	-	2	
	11 anos	7º ano	-	-	-	
	11 anos	8º ano	-	-	-	
	12 anos	7º ano	7	7	14	
	12 anos	8º ano	1	-	1	
	13 anos	7º ano	4	3	7	
	13 anos	8º ano	5	11	16	
	14 anos	7º ano	1	2	3	
	14 anos	8º ano	11	8	19	
	Total por gênero		31	48		
			Total por série		5º ano	19
					7º ano	24
					8º ano	36
					Total geral	79

amigos e familiares	idade	série	meninos	meninas	Total por idade	
	9 anos	5º ano	1	-	1	
	10 anos	5º ano	23	9	32	
	11 anos	5º ano	3	8	11	
	11 anos	7º ano	-	-	-	
	11 anos	8º ano	1	-	1	
	12 anos	7º ano	3	18	21	
	12 anos	8º ano	2	-	2	
	13 anos	7º ano	2	6	8	
	13 anos	8º ano	7	9	16	
	14 anos	7º ano	-	-	-	
	14 anos	8º ano	3	4	7	
	Total por gênero		45	54		
			Total por série		5º ano	44
					7º ano	29
					8º ano	26
					Total geral	99

Quadro 6 – Destinatários das cartas dos alunos pesquisados

Lê-se a possibilidade de estabelecimento de vínculos de amizade entre crianças e adultos, como havia no século XIX, entre Carroll e seus amiguinhos e amiguinhas. Comparar as trocas realizadas entre esse amigo, que propõe desafios, que as trata como seres interessantes e capazes, com aquelas que recebem, hoje,

de adultos pode ser muito enriquecedor, tanto quanto à linguagem quanto pelos temas.

Os motivos que levam as crianças entrevistadas a escrever são bem variados, mas estão todos permeados do cunho afetivo que percorre as cartas pessoais (QUADRO 7).

Os quatro primeiros tópicos da tabela percorrem os temas comuns aos modelos de cartas que as crianças foram conhecendo em seus livros didáticos. Estão muito presentes, principalmente, nos modelos didáticos de convites e bilhetes. Perguntar sobre a saúde de alguém e cumprimentar em datas, como Natal, Ano Novo, Dia das Mães etc., podem ser temas inseridos, também, no rol do que é comum aparecer nas cartas e nos cartões, inclusive pela existência de formulários prontos em cartões para essas situações.

	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		total geral
	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	
cumprimentar no aniversário	-	-	9	30	4	9	12	18	8	22	7	5	124
contar novidades	1	-	7	26	5	6	8	17	11	25	7	10	123
combinar encontros e passeios	1	-	5	14	3	5	5	7	5	18	5	7	75
pedir ajuda para algum problema	-	-	2	9	1	1	3	4	6	11	5	1	43
mostrar carinho, amor, admiração pelo destinatário	-	-	1	2	-	-	-	2	-	-	-	-	5
pedir desculpas quando não quer fazê-lo pessoalmente	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4
saber se a pessoa está passando bem	-	-	1	1	1	1	-	1	-	-	1	-	6
cumprimentar em datas comemora-tivas, como Natal e Ano Novo	-	-	2	3	1	2	-	1	-	2	-	-	11
manter contato, dizer que se lem-bra da pessoa, só conversar	-	-	1	2	-	-	-	2	1	4	-	2	12
contar algo muito importante	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
confirmar que a amizade é muito importante	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	3
matar a saudade que sente da pessoa	-	-	-	1	1	-	-	1	-	2	-	-	5
combinar traba-lhos escolares	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
comentar acontecimentos engraçados da escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
contar piadas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
passar o tempo	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
compartilhar fotos e desenhos	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
participar de concursos e promoções	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Quadro 7 – objetivos da escrita de cartas pelos alunos entrevistados

Uma utilidade recente das cartas, fruto da propaganda e do comércio, é lembrada por um aluno: participar de promoções e concursos. Essa escrita de cartas, geralmente com uma silhueta pronta para ser simplesmente completada com dados pessoais é característica das relações entre produtores e consumidores. Não aparece nos livros didáticos, nem como referência, talvez pela proibição de ligar o texto didático ao consumo de qualquer marca, expresso nas orientações das autoridades educacionais. Entretanto há promoções ligadas não ao consumo, mas a campanhas sociais, de preservação de matas e flores, economia de água e energia elétrica etc., que poderiam ser exploradas na escola quando se espera que a escrita das crianças tenha atuação social. Inclui-se, também, a escrita para dar opinião sobre acontecimentos, notícias, propostas e outros temas característicos das cartas de leitor, que aparecem pouco nos materiais didáticos e que não são temas de que os alunos se lembrem como tópico de suas cartas.

Outro tema que chama a atenção na tabela, não pela sua presença maciça, mas pelo sentido que carrega, é o escrever *apenas para conversar* e *passar o tempo*. Retomando o conceito de carta como conversa à distância, as duas crianças que apontaram essa finalidade para suas atividades epistolares não quiseram indicar o tema da conversa. *Só para conversar* é se fazer presente para o outro pela escrita, é estar aberto a qualquer tema, qualquer ideia que o outro tenha, é “jogar conversa fora”, simplesmente pelo prazer de poder falar pelo outro. As duas crianças relataram que adoram escrever para os amigos e que só escrevem, às vezes, porque querem falar com o outro sobre o que surgir enquanto estiverem escrevendo; essas cartas não são planejadas, vão sendo construídas enquanto são escritas, sem rascunho, ao sabor do que vai surgindo. Retomam, na escrita, a situação primária da conversa face-a-face.

Quatro alunos (de seis) escrevem porque querem rir com o outro, comentar o que ouviram ou viveram e que foi engraçado. Outros disseram que isso também era um tema, mas como não havia lembrado de início (objetivo do registro na tabela), não foi feito o registro. Divertir o outro com aquilo que também se acha divertido é um caminho que pede que a carta assuma outro tipo de linguagem, a inserção de sequências narrativas nos textos que apontem para a produção de humor. Para esses alunos, algumas cartas de Carroll poderiam abrir horizontes de escrita, uma vez que ele não conta piadas, mas torna bem-humoradas situações cotidianas por exagerá-las ou fantasiá-las. Foi presenciado esse prazer de rir junto

quando crianças em situação de observação de leitura individual, não de conversa geral, riam ao ler, por exemplo, a carta de Carroll contando sua primeira aula, como professor, ou a carta a Agnes sobre transformar gatos em panquecas, principalmente entre as meninas mais jovens.

Percebe-se, finalmente, nesse quadro, que as crianças escrevem menos quando a data não é especial, não há um problema a ser resolvido ou um evento a ser combinado. Escrever para falar de si e da amizade, para surpreender o outro com sua presença por escrito, para manter a amizade e lembrar que ela é importante é um tema de poucas crianças.

Finalmente, o uso de papel de carta pode proporcionar alguma reflexão sobre as intenções das crianças ao escrever cartas (QUADRO 8).

	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	**total por gênero**	
meninos	-	4	2	-	5	1	12	
meninas	-	16	4	21	15	3	58	
total por faixa etária	-	24	6	21	20	4	**total geral**	

Quadro 8 – Alunos que usam papel de carta especial para suas produções

Há prazer em escolher papel de carta, quando se decide por esse suporte, dizem as crianças entrevistadas. A imagem corrente é de que colecionar papéis de carta é uma atividade feminina e, portanto, elas é que se preocupariam com a escolha de papéis decorados para suas escritas.

Os dados sugerem que a diferença entre os gêneros continua bem marcada. Entretanto meninos e meninas que usam papéis especiais para cartas têm intenções semelhantes e buscam efeitos de sentido com o uso dos informes paratextuais, seja a textura (uso de cartão em momentos especiais), a cor (que a favorita, a favorita do destinatário ou indica um sentimento específico). Mesmo o cheiro é elemento indicado na produção de sentidos, uma referência que poderia retomar uso comum em épocas passadas, de impregnar a carta com seu perfume pessoal, de modo que o destinatário, mesmo antes de abrir ou ler o nome, soubesse de quem era a mensagem, indicando a intimidade que levava à identificação pelo perfume. Entretanto as duas crianças que indicam que gostam de perfumes nos papéis que usam informaram que pensam num cheiro que agrade ao destinatário e que é um jeito de mostrar que se preocuparam em escolher algo especial para ele.

Escolher papéis de carta especiais não é uma preocupação discutida nos manuais didáticos claramente; entretanto são apresentados papéis ilustrados em alguns deles, geralmente em cartas a amigos, e cartões para ocasiões especiais (como Natal). Mas essas cartas não são enviadas, ficam presas nos livros, como as outras em que o fundo é comum, imitando folha de caderno ou papel pautado. Se a criança não quer um papel enfeitado (como a maioria dos meninos), ainda assim tem de escrever nele; se quisesse selecionar a situação de uso, também não poderia fazê-lo. A mensagem dos manuais é de que a escolha do papel não se liga necessariamente nem a intenções de quem escreve nem com o conteúdo da mensagem (a não nos cartões de datas especiais) nem com a preocupação com o destinatário. Logo o suporte não tem importância na construção de sentidos, o que leva os manuais didáticos, inclusive a modificar, sem explicitar a razão, a forma do texto original ao transcrevê-lo para o suporte livro.

A visão das crianças entrevistadas, entretanto, é de que a escolha do papel tem importância, não serve para qualquer momento, para qualquer pessoa ou situação, o que indica que o suporte é um elemento que participa da construção de sentidos variados:

a) o destinatário é especial para quem escreve

> "Quando eu **vou escrever para minha amiga**, eu escolho um bem bonito que gosto, para ficar legal e ela gostar. Às vezes não quero gastar o papel bonito, então eu pego qualquer um" (Camila, 7º ano, 13 anos).
>
> "Uso pouco, mas **dependendo da pessoa** mudo os papéis" (Vittoria, 7º ano, 12 anos).
>
> "Eu uso um papel especial porque eu mando cartas em papel para **pessoas especiais em minha vida** e quero as deixar bem felizes" (Isabela, 5º ano, 10 anos).

b) a mensagem pretende produzir um efeito no leitor

> "Escolho um tipo para cada ocasião: amor-vermelho, aniversário-amarelo etc." (Vitor, 5º ano, 10 anos).
>
> "Escolho um papel do qual gosto para que **fique bem pessoal**" (Giovanna, 7º ano, 13 anos).
>
> "Eu procuro um papel da cor em que o destinatário goste para **agradar** e procuro colocar perfume" (Juliana, 5º ano, 10 anos)

“Se uso papel, escolho um bem bonito, que eu e o destinatário gostemos porque **me faz mais segura** ao entregar a carta e faz o destinatário **se sentir melhor**, já que eu amo receber coisas bonitas e caprichadas” (Isabella, 7º ano, 12 anos).

“Eu costumo escolher um papel do gosto do destinatário, porque assim irei fazer com que o destinatário **goste mais**. Mas acima de tudo, a minha opinião é que o papel importa... importa bastante o papel, mas o que importa mesmo é o que está escrito na carta e eu sempre procuro escrever textos bonitos” (Laura, 5º ano, 10 anos).

“Em geral, eu uso papéis de carta com desenhos; eu acho que fica bonito e também que **chama mais a atenção** de quem vai ler” (Vivian, 8º ano, 14 anos).

“Escolho um papel bem bonito, porque deixa **mais legal para a pessoa ver**” (Charles, 7º ano, 13 anos).

“Depende... bom, se for uma carta eu escolho um papel, porque a carta **fica mais legal e será mais fofa para a pessoa**. Se for bilhete, assim meio sem compromisso, não me preocupo com o papel” (Dayane, 7º ano, 13 anos).

“Eu escolho um papel que o destinatário goste, pois assim ele ficará **mais feliz ao receber** a carta” (Juliana, 7º ano, 12 anos).

“Escolho geralmente um papel que **combine mais com o estilo da pessoa** que estou mandando a carta, **para ela gostar**. Ou escrevo com um papel que o destinatário goste” (Carolina, 5º ano, 11 anos).

“Eu escolho um que talvez o destinatário goste pois, na hora de escrever, eu não **penso** em mim e sim **em quem vai receber** a carta” (Adriano, 5º ano, 11 anos).

“Escolho um papel que agrade ao meu amigo, pois assim a carta torna-se **mais agradável**” (Renata, 7º ano, 12 anos).

“Eu escolho um que o destinatário goste, porque gosto que ele **fique à vontade ao receber**” (Gabriela, 5º ano, 11 anos).

“Eu uso um papel especial porque eu mando cartas em papel para pessoas especiais em minha vida e quero as **deixar bem felizes**” (Isabela, 5º ano, 10 anos).

“Eu escolho o papel de carta dependendo das circunstâncias, algo que **lembre um momento bom**...” (Lívia, 8º ano, 13 anos).

“Quando é apenas um recado rápido, desses de todo dia, não escolho nenhum papel especial, porém quando escrevo uma carta em uma data especial, procuro escolher um papel que eu goste e que tenha motivos

relacionados à data. Acho que escolher um papel bonito e caprichar na letra **demonstra carinho e consideração** com quem recebe a carta" (Julia, 7º ano, 12 anos).

c) a necessidade de comunicação é do remetente e o valor é dado por ele

"Eu escolho um papel de carta que eu goste, porque prefiro escolher eu mesmo do que deduzir o que o destinatário gostaria" (Felipe, 8º ano, 13 anos).

"Quando eu envio em papel, como das cartas mesmo, eu procuro um papel que eu goste, se não gostasse de cara não usaria" (Gabriel, 8º ano, 14 anos).

"Raramente mando cartas escritas [manuscritas], mas quando faço, uso um papel de carta bonito que eu tenha" (Helena, 8º ano, 13 anos).

"Pego folha de sulfite, pois gosto de enfeitar o papel para dar a carta com mais carinho" (Rachel, 5º ano, 12 anos).

"Eu uso geralmente papel rosa porque eu gosto" (Amanda, 7º ano, 12 anos).

"Costumo escrever em um papel que eu goste, pois é o meu jeito de enviar cartas" (Izabel, 8º ano, 13 anos).

"Eu uso meus papéis de carta... eu tenho uma coleção" (Amanda, 8º ano, 13 anos).

d) a relação deve ser reconhecida pelo destinatário como algo que é pessoal, especial

"Eu escolho um papel que eu goste, assim a **pessoa sabe** que eu gosto dela" (Fernando, 7º ano, 13 anos).

"Eu uso o meu papel de carta que tem um grande valor para mim, então acho que **o destinatário vai entender** que é também tem, que ele é especial, a carta é para ser especial" (Julia, 5º ano, 12 anos).

"As minhas cartas são enviadas em papéis de carta bonitos para que **o destinatário perceba** que você se importa em escrever com carinho e capricho" (Isabel, 7º ano, 12 anos).

e) a ocasião é especial

"Uso papel de carta **de acordo com a ocasião**" (Ariella, 7º ano, 13 anos).

"Eu uso papel de carta, dependendo da carta. Em **datas comemorativas**, uso papel de carta enfeitado" (Julia, 7º ano, 12 anos).

"Quando é **aniversário** ou se é para escrever para uma pessoa especial, eu escrevo em um papel mais colorido e bonito" (Mariana, 7º ano, 12 anos).

"Quando é apenas um recado rápido, desses de **todo dia**, não escolho nenhum papel especial, porém quando escrevo uma carta em uma **data especial**, procuro escolher um papel que eu goste e que tenha motivos relacionados à data. Acho que escolher um papel bonito e caprichar na letra demonstra carinho e consideração com quem recebe a carta" (Julia, 7º ano, 12 anos).

f) o estético é importante

"Quando eu mando de papel, que é bem difícil, eu escolho um bem bonito para ficar mais **legal, mais fofo**" (Giovanna, 8º ano, 13 anos).

"Quando escrevo cartas à mão, procuro usar um **papel mais bonito**, com alguns detalhes e cheiros" (Carolina, 8º ano, 14 anos).

"Nas poucas vezes que escrevo no papel, eu escolho algum especial, não tem um porquê... na verdade é **para ficar mais bonito**" (Bruna, 8º ano, 14 anos).

"Papel de carta **é mais bonito** e mais sutil" (Karen, 7º ano, 13 anos).

"Quando uso papel, normalmente uso um que acho **bonito** ou capricho quando uso um normal. Isso pois acho que se faço algo para alguém deve **ser bem feito**" (Marina, 7º ano, 12 anos).

"Escolho um de que o destinatário goste porque acho que **fica mais bonito** se for em papel que combine com a pessoa" (Beatriz, 7º ano, 13 anos).

"Escolho um papel de que a pessoa goste, pois as **pessoas gostam de receber cartas com um papel melhor**" (Vitor, 5º ano, 10 anos).

g) o gênero textual (e a linguagem que a ele se associa) tem um padrão reconhecido pelo remetente e o destinatário

"Quando uso papel, eu uso papel cartão" (João, 8º ano, 13 anos).

"Como eu, na maioria das vezes, escrevo recadinhos informais, uso qualquer papel. Somente em ocasiões especiais que eu uso um cartão" (Beatriz, 7º ano, 12 anos).

"Eu uso um papel que gosto, pois é uma tradição familiar dar cartas a familiares no Natal e é uma data especial" (Giovanna, 5º ano, 11 anos).

> “Se for para contar novidades ou conversar pode ser qualquer um, mas se for carta de despedida tem que ser o que a pessoa goste, pois às vezes a pessoa guarda como lembrança” (Cristina, 7º ano, 12 anos).
>
> “Escolho o papel de acordo com o que vou escrever (Victor, 7º ano, 13 anos).
>
> Se for para ser formal, eu escolho o tipo de papel, se não, não” (Mariana, 7º ano, 12 anos).
>
> “Quando é apenas um recado rápido, desses de todo dia, não escolho nenhum papel especial, porém quando escrevo uma carta em uma data especial, procuro escolher um papel que eu goste e que tenha motivos relacionados à data. Acho que escolher um papel bonito e caprichar na letra demonstra carinho e consideração com quem recebe a carta” (Julia, 7º ano, 12 anos).

Para os manuais didáticos, parece que o que deve importar são as palavras escritas. Esse aspecto precisa ser retomado, como indicam as leituras das crianças, para que não sejam produzidos conceitos como este:

> “Eu uso qualquer papel porque isso não faz nenhuma diferença; interessa o que está escrito, não acho necessário ser seletivo” (André, 7º ano, 12 anos).

André resume certa praticidade dos meninos de 12 anos; nenhum deles considerava importante o suporte, mas a mensagem, não era algo com que perdem tempo. Mas, mesmo sem perceber o que ocorre, sua escolha reflete o conteúdo das mensagens que enviam, que contam novidades, combinam encontros e trabalhos, principalmente, e que tornam os cumprimentos de aniversário menos pessoais que para os demais: são mensagens sociais como as que informam e ajudam em situações práticas.

Retomar, na análise dos gêneros de correspondência, não apenas a linguagem usada neles, formal ou informal, como fazem os manuais, mas como o suporte pode determinar sentidos para o que se diz precisa ser um foco de trabalho, pois forma e conteúdo são indissociáveis na construção dos sentidos dos textos.

Nesse sentido, a correspondência de Lewis Carroll pode fornecer alguns exemplos, como as cartas escritas em papéis minúsculos, quando se faz passar por uma fada. As meninas a quem foram apresentadas individualmente reproduções traduzidas dessas cartas, em seus tamanhos originais, mostraram expectativa e incredulidade diante do que tinham em mãos e comentaram que só podiam ser de

fadas mesmo (“uma fada escrevendo é estranho; não foi ele mesmo que escreveu?”, Maria Fernanda, 5º ano, 10 anos).

4.3 A estrutura de uma carta: o que não pode faltar

Como os alunos escreviam em diferentes suportes e com diferentes finalidades, indagou-se o que era utilizado por eles da estrutura padrão de cartas, apresentada nos livros didáticos (QUADRO 9), que fazia com que todos assumissem como carta o texto que encontravam à sua frente. Nessa etapa da entrevista, o olhar dos entrevistados começa a voltar-se para carta como gênero textual, que possa ser determinado por marcas visíveis por todas as pessoas. Vem à tona, então, não o que fazem (o espaço de criação do usuário do gênero), mas o que as pessoas parecem reconhecer como sendo uma carta (a tradição do gênero). Os efeitos dos conteúdos dos livros didáticos apresentam mais força, como transmissores da tradição, do saber considerado comum e válido, quando se trata de reconhecer o que é *carta* para um universo maior de usuários, que para si mesmo.

	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
assinatura	1	-	11	7	2	3	9	13	10	23	3	7	89
envelope	-	-	2	8	1	1	1	6	3	6	1	-	29
assunto	-	-	5	10	4	5	2	10	2	15	9	3	65
boa letra	-	-	1	-	1	2	-	1	-	-	-	1	6
destinatário	-	-	1	4	1	1	8	13	7	15	1	2	53
local	-	-	1	-	-	1	1	1	4	9	1	6	24
saudação	-	-	1	4	-	1	1	1	6	11	1	2	28
data	-	-	-	2	-	-	7	8	4	11	1	8	41
despedida	-	-	-	3	1	-	1	1	1	8	-	1	16
perfume	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
marca de beijo de batom	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
texto sem erros	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ilustrações	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	1

Quadro 9 – Elementos de estrutura necessários a uma carta

Ao que parece, uma carta, para que as pessoas a reconheçam, necessita da assinatura de quem enviou, do assunto que lhe é específico, de um destinatário e uma data. Essa é a estrutura que, na próxima etapa, as crianças procuraram nas cartas de Lewis Carroll que lhes foram apresentadas. Cartas para ler como tarefas (e

descobrir se eram cartas foi uma tarefa apresentada na escola pela pesquisadora, durante o período de aula) são diferentes das cartas que enviam em seus e-mails, por exemplo.

Vale ressaltar que o corpo da carta ou assunto, ocupando o segundo lugar como item essencial da estrutura, foi indicado até como sinônimo de carta:

> "Tem que ter saudação e carta (corpo), já que muitas vezes os receptores já sabem quem é o remetente pelo modo de escrever" (Giovanna, 8º ano, 13 anos).

Parece haver assuntos que determinam o que são cartas, relacionados com questões pessoais e que sejam de interesse do destinatário (terceiro elemento essencial da estrutura):

> "O que não pode faltar em uma carta é um texto escrito em primeira pessoa" (Ana Paula, 8º ano, 13 anos).
>
> "Carta tem palavras bonitas, palavras marcantes" (Laura, 5º ano, 10 anos).
>
> "O que não pode faltar é um recado fofo e engraçado para a pessoa que irá recebê-la" (Giovanna, 5º ano, 11 anos).
>
> "Uma carta é qualquer texto que não tenha travessões [portanto não é um conto] e que tenha uma saudação" (Anna, 7º ano, 12 anos).
> "Não pode faltar sentimento e elogios" (Karen, 7º ano, 13 anos).

A extensão do corpo passa a aparecer como diferencial quando os alunos começam a encarar carta como gênero textual (cerca de 5 alunos de diferentes idades fizeram referência a isso):

> "Tem que ter um texto longo" (Gabriela, 5º ano, 10 anos).

Mas ainda se nota nas respostas que carta é algo que o remetente ou o destinatário assim o considere, marcando que o gênero textual não se desliga totalmente da concepção que o aluno tem do gênero discursivo: é uma conversa entre duas pessoas à distância, então há um remetente que tem algo a dizer, um destinatário que entenderá a mensagem, não importa que forma ela assume fisicamente, textualmente:

> "Para mim não há nada que estabeleça um padrão para cartas. Isto depende da criatividade e capacidade de interpretação de cada um" (Marina, 7º ano, 12 anos).

4.4 As cartas de Lewis Carroll são cartas?

Uma vez que as crianças diziam que escreviam cartas em diferentes suportes, com diferentes objetivos e a estrutura geral que levantavam parecia apontar apenas para a presença de um remetente, um destinatário e algo a dizer, de forma pessoal, foram selecionadas sete cartas de Lewis Carroll para verificar se eram reconhecidas como tal (FIGURAS 51 (a) e (b), 52 a 56).

As cartas receberam um título: “TEXTO...” (1 a 7) e foi apresentada uma tradução menos elaborada, pois o objetivo era levantar se a estrutura física era determinante no reconhecimento. Duas cartas (apresentadas como *texto 6*, um trecho de “carta tremida”, e *texto 7*, a carta labirinto já apresentada no capítulo 1) permaneceram sem tradução também por essa razão e porque as crianças conheciam suficientemente a língua inglesa para conseguirem reconhecer os vocativos e as despedidas. Por outro lado, para verificar se o conteúdo (o assunto) era importante, a tradução só precisava manter uma idéia geral do mesmo. Quanto aos elementos restantes da forma, foram mantidos, exceto o fato de que, nas entrevistas gerais, as cartas foram impressas em papel reciclado e grampeadas umas às outras, o que lhes deu a aparência de que não eram verdadeiras, eram “parte de uma história” (disse Helena, 12 anos, 7º ano) ou tinham sido inventadas pela pesquisadora só para saber se eles, alunos, conseguiriam saber o que era importante numa carta (como informou Artur, 10 anos, 5º ano).

Embora a entrevistadora tivesse dito que seu trabalho era uma pesquisa que fazia para um curso na faculdade, o fato dela atuar na escola como observadora das aulas, levantando *o que* está sendo aprendido e *como*, o que, segundo as crianças, define o trabalho de uma supervisora, muitos alunos não quiseram indicar porque consideravam um texto carta e outro não, pois não acreditavam que não seriam avaliados por sua resposta; outros simplesmente não indicaram nenhum texto, dizendo que não sabiam o que era carta ou não, que não queriam que seus dados fossem apresentados aos professores de Língua Portuguesa.

TEXTO 1

Christ Church, Oxford
28 de outubro de 1876

Minha querida Gertrude,

Você ficará admirada, e surpresa, e intrigada ao ouvir que terrível doença me atingiu assim que você partiu. Chamei o médico e falei:

"Dê-me algum remédio porque estou cansado."

Ele falou:

"Isso é sem sentido, uma besteira! Você não precisa de remédio: vá para a cama!"

Eu repliquei:

"Não, esse não é o tipo de cansaço que precisa de cama. Estou cansado no rosto."

Ele pareceu um pouco sério e comentou:

"Oh, é seu nariz que está cansado; há quem diga que isso acontece quando alguém mete o nariz onde não é chamado."

Eu disse:

"Não, não é o nariz. Talvez seja essa área."

Então ele pareceu-me ainda mais sério e falou:

"Agora entendo: você tem tocado algumas árias muito devagar."

"Não, realmente não tenho feito isso!" - eu exclamei, - "e não é exatamente essa área, é mais entre o nariz e o queixo."

Então ele me pareceu ainda mais sério e perguntou:

"Você tem andado muito com o queixo ultimamente?"

Eu disse:

"Não."

"Bem," - ele falou - "isso me intriga muito. Você acha que é algo em seus lábios?"

"Claro!"- eu respondi - "é exatamente isso!"

Então ele pareceu realmente sério e disse:

"Penso que você deve ter dado muitos beijos."

Figura 51 (a) – carta traduzida a partir de texto em inglês (COHEN, 1979, p. 260-261)[23]

[23] Este é o texto registrado por Cohen:
My dearest Gertrude,
You will be sorry, and surprised, and puzzled, to hear what a queer illness I have had ever since you went. I sent for the Doctor, and said "Give me some medicine, for I'm tired." He said "Nonsense and stuff! You don't want medicine: go to bed!" I said "No: it isn't the sort of tiredness that wants bed. I'm tired in the *face*." He looked a little grave, and said "Oh, it's your *nose* that's tired: a person often talks too much when he thinks he nose a great deal." I said "No: it *isn't* the nose. Perhaps it's the hair." Then he looked rather graver and said "*Now* I understand: you've been playing too many hairs on the piano-forte." "No, indeed I haven't!" I said, "and it isn't exactly the *hair*: it's more about the nose and chin." Then he looked a good deal graver and said "Have you been walking much on your chin lately?" I said "No." "Well!" he said, "it puzzles me very much. Do you think that it's in the lips?" "Of course!" I said, "that's exactly what it is!" Then he looked very grave indeed, and said "I think you must have been giving too many kisses."

"Bem" - eu falei - "dei um beijo em uma menininha, uma amiguinha minha."

"Pense bem" - ele replicou - "tem certeza de que foi apenas um?"

Pensei bem e disse:

"Talvez tenham sido umas onze vezes."

Então o médico recomendou:

"Você não deve dar mais nenhum beijo nela até seus lábios terem descansado novamente."

"Mas o que vou fazer?" - eu perguntei, - "porque, veja, eu devo a ela cento e oitenta e dois beijos ainda."

Então ele ficou tão sério que as lágrimas começaram a rolar por suas bochechas e ele disse:

"Você pode enviá-los a ela em uma caixa."

Então me lembrei de uma caixinha que comprei certa vez em Dover pensando em dá-la um dia a uma ou outra garotinha. Então pus todos os beijos dentro dela com muito cuidado. Escreva-me se eles chegaram inteirinhos ou se algum se perdeu pelo caminho.

Se eu tivesse pensado sobre isso enquanto você estava aqui, teria medido você em frente à porta onde a altura de Alexandra está marcada e a de outras amiguinhas. Por favor, diga qual é sua exata altura (sem seus sapatos) e eu marcarei lá.

Espero que você esteja descansada depois das oito fotografias que tirei de você.

Seu mais afetuoso amigo,

Lewis Carroll

Figura 51 (b) – carta traduzida a partir de um texto em inglês (COHEN, 1979, p. 269-261)[24]

[24] "Well," I said, "I did give *one* kiss to a baby-child, a little friend of mine." "Think again," he said, "are you sure it was only one?" I thought again, and said "Perhaps it was eleven times." Then the Doctor said "You must not give her *any* more till your lips are quite rested again." "But what am I to do?" I said, "because, you see, I owe her a hundred and eight-two more." Then he looked so grave that the tears ran down his cheeks, and he said "You may send them to her in a box." Then I remembered a little box that I once bought at Dover and thought I would some day give it to *some* little girl or other. So I have packed them all in it very carefully: tell me if they come safe, or if any are lost on the way.
If I had thought of it while you were here, I would have measured you against my door, where I have Xie's height marked, and other little friends. Please tell me your exact height (without your shoes), and I will mark it now.
I hope you're rested after the eight pictures I did of you.

Your mos loving friend,
Lewis Carroll

TEXTO 2

Minha querida Agnes,

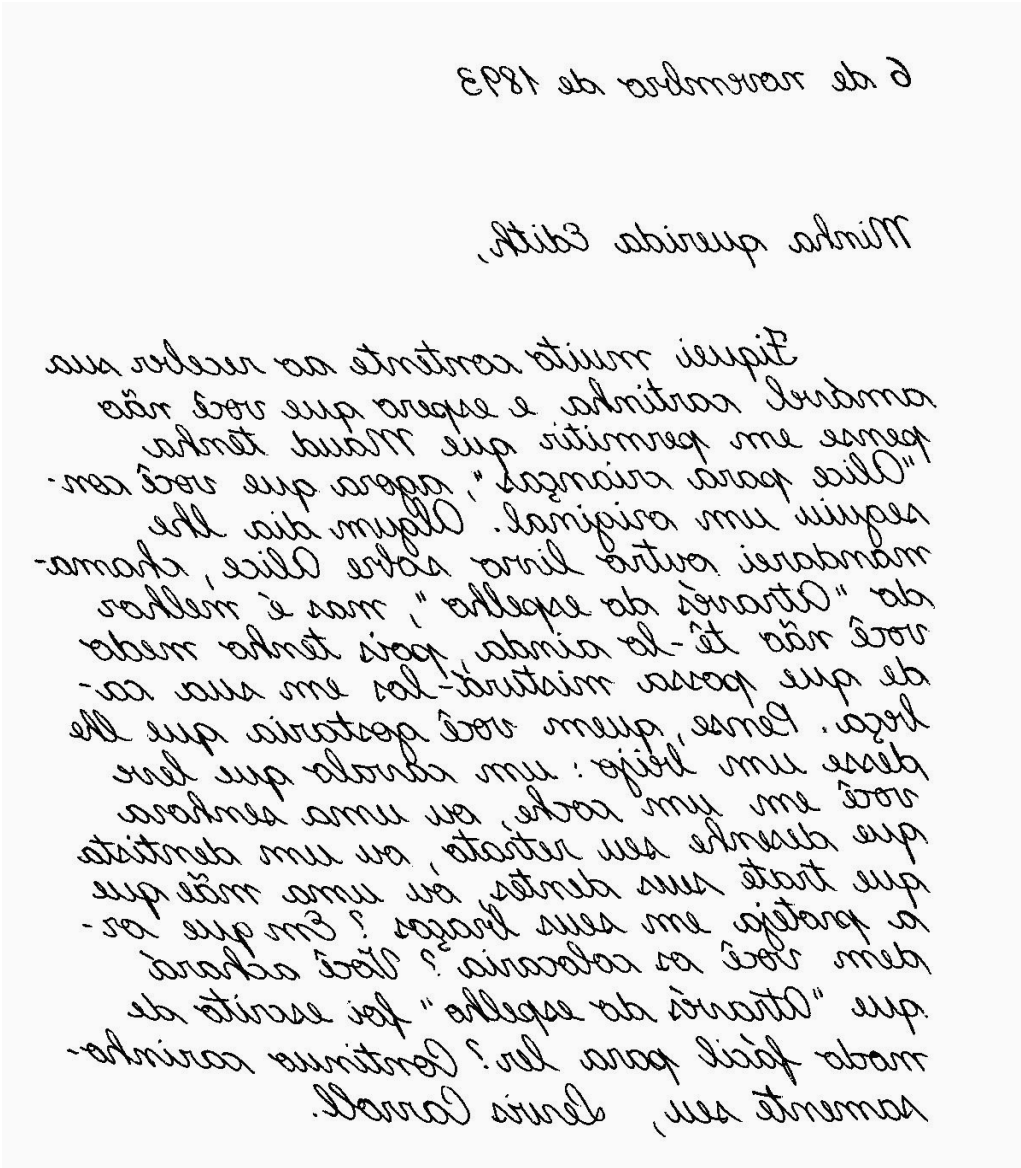
Sua coisinha preguiçosa! Então eu mesmo tenho que dividir os beijos, é? Realmente não quero ter nenhum problema ao fazer algo assim! Mas direi a você como fazer isso. Primeiro, você precisa pegar quatro dos beijos e – e isso me faz lembrar de uma coisa muito curiosa que me aconteceu às quatro e meia de ontem. Três visitantes vieram bater à minha porta, pedindo para entrar. E quando abri a porta, quem você acha que eram? Você nunca vai adivinhar. Porque eram três gatos! Não é curioso? Não importa; eles olharam tão zangados e desagradáveis que peguei a primeira coisa que tinha ao alcance das mãos (que aconteceu de ser um rolo de macarrão) e amassei todos eles como se fossem panquecas! “Se vierem bater à minha porta” — eu disse — “precisarei bater em suas cabeças.” Foi merecido, não foi?

Seu afetuosamente,
C.L.D.

Figura 52 – carta traduzida a partir de texto em inglês (COHEN, 1979, p.160).[25]

[25] O texto em inglês pode ser lido na página 137, FIGURA 43. É a primeira carta dos gatos.

TEXTO 3



6 de novembro de 1893

Minha querida Edith,

Fiquei muito contente ao receber sua
amável cartinha e espero que você não
pense em permitir que Maud tenha
"Alice para crianças", agora que você ter-
-se-á um original. Algum dia lhe
mandarei outro livro sobre Alice, chama-
do "Através do espelho", mas é melhor
você não tê-lo ainda, pois tenho medo
de que possa misturá-los em sua ca-
beça. Pense, quem você gostaria que lhe
desse um beijo: um cavalo que lhe
você em um coche, ou uma senhora
que ensinasse seu tratado, ou um dentista
que tirasse suas dentes, ou uma mãe que
a pegasse em seus braços? Em que or-
dem você os colocaria? Você achará
que "Através do espelho" foi escrito de
modo fácil para ler? Continua carinho-
samente seu, Lewis Carroll.

Figura 53 – carta traduzida a partir de texto em inglês (COHEN, 1979, p. 994)[26]

[26] Este é o texto registrado por Cohen:
My dear Edith,
I was very much pleased to get your nice little letter: and I hope you won't mind letting Maud have the *Nursery* "Alice," now that you have got the real one. Some day I will send you the *other* book about Alice, called *Through the Looking-Glass* but you had better not have it just yet, for fear you should get them mixed in your mind. Which would you like best, do you think, a horse that draws you in a cab, or a lady that draws your picture, or a dentist, that draws your teeth, or a Mother, that draws you into her arms, to give you a kiss? And what order would you put the others in? Do you find Lookin Glass writing easy to read? I remain

Your loving,
Lewis Carroll

TEXTO 4

Mary querida,

Eis um enigma para vocês. Ponham suas três cabeças juntas e vejam se podem resolvê-lo.

Sonhando com maçãs descendo pelo muro
E sonhando desde então muitas vezes, querida,
Sonhei assim. Se contasse todas de um pulo,
Quantas maçãs apareceriam na descida?

Seu amigo afetuoso,
Lewis Carroll

Figura 54 – carta traduzida a partir de texto em inglês (COHEN, 1979, p. 157)[27]

[27] A carta deve ter sido escrita no verão de 1870. Este é o texto registrado por Cohen:
Mary dear,
Here is a riddle for you. Put your three heads together, and see if you can guess it.
Dreaming of apples on a wall,
And dreaming often, dear,
I dreamed that, if I counted all,
How many would appear?
Your loving friend,
Lewis Carroll

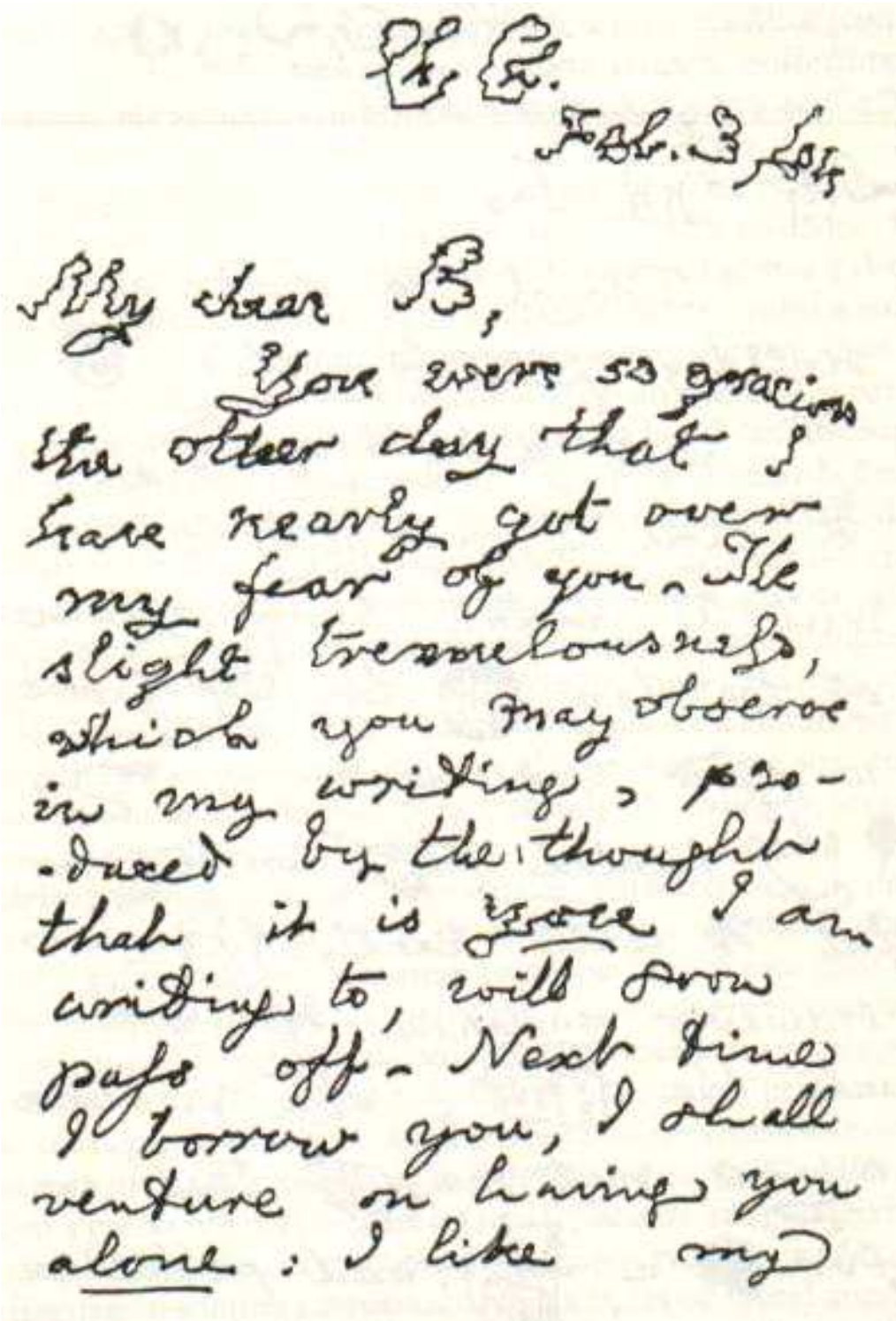
TEXTO 5

D. L. C. afetuoso tio seu. ele a dar de vez em neto seu para gorro o dar de teve então , anos 80 ou 70 durante dele esquecido se ter você pena que E. dele tanto gostasse você que admirado fico não eu e, gentil muito velhinho um era ele. Tricotou o você que ele para sido ter deve, veja, portanto avô meu era época naquela vivo estava que "Dodgson tio" único o. Nascido tivesse eu que antes tempo muito foi isso, veja, então mas. "Dodgson tio para bonita coisa alguma farei agora": começou o quando mesma você para dizia você que, dissesse me ela que sem, soube eu, naturalmente, e, anos muitos há tricotou o você que disse me ela. Disse me Isa que do partir a foi? Destinado era ele quem a descobri como sabe você! Bem ficou ele como e. Avô meu para tricotou você que Antimacafsar gorro bonito esse mandar me você gentil muito foi, Nelly querida minha.

Figura 55 – carta traduzida a partir de texto em inglês (COHEN, 1979, p. 867-868)[28]

[28] A carta foi escrita em 1º de novembro de 1891. No livro de Cohen (1979), aparece o facsimile. O texto, em inglês, na ordem convencional, é o seguinte:
My dear Nelly, it was so Nice of you to give me that pretty Antimacafsar you had made for my Grandfather and how well it has lasted! Do you know how I made out who it was meant for? It was from what Isa told me. She said you had made it a great many years ago: and of course I know, without her telling me, that you said to yourself, when you began it, "now I'll make some thing pretty for Uncle Dogson". But then, you see, that was long before I was born. The only "Uncle Dodgson", that was alive the, was my grandfather: so you see it must have been him that you made it for. He was a very nice old gentle man, and I don't wonder you were go fond of him: and what a pity it was that you forgot it for 70 or 80 years, so that you had to give it to his granson instead! Your loving Uncle, CLD. Nov. 1. 1891.

TEXTO 6



P. G.

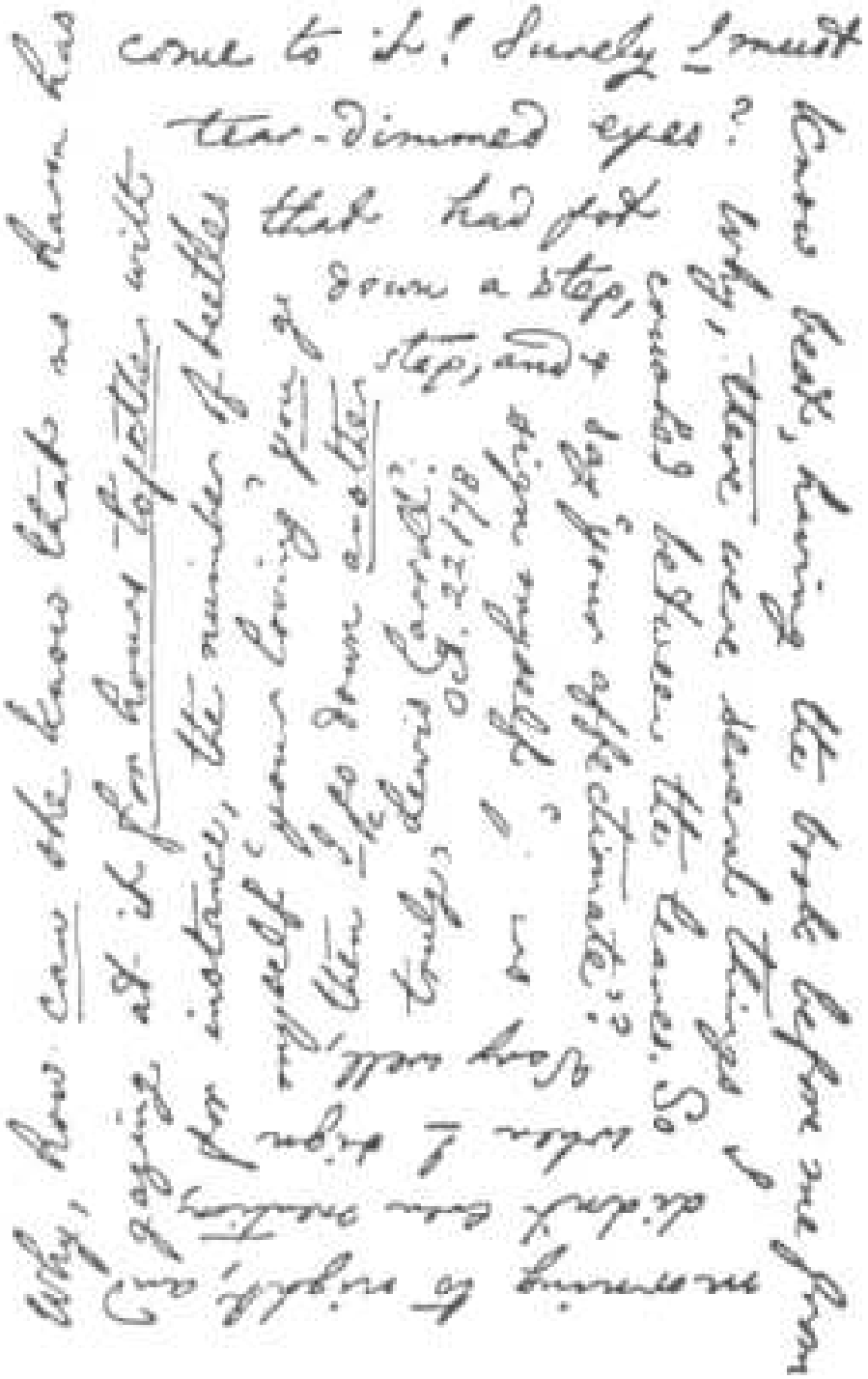
Feb. 3, 94

My dear B,

You were so gracious the other day that I have nearly got over my fear of you. The slight tremulousness, which you may observe in my writing, pro-duced by the thought that it is you I am writing to, will soon pass off. Next time I borrow you, I shall venture on having you alone: I like my

Figura 56 – carta tremida – trecho (COHEN, 1979, p. 529)

TEXTO 7


come to it! Surely I must
tear-dimmed eyes?
that had fot
down a step,
Why, there are seven steps
crumbled between the lines.
step, and
morning to night, on
decide on another
Why, how can she know that so have
Good-bye, I
Yours truly,
O.S. 22/1/78
Lewis Carroll.
Lewis Carroll
Dear Miss
Dear Miss
Dear Miss

> “Achei muito interessante o colégio deixar fazer isso. É muito importante saber se as crianças escrevem errado ou não e ensiná-las a escrever certo, seja onde for. Por isso, os textos 1, 2, 3, 4 e 5 são bons pra gente saber o que é certo” (Marina, 5º ano, 11 anos).
> “Eu achei essa pesquisa interessante porque assim também descubro o que faço na hora de mandar cartas” (Yuri, 5º ano, 10 anos).

Marina explicou à pesquisadora que escrever certo uma carta era usar a estrutura canônica, mesmo que se tenha de ler com espelho ou de baixo para cima, como nas cartas indicadas como TEXTO 3 (FIGURA 52) e TEXTO 5 (FIGURA 54), respectivamente; para ela, a carta com escrita tremida era um modelo de como se deve caprichar na letra. Yuri, por sua vez, disse que ele descobriu que mandava muitas cartas, mas nem todas eram de verdade, porque não se pareciam com os modelos que tinha lido na pesquisa.

Devido ao modo como os alunos leram a situação quando participaram da última parte da pesquisa, os dados não correspondem à totalidade dos alunos entrevistados que disseram escrever cartas, logo a análise se baseia no que pode ser obtido (QUADRO 10). As respostas dos entrevistados ficaram assim distribuídas:

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		total
	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	
carta 1	-	-	13	10	3	7	9	11	11	21	12	10	107
carta 2	-	-	21	15	4	10	8	19	12	19	10	5	123
carta 3	-	-	16	17	3	9	9	11	10	24	5	10	114
carta 4	-	-	2	5	1	5	8	11	8	13	6	4	63
carta 5	-	-	12	10	6	7	2	6	2	6	3	2	56
carta 6	-	-	6	5	1	3	4	5	5	11	3	4	47
carta 7	-	-	3	4	-	2	2	4	2	5	2	2	26
												total	181

Quadro 10 – Reconhecimento dos textos apresentados como cartas

As três primeiras cartas (FIGURAS 51 (a) e (b), 52 e 53) foram as mais facilmente apreendidas como tal, uma vez que preenchiam, principalmente, os requisitos de remetente na parte inferior, destinatário na parte superior e corpo, claramente identificados (QUADROS 11, 12 e 13).

A primeira carta (FIGURA 51 (a) e (b)) também recebeu comentários de que tratava de acontecimentos que haviam acontecido com o autor da carta, mesmo que ele exagerasse um pouco. O que chamaram de corpo, a parte central da carta que ocupava bem as linhas, e de assunto de carta (falar de experiências pessoais)

foi decisivo para classificar o primeiro texto (QUADRO 11). Exatamente esses tópicos foram levantados pelos alunos que indicaram que a carta ou texto 1 não era uma carta, centrando-se no fato de que, apesar de aparecer cabeçalho de carta e assinatura, havia uma conversa expressa no texto, mas não entre remetente e destinatário; era como ler uma história, um conto, o que fugia aos temas que esperavam encontrar numa carta. As meninas, principalmente as mais velhas, buscaram encontrar, na carta, o corpo, que deveria ser relativamente longo e ocupando as linhas integralmente, enquanto os meninos mais jovens buscaram no assunto um modo de tirar suas dúvidas de classificação.

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
Texto 1	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
remetente	-	-	1	1	-	-	2	3	2	5	2	3	19
destinatário	-	-	1	1	-	-	2	3	2	5	-	1	15
corpo	-	-	2	2	-	1	6	8	1	19	6	18	63
é conversa	-	-	2	-	-	-	-	-	1	4	2	-	9
despedida	-	-	1	1	-	-	1	2	-	2	-	2	9
assunto de carta	-	-	6	2	3	1	-	2	-	-	-	1	15
												total	107

Quadro 11 – Justificativas para classificação do TEXTO 1

O segundo texto (FIGURA 52), que foi o considerado mais característico pelos alunos, apresentou a eles uma estrutura clara, embora alguns dissessem que faltou data, então poderia até ser um bilhete. Novamente o conteúdo do texto, em que muitos viram expressos sentimentos do remetente para a destinatária, uma vez que lhe mandava beijos, e o fato de contar o que aconteceu a ele (a história dos gatos, que muitos acharam muito engraçada), foi importante para aqueles que apresentaram dúvidas sobre ser uma verdadeira carta (QUADRO 12). Também desta vez os meninos mais jovens viram no tema a caracterização do gênero, enquanto as meninas, de um modo geral, pareceram continuar buscando no corpo a pista de classificação.

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
Texto 2	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
remetente	-	-	1	1	-	-	2	2	3	4	-	-	13
destinatário	-	-	1	-	-	-	2	2	3	5	-	-	13
é conversa	-	-	3	1	-	-	-	-	2	3	-	-	9
corpo	-	-	6	4	2	1	3	9	5	14	3	2	49
assunto de carta	-	-	10	2	2	1	-	5	-	5	-	1	26
												total	126

Quadro 12 – Justificativas para classificação do TEXTO 2

O terceiro texto (FIGURA 53) recebeu negativa da maioria dos alunos por não estar escrito de forma padrão, possível de ser lido sem necessidade de um espelho. Por outro lado, os que reconheceram nele uma carta referiram-se exatamente a esse jogo, que era uma escolha pessoal que o remetente tinha feito para chamar a atenção da menina para seus sentimentos (QUADRO 13). O assunto, novamente, teve privilégio sobre a forma. A data aparece como um elemento determinante do gênero pela primeira vez, com peso maior que a presença do destinatário. Parece importar o que dizer e indicar quem diz, uma vez que, como diz Cristina (7º ano, 12 anos), o destinatário já sabe que a mensagem é para ele, porque recebeu a carta.

É carta	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
Texto 3	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
remetente	-	-	2	1	-	-	2	2	-	6	2	3	22
destinatário	-	-	-	-	-	-	2	2	-	4	-	1	9
data	-	-	-	1	-	-	1	2	1	8	2	6	21
é conversa	-	-	1	-	-	-	-	-	2	2	1	-	6
corpo	-	-	4	2	2	2	5	6	1	14	2	10	48
despedida	-	-	-	1	-	-	1	1	-	2	-	2	7
assunto	-	-	7	3	1	2	-	2	-	4	-	1	20
												total	114

Quadro 13 – Justificativas para classificação do TEXTO 3

O texto 4 (FIGURA 54) gerou uma dúvida grande nas crianças, pois havia um poema, portanto o corpo não ocupava toda a linha; além disso, o poema era um enigma. A maioria não quis classificar o texto; menos da metade dos alunos incluiu-o nas cartas, mas poucos conseguiam dizer o que os levava a isso (QUADRO 14). Quem decidiu incluí-lo entre cartas buscou trazer um outro conhecimento que não havia aparecido nas justificativas anteriores: o texto possuía uma saudação comum a cartas – “Mary querida”. Juntamente com o fato de que, para esses alunos, as cartas podem veicular qualquer tipo de assunto desde que seja uma mensagem entre um remetente específico e um destinatário específico, o problema pareceu-lhes solucionado.

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
Texto 4	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
remetente	-	-	-	-	-	-	2	2	-	4	-	-	8
destinatário	-	-	-	-	-	-	2	2	-	3	-	-	7
é conversa	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
corpo	-	-	-	-	-	-	3	4	-	4	2	-	13
saudação	-	-	-	1	-	-	-	4	-	5	1	5	16
assunto	-	-	1	-	1	2	-	1	1	4	-	1	11
												total	63

Quadro 14 – justificativas para classificação do TEXTO 4

O texto 5 (FIGURA 55) foi considerado ser sentido por um grande número de crianças, que não descobriam que sua leitura começava de baixo para cima. Apenas os que perceberam esse processo (27 alunos) classificaram este texto como carta, baseando-se novamente na presença de um corpo que ocupava a linha, a presença de um remetente e um destinatário e, principalmente, porque o “tio” agradecia à “sobrinha” pelo presente e pela brincadeira de chamar a menina de “velha”, pois conheceu o avô dele (QUADRO 15). Brincadeiras entre amigos caracterizaram para elas a escrita de carta de pessoal.

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
Texto 5	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
remetente	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	3
destinatário	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2	-	-	4
é conversa	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	4
corpo	-	-	1	-	-	5	-	2	-	2	-	-	10
assunto	-	-	6	4	3	1	-	2	-	1	-	-	17
												total	56

Quadro 15 – Justificativas para classificação do TEXTO 5

O texto 6 (FIGURA 56) foi apresentado incompleto para os alunos. Como não localizavam o destinatário, a maioria não o classificou como carta (QUADRO 16). Além disso, a escrita tremida não convenceu muitos alunos que indicavam ser necessário que uma carta apresentasse uma boa letra, quando não era digitada. A letra dificultou o acesso ao conteúdo da carta; três alunos indicaram que era uma carta que falava de coisas pessoais porque a saudação era “minha querida” ou “meu querido”. Outros elementos passaram a sustentar a definição de carta: o local e a data (principalmente), recuperando, com a saudação ao destinatário, o que podia ser a estrutura do cabeçalho tradicional de cartas. Juntamente com um corpo que ocupava bem as linhas, a classificação se justificava.

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total
Texto 6	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	
destinatário			1	3	1	4	2	4	2	4	1	2	24
corpo			1				1	2	1	3	1	2	11
é conversa									1	2			3
data							2	2		4		1	9
assunto							-	1		1		1	3
local			3	2	1	1	3	4		4		2	20
												total	47

Quadro 16 – Justificativas para classificação do TEXTO 6

Finalmente, os alunos enfrentaram a leitura do texto 7 (FIGURA 57). Apenas 32 alunos determinaram que se tratava de uma carta, mas as justificativas eram as mais variadas (QUADRO 17). Havia um *she* (ela) que iniciava a carta, que fez com que os alunos ficassem em dúvida: um texto em terceira pessoa não poderia ser carta. Entretanto, reconhecendo uma palavra aqui e ali, uma vez que disseram que era uma letra muito ruim, indicaram que o remetente conversava com alguém sobre essa mulher.

A letra foi um ponto que fez muitos alunos desistirem de classificar o texto por não conseguirem decifrá-lo, principalmente os alunos mais jovens. Outros duvidaram de que se tratava de cartas do mesmo autor, uma vez que a carta 3 (FIGURA 53) tinha letra bem delineada.

O fator que decidiu que o texto era uma carta, além das pistas das palavras decifradas de que se tratava de um homem falar sobre uma mulher para alguém (o que sugeria algo pessoal), foi a presença de assinatura e data no centro do labirinto. Mas esses só foram decifrados porque os alunos informaram que, como as cartas pareciam ser de dois autores (C.L.D. e Lewis Carroll), buscaram ver se encontravam essas assinaturas no texto. Tendo achado a assinatura, os números passaram a ser reconhecidos como parte de uma data; *oct.*, como abreviatura de *october* (*outubro*), foi determinado ao final. Esse processo sugere que a sequência como os textos são apresentados num material (como nos livros didáticos e nas coletâneas) também é um aspecto que incide na construção de significados.

É carta.	9 anos		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		
Texto 7	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	total
remetente			2	2	1	2	4	2	4	1	1	2	20
é conversa									1	3			4
assunto			2			1		2		1			6
data			2	2	1	2	4	2	4	1	1	2	20
												total	26

Quadro 17 – Justificativas para classificação do TEXTO 7

Dos 181 alunos que escreviam cartas, apenas 27 disseram que todos os textos eram cartas. De modo geral, eles se prenderam ao fato de que se tratava de uma mensagem que alguém enviava a outro (conceito amplo de correspondência) e que não importava a estrutura, mas a comunicação à distância, como indicam os depoimentos:

> "Eu acho que todas são cartas, porque elas são apenas diferentes, sendo enigmas, fatos, cartões, bilhetes, e-mail, recados ou avisos; todas são modos diferentes de se escrever uma carta; cada uma do seu modo diferente de ser escrita, mesmo até algumas sendo estranhas!" (Isabela, 5º ano, 10 anos).
>
> "Todos são porque cada um tem um jeito de escrever. Alguns não dá para entender bem, mas não podemos dizer que não são cartas" (Marina, 5º ano, 10 anos).
>
> "Todos podem ser considerados cartas porque tem vários jeitos de se escrever cartas" (João, 5º ano, 10 anos).
>
> "Todos os textos são cartas, eles mandam recados para as pessoas, contam fatos reais que aconteceram na vida deles e, com isso, dá pra entender mais sobre cartas" (Yuri, 5º ano, 10 anos).
>
> "Todos, pois cada um tem um novo jeito de escrever uma carta: poema, com história, com enigma etc. A gente também faz isso, escreve até carta com foto" (Gabriela, 5º ano, 11 anos).
>
> "Você pode mandar o que quiser em uma carta, como poema, história, charada etc." (Estephane, 5º ano, 11 anos).
>
> "Uns têm estrutura completa, outros não. Continuam sendo cartas pois transmitem uma mensagem do mesmo jeito... conversando com alguém" (Rafael, 8º ano, 12 anos).
>
> "Todas são consideradas cartas, visto que no dicionário significa comunicação manuscrita ou impressa que se endereça a alguém" (Pedro, 7º ano, 12 anos).
>
> "Todos transmitem uma mensagem, parecem *e-mail*, cartões, todos têm algo a dizer a alguém, então são cartas" (Ariella, 7º ano, 12 anos).
>
> "Considero todos os textos como cartas, pois foram enviados a alguém e comunicam coisas, mesmo que enigmaticamente. Achei muito interessantes as propostas criativas dos autores (ou é um autor/) dessas cartas. Dão um conteúdo diferente à carta, algo poético. Todas contam sobre fatos

> estranhos de serem relatados em cartas. Porém, no final, para mim, não são nada menos do que cartas" (Marina, 7º ano, 12 anos).
>
> "Todos são. Carta pra mim é um meio de comunicação, isso é o mais importante, seguindo ou não os padrões aprendidos no colégio, pois a maioria do povo não tem conhecimento desses padrões e ainda assim a carta é o meio de comunicação mais usado no Brasil. Por isso todos os textos não deixam de ser cartas" (Pedro, 8º ano, 13 anos).
>
> "Todos são cartas, pois todos se comunicam um com o outro através de um jeito seu" (Ricardo, 8º ano, 13 anos).
>
> "Acho que todos são cartas, mas estão escritos pelo modo da pessoa de ser, mostra sua personalidade, como você (o remetente) se sente" (Giovanna, 8º ano, 13 anos).
>
> "Por mais que não precise ter os padrões (como escrever) de carta, contanto que você conte a quem manda, fale o assunto e diga quem mandou, você vai escrever uma carta" (Lívia, 8º ano, 13 anos).
>
> "Todos são cartas, pois são meios de comunicação escrita" (Clara, 8º ano, 13 anos).
>
> "Tem enigma, tem jeitos diferentes, tem estrutura que não parece com a padrão, mas todos são cartas porque as pessoas estão conversando com as outras" (Amanda, 8º ano, 13 anos).
>
> "Acho que todos são cartas, pois são meios escritos que as pessoas usaram para se comunicar" (Yael, 8º ano, 14 anos).
>
> "Todos são cartas na minha opinião pois eles são um meio de comunicação entre duas pessoas" (Luiza, 8º ano, 14 anos).
>
> "Todos, pois carta é qualquer meio de correspondência" (Mariana, 8º ano, 14 anos).

O que se percebeu foi que poucos mantiveram a idéia inicial de que o que escreviam eram cartas, quando confrontados com os modelos que, para eles, vinham de uma autoridade (a entrevistadora): se aqueles textos podiam ou não ser cartas (afinal a entrevistadora não afirmara que todos eram), acostumados a tentar justificar suas posições com o que os professores esperam ouvir, buscando os padrões que a escola considera válidos, abandonaram suas hipóteses, mesmo que ficassem em dúvida, uma vez que os textos se pareciam muito com o que escreviam, como indica os relatos seguintes:

> “Não sei não, parece que é, eu mando uns e-mails assim pros meus amigos, mas... E-mail não era inventado nessa época, era? Então e-mail não é carta, né? Mas... tem conversa, tem brincadeira... Não sei...” (Pedro, 7º ano, 12 anos).
>
> “Assunto de carta é começar dizendo meu querido ou minha querida, falar sobre coisas que aconteceram com a gente, na nossa vida, perguntar algo para o outro, agradecer carta, mas será que é carta mesmo? Eu acho, mas pode não ser se você está perguntando... “ (Beatriz, 7º ano, 13 anos).

Se, segundo Bazerman (2006), gênero é o que os usuários reconhecem que é, o ensino de padrões de cartas para os alunos do Ensino Fundamental tem criado dúvidas, mais que certezas sobre o que sejam cartas, não como gênero discursivo, mas como gênero textual, concretização em uma mancha textual.

A ênfase dos manuais didáticos em indicar o que há de tradicional na escrita de uma carta – seus elementos essenciais (local, data, destinatário, saudação, corpo, despedida, assinatura) –, permitiu, por um lado que os alunos descobrissem pistas em textos que não decifravam (como o texto 7, FIGURA 62), mas muito mais porque já haviam construído uma nova listagem do que sejam elementos essenciais de uma carta: destinatário, remetente, corpo. A data, a saudação e a despedida são percebidas como elementos acidentais, buscados quando os demais não foram suficientes.

Entretanto a falta de outros modelos (o espaço de criatividade que é dado ao usuário no gênero) para veicular o conteúdo que os alunos consideravam pertinentes a cartas (e que, para eles, é amplo), gerou dificuldade para reconhecer que as cartas de Lewis Carroll eram representantes desse gênero textual, graças à sua criatividade na forma e no conteúdo que surpreendeu os jovens leitores do século XXI, que são escritores criativos, mas não enxergam nessa criatividade a chancela de reconhecimento por parte daqueles que consideram como donos do saber textual – seus professores.

Portanto é importante que os professores, diante desse quadro, busquem complementar com exemplos novos, como os de Carroll e de outros autores, o que se diz sobre cartas, de modo que esse gênero fortaleça-se ainda mais entre seus usuários (que vimos ser muitos entre os estudantes do Ensino Fundamental) e atraia outros pela possibilidade expressiva da conversa à distância.

Carroll diz a sua amiga Marion Terry (a quem chama, carinhosamente, de Polly), em carta de 14 de fevereiro de 1887: “I’m beginning to think that the proper definition of ‘Man’ is ‘animal that writes letters’” (COHEN, p. 663)[30]. Carroll referia-se ao tempo que despendia para atualizar sua correspondência diária. Nesta tese, a referência pode muito bem ser associada à enorme importância que os gêneros da correspondência, em especial as cartas, têm na construção e expressão da identidade humana, o que torna relevante sua presença no trabalho escolar voltado para a formação integral dos indivíduos. Entretanto, para que não perca sua força constitutiva, o trabalho com o gênero necessita de uma revisão que, partindo do conhecimento do aluno, possa abrir-lhes sempre novos horizontes. Trata-se de aproximar o trabalho escolar com cartas de uma das premissas expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: a de que os conhecimentos linguísticos conseguidos na escola devem permitir ao aluno a participação social efetiva, o exercício da cidadania, que, nesta tese, circunscrevemos como a possibilidade de o aluno construir e expressar suas idéias, sentimentos e a própria identidade na interação com a diversidade de idéias, sentimento e identidades mediadas pela leitura e escrita de textos.

[30] As palavras dessa carta, que inspiraram o título desta tese, podem ser traduzidas como: “Começo a pensar que a definição apropriada para ‘homem’ é ‘animal que escreve cartas’”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy (org.). *Correspondência Mário de Andrade & Tarsila do Amaral*. São Paulo: EDUSP/IEB, 1999.

AMED, Fernando José. *Cartas de Capistrano de Ab*reu. São Paulo: Editora Alameda, 2006.

AMOR, Anne Clark. *Letters to Skeffington Dodgson from his father.* London: Lewis Carroll Society,1990.

ANSON, Vera Regina Lima; SILVA, Maria Regina C. da. *A grande aventura*. São Paulo: FTD: 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

BEM, Jeanne. O estatuto literário da carta. *Gênese*: Revué Internationale de Critique Génétique, Paris, n. 13, p. 103-115, 1999.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. FM/USP-CEDEM, São Paulo, v.2, n. 2, p. 139-154, fev., 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Guia do livro didático 2007*: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEB). *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEB, 1997. 11v. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp>. Acesso em: 19 mar. 2009.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. FM/USP-CEDEM, São Paulo, v.2, n. 2, fev. 1998, p. 139-154.

BURUNELLO, Cristiane; REIS, Eliane V. dos. *Conhecer e crescer*. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

CARPENTER, Humphrey; TOLKIEN, Christopher. Trad. Gabriel O. Brum. *As cartas de J. R. R. Tolkien*. Editora Arte & Letra, 2006.

CARROLL, Lewis. *Eight or Nine Wise Words About Letter-Writing*. Lewis Carroll. 6th ed. Oxford: 1890. With the Postage-Stamp Case. UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA.

The Alice 100 Collection. 1965. Disponível em: <http://www.library.ubc.ca/ spcoll/alice/#About%20the%20collection>. Acesso em: 10 jun. 2009.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 2006.

CARROLL, Lewis. *Cartas às suas amiguinhas*. Tradução de Newton Paulo Teixeira dos Santos. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

CARROLL, Lewis. *Meninas*. Tradução de Mário Avelar. Lisboa: Assírio & Alvim, 1994.

CARROLL, Lewis. *Some Oxford scandals: seven "letters to the editor".* London: Lewis Carroll Society, 1978.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: *A história cultural entre práticas e representações*. Viseu-Portugal: Difel, 1990.

COHEN, Morton N. *Lewis Carroll and the Kitchins.* New York: Argosy Bookstore, 1980.

COHEN, Morton N. *Lewis Carroll*: uma biografia. Rio de Janeiro: Record, 1998.

COHEN, Morton N.; GANDOLFO, Anita. L*ewis Carroll and the House of Macmillan.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 1979.

COHEN, Morton N; WAKELING, Edward. *Lewis Carroll & his illustrators – collaborations & correspondence, 1865 – 1898.* New York: Cornell University Press, 2003.

COHEN, Morton. *The letters of Lewis Carroll*. Londres: Macmillan London Limited, 1979. 2 v.

COHEN, Morton; GREEN, Roger Lancelyn. *The selected letters of Lewis Carroll.* New York: Pantheon Books,1982.

COLLINGWOOD, Stuart Dodgson. *The life and letters of Lewis Carroll (Rev. C. L. Dodgson)*. New York: The Century Co., 1899. Disponível em: The Project Gutenberg Ebook, <www.gutenberg.net>. Acesso em: 5 mai. 2009.

COMTE-SPONVILLE, A. A correspondência. In: *Bom dia angústia*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COX, Maria Inês Pagliarini. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. In: *Cadernos CEDES*, vol. 24, nº 63. Campinas, mai./ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo. br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32622004000200002>.Acesso em 5 jun. 2009.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária*. São Paulo: Beca, 1999.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira Dini. *Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Lingüística

Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2005. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code =vtls000355458>. Acesso em 20 abr. 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EÇA DE QUEIRÓS, José Maria de. *O primo Basílio*. Porto, 1878.

FABRIS, Annateresa (org.) *Portinari, amigo mio* - Cartas de Mário de Andrade a Candido Portinari. Campinas-SP-Rio de Janeiro-RJ: Mercado de Letras/ Editora Autores Associados/Projeto Portinari, 1995.

FARIA, Hamilton. *Haikuazes*. São Paulo: Escrituras, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLÓREZ, Mercedes Arriaga. *Epistolarios en Italia: un punto de vista teórico sobre un genero femenino*. Junta de Andaluzia e Universidade de Sevilla, Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras. Disponível em: <www.escritorasyescrituras.com/cv/epistolarios. doc>. Acesso em 30 abr. 2007.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor*. Portugal: Passagens, 1992.

GARCIA, Eliana. *Língua e linguagem*. São Paulo: Saraiva, 2005.

GODOY, Luciana Bertini. *Ceifar, semear*: A correspondência de Van Gogh. Annablume/FAPESP, 2002.

GOMES, Solange. *Vitória-régia*. São Paulo: IBEP, 2003.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO, SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, FUNDAÇÃO CECIERJ. *Revista Educação Pública* (ISSN 1984: 6290). Seção Discutindo. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/ discutindo.asp?cod_per=42>. Acesso em 2 jun. 2009.

GUEDES, Zuleika Rosa. *Correspondência de Fréderic Chopin*. Editora da UFRGS, 2007.

HAILER, Marco Antonio de A.; FERNANDES, Maria. *A. L. P. novo*: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999.

HATCH, E. M. *A selection from the letters of Lewis Carroll to his child-friends.* London: McMillan, 1933.

HINDE, Thomas. *Looking-glass letters – the illustrated letters*. London, Collins and Brown. 1991.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEITE, Márcia; BASSI, Cristina. *L.E.R.*: leitura, escrita e reflexão. São Paulo: FTD, 2007.

MAGALHÃES, Thereza A. C.; CEREJA, William R. *Português:* linguagens. São Paulo: Atual, 2007.
MARINHO, Luzia F. et al. *Projeto Presente*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARQUES, Luiz (org.). A constituição da tradição clássica. *Simpósio Internacional sobre a Tradição Clássica 1* São Paulo: Hedra, 2002. Disponível em: <http://books. google.com.br/books?id=M4qwMChKW6sC>. Acesso em: 10 jun. 2009.

MARTOS, Cloder Rivas. *Viver e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MIDLIN, José. *Cartas da Biblioteca Guita e José Midlin*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2008.

MIRANDA, Cláudia R. S. et al. *Pensar e viver*. São Paulo: Ática, 2007.

MONTERO, Teresa (org.). *Correspondências – Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MORAES, Marco Antônio. *Antologia da carta no Brasil*: Me escreva tão logo possa. São Paulo: Moderna, 2005.

MORAES, Marco Antônio. *Mario & Otávio*. Cartas de Carlos Drummond de Andrade a Otávio Dias Leite. Editora IMESP, 2006.

MORAES, Marcos Antonio (org.). *"Tudo está tão bom, tão gostoso..."* Postais a Mário de Andrade. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1993.

NATIONAL Portrait Gallery. *Collections*. Disponível em:http://www.npg.org.uk/ collections/ search/largerimage.php?LinkID=mp07765&role=art&rNo=2>. Acesso em: 14 mar 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento* – as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

ORSINI, Elisabeth. *Cartas do coração* – uma antologia do amor. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PAIVA, Ney Ferraz. O coração selvagem de Lúcio Cardoso. *Storm Magazine*. n. 29, jun.jul.ago, 2006. Disponível em <http://www.storm-magazine.com/novodb/arqmais. php?id=487&sec=&secn=.> Acesso em 13 jun. 2009.

PANACHÃO, Déborah et al. *Construindo a escrita*. São Paulo: Ática, 2004.

PEREIRA, Iuri. Dez cartas jesuíticas. *Novos Estudos* – CEBRAP. São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? pid=S0101-33002007000300016 &script=sci_arttext>. Acesso em 20 mai. 2009.

PRIETO, Heloísa. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

PRINCETON University Library. *Lewis Carroll Album II*. Disponível em: <http://libweb2.princeton.edu>. Acesso em 12 mar. 2009.

QUEIROZ, Maria da Graça. *Cartas de amor de Fernando Pessoa*. Lisboa: Editora Ática, 1978.

ROCHA, Pedro. *A intimidade da escrita*. 15/12/2007. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/opovo/vidaearte/752318.html>. Acesso em: 3 jun. 2009.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTIAGO, Silviano. *Carlos e Mário - Correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade*. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2002.

SCHAFFER, Jean-Marie. Gêneros literários. In: *Dictionnaire de genres et des notions littéraires*. Paris: Enciclopaedia Universalis et Albin, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et col*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Márcia Rios. *O rumor das cartas: um estudo da recepção de Jorge Amado*. Salvador: Fundação Gregório de Mattos; EDUFBA, 2006.

STOKER, Bram. *Dracula*. London: Archibald Constable and Company, 1897.

SUSSEKIND, Flora. *Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TIN, Emerson (org.). *Para sempre* – 50 cartas de amor de todos os tempos. São Paulo: Globo, 2009.

TIN, Emerson. *A arte de escrever cartas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. *A aventura da linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.

VINCENT-BUFFAULT, Anne. *Da amizade*: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

WAKELLING, Edward. *Lewis Carroll and his photography*. Princeton, 2003. Disponível em: <http://www.lewiscarroll-site.com>. Acesso em 27 abr. 2009.

WANDRESEN, Maria Otília L.; CIPRIANO, Lucia Helena R. *Linhas e entrelinhas*. Curitiba: Positivo, 2005.

ZENO. Fotografien Lewis Carroll. In *Zeno.Org Meine Bibliothek*. Disponível em: <http://www.zeno.org/Fotografien/A/Carrol,+Lewis>. Acesso em: 2 mar. 2008.

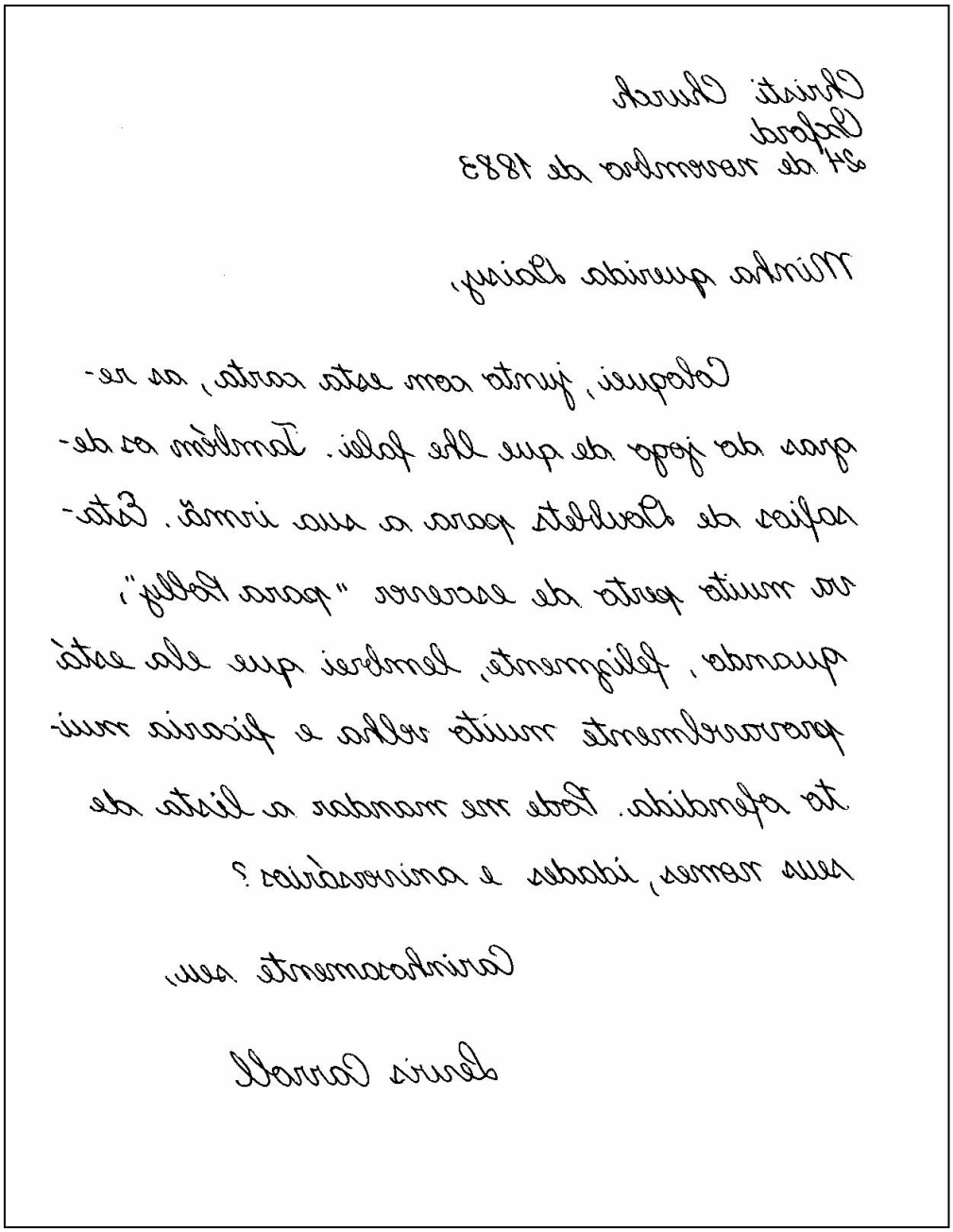
ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Institucionalização da autoria e reificação do escritor. IN: *Lumina.* Juiz de Fora: Facom/UFJF, v.4, n.1, p. 1-10, jan./jun. 2001. Disponível em <www.facom.ufjf.br/lumina/R6-Regina%20Z-HP.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

ANEXOS

ANEXO A



Christ Church
Oxford
24 de novembro de 1883

Minha querida Daisy,

Coloquei, junto com esta carta, as regras do jogo de que lhe falei. Também os desafios de Doublets para a sua irmã. Estava muito perto de escrever "para Polly", quando, felizmente, lembrei que ela está provavelmente muito velha e ficaria muito ofendida. Pode me mandar a lista de seus nomes, idades e aniversários?

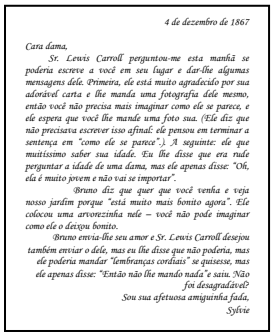
Carinhosamente seu,

Lewis Carroll

Tradução minha, a partir do texto presente em *Letters of Lewis Carroll* (COHEN, 1979, p. 516)[31]
A carta obedece a dimensão em que foi apresentada às meninas leitoras.

[31] My dear Daisy,
I enclose you the rules for that game I taught you. Also the puzzle of *Doublets* for your sister. I was very nearly writing om it “for Polly,” when luckly I remembered that she is probably *very* old, and would be *very* much offended. Would you give me a list of your names, ages and birthdays?
Yours affectionately.
Lewis Carroll

ANEXO B



4 de dezembro de 1867

Cara dama,

Sr. Lewis Carroll perguntou-me esta manhã se poderia escreve a você em seu lugar e dar-lhe algumas mensagens dele. Primeira, ele está muito agradecido por sua adorável carta e lhe manda uma fotografia dele mesmo, então você não precisa mais imaginar como ele se parece, e ele espera que você lhe mande uma foto sua. (Ele diz que não precisava escrever isso afinal: ele pensou em terminar a sentença em "como ele se parece".). A seguinte: ele que muitíssimo saber sua idade. Eu lhe disse que era rude perguntar a idade de uma dama, mas ele apenas disse: "Oh, ela é muito jovem e não vai se importar".

Bruno diz que quer que você venha e veja nosso jardim porque "está muito mais bonito agora". Ele colocou uma arvorezinha nele – você não pode imaginar como ele o deixou bonito.

Bruno envia-lhe seu amor e Sr. Lewis Carroll desejou também enviar o dele, mas eu lhe disse que não poderia, mas ele poderia mandar "lembranças cordiais" se quisesse, mas ele apenas disse: "Então não lhe mando nada"e saiu. Não foi desagradável?

Sou sua afetuosa amiguinha fada,
Sylvie

4 de dezembro de 1867

Cara dama,

Sr. Lewis Carroll perguntou-me esta manhã se poderia escreve a você em seu lugar e dar-lhe algumas mensagens dele. Primeira, ele está muito agradecido por sua adorável carta e lhe manda uma fotografia dele mesmo, então você não precisa mais imaginar como ele se parece, e ele espera que você lhe mande uma foto sua. (Ele diz que não precisava escrever isso afinal: ele pensou em terminar a sentença em “como ele se parece”.). A seguinte: ele que muitíssimo saber sua idade. Eu lhe disse que era rude perguntar a idade de uma dama, mas ele apenas disse: “Oh, ela é muito jovem e não vai se importar”.

Bruno diz que quer que você venha e veja nosso jardim porque “está muito mais bonito agora”. Ele colocou uma arvorezinha nele – você não pode imaginar como ele o deixou bonito.

Bruno envia-lhe seu amor e Sr. Lewis Carroll desejou também enviar o dele, mas eu lhe disse que não poderia, mas ele poderia mandar “lembranças cordiais” se quisesse, mas ele apenas disse: “Então não lhe mando nada”e saiu. Não foi desagradável?

Sou sua afetuosa amiguinha fada,
Sylvie

Tradução minha, a partir do texto presente em *Letters of Lewis Carroll* (COHEN, 1979, p. 109-110) [32]
A primeira carta apresenta as mesmas dimensões da carta original e assim foi apresentada às leitoras (leitura com lente de aumento).

---

[32] Dear Lady,

Mr. Lewis Carroll asked me this morning if I would write to you instead of him, and give you some messages from him. First, he is much obliged to you for your nice letter, and he sends you a photograph of himself, so that you needn’t wonder any more what he is like, and he hopes you will send him one of *yourself*. (He says I oughtn’t to have put in that last bit: he meant the sentence to end at “is like.”) Next, he wants very much to know how old you are. I told him it was rude to ask a lady’s age, but he only said, “Oh, she’s very young, and she won’t mind.”

Bruno says he wants you to come and see our garden because “it’s ever so much prettier *now*.” He’s put a little arbour in it – you can’t think how pretty he’s made it.

Bruno sends you his love, and Mr. Lewis Carroll wanted to send his too, but I told him he mustn’t, but he might send “kind regards if he liked, but he only said, “Then I won’t send anything,” and went away. Wasn’t he cross?

I am your affectionate little fairy-friend,
Sylvie

ANEXO C

Christ Church, Oxford
22 de maio de 1891

Minha querida Sidney,

Fiquei tão arrependido e envergonhado! Sabe que eu nunca soube de sua existência? E é uma verdadeira surpresa ouvir que você me mandou seu amor! Parece exatamente como se ninguém tivesse de repente corrido para a sala e tivesse me dado um beijo! Se tivesse sabido que você existia, ter-lhe-ia mandado montanhas de amor, tempos atrás. E, quando começo a pensar sobre isso, precisaria ter mandado o amor, sem ser tão especial sobre se você existia ou não. De qualquer jeito, sabe, pessoas que não existem são mais agradáveis que as que existem. Por exemplo, pessoas que não existem nunca são zangadas e nunca contradizem você, e nunca pisam você com a ponta de seus sapatos! Oh, elas são sempre muito mais agradáveis que as pessoas que existem! Entretanto, não importa: você não pode ajudar a existir, sabe, e eu diria que você é melhor agora do que se não existisse.
Qual dos meus livros posso dar a você, agora que sei que você é uma criança real? Gostaria de Alice no País das Maravilhas? Ou Alice sob a terra? (esse é o livro como o escrevi primeiro, com meus próprios desenhos).
Por favor mande meu amor e um beijo a Weenie e Vera e a você mesma (não se esqueça de beijar você mesma, por favor: na testa é o melhor lugar).

Seu amigo afetuoso,
Lewis Carroll

Tradução minha, a partir do texto presente em *Letters of Lewis Carroll* (COHEN, 1979, p. 840-841)[33]
A carta apresenta as mesmas dimensões da carta original e assim foi apresentada às leitoras (leitura com lente de aumento).

[33] My dear Sydney,
I am sorry, and so ashamed! Do you know, I didn't even know of your existence? And it was such a surprise to hear that you had sent me your love! It felt just as if Nobody had suddenly run into the room, and had given me a kiss! (That's a thing which happens to me, most days, just now.) If only I had known you were existing, I would have sent you heaps of love, long ago. Anda, now I come to think about it, I ought to have sent you the love, without being so particular about whether you existed or not. In some ways, you know, people that don't exist, are much nicer than people that do. For instance, people that don't exist are never cross: and they never contradit you: and they never tread on your toes! Oh, they're ever so much nicer than people that do exist! However, never mind: you can't help existing, you know; and I daresay you're just as nice as if you didn't.
Which of my books shall I give you, now that I know you're a real child? Would you like *Alice in Wonderland*? Or *Alice Under Ground*? (That's the book just as I first wrote it, with my own pictures.)
Please give my love, and a kiss, to Weenie, and Vera, and yourself (don't forget the kiss to yourself, please: on the forehead is the best place).

Your affectionate friend,
Lewis Carroll

ANEXO D

[Christ Church, Oxford]
31 de janeiro [?1855]

Minha querida Henrietta,
Meu querido Edwin,

Muito obrigado pelo gentil presentinho — foi muito melhor do que seria uma bengala. Eu o coloquei na corrente de meu relógio, mas o Decano ainda não reparou nele.

Meu único aluno começou a trabalhar comigo e eu vou lhes dar uma descrição de como a aula é dada. O ponto mais importante, vocês sabem, é que o professor seja honrado e colocado a uma certa distância do aluno; e que o aluno seja humilhado o máximo possível. Mesmo porque, vocês bem sabem, eles nunca são suficientemente humildes. Por isso me sento no fundo da sala; atrás da porta (que fica fechada) senta-se um sentinela; atrás da segunda porta (também fechada) senta-se o subsentinela; no meio do caminho descendo a escada senta-se o sub-subsentinela; e, embaixo, no pátio, senta-se o aluno.

As perguntas são gritadas, de um para o outro, e as respostas voltam pelo mesmo caminho. É muito confuso até que você se acostume bem. A aula segue, mais ou menos assim:

Professor: Quanto são duas vezes três?
Sentinela: Quando é sua vez?
Subsentinela: Qual é o dia do mês?
Sub-subsentinela: Quanto tinha o marquês?
Aluno (timidamente): Dez reais.
Sub-subsentinela: Mas quais?
Subsentinela: Dois quintais!
Sentinela: Não sabe mais!
Subsentinela: Ele quer mais!
Professor (parece irritado, mas tenta outra pergunta):Divida cem por doze!
Sentinela: Por favor, não ouse!
Subsentinela: Mas que pose!
Sub-subsentinela: *C'est quelque chose*.
Aluno (surpreso): O que quer dizer isso?
Sub-subsentinela: Carregue o chouriço!
Subsentinela: Aonde vou com isso?
Sentinela: Tome chá de sumiço.
E assim a aula prossegue.
Tal como a Vida. — de

Seu mais afetuoso irmão,
Charles L. Dodgson

Tradução minha, a partir do texto presente em *Letters of Lewis Carroll* (COHEN, 1979, p. 31)[34]

[34] My dear Henrietta,

My dear Edwin,

I am very much obliged by your nice little birthday gift — it was much better than a cane would have been — I have got it on my watch chain, but the Dean has not yet remarked it.

My one pupil has begun his work with me, and I will give you a description how the lecture is conducted. It is the most important point, you know, that the tutor should be dignified, and at a distance from the pupil, and that the pupil should be as much as possible degraded — otherwise you know, they are not humble enough. So I sit at the further end of the room; outside the door *(which is shut)* sits the scout; outside the outer door (*also shut*) sits the sub-scout; half-way down stairs sits the sub-sub-scout; and douwn in the yard sits the *pupil*.

The questions are shouted from one to the other, and the answers come back in the same way — it is rather confusing till you are well used to it. The lecture goes on, something like this.

Tutor. " What is twice three?"
Scout. "What´s a rice tree?"
Sub-Scout. "When is ice free?"
Sub-sub-Scout. " What´s a nice fee?"
Pupil (timidly). "Half a guinea!"
Sub-sub-Scout. "Can´t forge any!"
Sub-Scout. "Ho for Jinny!"
Scout. "Don´t be a ninny!"
Tutor (looks offended, but tries another question). "Divide a hundred by twelve!"
Scout. "Provide wonderful bells!"
Sub-Scout. "Go ride under it yourself."
Sub-sub-Scout. "Deride the dunder-headed elf!"
Pupil (surprised). "Who do you mean?"
Sub-sub-Scout. "Doings between!"
Sub-Scout. "Blue is the screen!"
Scout. "Soup-tureen!"
And so the lectur proceeds.
Such is Life — from

Your most affectionate brother,
Charles L. Dodgson

ANEXO E

Christ Church, Oxford
9 de dezembro de 1875

Minha querida Gertrude,

Isso é algo que não deve acontecer mais, sabe, mandar um beijo a mais toda vez que mandar uma carta: o pacote fica tão pesado que acaba ficando muito caro. Quando o carteiro me trouxe a última carta, pareceu-me muito sério.

"Duas libras a pagar, senhor!" - ele disse. -"Extremamente pesado, senhor!" (por sinal, penso que ele me engana um pouquinho. Freqüentemente me faz pagar duas libras quando penso que deveriam ser dois pences).

"Oh, por favor, senhor carteiro" - eu disse, dobrando graciosamente um joelho (gostaria que você me tivesse visto ajoelhado diante do carteiro – era uma bela visão) - "Poderia me perdoar desta vez! É apenas a carta de uma garotinha!"

"Apenas de uma garotinha!" - ele rosnou.- "De que são feitas as garotinhas?"

"Açúcar e temperos" - comecei a dizer - "e isso tudo é sabo..." - mas ele me interrompeu:

"Não! Eu não quero saber disso; quero saber que bem fazem as garotinhas quando elas mandam cartas tão pesadas assim?"

"Bem, elas não são tão boas assim, certamente" - eu respondi especialmente triste.

“Trate de não receber mais cartas destas” - ele continuou - “pelo menos não dessa menininha em particular. Eu a conheço bem e ela é uma das que são regularmente más.”

Isso não é mesmo verdade, é? Não acredito que ele a tenha visto e você não é uma menina má, é? Entretanto, prometi a ele que nós escreveremos, um ao outro, apenas mais algumas cartas. “

Apenas duas mil, quatrocentas e setenta, mais ou menos” - eu disse.

“Ah, um número tão pequeno desses não tem importância. Quando avisei era para não mandar muitas.”

Então, veja, nós temos que começar a contar a partir de agora e, quando chegarmos a duas mil, quatrocentas e setenta, precisamos parar de escrever, a menos que o carteiro nos autorize.

Às vezes, desejo estar de volta a Sandown, e você?

Seu amigo afetuoso,

Lewis Carroll

O que um porco que perdeu seu rabo tem a ver com uma garotinha na praia? É o fato de ele ter pedido: “Gostaria de um novo conto, por favor!”

Tradução minha, a partir do texto presente em *Letters of Lewis Carroll* (COHEN, 1979, p. 235-236)[35]

---

[35] My dear Gertrude,
This really will not do, you know, sending one more kiss every time by post: the parcel gets so heavy that it is quite expensive. When the postman brought in the last letter, he looked quite grave. “Two pounds to pay, sir!” he said. “Extra weight, sir!” (I think he cheats a little, by the way. He often makes me pay two pounds when I think it should be pence). “Oh, if you please, Mr. Postman!” I said, going down gracefully on one knee (I wish you could see me go down on one knee to a Postman – it’s a very pretty sight). “do escuse me just this once! It’a only from a little girl!”

“Only from a little girl!” he growled. “What are little girls made of?” “sugar and spice,” I began to say, “and all that’s ni–“ but he interrupted me. “No! I don’t mean that, I mean, what’s the good of little girls, when they send such heavy letters?” “Well, they’re not much good, certainly,” I said, rather sadly.
“Mind you don’t any more such letters, “ he said, “at least, not from that particular little girl. I know her well, and she’s a regular bad one!” That’s not true now, is it? I don’t believe he ever saw you, and you’re not a bad one, are you? However, I promised him we would send each other very few more letters. “Only two thousand four hundred and seventy, or so.” I said. “Oh!” he said. “a little number like that doesn’t signify. What I meant is, you mustn’t send many.” So you see we must keep count now, and when we get to two thousand four hundred and seventy, we mustn’t write any nire, unless the postman gives us leave.
I sometimes wish I was back on the shore ar Sandown, don’t you?

Your loving friend,
Lewis Carroll

Why is a pig that has lost its tail like a little girl on the sea-shore?
Because it says, “I should like anothes Tale, please!”

ANEXO F

Christ Church, Oxford
13 de novembro de 1873

Minha cara Birdie,

Eu a encontrei bem fora do Tom Gate, caminhando muito durinha, e acho que ela estava procurando seu caminho para meu apartamento. Então eu perguntei:

”Por que você veio aqui sem Birdie?”

Ela me respondeu:”Birdie viajou!

E Emily viajou! E Mabel não é gentil comigo!” - e duas pequenas lágrimas de cera começaram a escorrer por suas bochechas.”

Mas como eu sou estúpido! Ainda não lhe disse quem era ela! Era sua nova boneca! Fiquei muito feliz por vê-la, e levei-a até meu quarto e dei-lhe alguns fósforos Vesta para comer e uma xícara de deliciosa cera derretida para beber, já que a pobrezinha estava bem faminta e sedenta depois de sua longa caminhada. Depois eu lhe disse:

”Venha e sente-se perto do fogo e vamos ter um confortável bate-papo!”

“Oh, não! Não!” - ela falou. - “Eu realmente prefiro não fazer isso. Eu derreto com muita facilidade, você sabe” - e então me fez levá-la bem para o outro lado do quarto, onde fazia muito frio; e então ela se sentou em meu joelho e abanou-se com um mata-borrão, porque dizia estar com medo de que a ponta de seu nariz estivesse começando a derreter.

“Você não imagina quão cuidadosas nós, bonecas, precisamos ser” - disse ela. - “Porque houve uma de minhas irmãs – você acredita nisso? – que chegou perto do fogo para esquentar as mãos, e uma de suas mãos caiu direto no chão. Veja só!”

“Claro que caiu direto” – repliquei - “porque era a mão direita.”

“E como você sabe que se tratava da mão direita, Senhor Carroll?” - disse a boneca.

Então eu respondi:

”Penso que deve ter sido a mão direita porque a outra mão era a esquerda!”

A boneca falou:

”Eu não vou rir. É uma piada muito ruim. Porque até mesmo uma boneca de madeira comum pode fazer uma piada melhor que essa. Além disso, fizeram minha boca tão apertada e dura que eu não consigo rir, mesmo se tentar bastante!”

“Não se zangue por isso” – respondi - “mas diga-me uma coisa: quero dar à Birdie, e às outras crianças, uma fotografia a cada uma, qualquer uma que elas escolham. Qual você acha que Birdie vai escolher?”

“Não sei” - disse a boneca - “é melhor perguntar a ela”.

Nesse ponto eu a levei para casa em Hansom Cab. De qual você gostaria, já pensou?Arthur como cupido? Ou Arthur e Wilfrid juntos? Ou você e Ethel como crianças pobres? Ou Ethel em pé sobre uma caixa? Ou uma de você mesma?

Seu amigo afetuoso,

Lewis Carroll

Tradução minha, a partir do texto presente em *Letters of Lewis Carroll* (COHEN, 1979, p. 196-197)[36]

---

[36] My dear Birdie,

I met her just outside Tom Gate, walking very stiffly, and I think she was trying to find her way to my rooms. So I said, “Why have you come here without Birdie?” so she said, “Birdie’s gone! and Emily’s gone! And Mabel isn’t kind to me!” and two little waxy tears came running down her checks.

Why, how stupid of me! I’ve never told you who it was, all the time! It was your new doll. I was very glad to see her, and I took her to my room, and give her some Vesta matches to eat, and a cup of nice melted wax to drink, for the poor little thing was *very* hungry and thirsty after her long walk. So I said, “Come and sit down by the fire, and let’s have a comfortable chat.” “Oh, no! *no*!” she said. ”I’d *much* rather not! You know I do melt so *very* easily!” and the made me take her quite to the other side of the room, where it was very cold; and then she sat on my knee, and fanned herself with a penwiper, because she said she was afraid the end of her nose was beginning to melt.

“You’ve no *idea* how careful we have to be, we dolls,” she said. “Why, there was a sister of mine – would you believe it? – she went up to the fire to warm her hands, and one of her hands dropped right off! There now!”

"Of course it dropped *right* off," I said, "because it was the *right* hand." "And how do you know it was the *right* hand, Mister Carroll?" the doll said.

So I said, "I think it must have been the *right* hand, because the other hand was *left*."

The doll said, "I shan't laugh. It's a very bad joke. Why, even a common wooden doll could make a better joke than that. And besides, they've made my mouth so stiff and hard, that I *can't* laugh, if I try ever so much!"

"Don't be cross about it," I said, "but tell me this. I'm going to give Birdie and the other children one photograph each, whichever they choose. Which do you think Bird will choose?" "I don't know," said the doll: "you'd better ask her."

So I took her home in a Hansom Cab. Which would you like, do you think? Arthur as Cupid? or Arthur and Wilfrid together? or you and Ethel as beggar children? or Ethel standing on a box? or one of yourself?

Your affectionate friend,
Lewis Carroll

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo