



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ISIS FERREIRA DA SILVA FAVONI

**CARTA PESSOAL:**  
INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO  
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Londrina  
2020

ISIS FERREIRA DA SILVA FAVONI

**CARTA PESSOAL:**  
INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO  
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cláudia Lopes Nascimento.

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Favoni, Isis Ferreira da Silva.

Carta Pessoal: instrumento para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa / Isis Ferreira da Silva Favoni. - Londrina, 2020.

134 f. : il.

Orientador: Cláudia Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros epistolares - Tese. 2. Carta pessoal - Tese. 3. Sequência didática - Tese. 4. Transposição didática - Tese. I. Lopes Nascimento, Cláudia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 37

ISIS FERREIRA DA SILVA FAVONI

**CARTA PESSOAL:**

**INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Lopes  
Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Universidade do Norte do Paraná – UENP

Londrina, 22 de maio de 2020.

Ao meu filho, Daniel Salvatore, que acompanhou este processo dentro e fora de meu ventre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus que foi o meu refúgio durante as horas difíceis.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Lopes Nascimento, pelo comprometimento e pelo carinho durante a pesquisa.

À Professora Doutora Elvira Lopes do Nascimento pelas preciosas contribuições na minha vida acadêmica e na minha vida profissional.

À Professora Doutora Eliana Merlin Deganutti de Barros por aceitar o convite como banca examinadora e pelas sugestões e pelas críticas pertinentes no exame de qualificação.

Ao meu esposo Daniel por vivenciar comigo a luta travada para obtenção desse título de mestre.

Aos meus pais pelo incentivo em toda a minha jornada acadêmica.

Aos meus sogros pelo apoio dado em todas as etapas do mestrado.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, pela atenção e pela dedicação proporcionadas durante a realização dos créditos de mestrado.

Agradeço às colegas de turma por partilharem experiências ao longo do tempo em que estivemos juntas.

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização do presente trabalho.

FAVONI, Isis Ferreira da Silva. **Carta pessoal:** instrumento para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

É consenso entre teóricos e pesquisadores o fato de que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pautado no trabalho com práticas de linguagem, associadas às práticas sociais, é que promove o letramento do aluno. Com base no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2006a), em sua vertente voltada ao ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), essa pesquisa foi desenvolvida. Assim, com o objetivo de elaborar e de implementar o dispositivo didático Sequência didática (SD) com o gênero Carta pessoal, procurou-se contribuir com o letramento de uma turma do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, do Estado de São Paulo. Dessa implementação, concluiu-se que: (1) a proposta do Grupo de Genebra de trabalho pedagógico com gêneros textuais, a partir da construção de um Modelo didático e, conseqüentemente, da elaboração de uma Sequência didática, permite ao professor ter, de fato, a dimensão daquilo que é ensinável do gênero, tendo em vista o/a ano/série dos alunos; (2) o ensino de língua portuguesa pautado em práticas de linguagens e em práticas sociais contribui para um maior interesse dos alunos, para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e a promoção do seu letramento; (3) a Pesquisa-ação, na educação, permite que o professor/pesquisador confronte os dados, compare-os e avalie-os de modo que possa refletir criticamente sobre sua prática e modificando sua metodologia sempre que necessária.

**Palavras-chave:** Gêneros epistolares. Carta pessoal. Transposição didática. Capacidades de linguagem. Sequência didática.

FAVONI, Isis Ferreira da Silva. **Personal Letter**: a tool to the development for teaching and learning of portuguese language. 2020. 134 p. Dissertation (Master degree in Arts) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## ABSTRACT

There is consensus among theorists and researchers about the fact that the teaching and learning process based on work with language practices, is that it promotes student literacy. Thus, based in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003, 2006, 2006a), in its aspect focused on language teaching (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), that this research was developed. With the general objective of developing and implementing the didactic device - didactic sequence (ds) with the genre Personal letter, in order to contribute to the literacy of a class of a public elementary school in the state of São Paulo. From this implementation, it was concluded that: (1) the Geneva Group's proposal for pedagogical work with textual genres, from the construction of a Didactic Model and, consequently, from the elaboration of a Didactic sequence, allows the teacher to have, in fact, the dimension of what is teachable from the genre, in view of the year/grade of the students; (2) the Portuguese language teaching based on language practices and social practices promotes a greater interest of students, contributes to the development of their language skills and the promotion of their literacy; (3) Action Research in education allows the teacher/researcher to confront the data, compare and evaluate them so that you can reflect critically on their practice, modifying its methodology whenever necessary in order to achieve the skills and competences established by the official documents.

**Keywords:** Epistolary genres. Personal letter. Didactic transposition. Language capabilities. Didactic sequence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Os três extratos da arquitetura interna dos textos.....	33
<b>Figura 2</b>	Esquema da <i>Sequência didática</i> .....	39
<b>Figura 3</b>	<i>The broad genre of letter-writing</i> .....	44
<b>Figura 4</b>	O suporte da <i>Carta pessoal</i> .....	52
<b>Figura 5</b>	Desenho de uma <i>Carta pessoal</i> .....	53
<b>Figura 6</b>	Marcas do discurso do <i>Expor interativo</i> .....	55
<b>Figura 7</b>	Carta de Ivone à amiga em Paris.....	57
<b>Figura 8</b>	Carta de Maria a Teresa .....	59
<b>Figura 9</b>	Frente do envelope da carta de Maria .....	60
<b>Figura 10</b>	Verso do envelope da carta de Maria .....	61
<b>Figura 11</b>	Carta de José a Conceição .....	61
<b>Figura 12</b>	Flor e folha seca.....	64
<b>Figura 13</b>	Frente do envelope da carta de José.....	64
<b>Figura 14</b>	Verso do envelope da carta de José.....	65
<b>Figura 15</b>	Vídeo 1: #Saudade de quê? Cartas lembram história de amor de casal há mais de 100 anos.....	73
<b>Figura 16</b>	Apresentação do projeto .....	74
<b>Figura 17</b>	Escrita da Produção inicial .....	76
<b>Figura 18</b>	Exemplar da <i>Carta pessoal</i> .....	77
<b>Figura 19</b>	Exemplar da <i>Carta comercial</i> .....	78
<b>Figura 20</b>	Vídeo 2: “Diálogos: a importância histórica das cartas” .....	79
<b>Figura 21</b>	Vídeo 3: “Que tal ler cartas secretas de personagens da história” .....	80
<b>Figura 22</b>	Exemplar 1: Carta de Dom Pedro II a Condessa de Barral.....	80
<b>Figura 23</b>	Exemplar de Davi.....	81
<b>Figura 24</b>	Estrutura composicional.....	81
<b>Figura 25</b>	Vídeo 4: “História de amor entre o pintor Willy Zumblick e a esposa está registrada em cartas” .....	83
<b>Figura 26</b>	Vídeo 5: “Viajando pelo Brasil através de Cartas - Conexão escola” .....	83
<b>Figura 27</b>	Carta de João Cabral a Mário .....	85
<b>Figura 28</b>	Carta de Regina a Verônica.....	85

<b>Figura 29</b>	Exemplar 1 .....	86
<b>Figura 30</b>	Exemplar 2 .....	86
<b>Figura 31</b>	Exemplar 1 .....	87
<b>Figura 32</b>	Exemplar 2 .....	88
<b>Figura 33</b>	Vídeo 6: “Cartas: relações de correspondência” .....	90
<b>Figura 34</b>	Exemplar de <i>Carta pessoal</i> contendo aspectos paralinguísticos. ....	91
<b>Figura 35</b>	Exemplar 1: Frente e verso de envelope da carta de Maria.....	91
<b>Figura 36</b>	Apresentação do envelope .....	92
<b>Figura 37</b>	Exemplar 2: Papel de carta.....	92
<b>Figura 38</b>	Vídeo 7: “Cartas: relações de correspondência” .....	94
<b>Figura 39</b>	Visita do carteiro .....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Objetivos e perguntas de pesquisa .....	18
<b>Quadro 2</b>	Agrupamento de gêneros.....	54
<b>Quadro 3</b>	<i>Modelo didático</i> do gênero <i>Carta pessoal</i> .....	66
<b>Quadro 4</b>	Lista de constatação do gênero <i>Carta pessoal</i> .....	88
<b>Quadro 5</b>	Os suportes.....	93
<b>Quadro 6</b>	Ficha de avaliação sobre o projeto .....	95
<b>Quadro 7</b>	Sinopse da Grade de Avaliação Diagnóstica da Produção Inicial.....	101
<b>Quadro 8</b>	Capacidades de linguagem e suas definições .....	102
<b>Quadro 9</b>	Reprodução da Produção inicial do aluno “X” .....	101
<b>Quadro 10</b>	Reprodução da Produção final do aluno “X” .....	103
<b>Quadro 11</b>	Reprodução da Produção inicial do aluno “Y” .....	106
<b>Quadro 12</b>	Reprodução da Produção final do aluno “Y” .....	108
<b>Quadro 13</b>	Reprodução da Produção inicial do aluno “Z” .....	111
<b>Quadro 14</b>	Estrutura composicional da carta do aluno “Z” .....	112
<b>Quadro 15</b>	Reprodução da Produção inicial do aluno “Z” .....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MD	Modelo Didático
NTCI	Novas Tecnologias da Comunicação e Informação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	21
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	26
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LETRAMENTO DO ALUNO.....	26
2.2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	31
2.2.1	O Contexto De Produção.....	35
2.2.2	A Arquitetura Interna Dos Textos .....	36
2.3	O MODELO DIDÁTICO .....	37
2.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	39
<b>3</b>	<b>GÊNEROS EPISTOLARES: INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO DAS INTERAÇÕES</b> .....	43
3.1	GÊNEROS EPISTOLARES: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....	43
3.2	O GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL.....	46
<b>4</b>	<b>FERRAMENTA DIDÁTICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	51
4.1	O MODELO DIDÁTICO QUE ANTECEDE A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A CARTA PESSOAL .....	51
4.1.1	Situação de Produção e Conteúdo Temático .....	51
4.1.2	Planificação .....	52
4.1.3	Textualização .....	53
4.1.4	Meios Paralinguísticos.....	56
4.1.5	A Estrutura Composicional da Carta Pessoal nas Três Cartas Referência .....	56
4.1.6	Sinopse do Modelo didático do Gênero Carta Pessoal .....	66
4.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM INSTRUMENTO PARA A DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	66
<b>5</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA SD DE GÊNERO NA ESCOLA</b> .....	69
5.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA PESSOAL .....	70

5.2	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	73
5.2.1	Módulo 1: Apresentação do Projeto de Trabalho e Produção Inicial ....	73
5.2.1.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 1 .....	76
5.2.2	Módulo 2: Carta Pessoal e Carta Comercial- Práticas de Linguagem para Práticas Sociais .....	77
5.2.2.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 2.....	79
5.2.3	Módulo 3: A Socio-História e a Estrutura Composicional do Gênero Carta Pessoal .....	79
5.2.3.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 3.....	82
5.2.4	Módulo 4: Contexto de Produção .....	82
5.2.4.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 4 .....	84
5.2.5	Módulo 5: Recursos de Textualização.....	84
5.2.5.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 5.....	87
5.2.6	Módulo 6: Regularidades do Gênero e Lista de Constatação .....	87
5.2.6.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 6.....	89
5.2.7	Módulo 7: Produção Textual.....	89
5.2.7.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 7.....	89
5.2.8	Módulo 8: O Suporte da Carta Pessoal .....	90
5.2.8.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 8.....	93
5.2.9	Módulo 9: Visita do carteiro e Avaliação dos Módulos .....	94
5.2.9.1	Reflexões sobre a implementação do módulo 9.....	95
<b>6</b>	<b>DA PRODUÇÃO INICIAL À PRODUÇÃO FINAL.....</b>	<b>98</b>
6.1	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL .....	98
6.2	A PRODUÇÃO INICIAL E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO FINAL.....	100
6.2.1	A Produção Inicial do Aluno X .....	101
6.2.1.1	A produção final do aluno X.....	103
6.2.2	A Produção Inicial Do Aluno Y.....	106
6.2.2.1	A produção final do aluno Y.....	108
6.2.3	Produções Inicial Do Aluno Z .....	111
6.2.3.1	Produção final do aluno Z.....	114
6.3	DADOS EMERGENTES DA IMPLEMENTAÇÃO .....	115

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** .....116

**REFERÊNCIAS** .....116

**ANEXOS** .....123

ANEXO A Carta pessoal de Ivone a sua amiga em Paris .....124

ANEXO B Carta pessoal de Maria a Teresa .....125

ANEXO C Carta pessoal de José Carlos a Conceição.....126

ANEXO D Produção Textual aluno X .....128

ANEXO E Produção Textual aluno Y .....130

ANEXO F Produção Textual aluno Z .....132

ANEXO G Produção Textual aluno Z .....134

Ninguém é mais solitário do que aquele que nunca recebeu uma carta.

Elias Canet

## INTRODUÇÃO

Cartas ou correspondências são um meio de comunicação de uso milenar, cuja prática vem datar na Antiguidade Clássica e está entre os mais utilizados meios na comunicação do dia a dia, caracterizando-se pela existência de um remetente e de um destinatário (DÓREA, 2012). Não se sabe ao certo quando elas surgiram, mas os reis do antigo Oriente Médio já escreviam cartas. White (1982 apud BAZERMAN, 2005) relata que os primeiros escritos, na Grécia e no Oriente, ocorreram por meio de cartas, que eram marcadas pelo autor que se identificava. A entrega das cartas era feita por mensageiros, tidos como autoridade, que ao chegar ao remetente, faziam a leitura delas em voz alta, mantendo assim, um elo entre as relações sociais. Em sua grande maioria, eram compostas por assuntos de cunho administrativo, militar ou até mesmo político.

As cartas também foram os primeiros escritos utilizados pela Igreja para espalhar seus ensinamentos, comunicando sobre decisões religiosas e boas novas. Alguns documentos existentes na igreja tiveram sua origem pelas cartas<sup>1</sup>, como a encíclica. Muitos documentos dos quais conhecemos hoje são norteados pelas cartas, contendo saudação e endereçamento. Como exemplo, podemos citar a *Carta Magna* e a *Carta Patente*.

No Brasil, as cartas chegaram junto com os primeiros portugueses. Assim que a esquadra de Cabral aportou, Pero Vaz de Caminha enviou uma correspondência ao rei Manuel, comunicando o descobrimento das novas terras. Conhecida como a *Carta de Pero Vaz de Caminha* ou a *Carta a el-Rei Dom Manuel*, ela foi a primeira carta de relevância representativa para nosso país. Considerada como o primeiro documento escrito da história do Brasil, traz registros das primeiras impressões que Pero Vaz teve sobre a terra descoberta, posteriormente, chamada de Brasil.

As cartas foram usadas durante um longo tempo como o principal meio de comunicação e de circulação de notícias entre os povos. Passaram por um processo de evolução com a expansão dos negócios, e com a invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg por volta de 1439. O avanço da imprensa provocou o surgimento de muitos outros tipos de escrita, tendo esses o vínculo abordado como o

---

<sup>1</sup> E, ainda hoje, os Estados Unidos da América e a Europa carregam consigo documentos pautados por epístolas.

Romance epistolar em que havia a escrita de cartas, o jornal do século XVII, e, até mesmo, a revista científica que iniciou seus trabalhos por meio das correspondências dos estudiosos, mostrando seus feitos.

Entretanto, foi com o advento das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCI), conseqüentemente, com a celeridade dos processos interacionais, característica da contemporaneidade, que as cartas passaram por um processo de adaptação na sua forma de transmissão e assumiram o meio eletrônico. Na atualidade, a forma de transmissão de mensagens mais utilizada são os *e-mails* (*electronic-mail* - correio eletrônico) e o *WhatsApp*. Dessa forma, a carta impressa e manuscrita ficou cada vez mais esquecida e a exclusão social por parte daqueles que não dominam as tecnologias ficou mais evidente.

Apesar da importância das cartas, observamos que, na escola, não há mais tanto espaço para o trabalho pedagógico com esse gênero textual<sup>2</sup>. Estamos em contato direto com mecanismos que são mais ágeis quando se trata de enviar uma mensagem. Isso significa que, muitas vezes, o uso da escrita para se comunicar fica “esquecido”, devido ao fato da possibilidade de se comunicar de forma mais rápida. Porém, esse ato desvia a exposição do estudante.

Isso vem acontecendo, porque os discursos tomaram um novo formato, sendo assim, os textos também sofreram essas influências. Tanto quanto o avanço das tecnologias, o discurso precisou acelerar também, fazendo com que os textos escritos utilizem de suportes mais rápidos para sua leitura.

Na verdade, muitos gêneros, como as *Cartas manuscritas*, deixaram de ser objetos de ensino, não estando presentes nos manuais didáticos<sup>3</sup>, conseqüentemente, pouco ou quase nada é abordado nas práticas pedagógicas. Raramente, quando encontramos os gêneros epistolares nas coleções dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades desenvolvidas com esses textos contemplam apenas a sua estrutura composicional, esquecendo-se da sua textualidade.

Há um consenso entre aqueles que dedicam seus estudos às pesquisas com

---

<sup>2</sup> Pelo que constatamos, as escolas têm priorizado alguns gêneros discursivos/textuais que são mais cobrados em vestibulares, avaliações externas etc.

<sup>3</sup> Alguns exemplos de manuais nos quais encontramos o gênero textual *Carta pessoal* sendo ensinado no 6º ano do ensino fundamental são: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano: língua portuguesa. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014. FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e Plural: Leitura, produções e estudos da linguagem*. 6º ano. Moderna, São Paulo, 2015.

ensino de línguas que o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado no trabalho com práticas de linguagem associadas às práticas sociais, assim promovendo o letramento do aluno. Por isso, após nove anos atuando no Ensino Básico, como professora do Ensino Fundamental – séries finais - , houve o interesse em desenvolver um trabalho com as *Cartas pessoais* nas aulas de língua portuguesa, que permitisse um maior intercâmbio dos alunos com seus amigos e com seus familiares, levando-os a uma maior reflexão acerca do uso da língua em funcionamento, lançando-os como protagonistas de novos saberes, proporcionando autonomia e, conseqüentemente, possibilitando seus letramentos.

Acreditamos que as atividades didáticas com esse gênero textual, em uma situação real de produção e de recepção (interlocutores e condições de produção reais), podem contribuir para um maior desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e de uma melhor percepção do professor em relação à apropriação de recursos linguísticos e discursivos. Para tanto, vimos como era imprescindível conhecer o objeto discursivo – esse enunciado relativamente estável, pois somente assim teríamos condições para transpor o saber teórico para o prático, ou seja, realizar a transposição didática (NASCIMENTO, 2009).

Reconhecemos a pluralidade de abordagens para a construção do objeto de ensino – todas elas mobilizadas por um incentivo que leva ao sucesso da aprendizagem –, e acreditamos que o ensino da língua deve ser realizado por meio de gêneros textuais. Assim, tendo em vista a necessidade de expandirmos nossos conhecimentos teóricos, decidimos investir em nossa formação. Para isso, partimos para o mestrado profissional – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – que articula a formação continuada à participação de professores licenciados, em Letras/Português, atuantes no sistema público de ensino, no Ensino Fundamental.

Com base em todo o conhecimento adquirido, durante o mestrado profissional/ PROFLETRAS e a nossa participação como colaboradora, no Projeto de Pesquisa “ Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais/ ALTED”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina/ PR, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Lopes Nascimento, que aprofundamos nossos estudos do arcabouço teórico-metodológico do *Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2003, 2006, 2006a), em sua vertente voltada ao ensino de línguas com base nos gêneros textuais. Segundo Dolz

e Schneuwly (2004), utilizar a linguagem para escrever nos insere no meio social e nos possibilita interagir e fazer uso dela em nossas atividades diárias. Sendo assim, de acordo com Marcuschi (2008) “os gêneros textuais são, portanto, produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos”. Dessa forma, com base nesses teóricos, passamos a desenvolver nossas pesquisas.

Com o objetivo da pesquisa de elaborar e de implementar uma *Sequência didática* (SD) com os gêneros epistolares, mais especificamente, com a *Carta pessoal* a fim de contribuir para o letramento de uma turma do 6º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, passamos a aprofundar nossos estudos. E com os objetivos específicos, pretendemos, ao longo do trabalho, responder às perguntas de pesquisa abaixo (Quadro 1):

**Quadro 1** – Objetivos e perguntas de pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DA PEQUISA
Trabalhar o gênero textual <i>Carta pessoal</i> nas aulas de Língua Portuguesa (LP), mostrando sua importância como prática de linguagem.	O trabalho com o gênero textual <i>Carta pessoal</i> é envolvente para os alunos?
Implementação de uma SD a partir de um <i>Modelo didático</i> (MD) do gênero <i>Carta pessoal</i> .	O <i>Modelo didático</i> , de fato, auxilia na elaboração da <i>Sequência didática</i> (SD), proporcionando uma prática pedagógica significativa?
Confrontar a produção inicial dos alunos com a sua produção final, a fim de verificar o progresso nas capacidades de linguagem deles.	Por meio da implementação da SD com o gênero <i>Carta pessoal</i> é possível desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo para seu letramento?

**Fonte:** A própria autora.

Em busca das respostas a essas e a outras questões, o presente trabalho foi organizado em seis capítulos: a) no primeiro capítulo, discorreremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa; b) no segundo, a explanação das fundamentações teórica e metodológica que alicerçam a pesquisa; c) no terceiro, apresentação de um estudo relacionado às particularidades presentes nos gêneros epistolares; d) no quarto, discorreremos sobre o gênero *Carta pessoal*, apresentamos um *Modelo didático* (MD) dele e a *Sequência didática* (SD) que elaboramos para ser implementada no trabalho com esse gênero nas aulas de língua portuguesa, na escola escolhida por nós; e) no quinto, trazemos a implementação dos módulos que foram desenvolvidos

acerca da *Sequência didática*; e f) no sexto capítulo, apresentamos as produções e os dados emergentes da implementação do projeto didático com o gênero *Carta pessoal*.

Para isso, optamos pela Pesquisa-ação educacional, pois acreditamos ser esse tipo de metodologia que suscita a discussão de dados, a elaboração de generalizações, a comparação de informações e a avaliação. Fizemos nossa escolha, também, porque essa metodologia de pesquisa equivale a um método de experimentação em tempo real, em que o pesquisador, de forma consciente, intervém, requerendo a presença dos atores, no caso alunos, que são classificados como agentes ativos na investigação (THIOLLENT,1985). Portanto, consideramos uma estratégia importante para o avanço de pesquisadores e de professores da área de ensino e educação, pois permite que utilizem suas pesquisas para lapidar seu ensino e, resultante disso, promover o aprimoramento de seus estudantes (cf. TRIPP, 2005).

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.  
Aristóteles

## 1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A Pesquisa-ação educativa, vista como um método de pesquisa em que deve haver uma intervenção tanto no campo educativo quanto no campo social, de modo sistemático, às vezes, de modo participativo, pode comportar métodos de retroação ou de revisão, corresponde a fins específicos de mudar uma determinada situação, com destaque no campo educacional.

Esse *Modelo* foi implantando no Brasil por Bosco (1983) que desenvolvia um estudo acerca da educação voltada a pessoas da área rural. Sua intenção era uma educação libertadora, na qual houvesse um acesso ao conhecimento científico por meio de uma participação que caminhasse para uma transformação pelo trabalho e pela ação. Também havia uma proposta em relação à criatividade, à medida que ela gerasse novas formas de participação organizadas nas quais os participantes fossem os próprios agentes transformadores de suas ações. A Pesquisa-ação tem como propósito difundir novas informações, criar e produzir conhecimentos que possibilitem soluções e melhorias. Nesse sentido, vemos que esse tipo de pesquisa é movido pelo desejo de mudança (cf. MORIN, 2004).

Nessa metodologia, o pesquisador se compromete a solucionar um problema por meio de uma ação, assim, seu objeto de estudo é o problema que busca solucionar. Por isso, há presença do diálogo entre o pesquisador e os pesquisados em busca da solução de um determinado problema constatado.

Moita Lopes (1996) considera a Pesquisa-ação como uma tendência, na qual o professor torna-se investigador da própria prática em sua sala de aula. Vista como aberta à complexidade e à interdisciplinaridade, essa metodologia é compatível com o campo de investigação em Linguística Aplicada. Como afirma o autor,

[...] um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática (MOITA LOPES, 1996, p.185).

Para ele, o pesquisador estará no entorno para se inteirar e manusear a pesquisa, para que o propósito seja cumprido pelos envolvidos. Ao pensarmos no conceito da palavra *pesquisa*, a ideia subjacente é que esta seja um processo reflexivo, controlado, sistemático e, principalmente, crítico, cuja finalidade é estudar

pontos presentes no contexto real e que neles possa ser empregado uma ação prática.

A Pesquisa-ação indica que a maneira em que o estudo é realizado já propõe uma intervenção com propósito. Isso gera conhecimento. A participação ocorre de forma processual, na qual os pesquisadores envolvidos e os sujeitos ativos da pesquisa fomentam o conhecer e as mudanças naquele local em que fazem parte. Como esse tipo de pesquisa trabalha com investigação, ela segue um conjunto de procedimentos para que se entenda a realidade e a transforme de forma coletiva.

Para que ela alcance êxito, os participantes devem estar em condições a serem capacitados. No entanto, para que a pesquisa seja implementada, é necessário tomar algumas decisões. Deve existir um espaço, já que não é possível participar de algo inexistente. O aplicador da pesquisa precisa dar os instrumentos e capacitar os indivíduos para que participem de forma efetiva.

A fim de alcançar sua finalidade, é necessária uma grande relação de forma clara entre as partes envolvidas, com intuito de aumentar o conhecimento de quem pesquisa e o nível de discernimento das pessoas incluídas no procedimento, mas também alavancar as questões que estão sendo apresentadas.

Para Thiollent (1985, p.16), “[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Já de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor consegue desenvolver dentro do seu trabalho pedagógico um trabalho com pesquisa, tornando-se pesquisador de sua prática em sala, além de conseguir refletir suas ações, mediando seu conhecimento e seu processo de interação com os alunos. Para ela, como a pesquisa segue o cunho de reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem, pode ser caracterizada como pesquisa qualitativa, denominada de Pesquisa-ação, de natureza social empírica, em que o pesquisador se coloca na posição de professor pesquisador reflexivo.

A pesquisa qualitativa, ao contrário da pesquisa quantitativa, não se fundamenta em instrumentos estatísticos para análise dos dados. Ela trabalha com descrições, comparações e interpretações. O pesquisador, na pesquisa qualitativa, está imerso no contexto em que os dados são coletados, não ocupando apenas o papel de mero observador dos dados como na pesquisa quantitativa. Com base nisso, a interpretação é o instrumento principal do pesquisador, que tem como objetivo

entender melhor os fenômenos que envolvem a situação na qual se inserem, interpretando as ações dos indivíduos em seu contexto social (BORTONI-RICARDO, 2008).

A abordagem metodológica escolhida para a análise da implementação é a participante. Em investigações de cunho qualitativo, principalmente, a observação é uma das principais ferramentas de investigação e dentre os seus diversos tipos, destaca-se a observação participante que proporciona investigar o objeto de estudo e o seu contexto de maneira conjunta (QUEIROZ et al., 2007). Essa observação é fundamentada na interação entre o pesquisador e o grupo alvo da investigação. Desse modo, o agente observador exerce influência no grupo observado, uma vez que interage com ele, como também é influenciado pelos sujeitos investigados. Sendo assim, nessa pesquisa, a interação entre o pesquisador e o grupo a ser investigado é inerente ao processo (MARQUES, 2016).

A observação participante fica evidente devido ao caráter intervencionista da pesquisa, já que as atividades propostas intervêm, diretamente, no processo de ensino e de aprendizagem do grupo de alunos investigados, por meio da ação do professor/pesquisador em sala de aula (BARROS; GONÇALVES, 2017).

Assim, nossa intervenção pedagógica foi realizada em uma escola periférica, no município de Tarumã- SP, em uma turma de 6º ano, do Ensino Fundamental. Entretanto, para nós, é importante salientar que, antes de dar início a nossa implementação em sala, foi feita uma reunião com os pais ou responsáveis dos alunos, em que cada etapa do trabalho realizado em sala foi detalhada. Ao final dessa reunião, foi pedido que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup> para que o aluno pudesse participar das atividades.

Dessa forma, após a autorização dos pais, foi realizada a implementação da *Sequência didática* nessa sala, cujo contato foi estreitado ao longo dos seis meses anteriores. Esse relacionamento demonstrou que desenvolver o trabalho acerca do gênero *Carta pessoal* traria à turma algo além de letramentos e desenvolvimentos de suas capacidades de linguagem, e também uma satisfação e um maior vínculo entre os alunos, seus familiares e amigos.

Para tal, os procedimentos utilizados para realização da pesquisa foram diversos. Foram utilizadas cartas coletadas pela professora-pesquisadora para

---

<sup>4</sup> O presente projeto pode ser encontrado na Plataforma Brasil, sob o número 039990618.8.0000.5231.

análise. Na escola, recursos como *Data show*, sala de multimídia, exibição de vídeos, canetas, colas, papel Paraná, envelopes, selo e entrevistas, foram alguns dos recursos para implementação da *Sequência didática* (SD) com o gênero *Carta pessoal*.

Os procedimentos utilizados no percurso da pesquisa e da implementação da SD tiveram como base o aparato teórico e metodológico do *Interacionismo Sociodiscursivo* onde sustentados por ele, pudemos colher as etapas de análise dentro dessa ferramenta e implementá-las no percurso de sua aplicação.

Cartas, canções e palavras  
Saem voando, mas não se perdem jamais  
Cartas, canções e palavras  
Assim tão vivas  
Nunca parecem demais  
(...)  
Cartas, canções e palavras – Sá e Guarabyra

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, discorreremos acerca de dois documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no Ensino Básico. Em seguida, apresentaremos tópicos importantes da teoria do *Interacionismo Sociodiscursivo*.

### 2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LETRAMENTO DO ALUNO

Em um momento histórico como o que vivemos agora, em que as mudanças econômicas e políticas trazidas a reboque do fenômeno da “globalização”, mas também do avanço das tecnologias da comunicação e da informação trazem, a todo instante, profundas consequências culturais e, diretamente, novas práticas sociais, faz-se necessária uma de concepção de ensino e de aprendizagem.

Nesse ponto, o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup> (BRASIL, 2017) proporciona algumas concepções para esse contexto. Ela reforça o papel da escola em contribuir naquilo que alunos precisam “saber” e “saber fazer”, uma vez que permite o desenvolvimento do conhecimento (conceitos e procedimentos), das habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), das atitudes, dos valores e do conhecimento para que o aluno consiga resolver situações corriqueiras da vida diante do seu exercício da cidadania e do mundo do trabalho”<sup>6</sup> (BRASIL, 2017).

Para que isso ocorra, a BNCC (BRASIL, 2017) defende que a Educação Básica deve permitir ao aluno desenvolver dez competências gerais no Ensino Básico, sendo elas: **1)** conhecimento - poder se basear no conhecimento existente acerca do mundo para interpretar a realidade e, assim, colaborar com aspectos da sociedade; **2)** pensamento científico, crítico e criativo - elaborar hipóteses ancorado

---

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corresponde a um documento elaborado com o propósito de fazer uniforme o ensino dos conteúdos básicos que serão desenvolvidos em todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas, do Ensino infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2017). Embora esse documento tenha sido exposto pelo Ministério da Educação (MEC) como um mecanismo para uma proposta democrática de sociedade diante a moderação das desigualdades regionais nas propostas educacionais, seu caráter é de ordem normativa. Nele são definidas quais aprendizagens todos os alunos do Brasil devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, portanto é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas.

<sup>6</sup> Essa perspectiva é apoiada por várias corporações da alta sociedade existentes no país, como empresários, organizações não governamentais e instituições custeadas por grandes empresas, que promovem a BNCC com o objetivo de assegurar a aprendizagem. Nela a vulnerabilidade social é considerada a principal causa da não aprendizagem, gerando um ciclo de exclusão e de pobreza (CÓSSIO, 2014).

nas pesquisas científicas, fazendo reflexões sobre os resultados, desenvolvendo e resolvendo problemas, abarcando o conhecimento que cada área possibilita; **3)** repertório cultural - aproveitar das manifestações existentes pertencentes à nossa cultura tanto quanto de outros países, e poder participar dessa diversidade abarcada pela arte e cultura; **4)** comunicação - utilizar dos diferentes mecanismos de linguagem verbal, mas também a linguagem cultural, científica e a matemática a fim de dividir as informações, a vivência, o pensamento e as sensações nos diferentes meios, fazendo com que tenham sentido e se façam entender; **5)** cultura digital - entender e saber manusear as tecnologias não apenas as que contemplam informação, mas também as de comunicação de maneira a ter opinião crítica sobre e conseguir agir de forma significativa nas práticas sociais (escolares) com a possibilidade de uma comunicação de forma geral, sendo capaz de exercer o protagonismo; **6)** trabalho e projeto de vida - entender melhor a significância desses contextos, sendo capaz de fazer escolhas condizentes com cidadania, os objetivos que têm para sua vida, consciência e também o senso de responsabilidade; **7)** argumentação - permitir ao aluno argumentar embasado por informações confiáveis, das quais ele pode defender, expor seu ponto de vista e, até mesmo, tomar decisões sobre, respeitando e tendo uma visão ética sobre cuidar de si e do que está ao seu redor; **8)** autoconhecimento e autocuidado - ser capaz de cuidar de si, nos aspectos físicos tanto quanto emocionais, reconhecendo as próprias emoções e do próximo, mas sendo capaz de enfrentá-las; **9)** empatia e cooperação - conseguir ser empático e dialogal, a fim de ajudar na solução de conflitos, promovendo o respeito entre todos, respeitando as pessoas e os diferentes grupos tanto quanto as culturas sem haver distinção ou preconceito; **10)** responsabilidade e cidadania - utilizar dos princípios éticos na sua maneira de agir, não somente pessoal, mas também de forma coletiva, levando em consideração princípios para suas atitudes, como os democráticos, éticos etc.

Refletindo sobre essas competências, podemos perceber qu/e muitas delas trabalham em torno do “ser autocrítico”, “ser reflexivo”, “ter autonomia”, “conseguir agir de forma social”. Nesse contexto, o letramento surge como mola propulsora para reflexão do processo de ensino e aprendizagem.

Como nos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN (BRASIL, 1998, p. 20), a BNCC dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, para os quais “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um

processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

A Base defende, no componente da Língua Portuguesa, que o foco deve estar voltado ao desenvolvimento de competências e de habilidades e à construção de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que possibilitem a ampliação dos diversos tipos de letramento. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular defende que o eixo do trabalho em Língua Portuguesa (LP) deve passar a ser o das práticas sociais, da manifestação do discurso, da linguagem nas práticas situadas.

Uma das temáticas postuladas pela BNCC, dentro do universo leitura, é a construção de autonomia leitora, que tem como meta desenvolver as habilidades leitoras dos alunos para que se façam leitores mais independentes, levando em conta não apenas as expressões da linguagem ocorridas no contingente escolar, mas também aquelas situadas fora dos muros escolares. No eixo da escrita, são englobadas as capacidades de linguagem concernentes à interação e à autoria da produção escrita, posto que o texto escrito tem finalidades, como expressar a opinião num artigo, escrever um bilhete, expor uma pesquisa usando relatório, dentre outros.

Essa nova abordagem, pertinente ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita, requer que alunos e professores adotem comportamentos de leitores e de escritores, para isso é necessário a substituição do trabalho de compor “redações escolares” pela escrita textos de gêneros que emergem das esferas da comunicação humana, exigindo, a partir disso, debates sobre as novas abordagens e os objetos de ensino, visando a “transdisciplinaridade como a leveza de conceito imprescindível para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas, representadas pelas práticas sociais situadas” (ROJO, 2006, p. 259).

Nessa perspectiva, o que faz sentido é o desenvolvimento de habilidades de acordo com os contextos de usos da língua. À vista disso, a BNCC conversa com as teorias cuja vertente parte para o letramento social, igualmente a que é proposta por Street (2014)<sup>7</sup>.

Considerado o pioneiro sobre o assunto letramento, Street (2014, p. 204) pontua que:

engajar-se, no letramento, é sempre um ato social, mesmo quando oriundo

---

<sup>7</sup> Para Street (2014), a escolarização e a pedagogização do letramento referem-se à fusão deste à estruturação da educação e às atividades vividas pelos alunos no contexto da sala de aula, repelindo os usos e as definições dos letramentos antes do ambiente escolar.

de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem, já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente, novos aprendizes e sua posição nas relações de poder.

Segundo Soares<sup>8</sup>(2004), “o letramento é um termo que se refere ao domínio da leitura e escrita em momentos diversos nas práticas sociais”, ou seja, é quando o sujeito utiliza da leitura e da escrita, organizando discursos, sabendo interpretar e compreender o que se lê e refletir sobre determinado assunto. Para a autora, alfabetizar tem como significado a orientação da criança para estabelecer o domínio da escrita, o letramento é o elemento que leva ao exercício das práticas sociais de leitura e também de escrita, por isso ressalta que uma criança alfabetizada sabe ler e escrever, enquanto que a criança letrada tem o hábito, habilidades e prazer pela leitura e escrita a partir de diversos gêneros textuais, independente do suporte ou do portador, em diferentes contextos.

Fazendo coro à voz da autora, está a de Silva (2011) que ressalta que:

o letramento é, por outro lado, um processo mais amplo que a alfabetização, embora intimamente relacionado com a existência e ação do código escrito. Pressupõe o uso efetivo das práticas sociais que envolvem a língua escrita. Assim, o indivíduo pode ser alfabetizado, mas não ser letrado, ou seja, ele pode dominar o sistema de escrita (alfabético, ortográfico) e não atender às demandas sociais do mundo letrado. Entra aí o conceito de analfabetismo funcional, definido pelo IBGE e pelo INEP que, de modo geral, caracteriza o sujeito que foi exposto a algum tipo de metodologia da alfabetização, mas não consegue fazer uso social da língua materna, não sendo capaz de redigir um requerimento, uma declaração, escrever uma carta, encontrar informações em um catálogo telefônico, ler e compreender um contrato de trabalho por exemplo (SILVA, 2011, p. 26).

Sendo assim, a pessoa letrada é aquela que consegue transpor seu agir externo para seu contexto de real de uso da língua, em que é capaz de interpretar, fazer interações, ser crítico em momentos necessários etc.

A BNCC ainda denota objetos de conhecimento que podem oportunizar aos estudantes competências leitoras e reflexivas, servindo como alicerces para que eles

---

<sup>8</sup>No ensaio intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Soares (2004a) traz a distinção entre letramento e alfabetização. Para a autora, o letramento refere-se ao uso das práticas de leitura e escrita e a alfabetização à aprendizagem do sistema da escrita. Ambos os processos se diferem, particularmente, pois a alfabetização é analisada como um processo individual, no qual o indivíduo aprende a escrever e ler, por sua vez, o letramento pode ser um processo mais amplo, visto que se relaciona com as práticas de leitura e interpretação utilizadas pelo indivíduo ou um grupo social.

sejam aptos a ler e a compreender textos multimodais<sup>9</sup> formados por diversos gêneros, habituando-os com os diferentes eventos de letramento, integrando-os ao cotidiano dos aprendizes.

É importante observar que com a facilidade de informação, vários veículos que expõem textos e imagens a todo momento, os textos possuem múltiplas linguagens e exigem das pessoas uma compreensão maior sobre os gêneros, sendo capazes de estabelecer sentido ao que se está sendo visto<sup>10</sup>.

Essa mudança de perspectiva e de objeto passa a implicar letramentos, cada vez mais complexos, abrangendo a escrita, imagens e sons nos suportes e meios progressivamente diversificados.

---

<sup>9</sup> Percebemos que, assim como os PCN (BRASIL, 1998), a Base Nacional questiona e incita o trabalho com essa disciplina a partir dos gêneros textuais. No entanto, enquanto os Parâmetros, em seu texto, praticamente, priorizam o trabalho com os gêneros verbais, a BNCC vai além. Ela destaca o gênero enquanto centro de práticas linguísticas, mas em suas várias formas de composição (verbal, não-verbal, multimodal e multissemiótica), ou seja, em suas diferentes e múltiplas linguagens (semiose).

<sup>10</sup> A partir disso, de acordo com Oliveira e Almeida (2019 apud ROJO; MOURA, 2012, p. 21), os letramentos, acabam se tornando multiletramentos que, ao invés de apenas possuírem o uso da escrita manual e impressa, tornam-se linguagens de áudio, vídeo, edição, tratamento da imagem e diagramação. E, para isso, requerem-se “novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor”.

## 2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), corrente teórica desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, a partir da década de 80. O grupo é coordenado pelo Professor Doutor Jean-Paul Bronckart, pesquisador que tem centrado suas atenções nos estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana, tendo como referências fundamentais os estudos de Vygotsky e de Bakhtin/Volochinov. Entre os principais autores do grupo suíço, estão os nomes de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz e, no Brasil, destacam-se as pesquisas de Machado (2007), Cristóvão (2005), Nascimento (2009), entre outros.

O *Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2003, 2006, 2006a) mostra que existe uma ação que resulta de uma situação de apropriação feita por um ser humano, que é munido de um motivo ou de uma intenção, na qual acontece uma atividade com responsabilidade social, em que o fator mediador é a linguagem, que simboliza à sua maneira de pensar e de agir.

Nessa perspectiva, concebemos que a linguagem é intrínseca à interação social, da maneira que posta por Bakhtin (2002a), ela é um ato que evolui com o decorrer da história da comunicação verbal concreta, não em um sistema linguístico abstrato das formas existentes de língua e não no psiquismo individual de cada falante. Dessa maneira, o texto é considerado como uma produção que contém uma linguagem situada, acabada e autossuficiente e não sendo o enunciado o foco do objeto de estudo.

Bronckart (2003) acredita que os textos são artefatos da atividade humana e que estão ligados às necessidades e aos interesses sociais. No decorrer do percurso histórico, eles são elaborados e surgem diferentes tipologias, os quais se denominaram de “gêneros de texto”. Para ele, somos capazes de encontrar uma diversidade múltipla de gêneros, trazendo consigo segmentos composicionais (argumentação, narração, relato etc.), dos quais, identificamos parcialmente por meio de suas características linguísticas.

Os elementos composicionais do texto, sendo finitos, permitem uma identificação por meio das propriedades linguísticas, infraestrutura geral, mecanismos de textualização e enunciativos, que clarificam a existência de camadas superpostas, mas que discursam entre si. Podemos destacar como uma primeira camada, o que se

refere ao plano geral do texto (conteúdo, sequências linguísticas<sup>11</sup> e tipos de discurso). Esse é um nível mais profundo. Outra camada, de nível intermediário, é relacionada à coerência temática, e a terceira e última à manutenção da coerência pragmática dos textos.

As sequências linguísticas, dentro de um texto empírico, podem ocorrer de cinco formas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. As sequências se organizam de acordo com o gênero<sup>12</sup> e esse lhe traz uma carga de significação dentro da prática interativa.

O ISD, inspirado no *Interacionismo Social, do Círculo bakhtiniano*, desenvolve uma proposta de análise descendente que parte do contexto socio-histórico e da situação imediata de produção, voltando-se para a análise da arquitetura interna dos textos que é constituída por “camadas” superpostas: a infraestrutura textual (composta pelo plano geral do texto, os tipos de discurso e de sequências textuais); os mecanismos (a de textualização coesão textual); e os mecanismos enunciativos (as vozes das instâncias enunciativas e a modalização dos enunciados).

Para Bronckart (2003), o texto se organiza como um “folhado textual”, constituído por meio de três camadas que constroem níveis de análise que atendem a necessidade metodológica de analisar o funcionamento complexo envolvendo a organização do texto em si.

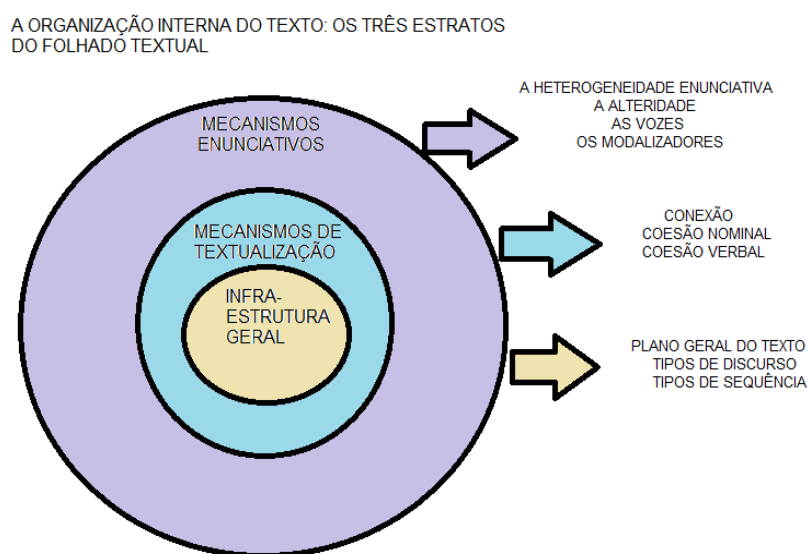
A figura a seguir (Figura 1) representa a proposta de análise de textos do ISD:

---

<sup>11</sup>Trabalhando o aspecto geral do texto relacionado às sequências linguísticas, Bronckart (2003) considera os estudos feitos por Adam (2008). Para os pesquisadores, as sequências são modelos não concretos que os produtores e receptores usam, por meio das macroproposições que se articulam, criando assim uma estrutura autônoma.

<sup>12</sup>Gênero e tipo são caracterizados por Marcuschi (2008) como aspectos constitutivos que fazem parte do funcionamento da língua nas situações de comunicação do cotidiano. O autor ainda inclui que é difícil a um texto concreto mostrar um único tipo textual. Ao invés disso, o fator que acontece é a heterogeneidade tipológica, em que há predominância de uma tipologia textual.

**Figura 1** – Os três extratos da arquitetura interna dos textos



**Fonte:** Nascimento (2019).

A primeira camada dessa arquitetura interna diz sobre a infraestrutura geral que possui o plano geral do texto, os tipos de discurso<sup>13</sup> e tipos de sequência. Já o plano geral está relacionado a uma ação que possui oposição, apresentando o desenrolar da ação em um plano lógico, partindo de uma coletividade que se refere ao povo indígena.

E, em relação aos tipos de discurso, Bronckart (2003)<sup>14</sup> relata que são maneiras de auxiliar a organização linguística, a partir de um número limitado com os quais se compõem, de acordo com diversas modalidades envolvendo todos os gêneros textuais. Os tipos de sequência são organizadores do conteúdo temático que se referem a formas de planificação convencional, podendo ser identificadas no interior de um tipo de discurso. As sequências se baseiam em operações de caráter dialógico, organizando uma parte ou totalmente os enunciados que pertencem a determinado tipo, a partir de um plano com linguística marcada que é sobreposta à forma linear de todo o segmento textual.

<sup>13</sup> Barreto e Corrêa (2013) ressaltam que os tipos de discurso se misturam no decorrer da produção textual, sendo assim, não há uma ação de linguagem em que apenas um tipo de discurso seja utilizado, pois necessitam de dois ou mais discursos.

<sup>14</sup> Bronckart se embasa na descrição dos mundos que se dividem em mundo ordinário e mundo discursivo, com o intuito de construir um esquema dos tipos de discurso que compõe os gêneros textuais. O mundo ordinário é relacionado à organização do conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário, proporcionando a ação de linguagem. Já o mundo discursivo se relaciona com o agente e sua inscrição espaço-temporal presentes no texto, assim como ao que se refere aos parâmetros físicos da ação de linguagem (cf. CRISTÓVÃO, 2001).

O plano geral pode possuir formas variáveis ao extremo e enfatiza bem os autores. Os tipos de discurso determinam as variadas partes que a produção textual suporta. A sequência é o que indica modos que são construídos no interior do plano geral do texto (sequências argumentativas, narrativas etc.).

Os mecanismos de textualização têm como sua principal função garantir a coerência temática em um texto, sendo articulados à sua linearidade por processos de coesão e conexão, sendo de suma importância para a organização interna dos textos. Podem ser classificados em três tipos, sendo eles os mecanismos de conexão, mecanismos de conexão verbal e mecanismos de conexão nominal. Esses mecanismos têm como função marcar as articulações da progressão temática, ou seja, marcam as relações entre os diversos níveis de organização de um texto, por meio de organizadores textuais (advérbios, conjunções, grupos nominais, grupos preposicionais e segmentos de frases) e aplicados ao plano geral do texto (cf. BRONCKART, 2003).

Os mecanismos enunciativos compõem a terceira camada da arquitetura interna e se referem aos mecanismos que gerenciam vozes e modalização, proporcionando ao texto uma coerência pragmática e interativa. Em um texto, podem se manifestar diferentes vozes como: voz do autor empírico, vozes sociais e vozes dos personagens (BRONCKART, 2003). Já, em relação às modalizações, referem-se às avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência interativa ou pragmática e para guiar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. Em suma, as modalizações são representadas por tempos do verbo no futuro do pretérito, subconjunto de advérbios, auxiliares de modalizações, frases impessoais etc. As modalizações podem ser divididas em quatro funções, modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas (BRONCKART, 2003).

Ao nível mais profundo, na infraestrutura, incluem-se as operações de planificação que permitem dar conta não só do plano geral do texto – responsável pela organização de conjunto do conteúdo temático –, como também da constituição de sequências textuais, como os tipos de discurso e as modalidades de articulação possíveis entre eles. Dotados de grande flexibilidade, os planos de texto podem possuir configurações variadas, justificáveis, por sua vez, em função do gênero em que o texto se inscreve, o tipo do conteúdo temático e os critérios da produção. No entanto, na perspectiva bronckartiana, é a combinação entre os diversos tipos de

discurso, a par de outras formas de planificação, que desempenha um papel essencial na definição do plano de texto (LEAL; CALDES, 2013).

### 2.2.1 O Contexto de Produção

Na perspectiva do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), o contexto de produção constitui o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. Esses fatores estão agrupados em dois conjuntos: o primeiro plano refere-se ao *mundo físico* e o segundo plano refere-se ao *mundo social* e ao *subjetivo*. As representações dos três mundos (físico, social e subjetivo) são requeridas como conteúdos temáticos ou referentes a serem verbalizados no texto, portanto, as representações dos três mundos (HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003) são requeridas como contexto da produção textual.

De acordo com Bronckart (2003, p. 128), no primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo, um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: o *lugar físico* de produção; o *momento de produção*; o *emissor* que produz fisicamente o texto oral ou escrito; o *receptor* que recebe o texto concretamente. No segundo plano, a produção do texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, isso é, no quadro de uma interação comunicativa que implica o *mundo social* (normas, valores, regras etc.) e o *mundo subjetivo* (imagem que o agente dá de si ao agir).

Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: a) o *lugar social* em que o texto é produzido: escola, família, mídia, igreja, interação comercial, interação do cotidiano etc; b) a *posição social do emissor*, que agora lhe dá o estatuto de enunciador. O papel social que o emissor desempenha na interação em curso; c) a *posição social do receptor*, que lhe dá seu estatuto de destinatário. O papel social atribuído ao receptor do texto; d) os *motivos do agente para a sua ação de linguagem e a intenção sobre o efeito pretendido* no destinatário com essa ação.

Para Bronckart (2003), a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista social e subjetivo. Essa entidade pode ser denominada de *emissor-enunciador*, mas para simplificar, o autor sugere que usemos a expressão

*agente produtor*, ou simplesmente, o termo *autor*.

### 2.2.2 A Arquitetura Interna dos Textos

No plano interno dos textos, a *arquitetura interna* (BRONCKART, 2003) é configurada pelas representações do agente produtor do texto sobre o contexto socio-histórico de produção e a situação imediata da interação – perspectiva descendente de análise.

A Figura 1 permite a visualização da *arquitetura interna* dos textos e as camadas que a compõem. A proposta de análise de textos do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD) constitui um instrumental teórico e metodológico para nortear as análises de textos dos diferentes gêneros. Baseado nos diferentes níveis de estudos da linguagem, Bronckart (2003) propõe um construto teórico organizado e bem articulado aos estudos da linguagem nos campos da Análise do Discurso, Linguística Textual, Semântica da Enunciação, Sociolinguística, Sintaxe, Morfologia etc. Essa proposta de análise de textos, do ISD, é fundamental para a construção dos modelos didáticos dos gêneros que darão suporte às *Sequências didáticas*.

Para agir pela linguagem, em um determinado contexto social, o *agente produtor* de um texto oral ou escrito deve ter desenvolvido *capacidades de linguagem*, como salientam Dolz e Schneuwly (2004a). As capacidades de linguagem pressupõem três capacidades: a) *ação*, que consiste em adaptar-se às características do contexto e do referente temático; b) *discursivas*: consiste em mobilizar modelos de gêneros que circulam nas práticas de linguagem: tipos de discurso (do narrar? Do expor?); tipos de sequências e outras formas de planificação (narrativa? argumentativa? injuntiva? descritiva? explicativa? dialogal? *scripts*? esquemas?); c) *linguístico-discursivas*: implicam os domínios de operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas que compreende a conexão sequencial, a coesão nominal, a coesão verbal, a variante linguística, a ortografia, a pontuação, o vocabulário etc.

Para Nascimento e De Grande (2019), as três capacidades implicadas constituem o verdadeiro desafio do professor de Língua Portuguesa, uma vez que elas compreendem os obstáculos e as dificuldades relacionadas à ação de linguagem exigida em uma prática discursiva. As três se interligam, são interdependentes entre si e constituem uma “engrenagem”.

A organização de uma progressão temporal de ensino, tal como é esboçada

por Schneuwly e Dolz (2004), é construída sobre a base de diferentes níveis de *operações de linguagem*, o que pressupõe a desconstrução analítica de um gênero textual que possa apontar as dimensões ensináveis do gênero. Esse MD, proposto por eles, é um instrumento para a elaboração de materiais de ensino, que tem o objetivo de desenvolver capacidades para o domínio de operações necessárias para a atividade social em que as ações de linguagem se realizam.

Segundo Machado e Cristóvão (2006), para a análise, classificação e identificação dos gêneros para a construção de um *Modelo didático*, o professor deve observar os seguintes elementos: a) os resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais; b) o contexto de ensino-aprendizagem para que se respeite a pertinência da intervenção didática e a construção do *Modelo*, e assim definir os objetivos escolares em função das finalidades, capacidades e dificuldades dos alunos em trabalhar com o gênero selecionado; c) o conhecimento dos *experts* na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos e textuais já elaborados sobre esse gênero; d) a análise de um *corpus* de textos para assinalar as características principais, conforme *Modelo* de Bronckart (2003), considerando categorias específicas do gênero em foco.

### 2.3 O MODELO DIDÁTICO

O *Modelo didático* (MD) de gênero é uma ferramenta mediadora das práticas pedagógicas com gêneros textuais e o professor não pode deixar de construí-lo, uma vez que esse procedimento reúne os saberes específicos sobre o objeto de ensino, que será alvo da transposição didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nascimento (2012) enfatiza a importância do estudo e da pesquisa sobre o gênero de texto que será alvo da construção do MD, que possa indicar ao professor aquilo que seja adequado ensinar aos seus alunos. Para a autora, isso significa que essa ferramenta didática precisa se sustentar a partir do tripé desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero.

Dessa maneira, o *Modelo didático* constitui uma ferramenta da transposição didática de gêneros textuais que não pode ser “esquecido” pelo professor, uma vez que tornaria inviável o processo de ensino e aprendizagem por apresentar lacunas no conhecimento do professor relacionado àquele gênero de texto. É uma das ferramentas inseridas na prática pedagógica com a intenção de mapear e mostrar as

regularidades dentro de um gênero e que possivelmente podem dar origem a um propósito de ensino nas etapas de um projeto didático. O *Modelo* implica em algumas etapas de execução, que serão seguidas pelo professor para a intervenção do gênero. A intervenção deve ser feita *a priori*, após a elaboração de um *Modelo didático* de gênero.

Em suma, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o MD é composto por algumas características fundamentais: a) ele designa um extrato com objetivo prático, que tem por objetivo, orientar os professores e suas intervenções; b) ele notabiliza o que pode ser ensinado com as *Sequências didáticas*, porque é por meio dele que fazemos o reconhecimento do que pode ser trabalhado dentro do gênero. Vale ainda ressaltar que por revelar as marcas predominantes dentro de um gênero, é possível indicar também o que deve ser tratado com maior relevância ao trabalhar. Isso possibilita ao professor maior aparato ao iniciar sua prática de intervenção no ensino/aprendizagem de seus alunos. A partir de todas essas constatações, podemos equivaler o *Modelo didático* como um arcabouço das pesquisas realizadas que efetivamente possibilitam a ampliação do conhecimento sobre os eixos contextuais, estruturais e linguísticos de um dado gênero.

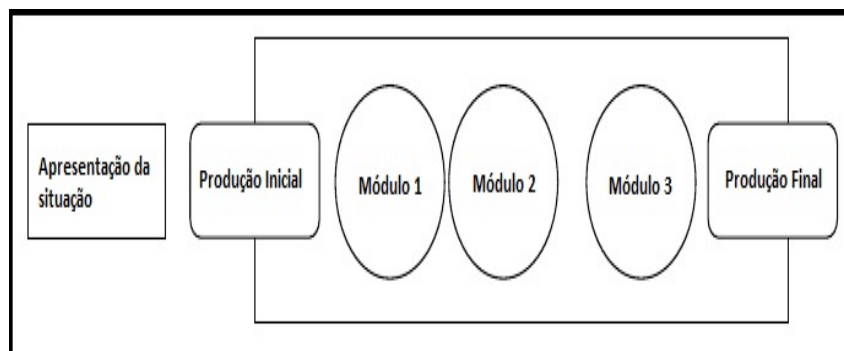
Para a elaboração de um *Modelo didático* de gênero, temos um passo a passo a ser seguido para facilitar o momento de análise dos textos. Baseado em Nascimento (2019), temos cinco passos: a) **Passo 1**, que trata da Situação de Produção, momento em que se verifica a capacidade do agente produtor tem contato com o gênero abordado na vida real por meio de leituras, coisas que ouviu sobre ou até mesmo se já pôde escrever. b) **Passo 2**, que trata dos conteúdos temáticos dizíveis pelos textos desse gênero, isto é, quais são os possíveis assuntos que encontraremos numa *Carta pessoal* por exemplo, em que os temas giram em torno de relatar assuntos do cotidiano. Para ser possível provar tal parecer, é necessário que se verifique em uma coletânea, porque assim confrontamos os dados e apontamos os resultados obtidos em relação aos temas; c) **Passo 3**, é explicado pela autora como a descrição da organização dos textos que é o plano textual e a estrutura composicional. Nesses itens, podemos destacar o corpo do gênero, o que ele apresenta como seu esqueleto; d) **Passo 4**, a autora explicita que são descritas as particularidades dos mecanismos de textualização: conexão, coesão, referencial, coesão verbal, organizadores textuais temporais e espaciais, pontuação, formas expressivas de acordo com o gênero e paragrafação; e) **Passo 5**, é descrito como o momento em que vai se relatar os meios

paralinguísticos e a paginação do texto, ou seja, vai se descrever o suporte, a disposição na página, presença de figuras, imagens, cores etc.

#### 2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A ferramenta didática, conhecida como *Sequência didática* (SD), é contemplada por módulos de ensino que são usados juntos para melhorar uma prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.43). Como o seu objeto de estudo são os gêneros, a SD tem como objetivo apoiar ao domínio de um gênero, no qual existe um trabalho feito pelo professor acerca do ensino de terminado gênero, nos aspectos dizíveis por ele do qual os alunos ainda não dominam. Isso mostra que as *Sequências didáticas* aparecem como suporte para que os alunos tenham acesso às novas práticas de linguagem e também aprendam aquelas que ainda não dominam. Os autores apresentam a SD com a estrutura a seguir:

**Figura 2** – Esquema da *Sequência didática*



**Fonte:** DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004, p. 83)

Seguindo a ordem apresentada na figura acima, temos como primeiro passo a apresentação da situação. Nesse momento, faz-se uma apresentação do projeto aos alunos e uma preparação para o desenrolar da primeira produção textual acerca do gênero proposto para estudo, em que duas situações serão exploradas das quais os autores chamam de “definição do projeto coletivo de produção do gênero e a dos conteúdos” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). A apresentação da situação possibilita, portanto, que os alunos recebam todas as informações acerca do projeto em seu âmbito comunicativo e o campo de linguagem que contempla a comunicação. As sequências, de acordo com os autores, tornam as atividades de aprendizagem

significativas se empregadas com as propostas do projeto escolar.

Depois dessa etapa da sequência, a primeira produção textual ocorre em sala. Essa produção permite ao professor obter um diagnóstico relativo ao conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, mas também que o educador desenvolva algumas atividades que mostrem o que ainda precisa ser aprendido para que possam ter o domínio sobre o gênero. Para o aluno, a produção inicial lhe mostra o saber que já tem sobre aquele gênero e também alguns possíveis problemas que possa ter e precise melhorar. Sendo assim, essa etapa permite ao professor organizar seu conteúdo para trabalhar dentro das dificuldades apresentadas pelos alunos. As etapas chamadas como *módulos*<sup>15</sup> são as produções textuais analisadas, dando privilégio aos problemas que apareceram na produção inicial. Nesses *módulos*, o professor, como mediador, oportuniza aos alunos atividades que contribuam para seu avanço e, além disso, a descoberta de aspectos que são indispensáveis para domínio do gênero. Por esses motivos, o trabalho com eles aciona uma “perspectiva interacionista, construtivista e social que prevê a execução de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.93). Segundo os autores, as atividades apresentadas nos *módulos* devem contemplar quatro níveis de produção textual, sendo elas a representação da situação de comunicação, produção de conteúdo, planejamento e realização do texto.

Seguindo essa linha, percebemos a adesão às ideias de Bakhtin (2002a), que conceitua os elementos básicos do gênero como: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. As atividades realizadas, nesses *módulos*, devem oportunizar o desenvolvimento acerca do gênero por meio de “diferentes vias” ou “formas de trabalho” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Para isso, o Grupo de Genebra apresenta três categorias de atividades e de exercícios que chamam por “atividades de observação e análise textual, tarefas simplificadas de produção dos textos e criação de uma linguagem comum e, ainda, sugere que se faça um registro das aprendizagens alcançadas durante esses módulos ou na etapa de *Produção final* num formato de constatações. Essa lista deve servir ao

---

<sup>15</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) vão de encontro à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mesmo que não de forma explícita, referem-se sobre à adoção de módulos didáticos para o estudo acerca dos gêneros. Entendemos por módulos didáticos as sequências de atividades e de exercícios organizados de maneira gradual que permite que os alunos possam, progressivamente, se apropriar das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados ao produzir seus próprios textos. “[...] O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados” (BRASIL, 1998, p. 88).

aluno como parâmetro qualificador da linguagem e como auxiliador para que a criança aperfeiçoe suas capacidades discursivas nas produções textuais. Na última etapa, que os autores chamam de *Produção final*, o aluno aciona todo o conhecimento conquistado nos *módulos* da SD e aplica em sua produção. O professor, por sua vez, avalia as aprendizagens que se configuraram depois de todo esse percurso atravessado. A avaliação pode ser feita considerando a lista de constatações ou outro instrumento avaliativo que possa ser identificado pelo aluno como critério de avaliação na SD dentro dos elementos aprimorados nos *módulos*.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reforçam que a *Sequência didática* pode sofrer ajustes, porque elas “não devem servir como manual” e, sim, como um instrumento condutor, que permite ao professor seguir um norte, porém, fica ao critério do mestre escolher os procedimentos didático-metodológicos que se efetivem naquela necessidade de aprendizagem real dos alunos.

Alguns princípios teóricos são subjacentes no procedimento da *Sequência didática*. O primeiro é chamado de escolhas pedagógicas. Dentro desse princípio, está incluída a avaliação formativa. O projeto escolhido pelo professor deve motivar os alunos, porque quando você se sente motivado seu empenho em desenvolver um trabalho é outro, e a motivação maximiza a possibilidade de apropriação do aluno, porque são ofertadas, na *Sequência didática*, um leque de atividades diversificadas.

Outro princípio que impera, nessa ferramenta didática, é o das escolhas psicológicas. Esse princípio vai trabalhar com alguns recursos escolhidos pelos alunos dentro do texto. A produção textual dos estudantes vai mostrar que houve escolha de palavras e frases que incluíram complexidade situacional de comunicação, estrutural e conteudista. Esse procedimento tem como propósito transformar o modo de falar e escrever dos alunos. A transformação ocorre, porque os alunos têm contato com vários instrumentos de linguagem.

O terceiro princípio é chamado de escolhas linguísticas e nele os alunos reconhecem, dentro de seu texto, que a atividade de linguagem produz texto e discurso pelo uso dos instrumentos linguísticos. Nesse momento, os estudantes percebem em seus textos que a língua se adapta à situação de comunicação, não funcionando sempre de forma idêntica.

Escrevo-te  
Estas mal traçadas linhas  
Meu amor  
Porque veio a saudade  
Visitar meu coração  
Espero que desculpes  
Os meus erros por favor  
Nas frases desta carta  
Que e uma prova de afeição  
Talvez tu não a leias  
Mas quem sabe até darás  
Resposta imediata  
Me chamando de Meu Bem  
Porem o que me importa  
E confessar te uma vez mais  
Não sei amar na vida  
Mais ninguém  
Tanto tempo faz  
Que li no teu olhar  
A vida cor de rosa  
Que eu sonhava  
E guardo a impressão  
De que já vi passar  
Um ano sem te ver  
Um ano sem te amar  
Ao me apaixonar  
Por ti não reparei  
Que tu tivestes  
Só entusiasmo  
E para terminar  
Amor assinarei  
Do sempre sempre teu  
(...) Um ano sem te ver  
Um ano...

A Carta - Erasmo Carlos e Renato Russo

### 3 GÊNEROS EPISTOLARES: INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO DAS INTERAÇÕES

#### 3.1 GÊNEROS EPISTOLARES: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Apesar de nossa ênfase, na *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991 apud NASCIMENTO, 2009), recair sobre as *Cartas pessoais*, achamos pertinente observar outros subgêneros que mantêm uma relação discursiva e/ou textual com esse gênero, ou seja, a constelação dos gêneros epistolares. Como ressalta Silva (2002), em um dos raros trabalhos sobre *Carta pessoal* realizado no Brasil,

a diversidade das práticas comunicativas epistolares há mais de 20 séculos já assinalava a existência não apenas de um gênero, mas, sim, o surgimento de um sistema (ou constelação) de gêneros epistolares, no seio das atividades sociais de uma dada cultura, produzidos e difundidos em esferas sociais distintas, para responder às demandas sociais particulares dessa cultura” (SILVA, 2002, p. 55).

Contribuindo, assim, com a discussão dos gêneros epistolares e ensino de Língua Portuguesa, Bunzen (2004) aponta um breve esquema desses gêneros legitimados pelos manuais escolares de Língua Materna (LM) e que fazem parte de um agrupamento das produções discursivas do tipo correspondência. Partindo de uma análise mais global, o autor obteve a seguinte lista tipológica<sup>16</sup>: *Carta pessoal; e-mail; bilhete; carta do leitor; carta literária; cartão-postal; carta de amor; cartão de aniversário; carta de apresentação; telegrama; carta aberta.*

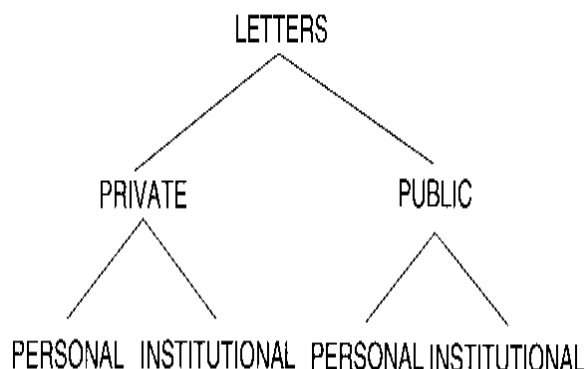
Indo além da tipologia de Bunzen (2004), baseada nos gêneros encontrados nos livros didáticos de Língua portuguesa, na nossa busca de classificação de gêneros que possam ser enquadrados na família dos “gêneros epistolares”<sup>17</sup>, encontramos gêneros da esfera pública e da esfera privada.

Bex (1996) propõe uma divisão das cartas dentro das seguintes esferas determinadas na Figura 3:

<sup>16</sup> Buzen (2004), salientando apenas os gêneros epistolares dos manuais didáticos de Língua Portuguesa (LP), deixa de citar os textos inerentes a esses gêneros que não foram encontrados nos livros didáticos.

<sup>17</sup> De acordo com Bazerman (2005), ao realizarmos um estudo envolvendo a carta historicamente, é possível adequá-la aos gêneros que permitem interações à distância.

**Figura 3 – *The broad genre of letter-writing***



**Fonte:** Bex (1996)

Conforme as esferas propostas pelo autor (1996),

[...] as cartas pessoais conterão uma frequência mais alta de características interacionais, projetadas para indicar proximidade, (se não intimidade) entre o endereçador e endereçado, enquanto a institucional tende a estilos mais formais de apresentação. Também podemos prever que as cartas institucionais privadas conterão mais fatores coincidentes com as cartas institucionais públicas, enquanto as cartas pessoais privadas serão mais semelhantes às cartas pessoais públicas<sup>18</sup> (BEX,1996, p. 157, tradução nossa).

Como propõe Bex (1996), as cartas são divididas nas esferas pública e privada, ainda sendo subdivididas nessas esferas por pessoal e institucional. O enquadramento, nessa tipificação apresentada pelo autor, ocorre de acordo com os graus de informalidade tanto quanto de envolvimento e também de formalidade e de distanciamento existente no que é anunciado pelo remetente ao destinatário. Por exemplo, uma carta do leitor que discorre sobre o viés da violência doméstica, é pública e, conseqüentemente, pessoal, porque nela estão presentes a subjetividade e também o envolvimento de quem escreve com esse tema e com seu destinatário. Sendo assim, essa subdivisão não faz apenas atribuições de conceitos acerca do que intitula como público e privado, mas vai além, percorrendo as intenções discursivas, o tema e também os recursos usados para interagir que podem ser encontradas dentro do próprio texto.

<sup>18</sup> No original: “[...] the personal letters will contain a higher frequency of interactional features designed to indicate closeness (if not intimacy) between the addressor and addressee, while the institutional will tend to more formal styles of presentation. We can also predict that private institutional letters will contain more overlapping features with public institutional letters, while private personal will be more similar to public personal letters”.

Para desenvolver nossa pesquisa, fizemos nossa opção pela classificação: esfera pública (correspondência oficial e não-oficial) e privada (do cotidiano). Assim, com base no Manual Elaborado pelo Ministério da Educação e Desporto (BRASIL, 1998), entendemos que as correspondências oficiais são aquelas que tratam de assuntos e de serviços de ordem administrativa e que se constroem no espaço institucional e são classificados em:

Memorando, que é um gênero que apresenta informações do cenário administrativo para que um serviço seja efetivado ou para informar sobre as normas do local. Nele encontramos uma marca de hierarquia que mostra ao destinatário a ordem do cumprimento do que foi pedido; o ofício que, em algumas situações de comunicação institucional, é usado de forma particular. A interação ocorre numa mão única e possivelmente surgirá uma contra resposta no momento que uma ação prática for executada; o requerimento, configura-se como mediador entre a interação de alguém requerer por algo necessitado, isso incluindo um servidor público à serviço de sua empresa ou um cidadão requerendo algo indispensável em algum órgão público (BRASIL, 1998).

Na esfera pública não-oficial, podemos citar dois gêneros: a) a *Carta aberta*<sup>19</sup> que possui finalidades ilimitadas, uma vez que tem como objetivo a publicação de mensagem, seja para promover ou denegrir alguém público, proposta política de órgãos públicos ou serviços ou busca justificar um episódio que possa prejudicar a imagem de um estabelecimento social, de alguma pessoa pública; b) a *Carta de redação* ou *Carta ao leitor* tem como finalidade criar um espaço de interlocução, em que o leitor possa se manifestar, opinando e tendo sua voz ouvida em discussões que ocorrem nas diferentes esferas; pública, econômica ou social. O gênero é composto por textos veiculados a jornais e revistas em páginas específicas (MELO, 1999).

Com base em Bhatia (1997, p.4), podemos ainda citar outros gêneros pertencentes à esfera não-oficial como: a) a *Carta comercial*<sup>20</sup>, que se subdivide em outras duas modalidades: as *Cartas promocionais de vendas* e as *Cartas de cobrança*. Sendo que, nas primeiras, o propósito de comunicação é mostrar um produto ou, até mesmo, um serviço e, nas segundas, o propósito é de ordem jurídica, a fim de notificar alguém; b) a *Carta de apresentação*, cuja função é complementar o *Currículo*, e nela impera o tom de formalidade, podendo ser utilizada também no meio acadêmico; c)

<sup>19</sup> Pensando no seu uso midiático, tais como – tv, rádio e jornal –, a *Carta aberta* é intitulada de informe ou comunicado.

<sup>20</sup> Bhatia (1997, p. 3-5) discute acerca do discurso promocional, afirmando que esses gêneros contemplam, vinculam consigo suportes como rádio, panfleto, e TV que fazem parte do macro que seria o anúncio.

as *Cartas publicitárias*, que percorrem os diversos cenários institucionais, com o objetivo de mostrar e oferecer produtos para aquele ambiente institucional, sendo o seu diferencial o público ao qual se destina que é amplo, e sua projeção abarca consumidores distintos.

Na esfera de comunicação privada, encontramos um gênero que pode ser enquadrado como epistolar pelas suas características interacionais que pressupõem um *agente-produtor* e um *destinatário*. Esse texto é o *bilhete*. De acordo com Nascimento (2016), o *bilhete* retrata em seus textos os assuntos do cotidiano, escritos em contextos informais, e por pessoas que possuem certo grau de afetividade, o que se traduz pelo estilo informal, com linguagem simples, contemplando o uso de palavras abreviadas, repetidas, gírias, apelidos etc. As mensagens apresentadas são simples e escritas até em pequenos pedaços de papéis para que sejam lidas por um destinatário que é conhecido pelo enunciador. A função principal desse gênero é informar por meio de uma mensagem curta e direta.

Ainda temos como gênero da esfera do cotidiano, o gênero *Cartão postal*<sup>21</sup>, que é uma espécie de carta resumida, pois tenta informar por meio de uma mensagem curta e direta uma situação. Esse gênero se desenvolve acerca do cotidiano que o emissor está vivenciando, e gostaria muito de compartilhar com outros. Por isso, o cartão apresenta imagens referentes ao lugar em que a pessoa está visitando, mostrando imagens dos pontos turísticos do local em uma de suas faces.

Não podemos deixar de mencionar os gêneros *e-mail* (*electronic-mail* - correio eletrônico) e o *WhatsApp* que, na atualidade, vêm sendo muito utilizados por sua agilidade ao envio de uma mensagem, fazendo assim com que a carta impressa fique, cada vez mais, esquecida.

E, por fim, temos a *Carta pessoal*, *corpus* de nossa pesquisa e objeto de ensino sobre o qual vai recair o nosso planejamento didático por meio da construção do *Modelo didático do gênero* e da *Sequência didática*, que vamos abordar a seguir.

### 3.2 O GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL

As *Cartas pessoais* fazem parte dos gêneros epistolares e se materializam por práticas interpessoais que, de acordo com Andrade (2010, p.193), têm propósito

---

<sup>21</sup> Em 1880, o Ministro da Agricultura, Comércio e Obras públicas, Manoel Buarque de Macedo propôs sua criação no Brasil por meio do decreto nº 7695 do dia 28 de abril.

de “materializar o desejo ou a necessidade de interagir à distância”. As cartas são escritas sem fins de tornar-se textos públicos, já que quem envia está relatando assuntos pessoais e íntimos, fazendo seu trajeto comunicativo dentro do espaço de vida privado. Esse gênero é utilizado para estreitar as relações pessoais entre pessoas com certo grau de proximidade. Sendo assim, do aspecto relacionado às relações sociais, o papel desempenhado pelos sujeitos pode ser diferente, como: familiar, amigo, namorado etc.

Como já dissemos anteriormente, as cartas tiveram sua origem como uma das primeiras formas de comunicação, sendo chamadas por epístolas. Antigamente, elas iniciaram como uma ferramenta que utilizada por pessoas da nobreza para informar suas conquistas. No decorrer dos anos, o gênero passou a ser utilizado por pessoas com um poder aquisitivo menor para se comunicar com seus familiares. Essa notória mudança ocorre devido ao custo/benefício do gênero, já que é uma forma de comunicação eficiente e de baixo custo. Por esse motivo, teve por muitos anos no topo das correspondências.

Ao que diz respeito ao atual cenário, vemos que ainda é utilizada, porém, com menor frequência. Essa mudança aconteceu devido às novas formas de comunicação mais rápidas. Vale ressaltar que o gênero não morreu, mas abriu espaço para que outros surgissem.

A comunicação dentro do gênero acontece pela troca, isto é, remetente envia a carta já esperando uma resposta. Ele, em princípio, é quem se expõe totalmente, porque revela, em sua escrita, fatos íntimos, o que nos permite ver uma interlocução da comunicação. Essa troca de correspondência faz e concretiza o relacionamento íntimo falado anteriormente.

Levando em conta seu papel social, podemos citar Erickson e Schultz (1998), que relatam acontecer, nas interatividades do cotidiano, a construção dessa identidade social, que se ligam por uma realidade que é tanto social como subjetiva. A construção dessa identidade se dá por fatores determinantes de ordem situacional, pelas marcas no *status* do participante como também nos fatores que surgem devido aos eventos de interação.

Para Bazerman (2006, p. 99), os discursos nelas relatados são reflexos das nossas formas cotidianas, sendo assim, “só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a sociabilidade que faz parte de toda escrita”.

Pensando na ideia lançada anteriormente, a carta é um meio interlocutivo do

qual se abre um espaço para que as relações sociais ocorram que, por sua vez, a que o gênero consolida seria uma relação afetiva (de amizade, de amor, entre outras).

Nas *Cartas pessoais*, a via de mão dupla existente faz com que haja mudança de papéis. Em determinado momento, o remetente é quem tem papel principal e em outros momentos, o destinatário. Por meio dessa dinâmica, ocorre a inversão que tem momento certo para acontecer. Essa alternância acaba por caracterizá-las como interativas e dialógicas.

Esse gênero é elaborado com a intenção de serem lidas por alguém que é conhecido pelo remetente. Indo de encontro com o pensamento bakhtiniano, o ato de escrever é endereçado “sempre a alguém, orienta-se para um interlocutor, fala-lhe, fala por ele ou acerca dele” (BAKHTIN, 2002, p. 368).

A prática comunicativa instaura normas que dão ao participante direitos e deveres em relação à escrita. É possível observar, nas cartas, sob a ótica funcional que certos recursos usados linguisticamente são posições assumidas e também negociadas no percurso da interlocução. Pela proximidade das partes, a linguagem que impera é a informal. Como afirma Silva (1995),

a escrita de cartas pessoais nos coloca diante de uma situação semelhante à da conversa espontânea [...]. Não existem, propriamente, imposições do gênero de discurso, decorrendo as possíveis restrições antes do tipo de relação (mais ou menos íntima) entre os correspondentes [...]. De fato, tudo cabe na carta pessoal (SILVA, 1995, p. 235).

A estrutura composicional do gênero tem um esqueleto básico, que é descrito por Silva (2002, p.133), quando traz que a carta contém no seu corpo cabeçalho, vocativo (exórdio), corpo do texto e encerramento. Detalhando esses aspectos, na abertura e encerramento o interlocutor deixa claro o relacionamento entre as partes, com o objetivo de manter a interação que está acontecendo ressaltando a alternância ocorrida dos papéis comunicativos.

Ainda, de acordo com Silva (2002, p.133), no corpo da carta, ocorrem marcas discursivas demonstrando a interação que está ocorrendo no momento e também demonstrando o início e o fim do texto. O corpo está completamente ligado à abertura e encerramento, uma vez que eles demonstram o momento de início e fim desse corpo. Também nele o interlocutor discorre sobre os variados temas do cotidiano. Nesse momento, é discorrido de forma extensa o texto. Às vezes, contém uma página, mas podendo exceder.

O interlocutor aproveita esse momento para falar sobre sua vida ou das pessoas que convivem com ele. Parece que a interação demonstra que o discurso está centrado apenas no escrevente, porém, recursos linguísticos como questionamentos que ele faz vai introduzindo o destinatário.

Quanto à abertura da carta, segundo Silva (2002), ela é composta pelo cabeçalho que contém data, saudação e vocativo. Em seguida, temos o corpo da carta, no qual podemos encontrar o assunto ao qual ela se refere. No encerramento do evento, temos o que pode ser chamado de pré-encerramento, cujo fator motivacional é firmado pelo interlocutor por meio de uma interação verbal específica. Após esse momento, partimos para despedida que é anunciada pelo fim da interação por meio de palavras de afeto, e saudações que demonstram o grau de intimidade entre as partes. Para concluir, temos a assinatura daquele que escreveu, firmando sua autoria de cunho próprio.

Como já dito anteriormente, a linguagem empregada nas cartas é informal. Podemos perceber isso pelas formas de tratamento usadas linguisticamente, que incluem apelidos, expressões afetivas (querida, amiga, amor etc). Esses recursos são utilizados pelo escrevente com o objetivo de envolver o destinatário para o que irá falar.

Na edição textual, temos como marca da informalidade o fato de a carta ser manuscrita. A *Carta pessoal* resulta de apenas uma versão escrita, decorrente da situação de produção. Na sua edição, quem escreve pensa nos mínimos detalhes para quem ela se destina, tomando cautela no uso das palavras para tal situação.

Escrever é deixar uma marca. É impor ao papel em branco um sinal permanente, é capturar um instante em forma de palavra.  
Marca- Margaret Atwood

## 4 FERRAMENTA DIDÁTICA: *SEQUÊNCIA DIDÁTICA*

### 4.1 O *MODELO DIDÁTICO* QUE ANTECEDE A ELABORAÇÃO DA *SEQUÊNCIA DIDÁTICA* COM A *CARTA PESSOAL*

Como dissemos anteriormente, o *Modelo didático* (MD) de gênero é uma ferramenta mediadora das práticas pedagógicas com gêneros textuais, uma vez que esse procedimento reúne os saberes específicos sobre o objeto de ensino, que será alvo da transposição didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Dessa forma, seguindo os cinco passos sugeridos por Nascimento (2019) para a elaboração de um MD, apresentaremos a seguir o *Modelo didático* do gênero textual *Carta pessoal*, começando pela descrição da possível situação de produção.

#### 4.1.1 Situação de Produção e Conteúdo Temático

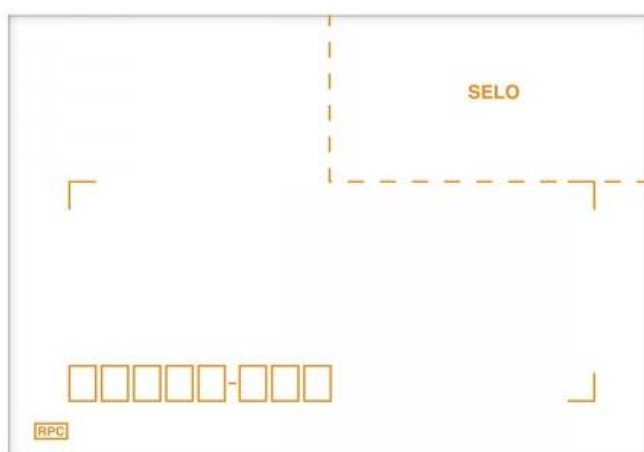
O contexto socio-histórico mostra que a carta foi um dos primeiros gêneros a surgirem por meio das práticas comunicativas mediadas pela escrita. O gênero possibilitou que as pessoas se relacionassem à distância. Atualmente, vemos um declínio em relação à escrita e ao recebimento desse gênero devido os avanços sofridos pela sociedade, em que o *e-mail* tomou de certa forma o seu espaço, porque é um meio de envio e recebimento de mensagens rápido, independente da distância que a pessoa se encontre, fazendo assim o mesmo papel da *Carta pessoal*.

As representações do *agente produtor* (autor da carta) se dão a partir de uma situação de interação íntima com o *destinatário* (que justifica o termo *Carta Pessoal*), essa “intimidade” lhe dá o direito de usar um tratamento informal, de recorrer a temas do cotidiano da vida de ambos e aos relatos de experiência vivida por ambos. Podemos dizer que, nesse gênero, entre o *agente produtor* e o *destinatário*, é simulada uma interação próxima de uma interação “face a face” Quanto ao suporte, a *Carta Pessoal* pode ser escrita em uma folha de papel simples ou um papel de carta. Esse papel de carta contém elementos paralinguístico como figuras por exemplo, e após sua escrita, outros elementos ainda podem aparecer, como desenhos, colantes, marcas de batom etc. A Carta é escrita em um papel, podendo ser o próprio para carta, ou uma folha simples e posteriormente ela é acondicionada em um envelope.

O envelope contém, na parte dianteira, dados do destinatário: nome, endereço, CEP, cidade, Estado. Na parte posterior, o envelope contém dados do emissor: nome, endereço, CEP, cidade, Estado.

A Figura 4 apresenta o modelo de envelope padrão que pode ser adquirido pelos usuários das *Cartas pessoais*.

**Figura 4** – O suporte da *Carta pessoal*

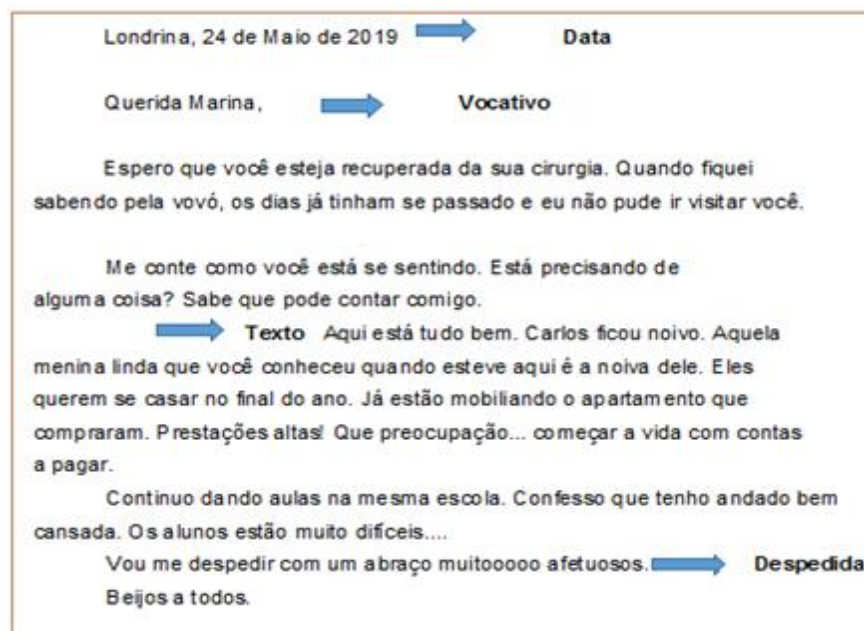


Fonte: Site Tilibra.

#### 4.1.2 Planificação

O plano textual global, na proposta de análise do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), constitui uma síntese descritiva do gênero. A Figura 5 apresenta o “desenho” de uma *Carta Pessoal* que permite ao leitor perceber como ela se configura.

**Figura 5** – Desenho de uma *Carta pessoal*



**Fonte:** A própria autora.

#### 4.1.3 Textualização

Nesse passo, *Modelo didático* se faz pela descrição da infraestrutura textual (BRONCKART, 2003). Os mecanismos de textualização implicam capacidades discursivas de mobilização do tipo de discurso que vai predominar nos textos do gênero e a sequência textual predominante.

Para Nascimento (2019), a organização de uma progressão temporal do ensino é construída sobre a base de um agrupamento de gêneros textuais, como pode ser visualizado no Quadro 2:

**Quadro 2 – Agrupamento de gêneros**

Domínios Sociais/esfera de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem	Exemplos
Cultura literária	Narrar*	Imitação da ação humana através da criação de intriga no domínio do faz de conta, do verossímil.	Conto de fadas HQs Fábula Romance
Documentação e memorização das ações humanas vivenciadas	Relatar*	Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo	Notícia Memória, Autobiografia Relatório, Diário
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	Anúncio publicitário Editorial, Debate, Carta de Reclamação, Resenha crítica Artigo de opinião Carta pessoal??? Carta comercial?? E-mail??
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto didático-informativo Seminário Exposição oral
Regulação de ações	Prescrição e instruções	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação (normativa, prescritiva ou descritiva) para a ação	Receita culinária Regras de jogos Bula Lei / Estatuto/ Regulamento

Fonte: Nascimento (2019).

Ao iniciarmos um estudo acerca dos gêneros, é necessário traçar um percurso e considerar que o ensino passará por uma adaptação, isso é, o gênero a ser estudado possui características próprias e essas devem ser respeitadas à medida que o texto para trabalho for escolhido.

De acordo com a figura anterior, vimos que esses agrupamentos consideraram alguns parâmetros para sua elaboração. O primeiro deles podemos chamar de “finalidade social de comunicação oral e escrita”. Ele versa por apresentar um aparato de informações que abrangem o contexto social, com o intuito de desenvolver um trabalho sistemático com os gêneros em sala de aula, de modo a mostrar que textos com diferentes finalidades sociais pudessem ser trabalhados.

Dando continuidade, o próximo parâmetro faz uma “retomada de distinção tipológica”. A exploração do gênero pertencente a um dos agrupamentos proporciona um desenvolvimento de determinadas operações da linguagem. De certa forma, isso acarretará uma melhora quando houver a necessidade de o aluno trabalhar com outro gênero que faça parte do mesmo agrupamento.

Por fim, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), advém a “homogeneidade na capacidade de linguagem”. O professor como mediador sabe que existem alunos com uma maior facilidade em certo gênero do que em outro. Se o professor priorizar os gêneros de um único grupo, os estudantes que apresentarem dificuldades nesses

gêneros criarão uma barreira no momento da escrita, tendo dificuldades para superar os obstáculos, sentindo-se desmotivados a aprender. No entanto, se o professor propuser variados gêneros, cada aluno mostrará suas habilidades em alguns gêneros. Com isso, o mestre irá oportunizar e motivá-los a aprender, e a apropriação da linguagem continuará de forma contínua.

No caso as *Cartas pessoais* se enquadram no agrupamento do relatar, cujo discurso predominante é do tipo *Expor interativo*, uma vez que a ação de linguagem materializada requer que o discurso do agente produtor é marcado pela intenção de expor fatos, descrevendo emoções, sentimentos e aproximando os participantes da interação. As marcas desse tipo de discurso podem ser observadas na carta apresentada no *Passo 3*:

**Figura 6** – Marcas do discurso do *Expor interativo*

Espero que você esteja recuperada da sua cirurgia. Quando fiquei sabendo pela vovó, os dias já tinham se passado e eu não pude ir visitar você.

Me conte sobre como você está se sentindo. Está precisando de alguma coisa? Sabe que pode contar comigo.

Aqui está tudo bem. Carlos ficou noivo. Aquela menina linda que você conheceu quando estava aqui é a noiva dele. Eles querem se casar no final do ano. Já estão mobiliando apartamento que comoraram. Prestações altas! Que preocupação...começar a vida com contas a pagar!

Continua dando aulas na mesma escola. Confesso que tenho andado bem cansada. Os alunos estão muito difíceis.

**Fonte:** A própria autora.

No texto, observam-se as seguintes marcas do discurso do *Expor interativo*:

- 1) presença de unidades dêiticas de pessoa, tempo e lugar que remetem à interação verbal: você, me, aqui, hoje... ;
- 2) verbos no presente: espero, conte, pode, está, querem...;
- 3) presença de nomes próprios: Marina;
- 4) verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, com valor dêitico: eu confesso, me conte...;
- 5) tipo de sequência predominante: sequência narrativa nas passagens de relato de fatos pessoais e sequências descritivas articuladas às sequências narrativas, como nas

passagens: “Quando fiquei sabendo pela vovó, os dias já tinham se passado e eu não pude ir visitar você”; “Carlos ficou noivo. Aquela menina linda que você conheceu quando estive aqui é a noiva dele”.

#### 4.1.4 Meios Paralinguísticos

A *Carta pessoal* tem como suporte uma folha de papel, que pode variar, sendo inteira branca, contendo linhas ou não, ou ser específico para cartas, como os papéis de carta. Dependendo da imagem que o *produtor* da carta tem do *destinatário*, a folha de papel da carta pode vir acompanhada de desenhos ou de figuras feitas pelo próprio do remetente, pode também apresentar estilos de caligrafia diferentes, ora em preto e branco, ora colorida, ser “perfumada”, ainda ter traços de lábios simbolizando beijos, para que seu *destinatário*, ao fazer a leitura, sinta a presença do *agente produtor* mais real.

Consideramos também o envelope que acondiciona as *Cartas pessoais* como um elemento paralinguístico<sup>22</sup> (exterior ao corpo do texto), que enquanto suporte pode apresentar diversos tamanhos. Alguns podem variar em relação às cores, alguns sendo branco com linhas laranja, outros inteiramente bege, contendo as cores da bandeira nacional na sua margem etc. O envelope ainda apresenta um local para adicionar o selo.

#### 4.1.5 A Estrutura Composicional da *Carta Pessoal* nas Três Cartas Referência

A partir do passo a passo apresentado, passaremos à descrição da estrutura composicional da *Carta Pessoal*, usando as três cartas referências que nortearam nosso estudo.

### ***Carta pessoal 1***

---

<sup>22</sup> O profissional “carteiro” é o mensageiro que faz com que esses textos envelopados cheguem até nossas casas. A insuficiência de profissionais que trabalhem nos Correios pode ser a causa do atraso das correspondências. O profissional faz a entrega dessas cartas usando uma bicicleta, moto ou até mesmo sem meio de transporte. Para tanto, é indispensável que todos os dados estejam preenchidos corretamente no envelope, só assim, a comunicação será efetivada.

**Figura 7** – Carta de Ivone à amiga em Paris

Paris, 2019.

Cara amiga Evelin, te escrevo para prestar minhas condolências pelo ocorrido em sua cidade. Assistir pela televisão que a Catedral de Notre-Dame pegou fogo na noite de ontem. A catedral é um dos principais monumentos históricos de Paris. Sei que foi uma grande perda para a cidade e para o povo parisiense. Aqui, no Brasil também tivemos uma perda nos mesmos moldes, pois nosso museu também pegou fogo. Era um grande museu, também muito importante para nós.

Gostaria que você pudesse contar com o meu apoio, minha querida amiga. Sinto muito por você e pela comunidade. Caso precise de conversar me ligue, conte comigo.

Beijos Ivone

Londrina, 16 de Abril de 2019.

**Fonte:** A autora da carta.

Recorrendo ao quadro de agrupamentos de gêneros textuais, proposto por Schneuwly e Dolz (2004), podemos afirmar que o gênero *Carta pessoal* pertence tanto ao agrupamento do Expor<sup>23</sup>, em que o *agente produtor* tem a intenção comunicativa de apresentar diferentes formas de saberes, quanto ao do *Relatar*, quando o enunciador tem o objetivo de representar pelo discurso as suas experiências, realmente, vividas e situadas no tempo. Sobre a situação de produção da carta apresentada na Figura 7, podemos levantar a hipótese de que o *produtor* (Ivone) escreve essa carta para sua amiga que mora em Paris, prestando condolências pelo ocorrido na Catedral de Notre Dame. A autora da carta refere-se ao incêndio que destruiu a Catedral, fato vivenciado pela destinatária da carta e por todos os que acompanharam os noticiários.

Quanto ao plano textual do gênero *Carta pessoal*, vemos que o destinador atende, parcialmente, às características do gênero: a extensão dessa carta é pequeno, a linguagem utilizada mostra o grau de intimidade entre ela e Evelin. Essa carta não materializa uma interação formal, obediente às regras do falar “elegante”, justamente, pelo envolvimento interpessoal entre as interlocutoras. Em relação à estrutura, Ivone comete um pequeno deslize. O agente inicia seu texto com local e data: “Paris, 2019”. A data expressa no topo do texto demonstra a ancoragem do discurso no momento atual, da produção da carta. Em relação ao vocativo<sup>24</sup>, Ivone o

<sup>23</sup> As *Cartas pessoais* de nosso *corpus* de análise se enquadram nesses dois tipos de agrupamentos de gêneros postulados pelos autores genebrinos.

<sup>24</sup> As *Cartas pessoais* apresentam o vocativo separadamente do texto. Isso acontece por meio de um

consolida “Cara amiga Evelin” como parte integrante do texto corrido. Para encerrar, Ivone se despede usando um substantivo carinhoso e assina seu próprio nome: “Beijos Ivone” e curiosamente, complementa com uma data, que é composta por local, dia e ano, fazendo referência ao lugar em que escreveu a carta: “Londrina, 16 de Abril de 2019”.

As marcas de textualização, na *Carta pessoal* de Ivone, ocorrem, primeiramente, com as marcas de vocativo “Cara Amiga”. A coesão textual ocorre pela utilização do pretérito perfeito em sua grande maioria, o que é uma marca dos gêneros do *Narrar* (Figura 2), em que predomina a narração ou relato de acontecimentos passados, do domínio das duas interlocutoras, como ocorre nos fragmentos a seguir: “Sei que foi uma grande perda”... ; “Gostaria que você pudesse contar”. A *Carta pessoal* 1 apresenta pontuação característica do gênero. No entanto, há alguns desvios, como no trecho “[...] Aqui, no Brasil também tivemos uma perda nos mesmos moldes [...]”. Ivone faz uma pontuação de forma errada, em que deveria constar também uma vírgula após Brasil. Logo em seguida, na despedida “Beijos Ivone”, ela se esquece da vírgula entre os substantivos “Beijos” e “Ivone”. Uma figura de construção de ordem sintática aparece, da qual chamamos de anáfora, e que faz parte da coesão referencial. A *Carta* apresenta organizadores textuais temporais “ontem” e espaciais “aqui”, “Paris”, “Brasil”. Nessa *Carta Pessoal*, ela está presente nos seguintes trechos: “[...] o nosso museu também pegou fogo”; “[...] Era um grande museu”. No que diz respeito à coesão sequencial, o texto se articula com algumas conjunções, como: “[...] grande perda para a cidade e para o povo parisiense”; “[...] **pois** o nosso museu também pegou fogo”; “[...] sinto muito por você e pela sua comunidade” (grifo nosso).

Pensando nos elementos paralinguísticos, pode ser destacado que a carta foi escrita em uma folha de caderno, contendo linhas escuras e sem nenhuma imagem de próprio punho, mas a folha traz alguns quadrados marcando o local aonde se deve colocar uma possível data e alguns triângulos de lado, marcando em que pode ser iniciado o texto. Dessa forma, podemos afirmar que seguiu os esquemas do gênero, não seguindo alguns aspectos mencionados ao longo da análise que deveriam estar contemplados pela escrita do gênero *Carta pessoal*. Sendo assim, partiremos para a segunda carta.

---

espaço entre o texto e o vocativo. O corpo textual é produzido por meio de dois únicos parágrafos, sendo o primeiro extenso e o segundo bem menor

## Carta Pessoal 2

**Figura 8 – Carta de Maria a Teresa**

17- 12-80  
Querida colega

Espero em Deus que ao receber esta carta esteja gosando de muita paz e saúde.

Nós aqui vamos indo levando com Deus quer. a mamãe sempre com problemas quando não é uma coisa e outra mais esta trabalhando, Nós estamos fazendo a novena de Natal: hoje a reunião sera em sua casa, esta indo bem so que voce esta fazendo muita falta. Sua mãe diz que voce ira chega no dia 1! e pena porque no dia 31 deste sera o aniversario de Florinea e eu estava contando com voce.

Bem vou parar por aqui pois ainda tenho de escrever mais 3 carta hoje e o tempo esta esgotado.

A voce a Lurder e ao Zé Elias um enorme felis natal e que os dias de 81 seja de muita paz e muitas realizações.

Sua amiga: Maria Ap. Assis

**Fonte:** A autora da carta.

Na carta da Figura 8, vemos que na situação de comunicação, o agente produtor (Maria) escreve a carta para sua amiga que está morando em outra cidade. O conteúdo temático da carta aborda a vida pessoal do enunciador, seus problemas com a saúde de sua mãe, o aniversário da cidade onde mora.

O produtor da carta enfatiza que está sendo breve, porque ainda tem mais três cartas para escrever, relatando os aspectos de sua vida cotidiana. Em relação ao plano textual, essa *Carta pessoal* aponta para algumas características do gênero: a mensagem é curta e a informalidade da linguagem nos mostra que existe intimidade e envolvimento entre as partes. Demonstra também que o grau de instrução do enunciador é baixo, pois apresenta desvios relacionados à norma culta, como a concordância verbal, a pontuação e ortografia. O agente inicia da seguinte forma: “17-12-80” e logo em seguida o vocativo “Querida amiga”. O gênero aponta para uma estrutura em que a apresentação da data seja feita discriminada de forma integral: “local, dia, mês e ano”, seguido pelo vocativo. Maria atendeu, parcialmente, a proposta do gênero. Um dos motivos pode ser pelo desconhecimento da estrutura. Porém, Maria insere o vocativo de forma correta, logo em sequência e sem fazer parte do texto corrido.

O corpo textual dessa carta é constituído de cinco parágrafos, sendo alguns menos, contendo apenas duas linhas, e outros maiores. Na despedida. O destinador utiliza a forma carinhosa “Sua querida amiga” e assina. Ela acaba separando o

vocativo e assinatura com um recurso de pontuação chamado “dois pontos”. A estrutura do gênero mostra que, geralmente, o vocativo vem na linha acima, utilizando a vírgula como recurso de separação e logo abaixo a assinatura. As marcas linguísticas que apontam para o discurso do *Expor interativo* são o uso do pretérito imperfeito através de orações coordenadas, como no trecho: “[...] pena porque no dia 31 deste será aniversário de Florínea”. No corpo textual, vemos o uso de algumas redundâncias dentro das frases, acrescidas de gerundismos, o que marca a informalidade adotada na textualização: “[...] vamos indo levando [...]”; “[...] vamos indo bem”. Observamos ainda que Maria tenta pontuar sua carta, em determinados lugares, ela coloca o ponto final e inicia o parágrafo com maiúscula. Nas palavras “saude”, “aniversario”, “sera”, “esta”, “você” ela esqueceu de usar acento. Algumas palavras estão grafadas no texto de forma incorreta, como “felis”, “gosar”, “seje”, “pobremas”.

Um elemento da linguística textual que aparece é a anáfora, recurso da repetição de uma mesma palavra em frases ou versos consecutivos e que faz parte da coesão referencial. Encontramos, no início da carta de Maria, iniciando o primeiro e segundo parágrafos: “Espero em Deus que ao receber esta esteja gosando de muita paz e saude. Nos aqui vamos indo levando em Deus [...]”. Também é possível encontrarmos uma catáfora, que é explicação de um termo. Ela pode ocorrer pelo uso de dois pontos, como em “[...] fazendo a novena de natal: hoje a novena será em sua casa [...]”. Os meios paralinguísticos dessa carta estão marcados pelo uso da folha de caderno para sua escrita, sem imagens, de tamanho pequeno. A carta foi enviada, via correio, por meio do envelope mostrado nas imagens:

**Figura 9** – Frente do envelope da carta de Maria



**Fonte:** A autora da carta.

**Figura 10** – Verso do envelope da carta de Maria



**Fonte:** A autora da carta.

A capa do envelope<sup>25</sup>, tal qual representada na Figura 9, é marcada pelas informações do destinatário. Maria utiliza um vocativo “A jovem” na frente. Ele ainda carrega margens em verde e amarelo, fazendo referência à bandeira da nossa pátria, acompanhada por um selo da época que apresenta uma imagem com um trabalhador cortando um pé de cana, carimbado duas vezes com informações da cidade a qual saiu e também um pequeno quadro azul dizendo “Via aérea-Per avion”. O seu verso, como mostra a Figura 10, carrega consigo as informações de contato do remetente. Essa carta foi enviada via ao correio por um carteiro.

### ***Carta pessoal 3***

**Figura 11** – Carta de José a Conceição

<sup>25</sup> De acordo com Marcuschi (2003, p.8), “[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

Assis, 17 de Junho de 1984.

São zinha.

E spero que ao receber mais esta carta você e todos estejam bens, enquanto aqui tudo na mesma, ou melhor tudo bem.

Amor, fiquei muito contente quando recebi sua carta no sábado quando cheguei do trampo e muito mais contente ainda quando acabei de ler obrigada por você concordar com as minhas ideias fiquei muito contente, agente gosta quando alguém concorda com a gente, embora ninguém é contra com quase todas as minhas ideias, más você é um amor de menina, de noiva e de mulher. Bem, eu não tenho tantas novidades, nossa casinha já está quase pronta falta poucas coisas para terminar, tenho trabalhado direto dentro dela, sempre que chego do trabalho nem tomo banho, janto e já vou fazer alguma coisa na casa, e também aos fins de semana como no sábado depois do meio dia e no domingo o dia inteiro, ando meio esgotado de canseira más estou muito feliz, eu também já vejo você em todos os lugares da casa, inclusive no nosso quartinho que nos espéra. hoje a Ana veio aqui em casa e agóra á tarde ela ainda brincou comigo me dizendo, que hoje éra dia santo que não podia trabalhar o dia inteiro. más tudo bem tudo que faço não é só por mim é mais para você todo meu esforço vem de você, você me dêr muita força para viver, para sonhar e para amar você, eu te amo muito.

Olha sei que você deve star muito curiosa para saber se eu vou ou não para S.P. pretendo ir agóra nesta semana talvez não vai dar para ir no feriado de quinta feira agora, más se eu não aparecer na quinta de manhã, pode me esperar no sabado de manhã que estarei chegando aí. não vejo a hora de poder te abraçar, e lhe apertar em meus braços, beijar sua boca tão gostosa assim como o você é todinha, á saudade já é grande, eu também já não consigo mais ficar longe de você, parece que cada dia que passa fica mais difícil, cartas já não matam mais as saudades e sim trazem mais saudades ainda, que nos deixam mais loucos ainda.

más tudo bem neste fim de semana agente mata toda nossa sede tá legal, vou parando já é tarde e amanhã é día.

Uns beijos bem gostosos de quem te ama muito, e não que esquece.

Seu benzão, José Carlos Favoni.

Adorei o versinho do envelope.

TE AMO...

Fonte: O autor da carta.

Na carta da Figura 11, vemos que na situação de comunicação, o *agente produtor* (José) escreve a carta para sua amiga que está morando em outra cidade. O conteúdo temático da carta aborda a vida pessoal do destinador e remetente, uma vez que é feita referência sobre seu relacionamento à distancia. Nela, José fala um pouco sobre sua rotina e expõe os motivos pelos quais talvez não consiga ir visitá-la no feriado seguinte. Vemos que o agente é bem detalhista sobre essa rotina. Sobre o plano textual dela, vemos a informalidade na linguagem entre as partes que são íntimas. O enunciador demonstra em sua escrita alguns desvios ortográficos e erros de pontuação. A carta é iniciada pela data “Assis, 17 de Junho de 1984”, seguida por um vocativo carinhoso que nos mostram a proximidade e carinho entre eles: “benzinho”. O início da carta cumpre totalmente com a estrutura do gênero. Podemos considerar que o enunciador aprendeu sobre a tipologia e a emprega de forma correta.

O corpo textual da carta carrega cinco parágrafos, sendo eles bem irregulares, em que o primeiro, quarto e quinto são extremamente curtos. Já o segundo parágrafo trabalha, de forma minuciosa, o contexto sobre a construção, a reforma de uma casa,

como ele se sente feliz em saber que sua amada o apoia e também que não vê a hora de encontrá-la. Existe uma grande exploração acerca do assunto. José se despede com a expressão “Seu Benzão, José Carlos Favoni”. Logo abaixo, ainda escreve um “Eu te amo” de forma carinhosa ao lado direito da carta.

Percebemos ao longo da carta que o amor entre o casal é evidente, já que excluindo o primeiro parágrafo, todos os outros fazem referências à paixão: “*Amor, fiquei muito contente quando recebi sua carta [...] - 2º parágrafo; “[...] Não vejo a hora de poder te abraçar, e lhe apertar em meus braços, beijar sua boca tão gostosa assim como você é todinha[...]” - 3º parágrafo; “[...] mas tudo bem nestefim de semana agente mata a saudade [...]” - 4º parágrafo; “[...] Uns beijo bem gostoso de quem te ama muito, e não te esquece.” - 5º parágrafo.* José seguiu a estrutura do gênero *Carta pessoal*, inclusive adicionando uma observação ao término, mas sem indentificar da forma que estamos acostumados, com as letras “OBS”. José escreve: “*Adorei o versinho do envelope*”.

Em relação às marcas linguísticas, vemos que essa carta se pauta em orações coordenadas, mostrando assim um discurso do *Expor interativo*. Muitas dessas construções são encontradas no modo indicativo e fazem parte do tempo verbal presente: “*Bem, eu não tenho tantas novidades, mas a casinha já está quase pronta*”; “[...] *tenho trabalhado direto dentro dela, sempre quando chego do trabalho nem tomo banho, janto e já vou fazer alguma coisa na casa, e também aos fins de semana como no sábado depois do meio dia e no domingo o dia inteiro, ando meio esgotado de canceira mas estou muito feliz [...]*”; “[...] *Todo meu esforço vem de você, você me dá muita força para viver, para sonhar e para amamar você, eu te amo muito*”; “*Um beijo bem gostoso, de quem te ama muito, e não te esquece*”. A carta não apresenta marcas de gerundismo. Vemos que, em alguns momentos, José pontua sua carta de forma indevida, usando vírgula no lugar de ponto final ou vice-versa. Também grafa algumas palavras de forma incorreta, tanto no emprego de acento quanto ao uso de letras.

Vamos observar nos trechos que seguem: “*Espéro*” - 1ª linha; “[...] *com as minhas idéias fiquei muito contente, agente gosta quando alguém concorda com á gente, embora ninguem é contra [...]*”. Quanto ao meios paralinguísticos, temos o uso da folha de caderno para sua escrita e não contendo imagens. Um dos aspectos que precisam ser comentados é sobre a marca que a folha apresenta. Essa marca tem sua origem na flor e folha, agora secas pelo tempo, que José colocou dentro do

envelope para enviar à sua amada, como é visto na imagem abaixo:

**Figura 12** – Flor e folha seca



**Fonte:** O autor da carta.

Essa foi outra forma que José encontrou de demonstrar num pequeno gesto, seu amor. Para ele, parece que enviar essa flor é como se os deixasse mais próximos um do outro mesmo com a distância. Voltando a falar sobre a folha em que a carta foi escrita, percebemos que José utilizou bem sua folha, dando-se o fim da carta apenas quando a folha encerrou (frente e verso). O suporte utilizado para envio da carta, via correios, foi um envelope tradicional, como é visto nas imagens:

**Figura 13** – Frente do envelope da carta de José



**Fonte:** O autor da carta.

**Figura 14** – Verso do envelope da carta de José



**Fonte:** O autor da carta.

De acordo com as informações presentes no envelope, vemos que a carta foi enviada de Assis - interior de SP para Osasco, cidade próxima à capital do estado de São Paulo. O envelope não traz selo colado, porém está carimbado em vermelho pela agência postal em que José fez seu depósito.

#### 4.1.6 Sinopse do *Modelo didático* do Gênero *Carta pessoal*

A fim de ilustrar de forma mais clara o passo a passo do *Modelo didático* desenvolvido por nós, o seguinte quadro traz a sua sinopse:

**Quadro 3** – *Modelo didático* do gênero *Carta pessoal*

<b>Agrupamento do gênero</b>	<b>Relatar</b>
Passo 1 e 2 Situação de produção e conteúdo temático	Configura interação face a face entre interlocutores que mantém entre si relações de parentesco, amizade ou intimidade Trabalha aspectos do cotidiano
Passo 3- Planificação	Data Vocativo Corpo do texto Despedida Assinatura
Passo 4- Textualização	Discurso: <b>Expor interativo</b> ; Marcas: Dêiticos de pessoa, tempo e lugar; Predominância de verbos de ação Pronome de tratamento Presença de substantivos próprios Verbos e pronomes de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural com valor dêitico; Sequências predominantes: narrativas descritivas.
Passo 5- Elementos paralinguísticos e o Suporte da <i>Carta Pessoal</i> .	Papel de carta Envelope Selo

**Fonte:** A própria autora.

#### 4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM INSTRUMENTO PARA A DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Para o trabalho com gênero, é necessário considerar o que é dizível por ele. Essas informações são obtidas graças às formas históricas estáveis, que mostram dentro do gênero a estrutura e o meio linguístico ao qual fazem parte. O último princípio, o das finalidades gerais, tem como objetivo o de preparar os alunos para dominar a língua nas diversas situações de comunicação, além disso, desenvolver nos estudantes envolvidos uma relação de comprometimento com a linguagem e que os estudantes consigam construir uma representação da atividade de escrita e da fala em situações complexas.

O trabalho com *Sequência didática* considera alguns aspectos para sua elaboração. Ela adota a perspectiva textual discursiva, na qual verifica o processo de elaboração dos textos. Dentro dos textos, são consideradas as marcas de

organização do gênero. A escolha do gênero<sup>26</sup> não é algo simples, pois ela deve respeitar o contexto da escola participante, o entorno dos alunos e os seus conhecimentos prévios ou não acerca do gênero. Sendo assim, as capacidades de linguagem devem ser observadas, porque elas delimitam o que será passível ou não de trabalho durante as intervenções didáticas já que, segundo Dolz e Schneuwly (2004b), essa análise é fundamental. Ainda devem ser considerados os elementos enunciativos e o emprego dos tempos verbais dentro dos textos.

Em relação à gramática e à sintaxe dentro dos textos, a SD adota uma perspectiva da gramática observando as formas verbais do gênero e, dentro da sintaxe, observando a construção das frases, o uso dos pontos etc. A *Sequência didática* investiga os possíveis problemas e constrói o que deve ser melhorado por meio da reescrita textual dos alunos.

Dessa forma, os alunos ativam as suas capacidades de análise sobre seus conhecimentos com o intuito de melhora, porque conseguem compreender e se apropriar das regras. Quanto à ortografia, a *Sequência didática* regulamenta que quanto mais escrevemos, temos maiores possibilidades de errar. Então, ela propõe que os erros constatados sejam a base para o que precisa ser revisto de tópicos gramaticais dentro dos módulos. Uma revisão ortográfica deve ser feita dentro das produções dos alunos, porque esse pode ser o momento em que faça surgir um local de colaboração, onde os alunos podem trocar seus textos e aquele estudante que possuir maior conhecimento pode fazer a sua correção, culminando numa melhora das capacidades ortográficas, ou seja, das “dimensões transversais” (NASCIMENTO, 2014, p.102).

O *corpus* de análise integrante da pesquisa recorreu a agentes produtores distintos, dos quais, disponibilizaram suas *Cartas pessoais*. Outro fator referente às cartas é que faziam partes de períodos distintos. Elas passaram por uma leitura e uma seleção, em que três se enquadraram de uma melhor maneira à proposta de trabalho. Sendo assim, as cartas escolhidas passaram a ser o aporte referência para análise.

---

<sup>26</sup> O interesse pelo trabalho com *Cartas pessoais* foi suscitado devido à possibilidade de estreitamento entre as práticas de leitura e escrita do presente gênero pelos alunos relacionados ao desenvolvimento da linguagem mediado pelas interações sociais.

“Procurei palavras bonitas para te escrever. Vasculhei dicionários, gavetas e gramáticas, mas não encontrei nada que pudesse dar uma definição exata do meu sentimento por você.”

Clarissa Corrêa

## 5 IMPLEMENTAÇÃO DA SD DE GÊNERO NA ESCOLA

No segundo semestre de 2019, numa turma de ensino Fundamental de 6º ano, numa escola localizada em um bairro, do município de Tarumã/SP, composto por moradores com baixo nível social, cultural e econômico, implementamos um projeto didático de gênero, durante as aulas de língua portuguesa, em que por meio do dispositivo ou ferramenta didática, conhecida como *Sequência didática*, procuramos desenvolver nos alunos capacidades de linguagem e, com isso, contribuir para o seu letramento.

Para isso, consideramos a situação comunicativa do gênero (capacidade de ação), a capacidade de reconhecimento desse gênero e suas características (capacidade discursiva), a observação acerca de elementos linguísticos (capacidade linguístico- discursiva) de modo a promover a compreensão sobre o aprendizado em língua portuguesa<sup>27</sup> e as “dimensões transversais” (NASCIMENTO, 2014)

A proposta do presente projeto era possibilitar o conhecimento do gênero *Carta pessoal*<sup>28</sup>, desde seu contexto de produção chegando à materialização, momento em que o gênero funciona como veículo de comunicação social, o que permite aos alunos uma tomada de consciência sobre as características que compõe o gênero, conquistando um desenvolvimento nas capacidades de linguagem.

Para o presente projeto, buscamos as bases teóricas/metodológicas que embasaram a elaboração de nossa *Sequência didática* com o gênero *Carta pessoal*, também separamos alguns exemplares de cartas pessoais<sup>29</sup> e procuramos vídeos que pudessem ser utilizados como recursos didáticos.

---

<sup>27</sup> A capacidade de ação mobilizada por nós para que apropriássemos do gênero pela situação de comunicação em que o texto foi elaborado. Já a capacidade discursiva recorreu ao aspecto geral do texto, observando sua forma e conteúdo. A capacidade linguístico-discursiva empenha-se em verificar as estruturas linguísticas sensibilizadas no contexto de produção.

<sup>28</sup> O gênero textual *Carta pessoal* faz parte da aprendizagem nessa série. Ela é um dos gêneros incorporados pelo currículo para que seja estudado pelos alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental. Esse também foi um dos motivos pelos quais o gênero *Carta pessoal* foi escolhido, justamente, por fazer parte dos conteúdos a serem ensinados nessa etapa, pretendíamos trazer as contribuições advindas dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD.

<sup>29</sup> Vale ressaltar que essas *Cartas pessoais* foram escritas por pessoas diferentes, com variação de idade, sexo, grau de escolaridade, profissão e naturalidade. O presente estudo não se preocupou em analisar a linguagem utilizada entre o sujeito produtor e o destinatário das *Cartas pessoais*. Os três exemplares de cartas pessoais utilizados na pesquisa foram adequados e suficientes para o procedimento de análise do fenômeno de estudo.

## 5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA PESSOAL

A *sequência didática* (SD) com o gênero *Carta pessoal*, implementada na escola é constituída de nove *módulos*, que corresponderam a 18h/a da disciplina de Língua Portuguesa, sendo que cada um apresenta um número específico de atividades.

### MÓDULO 1: APRESENTAÇÃO DO PROJETO E PRODUÇÃO INICIAL

#### Objetivos

Motivar os alunos para o estudo do gênero *Carta Pessoal*;

Expor os alunos ao projeto a ser desenvolvido e a tomar conhecimento da interação a ser concretizada na produção final;

Levar os alunos ao conhecimento da entrevista que terão que realizar;

Levar os alunos a redigirem uma *Carta pessoal* para avaliação diagnóstica (produção inicial).

- **Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
  - 1) versão audiovisual do vídeo “#Saúde de quê? Cartas lembram história de amor de casal há mais de 100 anos.

### MÓDULO 2: CARTA PESSOAL E CARTA COMERCIAL - PRÁTICAS DE LINGUAGEM PARA PRÁTICAS SOCIAIS

- **Objetivos:**

Expor os alunos aos gêneros *Carta pessoal* e *Carta Comercial* enquanto práticas sociais;

Levar os alunos ao reconhecimento das esferas da comunicação a que pertencem os gêneros, seus propósitos comunicativos e o conteúdo temático de cada um.

- **Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
  - 1) xerox de exemplares dos textos dos gêneros *Carta comercial* e *Carta pessoal*.

### MÓDULO 3: A SOCIO-HISTÓRIA E A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO

### GÊNERO CARTA PESSOAL

- **Objetivos:**  
 Levar os alunos a conhecerem um pouco da socio-história das cartas por meio de vídeos;  
 Desenvolver nos alunos capacidades de reflexão acerca da estrutura composicional do gênero *Carta pessoal*.
- **Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
  - 1) xerox das cartas para colagem no caderno e da atividade para tarefa;

### MÓDULO 4: CONTEXTO DE PRODUÇÃO

- **Objetivos:**  
 Levar os alunos, após assistir aos vídeos, à reflexão sobre o contexto de produção, as representações que o sujeito produtor faz de seu destinatário e o conteúdo dizível;  
 Exercitar a capacidade de escuta e síntese a partir dos resultados das entrevistas;  
 Levar os alunos a socializarem a experiência de terem recebido uma carta da professora.
- **Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
  - 1) Vídeo “História de amor entre o pintor Willy Zumblick e a esposa está registrada em cartas
  - 2) Vídeo “Viajando pelo Brasil através de Cartas - Conexão escola”

### MÓDULO 5: RECURSOS DE TEXTUALIZAÇÃO

- **Objetivos:**  
 Levar os alunos, por meio da análise de exemplares de *Cartas pessoais*, a reconhecerem os recursos linguísticos-discursivos possíveis em uma carta.
- Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
    - 1) Exemplares de Cartas pessoais

## MÓDULO 6: REGULARIDADES DO GÊNERO E LISTA DE CONSTATAÇÃO

- **Objetivos:**

Levar os alunos a confrontarem os dois exemplares de texto do gênero *Carta pessoal* a fim de que os mesmos enumerem as regularidades encontradas no gênero;

Levar os alunos, em conjunto, a elaborarem uma *Lista de constatação*.
- **Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
  - 1) papel Paraná

## MÓDULO 7: PRODUÇÃO TEXTUAL

- **Objetivos:**

Levar os alunos, a partir das condições de produção dadas, a uma produção textual;

Levar os alunos a avaliação de sua produção, tendo como parâmetro uma Lista de constatação do gênero;

Início da refacção textual.
- **Tempo estimado:** 2 h/a
- **Providências preliminares:**
  - 1) Lista de constatação do gênero para ser afixada na parede

## MÓDULO 8: O SUPORTE DA CARTA PESSOAL

- **Objetivos:**

Propiciar aos alunos o reconhecimento dos aspectos paralinguísticos da *Carta pessoal* por meio da exibição de vídeos;

Desenvolver a percepção quanto à estética do papel da carta na construção do sentido textual;

Levar os alunos a reconhecer a função do suporte envelope;

Levar o aluno a conhecer os elementos que compõe o envelope (nome e endereço completo, CEP e o selo);

Levar o aluno a compreender qual o papel dos selos e do Código de endereçamento postal (CEP).
- **Tempo estimado:** 2 h/a

- **Providências preliminares:**
  - 1) alunos levarem lápis de cor, papel de cartas, envelopes e selos

## **MÓDULO 9: VISITA DO CARTEIRO E AVALIAÇÃO DOS MÓDULOS**

- **Objetivos:**

Levar os alunos a refletirem sobre o ofício de carteiro, a sua importância social e algumas peculiaridades;

Proporcionar aos alunos a entrega de suas cartas ao carteiro, para que ele as coloque no correio e envie aos destinatários;

Levar os alunos ao preenchimento da ficha de avaliação sobre o projeto.

**Tempo estimado:** 2 h/a

- **Providências preliminares:**
  - 1) Requerer ao correio a visita do carteiro à escola com antecedência;
  - 2) Adquirir, no correio, alguns selos.
  - 3) Ficha de avaliação sobre o projeto

### 5.2 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DA *SEQUÊNCIA DIDÁTICA*

Para a apresentação do relato da implementação da *Sequência didática*, baseamo-nos, em nosso diário de sala, no qual as atividades desenvolvidas em cada um dos *módulos* foram registradas, relatando o que foi observado nas propostas e também resultado das práticas.

#### 5.2.1 Módulo 1: Apresentação do Projeto de Trabalho e Produção Inicial

Promovemos um momento de motivação com uma prática situada por meio da apresentação aos alunos do vídeo intitulado “#Saúde de quê? Cartas lembram história de amor de casal há mais de 100 anos”. Este foi o primeiro recurso utilizado para inseri-los na atmosfera do projeto. A seguir, um exemplo do enunciado de comando utilizado na atividade: Caros alunos, através do *link* abaixo podemos acessar o vídeo: #Saúde de quê? Cartas lembram história de amor de casal há mais de 100 anos.

**Figura 15** – Vídeo 1: #Saúde de quê? Cartas lembram história de amor de casal

há mais de 100 anos



Fonte: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/jornal-da-eptv/videos/v/saudade-de-que-cartas-relembra-historia-de-amor-vivida-por-casal-ha-mais-de-100-anos/5547912/>

Após esse acompanhamento, algumas questões foram utilizadas para abordar o vídeo, sendo elas: a) *sobre o que se refere o vídeo?* b) *quem recebeu as cartas de herança?* c) *quem escreveu as cartas?* d) *por um dos trechos lidos por uma das irmãs, qual era o assunto das cartas?* e) *qual era a profissão da mulher que escrevia as cartas?* f) *em um dos momentos as netas dizem que: “o casal estava mesmo na distância mais próximo que muitos atualmente”. Por quê? Nesse momento, os alunos foram apresentados ao projeto que seria desenvolvido com o gênero *Carta pessoal* e tomaram conhecimento da atividade em que culminaria o projeto, ou seja, o seu término com uma *Produção final*, quando a carta produzida por eles seria enviada a seus familiares ou a amigos. Sendo assim, eles já deveriam pensar para quem eles gostariam de enviar<sup>30</sup>.*

### Figura 16 – Apresentação do projeto

<sup>30</sup> Os alunos não imaginavam, mas iriam receber uma carta nossa que seria enviada, diretamente, para suas casas pelo correio.



**Fonte:** A própria autora.

A partir da discussão acerca do projeto, propusemos aos alunos que realizassem a escrita de uma carta endereçada a um amigo ou familiar, contando como andava a vida e falando sobre a saudade que estavam sentindo dessa pessoa querida. Sendo essa a *Produção inicial*,<sup>31</sup> deveria ocorrer sem a nossa interferência.

Dando sequência, a fim de descobrir como as *Cartas Pessoais* se fizeram presentes em algum momento da vida de seus familiares e com o intuito de mostrar essa proximidade com os alunos, foi requerido aos mesmos que pensassem sobre a entrevista que teriam que fazer a três pessoas distintas, a fim de descobrir a sua relação com as *Cartas pessoais*. Para isso, foram utilizadas as seguintes perguntas: a)  *você já escreveu uma carta ou recebeu ?*; b)  *de quem recebeu ou para quem escreveu?* ; c)  *qual a sua relação com a pessoal citada?*; d)  *qual foi sua reação ao escrever ou receber uma carta?*

---

<sup>31</sup> Segundo a engenharia de Genebra, a primeira etapa da *Sequência didática* versa sob o pedido do professor ao aluno para a realização de uma produção inicial que será utilizada pelo mesmo para confrontar com a produção final dos alunos.

**Figura 17** – Escrita da Produção inicial

**Fonte:** A própria autora.

#### 5.2.1.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 1

Planejamos a utilização do vídeo que tratava sobre as cartas a fim de chamar a atenção dos alunos para a importância do gênero. Essa estratégia foi bem sucedida, aproveitamos e falamos do projeto que seria implementado na sala de aula deles. Porém, quando os alunos foram apresentados ao projeto com o gênero *Carta pessoal*, houve uma divisão na sala, porque alguns aprovaram a ideia e, outros, não. Imaginávamos que a adesão deles seria pequena, pelo fato de alguns considerarem esse gênero como “ultrapassado”, alegando que mais ninguém se correspondia por esse tipo de texto e que nem se recordavam como era a escrita de uma carta.

Procuramos falar superficialmente sobre a socio- história dos gêneros epistolares, também trazer algumas curiosidades sobre algumas correspondências. Em seguida, pedimos que elaborassem uma *Carta pessoal*, que foi utilizada posteriormente para diagnosticar as dificuldades dos alunos. Apesar de tudo, as atividades ocorreram de forma prazerosa e com a participação ativa dos alunos. No caso desse módulo, pensando em uma nova aplicação da sequência, ele não sofreria alterações, porque as atividades contempladas vieram de encontro com a situação de aplicação.

### 5.2.2 Módulo 2: *Carta pessoal* e Carta Comercial- Práticas de Linguagem para Práticas Sociais

Trouxemos para sala de aula dois textos, sendo um o exemplar de uma *Carta pessoal* e o outro de uma *Carta comercial*. Ao recebê-los, os alunos foram instruídos a fazer a colagem no caderno, juntamente, com uma tabela que seria preenchida por eles sobre os referentes textos<sup>32</sup>.

**Figura 18** – Exemplar da *Carta pessoal*

Londrina, 24 de maio de 2019.

Querida Marina,

Espero que você esteja recuperada da sua cirurgia. Quando fiquei sabendo pela vovó, os dias já tinham se passado e eu não pude ir visitar você.

Me conte como você está se sentindo. Está precisando de alguma coisa? Sabe que pode contar comigo.

Aqui está tudo bem. Carlos ficou noivo. Aquela menina linda que você conheceu quando esteve aqui é a noiva dele. Eles querem se casar no final do ano. Já estão mobiliando o apartamento que compraram. Prestações altas! Que preocupação... começar a vida com contas a pagar.

Continuo dando aulas na mesma escola. Confesso que tenho andado bem cansada. Os alunos estão muito difíceis....

Vou me despedir com um abraço muitooooo afetuoso.  
Beijos a todos

Bianca

**Fonte:** A própria autora.

---

<sup>32</sup> Trouxemos para a sala de aula alguns tubos de cola para disponibilizar aos alunos.

**Figura 19** – Exemplar da *Carta comercial*



Fonte: Site scribd.

Após a colagem, pedimos aos alunos que observassem as duas cartas. Orientamos que, baseados nos textos, preenchessem o quadro que estava colado no caderno. Na sequência, o mesmo quadro foi preenchido com os apontamentos dos alunos na lousa. As perguntas norteadoras acerca do gênero *Carta pessoal* e *Carta comercial* foram: a) as duas cartas têm o mesmo propósito comunicativo?; b) a quem se destina?; c) quem é o produtor do texto?; d) qual seria da esfera comercial e qual seria da do cotidiano?; e) do que tratava cada texto, ou seja, qual o conteúdo temático de cada uma? Depois da discussão em torno dessas questões, pedimos aos alunos que tentassem levantar quais as representações que o *agente produtor* de cada um dos textos fazia de seu interlocutor. Os alunos refletiram sobre a formalidade e informalidade presentes, também sobre os cuidados que o *produtor* da *Carta comercial* teve ao redigir. Ao término dessa atividade, após discussão coletiva, os alunos acharam interessante fazerem as correções das respostas que tinham dado.

### 5.2.2.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 2

Foi um módulo que os alunos se empenharam muito, principalmente, ao preencherem o quadro. Constatamos que, para eles, tudo era um desafio, despertando neles um “prazer em fazer” e não o sentimento de “fazer por obrigação”. A intenção, nesse momento, era levá-los a comparação das duas correspondências e, conseqüentemente, às diferentes condições de produção de cada um dos gêneros. No caso desse módulo, um dos fatores que deveríamos ter pensado melhor foi relativo à colagem. Talvez devêssemos ter entregado os textos na última atividade do módulo anterior, para que já trouxessem colados, evitando problemas com folhas que rasgaram devido à tentativa de realização das atividades na superfície daquela maneira.

### 5.2.3 Módulo 3: A Socio-História e a Estrutura Composicional do Gênero *Carta pessoal*

Iniciamos a aula deslocando os alunos para a sala de multimídia, onde passamos dois vídeos a eles. Um intitulado “Diálogos: a importância histórica das cartas” e, o outro, “Que tal ler cartas secretas de personagens da história”<sup>33</sup>. O objetivo, nesse momento, foi o de demonstrar a importância que o gênero *Carta pessoal* tem no contexto histórico.

**Figura 20** – Vídeo 2: “Diálogos: a importância histórica das cartas”



**Fonte:** <https://youtu.be/u3N39BLg3Qw>

---

<sup>33</sup> Disponibilizamos o *link* para acesso posterior dos alunos.

**Figura 21** – Vídeo 3: “Que tal ler cartas secretas de personagens da história”



**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=mNXFf4iHPI&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=mNXFf4iHPI&feature=emb_logo)

Os vídeos levaram os alunos ao conhecimento de algumas curiosidades sobre o gênero. Em seguida, trouxemos aos alunos dois exemplares de *Carta pessoal* e pedimos para que, em casa, colassem no caderno.

**Figura 22** – Exemplar 1: Carta de Dom Pedro II a Condessa de Barral

Viena, 29 de março de 1877  
Condessa,

Perdão dos agravos, e sobretudo se tenho sido injusto a respeito de sua amizade. Brigue; tenha os repentinos a que não pude resistir, que eu sou cada vez mais seu amigo, e apenas verei nessas manifestações a prova de que você não é indiferente à afeição que lhe consagro. Tomara-me já perto de você que as saudades têm sido muitíssimas e para mim não há diferenças de terras quando sinto que você é sempre a mesma para mim. A música do ofício de trevas esta tarde na capela de Burg foi excelente. Amanhã ouvirei nos Minoritas à tarde o Stabat de Pergolesi.

Muito prazer tive em escrever as cartas que lhe mandei, e se tardaram foi pela razão que já sabe.

Estimo que vá bem de sua dor e possa acompanhar o mais possível quem tanto o deseja. Você parece não gostar de que eu repita quanto sou amigo seu; mas que quer? Não posso deixar de consolar-me assim do que você não me diz muitas vezes, talvez porque eu deva estar inteiramente certo disso, embora você me obrigue em algumas ocasiões a adivinhar pelo muito que eu quero que seja como eu o sinto. Desculpe-me este desabafo que, aliás, não foi frequente durante todos os longuíssimos meses de ausência, e faço ponto aqui ficando-me contudo sempre a ideia de que suas cartas aqui chegam em menos de 48 horas, e eu não posso fazer o mesmo, em sentido contrário. Adeus! Meu abraço a nosso caro rapaz, e retribuição das lembranças, especialmente a mrs. Maude.

Adeus!  
Seu de sempre

**Fonte:** Site Instituto Moreira Salles.

### Figura 23 – Exemplar de Davi

Goiânia, 20 de outubro de 2015

Oi Bernardo,

Como vai? Estou de novo em Goiânia, lembrando de nossas aventuras aí em Rio Verde. Mas o melhor mesmo é falar de novos acontecimentos.

Sábado assisti ao filme Harry Potter... Um barato! Só não gostei das filas. Parece que a cidade inteira resolveu ver o mesmo filme na mesma sessão.

Meu pai comprou pipoca e jujuba pra gente aguentar a espera. Mas, para variar, Breno esparramou pipoca no chão do cinema e jogou papel de bala fora da lixeira. Tivemos que catar tudo. Esse meu irmão...

Mudando de assunto, uma novidade: minha mãe comprou um cachorrinho pro Breno. Mas o pior é que ele passou a ser mais um criador de confusão que um companheiro de brincadeiras. Pra começar, o bichinho mastiga tudo o que encontra fora do lugar. Quem leva a pior é o Breno. Desorganizado como ele só sabe ser, deixa seus pertences fora do lugar... E nada escapa ao voraz devorador: sapato, meia, brinquedos, caderno, lápis... Breno, até já tomou raiva do presente.

Bem, vou parar por aqui. Minha mãe está me chamando para arrumar “não sei o que”. Aposto que é mais uma do Pisco... Ah, esqueci-me de dizer que o nome do novo morador é “PISCO”. Pode?

Já ia me esquecendo... O pessoal daqui manda lembranças pra tia Roseane. Vou esperar sua carta para saber das últimas.

Um abraço,

Davi

Fonte: Site Pinterest.

Primeiramente, trabalhamos com a Carta de Dom Pedro, conduzindo os alunos a uma discussão sobre a estrutura composicional do gênero. Exibimos no *data show* a seguinte estrutura:

### Figura 24 – Estrutura composicional



Fonte: A própria autora.

Após discutirmos o esquema acima, passamos à análise acerca do primeiro exemplar de *Carta pessoal*, verificando se o produtor tinha obedecido a estrutura composicional do gênero. Utilizando caneta de outra cor, os alunos passaram a destacar os elementos. Apresentamos o exemplar de número 1 já com nossos apontamentos, permitindo que os alunos comparassem suas observações. Explicamos que a lição de casa seria desenvolver o mesmo percurso com o exemplar de número 2, e utilizar a mesma caneta para marcar os apontamentos

A escrita de carta para os alunos foi feita, e as mesmas foram postadas nos correios. Para auxiliar, dispomos do uso da lista piloto da série, para pegar informações completas sobre endereço de cada um.

#### 5.2.3.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 3

O presente módulo nos deixou admirada, pois alguns alunos na primeira atividade acionaram seus conhecimentos acerca do que foi aprendido até aquele momento sobre a estrutura composicional do gênero, empregando em seus apontamentos questões do aspecto textual. As atividades pensadas para o módulo foram bem executadas, sendo assim, não faríamos nenhuma atividade de forma diferente.

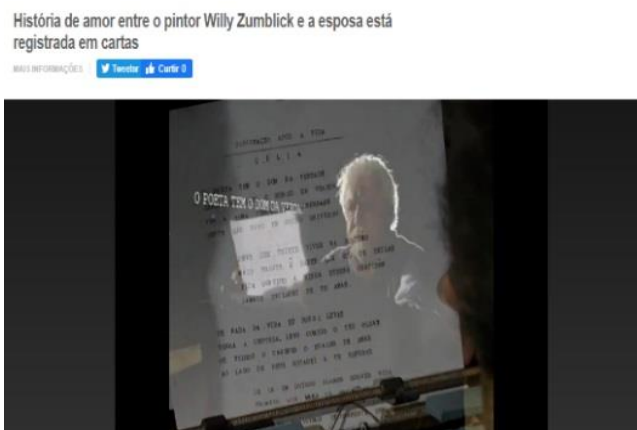
#### 5.2.4 Módulo 4: Contexto de Produção

Os alunos trouxeram a atividade realizada em casa. Utilizamos o recurso do *Data show* para fazer a apresentação da nossa versão corrigida do exemplar de número 2, e permitimos aos alunos um momento para que tirassem possíveis dúvidas. Em seguida, promovemos, novamente, o contato dos alunos com os vídeos: “História de amor entre o pintor Willy Zumblick e a esposa está registrada em cartas” e “Viajando pelo Brasil através de Cartas- Conexão escola”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Disponibilização dos *links* para consulta posterior dos alunos.

**Figura 25** – Vídeo 4: “História de amor entre o pintor Willy Zumblick e a esposa está registrada em cartas”



**Fonte:** <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/videos/t/todos-os-videos/v/historia-de-amor-entre-o-pintor-willy-zumblick-e-a-esposa-foi-registrada-em-cartas/2856128/>

**Figura 26** – Vídeo 5: “Viajando pelo Brasil através de Cartas - Conexão escola”



**Fonte:** <https://youtu.be/NAevK7qUNIU>

Os vídeos permitiram que os alunos refletissem sobre as cartas produzidas no primeiro módulo. No vídeo de número 1, por exemplo, foram apresentadas cartas à mulher amada, então, a forma carinhosa e poética de escrever ficaram evidentes; já as cartas produzidas pelos alunos do segundo vídeo, relataram assuntos e curiosidades. No término do módulo, os alunos compartilharam com os colegas como foi a experiência de terem recebido uma carta da professora pelo correio. Foi um momento muito rico. Por causa disso, acabamos deixando para falar das entrevistas que eles realizaram no encontro seguinte.

#### 5.2.4.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 4

O módulo ocorreu praticamente como planejado. Embora não tenha dado tempo de discutir com os alunos o resultado das entrevistas que eles fizeram, pelos resultados apresentados por meio do desenvolvimento das atividades (lição e as entrevistas feitas), pudemos perceber a importância que estavam dando ao projeto e às atividades desenvolvidas por meio dele. Porém, acreditamos que um fator teve importância significativa para o interesse pelo projeto. Esse fator foi o recebimento de nossas cartas via correio. Os alunos relataram aos colegas que receber uma carta da professora foi experiência marcante e muito entusiasmante. Alguns até disseram ter se sentido importantes. Por não ter conseguido finalizar, nesse módulo, como previsto a discussão em torno dos resultados das entrevistas, achamos relevante deixar que os alunos trouxessem os resultados na aula que teria o módulo 5, assim não ficaria deslocada a atividade como ficou.

#### 5.2.5 Módulo 5: Recursos de Textualização

Como dissemos anteriormente, a atividade com as entrevistas ficou para a aula que entraríamos no Módulo 5, pois no encontro anterior, os alunos se animaram relatando a experiência de receber nossa carta e não deu tempo. Os comentários sobre as entrevistas feitas foram muito bons, culminaram em resultados interessantes. Muitos alunos apontaram que seus pais e alguns conhecidos que foram entrevistados sabiam o que era uma carta, porém nunca havia recebido uma nem de amigos e nem familiares (assim que eles descreveram), mas que já haviam recebido de cobrança.

Nessa aula, como planejado, levamos os alunos a trabalharem questões textuais por meio de dois exemplares de *Cartas pessoais*, em que fariam comparações entre elas, buscando demonstrar as semelhanças e diferenças de estratégias discursivas utilizadas pelo *agente produtor*, tendo em vista seu *destinatário*.

Como demonstram os exemplares de *Cartas pessoais* a seguir:

**Figura 27** – Carta de João Cabral a Mário

Londres, 3 de janeiro de 1945.

Meu caro Mário,

Coincidência: sua carta me chega na manhã mesma em que lhe estou mandando seus três Mirós. Portanto, a pergunta última que você me fez está respondida. Botei dedicatória no seu e deixei os outros em branco. Como você os oferece, você é que deve dedicá-los.

Vejo que você continua o mesmo lírico de antigamente. Como já o conhecia, sei que o atual lirismo não é questão de cerveja. Aliás: há cerveja aí?

Vejo também que você continua adiando o nosso encontro. O Geraldo, com quem estive há dois dias em Paris, também prometeu vir e não veio. Veja se se decide, homem!

Grande abraço. (...)

Do seu

João Cabral de Melo Neto

**Fonte:** <http://www.opera10.com.br/2014/02/redacao-generos-textuais-carta-pessoal.html>

**Figura 28** – Carta de Regina a Verônica

*Rio, 20 de janeiro de 2001*

*Querida prima Verônica,*

*estou com muitas saudades de você. Como estão suas férias?*

*Passamos o final de semana em Angra dos Reis. Estava fazendo um imenso calor. Sentíamos um vapor até na sombra. Velejamos por diversas ilhas - ilhas das Botinas, porque se assemelham a duas botas. Você já esteve lá? Se não, poderemos marcar um dia e irmos juntas. O que acha da idéia?*

*Aguardo ansiosamente a sua resposta.*

*Beijos da prima,*  
*Regina Lúcia*

**Fonte:** [https://aminoapps.com/c/alunoseducandario/page/blog/aprenda-mais-sobre-genero-textual/6PLV\\_EXVtzude12j84arVVGk1M5Y6awKvM](https://aminoapps.com/c/alunoseducandario/page/blog/aprenda-mais-sobre-genero-textual/6PLV_EXVtzude12j84arVVGk1M5Y6awKvM)

Os alunos fizeram a colagem dos exemplares, no caderno, e com o auxílio da caneta vermelha, foram indicando quais os verbos empregados, os pronomes de tratamento que apareciam, verificando os aspectos de coesão e coerência utilizados. Na sequência, juntamente, com os alunos, fomos fazendo a correção na lousa. Ao

término, eles passaram a limpo no caderno.

A partir da atividade anterior, promovemos um exercício do qual os alunos observando o exemplar 1 foram preenchendo as lacunas com os possíveis recursos de textualização. A correção foi feita coletivamente.

**Figura 29 – Exemplar 1**

São Paulo, 09 de Janeiro de 1987.

Tia Vera,

Estou escrevendo essa carta ..... gostaria de saber como está o meu primo Matheus e se ele já terminou de usar o livro ..... emprestou de mim no Verão passado. .... estamos bem. Sentindo saudades de vocês. .... se voce puder avisar o Matheus sobre a carta, eu agradeço.

Esperamos receber uma visita de vocês logo.

Um beijo,

Sua querida Sophia.

Fonte: A própria autora

Por fim, a atividade seguinte versou a reescrita da *Carta pessoal* abaixo, utilizando os recursos de textualização.

**Figura 30 – Exemplar 2**

(2 / 6 / 15)

De Dani para João Pedro.

João Pedro, você é meu melhor amigo e você é muito divertido e legal. Você é tão legal e adora jogar bola e eu sou seu amigo porque eu gosto do seu jeito de rir. Eu vou te convidar para vir na minha casa nos finais de semana, andar de bicicleta, tomar banho de mangueira, brincar com o gato e conhecer o Gabriel.

Fonte: Site escrevendo o futuro

### 5.2.5.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 5

Apesar do trabalho com os aspectos de textualização, os alunos demonstraram um pouco de dificuldade ao realizar a segunda atividade desse módulo. Pensamos que, ao invés de uma atividade de preencher lacunas, pudéssemos ter proposto um exercício com uma produção que apresentasse problemas de textualização e, juntamente, com eles fôssemos fazendo as adequações na lousa, isto é, poderíamos ter alterado a ordem das atividades, ou seja, a terceira ser a segunda. O tempo de 2h/a para essa oficina também foi pouco, porque os alunos gastaram muito tempo em todas atividades, em que tivemos o encerramento bem apertado ao fim da aula. Portanto, para essa oficina, precisaríamos de um tempo maior para a concretização das atividades propostas, sem a exclusão das que foram pensadas.

### 5.2.6 Módulo 6: Regularidades do Gênero e Lista de Constatação

Utilizando dois exemplares de *Cartas pessoais*, os alunos foram levados a levantar quais as regularidades desse gênero textual. As observações feitas acerca das cartas foram sendo anotadas por eles, no caderno, para uso na atividade seguinte.

#### Figura 31 – Exemplar 1

Assis, 25 de Julho de 2019.

Querido filho,

Resolvi escrever essa carta porque mesmo sabendo que daqui uns dias você estará conosco, ela chegará antes até você. Queremos que você sinta nosso carinho através dela, mesmo não sendo possível mandar um abraço físico, mas acreditamos que as palavras nos permitem sentir esse carinho. Eu e seu pai estamos com muitas saudades.

Aqui estamos todos bem. Espero que você também. Temos uma novidade para você. Há cinco meses, começamos a cogitar a hipótese de ter outro filho. Após tantos anos de seu nascimento e você já estando na faculdade, decidimos que gostaríamos de tentar. Foi quando ontem, descobri a gravidez. Esse também foi um dos motivos pelo qual estou escrevendo essa Carta. Não conseguiria esperar sua chegada para dividir essa felicidade com você. Acredito que você vai gostar muito da notícia, pois sempre quis ter um irmão.

Esperamos você aqui, para partilharmos, todos juntos, da felicidade de termos as pessoas mais importantes de nossa vida conosco.

Um beijo,

Ana

Fonte: A própria autora.

**Figura 32 – Exemplar 2**

Londrina, 24 de Maio de 2019

Querida Marina,

Espero que você esteja recuperada da sua cirurgia. Quando fiquei sabendo pela vovó, os dias já tinham se passado e eu não pude ir visitar você.

Me conte como você está se sentindo. Está precisando de alguma coisa? Sabe que pode contar comigo.

Aqui está tudo bem. Carlos ficou noivo. Aquela menina linda que você conheceu quando estive aqui é a noiva dele. Eles querem se casar no final do ano. Já estão mobiliando o apartamento que compraram. Prestações altas! Que preocupação... começar a vida com contas a pagar.

Continuo dando aulas na mesma escola. Confesso que tenho andado bem cansada. Os alunos estão muito difíceis...

Vou me despedir com um abraço muitooooo afetuoso.  
Beijos a todos

Bianca

**Fonte:** A própria autora.

De acordo com os apontamentos dos alunos, fomos elencando as regularidades do gênero para, posteriormente, montar com eles uma “Lista de constatação”, em papel paraná, que seria afixada na parede da sala de aula e utilizada nos *módulos* posteriores.

**Quadro 4 – Lista de constatação do gênero *Carta pessoal***

<b>LISTA DE CONSTATAÇÃO GÊNERO CARTA PESSOAL</b>
Seu texto apresentou os elementos composicionais do gênero (cabeçalho, vocativo, corpo da carta, despedida, assinatura)?
A linguagem empregada foi mais informal? Você conseguiu demonstrar intimidade ou familiaridade com seu destinatário?
Você apresentou um relato de momentos vivenciados?
Você utilizou algum recurso linguístico (substantivo próprio, pronome de tratamento, pronomes do caso reto, oblíquo e possessivo) para marcar as pessoas envolvidas?
Você empregou expressões ou advérbios ou locuções adverbiais temporais para marcar o tempo?
Você recorreu a expressões ou a advérbios ou a locuções adverbiais de lugar ou substantivo próprio para indicar o lugar?
Você empregou verbos de ação? O tempo verbal predominante foi o presente e o pretérito perfeito do indicativo?

**Fonte:** A própria autora.

#### 5.2.6.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 6

O módulo permitiu que pudéssemos verificar quais os conhecimentos aprendidos pelos alunos até o presente momento. Para os alunos, a “Lista de constatação” foi muito importante para demonstrar e fazer os alunos tomarem consciência das características que se repetem no gênero *Carta pessoal* e, assim, terem parâmetro para sua produção textual. O módulo foi muito produtivo, portanto, não faríamos nenhuma modificação nem no seu planejamento e nem na sua execução.

#### 5.2.7 Módulo 7: Produção Textual

Requisitamos aos alunos que produzissem a sua versão final da *Carta pessoal*. Os alunos por sua vez, quiseram desenvolvê-las baseados na produção inicial<sup>35</sup>. Para isso, demos as condições de produção desse gênero.

Após essa produção, fizemos com que consultassem a “Lista de constatação”, afixada na parede da sala de aula. Pedimos para que cada aluno avaliasse se sua *Carta pessoal* contemplava aquilo que tínhamos levantado como sendo as regularidades do gênero. Os alunos reviram seus rascunhos e passaram as cartas a limpo, já fazendo os ajustes necessários.

Após esse momento, recolhemos o que para nós era a *Produção final*, pois queríamos comparar com a *Produção inicial* e refletirmos e ver, até que ponto, a *Sequência didática* desenvolveu as capacidades de linguagem dos alunos. Também pretendíamos apontar os problemas para que os alunos pudessem passar a limpo e deixarem prontas as cartas para enviar a seu destinatário real via correio. Relembramos aos alunos que, no final do módulo, não deveriam esquecer de trazer alguns materiais para a aula seguinte: lápis de cor, papel de cartas, envelope e selos.

#### 5.2.7.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 7

Consideramos o presente módulo um dos mais importantes, porque a sua proposta era de levar os alunos a confrontarem a sua produção com a Lista de

---

<sup>35</sup> As produções iniciais foram devolvidas aos alunos para a execução da atividade.

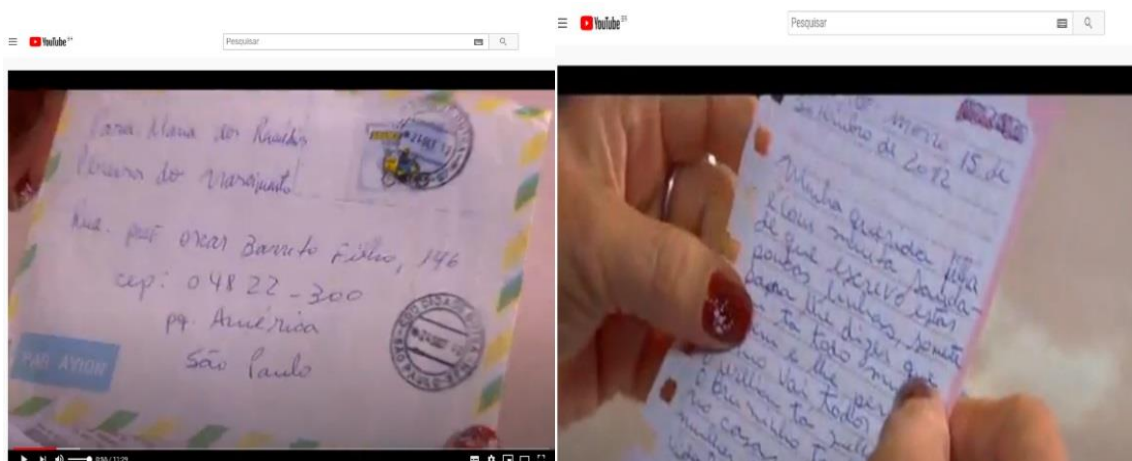
constatação das regularidades do gênero. No entanto, por ser destinado poucas horas a esse módulo, o que para nós é algo a refletir e, em consequência, repensar em nossa *Sequência didática*, já que algumas variáveis fugiram do nosso controle, por exemplo, todos participaram ativamente na hora de confrontar e fazer a refacção de seu texto.

O módulo 7 ocupou muito tempo, o que nos impossibilitou de fazer o registro, por meio de fotografias, da produção final da *Carta pessoal*, aquela que foi enviada ao seu destinatário real via correio. Esse fato impactou diretamente nos resultados de nossa pesquisa, pois não tendo em mãos a última versão das cartas produzidas pelos alunos, tivemos que apresentar o trabalho de análise e confronto da Produção final com a Produção inicial sem que os textos tivessem passado pela última correção. Tivemos problemas no momento de passar as cartas a limpo no papel de carta definitivo.

### 5.2.8 Módulo 8: O Suporte da *Carta Pessoal*

Inicialmente, exibimos um vídeo intitulado “Cartas: relações de correspondência”, a fim de demonstrar aspectos paralingüísticos do gênero, como os desenhos feitos nas margens, *Stickers* (adesivos) afixados, e até mesmo beijos com marcas de batom, assim como discutir os seu suporte (*lócus* físico), o papel utilizado para escrever a carta e o envelope para enviá-la. O *link* foi disponibilizado aos para consulta posterior.

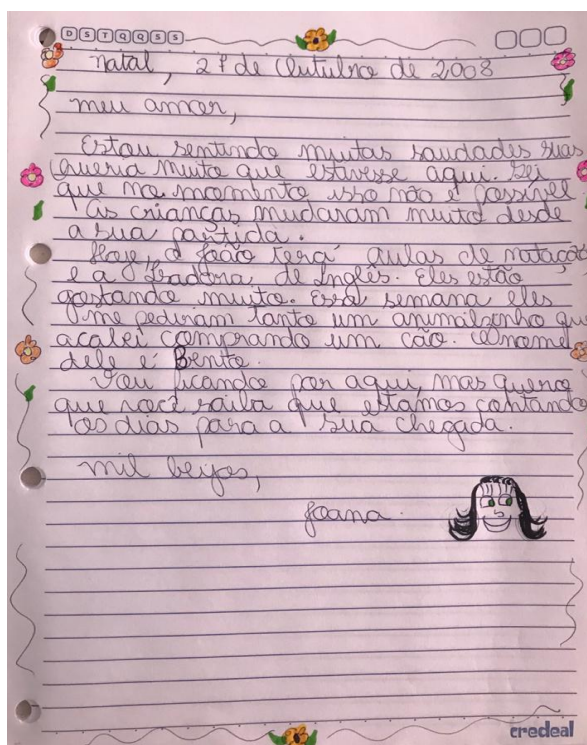
**Figura 33** – Vídeo 6: “Cartas: relações de correspondência”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SI3hLCsblI8>

Após a exibição do vídeo, os alunos observaram os elementos paralinguísticos em exemplares (envelope e uma *Carta pessoal*) que foram trazidos para a sala de aula.

**Figura 34** – Exemplar de *Carta pessoal* contendo aspectos paralinguísticos



Fonte: A própria autora.

**Figura 35** – Exemplar 1: Frente e verso de envelope da carta de Maria



Fonte: A autora da carta.

**Figura 36** – Apresentação do envelope



Fonte: A própria autora.

**Figura 37** – Exemplar 2: Papel de carta



Fonte: Site perola scraps.

Na sequência, de forma coletiva, fizemos os seguintes apontamentos no quadro para conhecimento dos alunos:

### Quadro 5 – Os suportes

PAPEL DE CARTA	ENVELOPE
<p>O papel pode ser uma folha de caderno contendo linhas; Também pode ser o papel específico para carta, contendo imagens e cores.</p>	<p>O envelope contém, na parte dianteira, os dados do destinatário: nome, endereço, CEP, cidade, Estado; Na parte posterior, o envelope contém os dados do emissor: nome, endereço, CEP, cidade, Estado; O envelope padrão tem traçado laranja ou com as cores verde e amarela; Ele contém o carimbo e selo dos correios.</p>

**Fonte:** A própria autora.

A importância do papel da carta e envelope ficou mais aparente aos alunos. Partindo das atividades anteriores, iniciaram o preenchimento dos envelopes que trouxeram, passaram a carta no papel definitivo e, em seguida, entregaram ao carteiro. Nesse momento, eles fizeram o uso do lápis de cor para enfeitar suas produções. Os alunos que não material levaram o material pedido, tiveram acesso aos que providenciamos com antecedência. Assim, todos tinham lápis coloridos, envelopes e selos.

#### 5.2.8.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 8

Ao pensarmos nesse módulo, sabíamos que as atividades propostas iriam agradar muito os alunos, uma vez que eles estariam decorando suas cartas. Além disso, o módulo proporcionou a eles esclarecimento e outras informações, como por exemplo, o que significa a sigla CEP e o que leva as representações contidas no selo. Como prevíamos, alguns alunos não conseguiram levar os materiais requisitados, mas não ficaram prejudicados, porque já havíamos providenciado uma quantidade para uso deles.

### 5.2.9 Módulo 9: Visita do carteiro e Avaliação dos Módulos

Refletimos, novamente, acerca do vídeo exibido no módulo anterior, momento em que mostramos a importância social do ofício da profissão carteiro.

**Figura 38** – Vídeo 7: “Cartas: relações de correspondência”



**Fonte:** Site Youtube

Algumas perguntas relacionadas ao vídeo foram feitas, tais como: a) qual era o nome do carteiro? b) como era sua relação com as pessoas do bairro em que ele entregava cartas? c) qual a reação das pessoas ao receberem as cartas entregues por ele?

Para tornar algo mais real, convidamos o carteiro da cidade para falar um pouco com os alunos e recolher as cartas. Aproveitamos o momento para falar sobre a importância do Selo<sup>36</sup> que seria colocado naquelas cartas.

---

<sup>36</sup> Peculiaridades sobre o selo: às vezes, é feito em comemoração a uma data especial, conquistas e até mesmo havendo concurso para escolha de lançamento de selo

**Figura 39** – Visita do carteiro

**Fonte:** A própria autora.

Como atividade final, entregamos uma ficha de avaliação aos alunos, para que fizessem seus apontamentos sobre o projeto.

**Quadro 6** – Ficha de avaliação sobre o projeto

<b>AVALIAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
1- Após todas as discussões, consigo dizer o que é uma <i>Carta pessoal</i> ?		
2- O projeto me auxiliou no estudo do gênero?		
3- Você conseguiu perceber a importância desse gênero?		
4- Sua opinião mudou a respeito do estudo do gênero?		
5- Falando sobre sua escrita, você percebeu melhora?		

**Fonte:** A própria autora.

Após as reflexões acerca da produção, juntamente, com a avaliação de cada um, foi proposta uma conversa sobre o que foi pontuado por eles.

#### 5.2.9.1 Reflexões sobre a implementação do módulo 9

Os alunos se sentiram muito motivados, nesse módulo, por saber que suas cartas seriam enviadas ao destinatário e que o carteiro havia feito uma visita para uma

conversa. Eles também se sentiram agradecidos por nós termos efetivado o pagamento de suas cartas. Quanto à opinião deles sobre o projeto, pudemos a partir da tabulação da ficha de avaliação, concluir que de modo geral, eles entenderam sobre o gênero, e principalmente, conseguiram evidenciar a melhora em sua escrita. Para eles, a melhora foi motivo de grande orgulho, já que alguns poderiam agora ajudar aos pais quando eles precisassem escrever algo.

Outro fator que vale ressaltar é que muitos mudaram de opinião sobre o gênero. Aqueles que no começo estranharam o projeto, que pensaram na carta como um gênero ultrapassado, reviram seus conceitos. Alguns comentaram que, por meio dos vídeos exibidos e a forma como as aulas foram conduzidas, não houve maneira de continuar com o mesmo pensamento, porque eles foram inseridos no contexto que para eles era um pouco “desconhecido” e conseguiram sair dele com saberes, porque trabalharam com algo em que viram um real uso.

Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.  
Mahatma Gandhi

## 6 DA PRODUÇÃO INICIAL À PRODUÇÃO FINAL.

### 6.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

Seguindo a proposta de *engenharia didática*, do Grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a primeira ação da pesquisa, além da construção do *Modelo didático* e da *Sequência didática* (SD), como apresentamos anteriormente, foi o contato dos alunos para apresentação do projeto de gênero a ser desenvolvido com eles e a solicitação de uma *Produção inicial*.

Na *Produção inicial*, o aluno, ainda não conhecedor do gênero, realizou uma ação de linguagem escrita. O lugar de produção foi a sala de aula, no momento destinado à produção escrita, e o seu leitor foi o professor.

Para avaliação dessa primeira produção, elaboramos uma “Grade de avaliação diagnóstica”, assim como propõe Nascimento (2014, p.98), que serviu como um roteiro para que pudéssemos evidenciar as deficiências e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para o uso da linguagem em uma prática social determinada. Para análise dos textos dos alunos e à luz do *Modelo didático*, direcionamos nosso olhar tendo como base os elementos de análise da produção do texto do aluno do Quadro 7:

**Quadro 7 – Sinopse da Grade de Avaliação Diagnóstica da Produção Inicial**

Objetivo e conteúdo	Plano geral/plano textual global	Coesão e mecanismos de conexão	Mecanismos de textualização	Vozes	Modalização	Dimensões transversais
Emitir texto a um <i>destinatário</i> específico (familiar ou amigo ou namorado, entre outros).  O objetivo de estabelecer (restabelecer) contato com pessoa de vínculo afetivo e relatar situações vivenciadas foi atingido?	A estrutura composicional do gênero <i>Carta pessoal</i> foi seguida?  Os aspectos visuais do texto correspondem aos de uma <i>Carta pessoal</i> ?  Há, no texto, predominância do discurso narrar?	Evitou repetições desnecessárias usando elementos de coesão nominal (anáforas nominais e pronominais)?	A <i>Carta pessoal</i> apresenta mecanismos de textualização que evidenciam o discurso do <i>Expor interativo</i> ?  A sequência textual predominante é a narrativa?  O <i>agente produtor</i> constrói frases utilizando conjunções para dar o sentido e sinais de pontuação.	As vozes do <i>agente produtor</i> e do <i>destinatário</i> são contempladas a modo de configurar o conteúdo temático?	Há presença de unidades dêiticas, como dêixis de pessoa, tempo e lugar?	Utiliza sinais de pontuação adequados?  Quanto à ortografia e a paragrafação, estão adequadas?

**Fonte:** A própria autora

Com base nessa “Grade de Avaliação Diagnóstica da Produção Inicial” do aluno”, fica claro quais os itens que foram observados na avaliação dos textos: contexto de produção, planificação e os mecanismos de textualização.

A partir dessa etapa, a *Sequência didática* implementada trabalhou como um dispositivo para a promoção das capacidades de linguagem. Como já foi apresentado, essas capacidades são divididas em três, das quais podemos denominá-las como: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Essas categorias demonstram, para nós, a situação de comunicação da qual um texto se ambienta, tanto quanto os segmentos de cunho linguístico que fazem parte do gênero.

Dessa forma, na elaboração da *Produção final* de seu texto, mesmo o lugar de produção continuando a ser o mesmo, mas os alunos já conhecedores do gênero,

do seu contexto de produção, da sua planificação e dos possíveis mecanismos de textualização e enunciativos a serem utilizados, fizeram uma representação da situação de comunicação e adaptaram seus textos a um *destinatário*, a um conteúdo e a um objetivo específico. Com base numa *Lista de constatação*, os alunos tomaram consciência e identificaram quais eram as suas dificuldades, o que permitiu que fizessem uma autorregulação de suas aprendizagens.

Dessa forma, Cristóvão (2009), em seu estudo define o que é capaz de ser feito em cada uma dessas capacidades, como é apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 8** – Capacidades de linguagem e suas definições

Capacidades de linguagem	Definições
Capacidade de ação	Capacidade de construir conhecimento e de mobilizar representações sobre contexto e situação imediata de produção de um texto (incluindo parâmetros físico e sociossubjetivos como adjetivo, conteúdo, entre outros)
Capacidade discursiva	Capacidade de reconhecer e/ou produzir a infraestrutura textual (incluindo plano geral do texto, organização do conteúdo, entre outros)
Capacidade linguístico-discursiva	Capacidade de mobilizar unidades linguístico-discursivas adequadas às operações de linguagem relativas à coesão, à conexão, à modalização e à distribuição das vozes, entre outras.

**Fonte:** Cristóvão (2009, p. 54).

## 6.2 A PRODUÇÃO INICIAL E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO FINAL

Entre as quinze cartas recolhidas, apresentaremos os dados referentes à avaliação da *Produção inicial* e da *Produção final* apenas de três delas. O critério empregado para a escolha dessas produções textuais<sup>37</sup> foi o rendimento escolar dos alunos. Como dissemos anteriormente, a *Produção inicial* foi feita sem nossa intervenção.

A seguir, vamos apresentar as respectivas produções, juntamente, com suas análises. Vale destacar que as produções finais dos alunos, que estão sendo analisadas, não são as que, de fato, foram enviadas aos destinatários via correio. Essas são uma versão anterior.

<sup>37</sup> As cartas não têm envelope. Nesse momento, não foi utilizado, porque essa foi a produção inicial, na qual o objetivo foi apenas de verificação de conhecimento prévio do aluno acerca do gênero.

## 6.2.1 A Produção Inicial do Aluno X

**Quadro 9** – Reprodução da Produção inicial do aluno “X”

Para= Luiz Thiago                      Tarumã- SP  
De Ruan Lucas                              Para Minas Gerais  
DATA: 16-08-2019

Oi Luiz Thiago simto muito sua falta aqui vi seu pai arrumando o portan e ele disse que vocês vão voutar para Taruman fico muito felis com histo Nois samo muito amigos o Daniel disse tanben que semte falta nois ta esperando você vouta logo para ca na hiscola nova e muito legar tem vários professores legais eu estou muito felix te espero aqui venha logo tchau

**Fonte:** Aluno X, 6º ano do Ensino Fundamental

O *agente produtor* dessa carta marca a relação de intimidade com seu *destinatário* pela forma carinhosa com que se reporta a ele por meio da linguagem informal, já que o *produtor* e o *destinatário* possuem uma proximidade. Sabemos que essa carta é endereçada a alguém que é de grande afeição e que se mudou para outro estado. Vemos que ele relata situações corriqueiras de sua vida a esse amigo. No seu plano textual, não conseguimos perceber a configuração de uma *Carta pessoal*, porque ela nos mostra a existência de um cabeçalho, mas posto em data numérica, juntamente, com remetente e *destinatário* e local de destino, o que mais parece a estrutura de um cartão postal do que de uma *Carta pessoal*. Também a presente carta não apresenta vocativo e se inicia com um cumprimento dentro do própria carta “*Oi Luiz Thiago*”.

O corpo textual é apresentado em parágrafo único, em que o enunciador não insere em seu texto sinais de pontuação. A despedida que é feita dentro desse parágrafo único, apresenta uma interjeição de despedida “*Tchau*”, significando que o assunto acabou, o texto chegou ao fim e que agora está pronto para ser enviado,

mesmo sem a assinatura de quem o escreveu.

Os mecanismos de textualização utilizados demonstram a predominância do discurso do *Expor interativo*. O *agente produtor* expõe como anda sua vida, fala da experiência na nova escola e também de como sente falta do amigo que está distante. “(...) *Simto muito a sua falta aqui vi seu pai arrumando o portan e eles disse que vocês vão voutar para Taruman fico muito felis com histo (...)*”.

A coesão textual se configura por meio das marcas do discurso do *Expor interativo* dentro dos seguintes seguimentos: a) verbos no presente do indicativo evidenciando o discurso do *Expor interativo* em sua grande maioria, falando sobre suas emoções e sentimentos, como pode ser visto nos fragmentos a seguir : “*Sinto muito sua falta*”; “*fico muito feliz com histo*”. b) o uso dos nomes próprios, como Luiz thiago, Daniel; c) presença de unidades dêiticas, como dêixis de pessoa *ele*; *vocês*; *eu*; *nóis*; b) dêixis de lugar *aqui*; *cá* (ambos referindo-se à Tarumã); c) dêixis de tempo *logo*.

No que diz respeito à coesão sequencial, a *Carta pessoal* traça seus desenrolar por meio de frases curtas. Em alguns momentos, a carta apresenta o uso de mecanismos como o de adição : “[...] *vi seu pai arrumando o portão e ele disse [...]*”. no que diz respeito à coesão referencial, vemos em algumas passagens os mecanismos configurados por meio de palavras ou expressões que fazem relação entre si, como por exemplo nas frases: “*Vi seu pai arrumando o Portan e ele disse (...)*”. o referente, nesse trecho, é o pai. Na seguinte frase também: “*Nois samo muitos amigos o Daniel disse tanben que semte falta nois ta esperando **você** vouta (...)*”. Nesse trecho, o referente é o amigo e o pronome usado como referência é você. Nesse momento, também devemos destacar o uso da pontuação. O produtor não utiliza dos recursos de pontuação para a organização de sua *Carta pessoal*.

A presente carta se apresenta como um texto único, sem a separação por parágrafos. O produtor também apresenta palavras grafadas de forma incorreta, mostrando que existem dificuldades com a escrita. Também devemos comentar que o agente redigiu seu texto com letra de forma, o que nos impossibilitou de saber se o sujeito produtor reconhece as regras do uso da letra maiúscula no início de frase ou não. Logo podemos dizer que, apesar do destinador utilizar recursos que contemplam alguns aspectos do gênero, por outro lado, mostra a falta de elementos do plano textual e de textualização, fazendo assim com que não se enquadre totalmente ao gênero.

### 6.2.1.1 A produção final do aluno x

Como dissemos anteriormente, a situação de produção da presente carta se configura um pouco diferente daquela da *Produção inicial*. O enunciador permanece o mesmo, porém com maior conhecimento acerca do gênero, já que vivenciou na realização das oficinas em seu contexto escolar. Nesse momento, ele utilizou dos recursos aprendidos para a escrita da presente carta, já que durante as aulas, teve um contato de leitura, exercícios e escrita de cartas.

#### Quadro 10 – Reprodução da Produção final do aluno “X”

Tarumã, 28 de Agosto de 2019.

Caro Luiz Thiago,

Oi Luiz Thiago. Simto muito sua falta. Eu estava passando pela rua esses dias e vi seu pai arrumando um portao. Comversei com ele e disse que vocês voltarão para Tarumã fico muito feliz com isto porque nos somos muitos amigos. O Daniel disse tanben que semte sua falta.

Nos estamos esperando por você. Volte logo.

Carinhosamente

Ruan Lucas

**Fonte:** Aluno X, 6º ano do Ensino Fundamental

O conteúdo da carta do aluno permanece o mesmo por ser a reescrita da *Produção inicial*. Ele fala sobre a saudade que sente do amigo e conta um pouco sobre sua rotina, só que dessa vez, ele consegue articular melhor a construção de suas frases, ainda que com a ausência de alguns organizadores textuais.

A planificação, nessa segunda versão, segue a estrutura composicional do gênero *Carta pessoal*. É fácil reconhecer o esqueleto proposto pelo gênero: a) cabeçalho com local, data e vocativo: “*Tarumã, 28 de Agosto de 2019. Caro Luiz Thiago,*”; b) corpo do texto estruturado pelos diversos assuntos: “*Oi Luiz Thiago, simto muito sua falta....*” c) encerramento com a despedida e assinatura: “*Carinhosamente, Ruan Lucas.*”

Em relação à textualização, a versão final dessa carta continua sendo marcada pelo discurso do *Expor interativo*, à medida que o enunciador interage

contando de sua vida ao *destinatário* e perguntando sobre a vida dele, levantando em seu discurso uma maré de emoções e sentimentos que são revelados na escrita.

Podemos destacar algumas marcas nessa carta, mostrando que o repertório do aluno foi ampliado, sendo ele capaz de empregar novos recursos para coesão de sua *Carta pessoal*, como: a) unidades dêiticas de pessoa: “*Eu*”, “*nós*”, “*vocês*”, “*ele*”; b) pronome demonstrativo: *esses*, *isto*; c) unidade dêitica de lugar: *aqui*; d) verbos no presente: “*sinto*”, “*somos*”, “*sente*”, “*estou*”, “*fico*”; e) verbos no passado: *passando*, *disse*, *vi*; f) presença de nomes próprios: “*Luiz Thiago*”, “*Ruan Lucas*”; g) verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, com valor dêítico: “*Me disse*”, “*esses dias*”, “*te espero aqui*”. h) Tipo de sequência predominante: sequência narrativa nas passagens de relato de fatos pessoais e sequências descritivas articuladas às sequências narrativas, como nas passagens a seguir: a) “*esses dias vi seu pai arrumando um portão*, b) “*o Daniel disse também que sente sua falta*”

Partindo para análise da coesão sequencial, o aluno constrói frases utilizando conjunções para dar sentido e os sinais de pontuação, apesar dos mesmos ainda não aparecerem em todos os momentos necessários, como podemos listar abaixo sua falta: a) “*oi, Luiz Thiago*”; b) “*Eu estava passando pela rua esses dias, e vi seu pai arrumando um portão*”, c) “*Comversei com ele, e disse que vocês voltarão para Tarumã*”; d) “*Fico muito feliz com isto, porque nos somos muito amigos*”; e) “*O Daniel disse também que sente sua falta*”. f) “*temos muitos professores legal*”; g) “*te espero aqui, voute logo*” h) “*carinhosamente,*”

Apesar dessa carta mostrar a estrutura e melhor organização em relação à primeira, não podemos deixar de mencionar os elementos da dimensão transversal, como por exemplo: a) palavras faltando acentuação: “*Voces*”, “*tambem*”, “*voce*”, “*esta*”; b) palavras com grafia incorreta: “*simto*”, “*semte*”, “*semdo*”; c) Palavras sem marca de plural como na frase: “*temos muito professores legal*”.

Pensando nos aspectos que compõe o gênero, notamos uma abordagem melhor na presente produção, sendo possível ver o percurso tomado pelo produtor para sua refacção. Sendo assim, podemos concluir em relação a essa produção que a SD teve um papel importante, em que proporcionou ao aluno uma reflexão sobre sua primeira produção que, conseqüentemente, levaram à resultados melhores em sua reescrita.

Em relação às capacidades de linguagem desenvolvidas, podemos afirmar que o *agente produtor* conseguiu mobilizar as capacidades de ação à medida que

consegue escrever uma *Carta pessoal* adequada ao *destinatário*. Já a capacidade discursiva pode ser observada na produção no momento em que é capaz de organizar sua carta no plano textual global, articulando o discurso adequado proposto pelo gênero, no caso, utilizando uma linguagem informal para manter a proximidade com o seu *destinatário*, e mantendo a sequência do relatar, contando sobre situações corriqueiras.

Enquanto em sua primeira versão ambas capacidades puderam ser observadas, em contrapartida o conhecimento acerca dos elementos estruturantes do gênero não são muito evidenciados. A capacidade linguística- discursivo que ficou pouco aparente na primeira versão, pode ser notada aqui melhor desenvolvida. Por exemplo, em relação as questões de pontuação, o aluno conseguiu assimilar os usos dos pontos principais (vírgula, ponto final) mesmo que em alguns momentos necessários não houve o emprego. Já em relação à paragrafação, podemos dizer que a versão final alcançou melhora, sendo aparentada no campo visual da *Carta pessoal*. Por fim, falando sobre a grafia das palavras e acentuação, vemos que a versão final demonstrou uma pequena melhora em relação a primeira por parte do aluno, parecendo que ainda com o estudo desse conteúdo nos módulos, o aluno não conseguiu contemplar esses aspectos da forma desejada ao término.

## 6.2.2 A PRODUÇÃO INICIAL DO ALUNO Y

**Quadro 21** – Reprodução da Produção inicial do aluno “Y”

Tarumã, 16 de Agosto de 2019

Minha querida,  
 Tia hoje eu estava indo para escola, e passei perto do cemitério “ela faz falta, não é?”.  
 Minha mãe estava pensando em ir aí no domingo, para você e a Marie ver o Gabriel, mais ela não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro.  
 Falando em Setembro, no dia do rodeio a Marie podia me maquear, e eu poderia montar um luque para ela eu adoro moda.  
 Eu to muito animada para vocês volta para Tarumã, quando vocês entratam no ônibus eu adimita que eu chorei, todos nos estamos animados para ver vocês.  
 Beijos

Sua querida sobri-  
 Nha Júlia Gabriela.

**Fonte:** Aluna Y, 6º ano do Ensino Fundamental

Podemos iniciar a discussão sobre a produção inicial da *Carta pessoal* do aluno “Y,” mostrando que o *agente produtor* escreve a um *destinatário* que faz parte da sua família, ressaltando a situação de intimidade entre as partes, que é marcada pelo uso da expressão, “*minha querida*”. No plano textual global, a carta apresenta data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura, revelando que o sujeito produtor possui conhecimento sobre o gênero em questão.

Na infraestrutura da sua carta, o *destinador* utiliza do discurso *Expor interativo*, em que ele demonstra os fatos, as emoções de sua vida. Esse discurso aproxima o agente do seu *destinatário*, como poderemos ver no trecho a seguir: “*Minha mãe estava pensando em ir aí no domingo, para você e a Marie ver o Gabriel, mais ela não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro*”; “*Falando em Setembro, no dia do rodeio a Marie podia me maquear, e eu poderia montar um luque para ela eu adoro moda*”; “*Eu to muito animada para vocês volta para Tarumã, quando vocês entratam no onibús eu adimita que eu chorei, todos nós estamos animados para ver vocês*”.

Podemos ainda observar nesses trechos: a) presença de unidades dêiticas que mostram uma interação verbal fazendo referência à segunda pessoa  *você; Vocês; eu; nós*; b) verbos no presente: “*To (estou), Ver*”; c) presença de nomes próprios: “*Marie, Gabriel, Júlia Gabriela*”; d) verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, com valor dêítico: “*Eu to*”, “*Eu estava*”; e) tipo de sequência predominante: sequência narrativa nas passagens de relato de fatos pessoais e sequências descritivas articuladas às sequências narrativas, como nas passagens a

seguir: “*Minha mãe estava pensando em ir ai no domingo, para você e a Marie ver o Gabriel, mais ela não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro*”.

Em relação à coesão referencial, podemos destacar a presença de: a) elipse no trecho “*mais **ela** não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro*”; b) anáfora em “*Eu to muito animada para **vocês** volta para Tarumã, quando **vocês** entram no onibus eu admito que eu chorei, todos nós estamos animados para ver **vocês***.” Já em relação à coesão sequencial, o agente emprega alguns termos dentro da *Carta pessoal*, impelindo ideia de: a) conectivo adversativo “***mais***”<sup>38</sup> *ela não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro*.

Nessa carta, analisando as dimensões transversais, podemos perceber o uso incorreto da pontuação sendo usado, mesmo que em algumas partes de uma forma incorreta. Ele sabe que para fazer uma pergunta usamos interrogação, como é visto no trecho: “*Tia hoje eu estava indo para escola, e passei perto do cemitério “ela faz falta, não é?”*”. Também reconhece que, no momento em que encerra uma ideia, o adequado é fazer o uso do ponto final, como vemos na frase: “*Minha mãe estava pensando em ir ai no domingo, para você e a Marie ver o Gabriel, mais ela não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro*”. Entretanto, em relação ao uso da vírgula, o agente acaba empregando de maneira incorreta também: “*(...) o Gabriel, mais ela não vai mais porque, vocês vão vir em Setembro*”. Também em relação à grafia das palavras, observamos algumas grafadas de forma incorreta, inclusive no momento em que o agente produtor tentou o uso de um estrangeirismo advindo da língua inglesa “*Look*” que está grafada na carta como “*luque*”: “*montar um **luque** para ela eu adoro moda*”, e grafou incorretamente também os verbos “*entraram*” e “*admito*”. A palavra ônibus apresenta sua acentuação incorreta: b) “*vocês entram no onibus eu admito que eu chorei, todos nós estamos animados para ver vocês*.”. Por fim, na paragrafação, o agente produtor adequa sua carta em quatro parágrafos com mesma extensão. Após essa análise, percebemos quais pontos devem ser trabalhados por esse aluno durante suas próximas produções.

Como pudemos ver, o presente texto se encaixa nos aspectos requeridos pelo gênero *Carta pessoal* apesar do produtor apresentar dificuldades em alguns pontos da parte de textualização. Após todas as considerações feitas sobre a produção “Y”, iremos para a consideração seguinte. Primeiramente, vamos observar a *Carta*

<sup>38</sup> Na presente frase, o conectivo seria *mas* que está grafado incorretamente. Na mesma frase, também encontramos o conectivo de condicionalidade; b) adição: *e*.

*peçoal:*

### 6.2.2.1 A produção final do aluno Y

Após a análise da *Produção inicial*, passaremos para a avaliação da *Produção final* do aluno “Y”.

#### Quadro 32 – Reprodução da Produção final do aluno “Y”

Tarumã, 16 de Agosto de 2019

Querida tia,

Hoje eu estava indo á escola, e passei perto do cemitério “ela faz falta, não é?”.  
Minha mãe havia dito que iria aí no domingo, mas ela não foi, ela queria ir pra mostrar meu irmão para você e a Mari. E vocês vão vir em setembro? Então, a gente não foi aí em Campus novos, agora nesse setembro eu vou com meus amigos para o rodeio. vai ser muito legal. Espero ver vocês logo.

Carinhosamente,

Júlia Gabriela.

**Fonte:** Aluna Y, 6º ano do Ensino Fundamental

De acordo com o situação de produção, podemos dizer que a carta é marcada pela informalidade relacionada na escrita para sua tia. A carta percorre os temas do cotidiano de quem a escreve, como escola e novidades relatando suas experiências de vida.

Ela contempla dois parágrafos irregulares, porém, segue o esqueleto proposto pelo gênero tanto quanto em sua primeira versão, contendo em ordem respectivamente: a) Data: “*Tarumã, 29 de Agosto de 2019*”; b) Vocativo: “*Querida tia,*”; c) Corpo do texto: “*Hoje eu estava (...) Espero ver vocês logo*”; d) Despedida: “*Carinhosamente*”; e) Assinatura: “*Júlia Gabriela*”

O que podemos ressaltar de diferenças entre a primeira e última versão é que o produtor mantém a *Carta pessoal* com o mesmo assunto, sendo ele retratar questões pessoais de sua vida, a fim de estreitar a relação com seu remetente, porém condensa a segunda versão, extraindo algumas partes do texto que estavam fora de contexto e que não eram tão imprescindíveis à escrita da versão final.

Partindo para a textualização, o texto é marcada pelo discurso do *Expor interativo* porque ela usa de sua carta para contar os acontecimentos de sua vida em

face ao conhecimento acerca da vida de sua tia, criando um elo à distância, sendo que esse fator não é motivo para falta de interação. A presente carta contempla alguns dêiticos que são marcas desse discurso: a) Dêitico de Pessoa: “*eu*”, “*ela*”, “*vocês*”; b) Dêitico de Tempo: “*hoje*”, “*agora*”, “*nesse*”; c) Dêitico de Lugar: “*aí*”, d) Presença de nomes próprios: “*Mari*”, “*Júlia Gabriela*”; e) Verbos, pronomes de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, com valor dêitico: “*eu estava*”.

As seqüência predominantes são *Narrativas* e *Descritivas*, como podemos notar nos respectivos fragmentos: a) “Minha mãe avia dito que iria aí no domingo, mas ela não foi” seqüência narrativa; b) “(...) passei perto do cemitério e pensei: ela faz falta, não é?” seqüência descritiva; c) “Agora nesse setembro eu vou com meu amigos para o rodeio” seqüência descritiva.

Na dimensão transversal, é possível citar algumas palavras em que a acentuação está de forma erra ou em há a falta da mesma, como podemos ver nas frases abaixo: a) “*Eu estava indo á escola*”- *É reconhecido pela estudante o uso do acento, porém o correto seria o craseado e não o acento agudo igual podemos ver na frase*; b) “*passei perto do cemiterio*”- *além da falta de acento, a palavra cemitério está em letra minúscula*.

Ainda dentro dessa dimensão, os aspectos de grafia e conjugação verbal, apresentam palavras com os seguintes equívocos: a) “*avia*”- Verbo haver. Falta da letra H; b) “*monstrar*”- Verbo Mostrar. Colocação da letra “n” em lugar inexistente. c) “*vim*”- Verbo Vir. Conjugação do tempo verbal de maneira incorreta, d) “*domingo*”- substantivo inicia com letra maiúscula; e) “*setembro*”- substantivo inicia com letra maiúscula; f) “*Campus novos*”- nessa palavra podemos realçar duas falhas, sendo a primeira o nome da cidade sendo composto levaria letra maiúscula em ambas palavras; segundo é que a palavra Campus é sinônimo para local ou instituição. Então, a palavra de ordem correta aqui seria “Campos”.

Nas frases a seguir, o que ocorre é problema em relação ao seu início no sentido de que as palavras deveriam começar com letra maiúscula: a) “*vai ser muito legal*”; b) “*espero ver vocês logo*.”

Apesar da melhora em relação à primeira carta, não podemos deixar de lado considerações que ainda permaneceram de forma não muito claras relacionadas à acentuação e à pontuação. Por exemplo, os sinais de pontuação que foram empregados em lugares incorretos, tais como: “*Hoje eu estava indo á escola, e passei perto do cemiterio, e pensei: ela faz falta, não é ?*”- A vírgula que está após o

substantivo cemitério está incorreta, sendo apenas aceitável a que foi utilizada após o substantivo escolar porque está separando ideias e a que precede a pergunta “ não é?”; b) “(...) *mas ela não foi, ela queria*”- No presente trecho, o correto seria o uso do ponto final para destacar término da frase; c) “(...) *A gente não foi aí em Campus novos, agora*”.- Não cabe o uso da vírgula na frase, sendo que essa carregaria um ponto final depois da palavra agora. A estrutura do gênero foi seguida e as ideias foram melhor organizada dentro das frases.

Em relação às capacidades de linguagem desenvolvidas, podemos afirmar que houve desenvolvimento das três capacidades de linguagem. O *agente produtor* foi capaz de seguir a estrutura composicional do gênero *Carta pessoal*, redigir seu texto conforme seu *destinatário* (tia) e seu propósito comunicativo, que era o de relatar as situações vivenciadas por ela. Também aparece, nas duas versões, o uso de elementos coesivos, conectivos, entre outros, de forma mais criteriosa. Quanto à capacidade linguística, houve uma melhora no *agente produtor*, mas ainda pontos que deveriam ter sido refletidos.

Em sua primeira versão, o *destinador* estrutura sua carta dentro de alguns parágrafos, quanto que, na versão final, faz um parágrafo muito longo relatando os assuntos, excluindo dele apenas o vocativo, despedida e assinatura. Quanto à utilização dos sinais de pontuação, podemos dizer que, tanto na primeira quanto a última versão, apresentam momentos em que eles não estão de acordo, mas o agente não os emprega de forma tão discrepante, isto é, ambas apresentam a necessidade de reflexão sobre o emprego, mas esse fator não distoa demais entre uma produção e outra. Por fim, em relação à acentuação, vemos que na primeira carta o agente demonstra conhecer o uso, mesmo que empregando incorretamente em alguns locais. Na produção final, ele consegue melhorar esse aspecto, sendo notado o emprego no vocabulário utilizado na *Carta pessoal* com a utilização da pontuação ainda que não de acordo em alguns vocábulos.

## 6.2.3 PRODUÇÕES INICIAL DO ALUNO Z

**Quadro 13** – Reprodução da Produção inicial do aluno “Z”

Tarumã, 16 de Agosto de 2019

Querida tia Mônica...

Estou mandando essa carta pois estou com saúdades de você. Eu sei que você mora em uma fazenda, e que não consegue vir para cá, a maioria das vezes, quando puder, mandar outra carta para mim saber como está as novidades ai.

Aqui tá tudo ótimo, estou na escola estadual “XXXXXX” no 6 ano B. meus professores são ótimos, estudo de tarde 12:30 Às 5:40, já me acostumei com isso, mais ainda sinto muita falta da outra escola que era muito mais legal, faço aniversário nesse mês, 22 de agosto, que completo 12 anos de vida.

Minha mãe já comprou meu presente, que vai chegar em outubro, por causa que ela comprou pela internet, no Mercado Livre, quando chegr te mando a foto pelo whatsapp, os nomes de meus professores são, a de Português Isis, Matemática Eliege, Ciências Angelo, História Neto, Geográfia Danielle, Artes Cristina, Educação Física Mileny, e a de Inglês é a mesma professora que a de Português, a Isis.

Tomara que mande uma carta de volta, estou com saudades!!!

Um beijo e um forte abraço

Te amo

Mariane da Silva Ribeiro

**Fonte:** Aluna Z, 6º ano do Ensino Fundamental

Nessa *Carta pessoal*, o sujeito produtor apresenta um relato de fatos de sua vida à sua tia, como a rotina da nova escola, seu aniversário e, principalmente, a expectativa de receber a Carta da sua tia, com quem mantém uma relação de intimidade, configurando essa conversa “face a face” no uso de uma linguagem que aproxima as partes. A presente Carta tem sua estrutura composicional configurada da mesma forma postulada pelo gênero.

### Quadro 14 – Estrutura composicional da carta do aluno “Z”

**DATA:** Tarumã, 16 de Agosto de 2019  
**VOCATIVO:** Querida tia Mônica....  
**CORPO DA CARTA:** Estou mandando essa carta pois estou com saúdaes de você. Eu sei que você mora em uma fazenda, e que não consegue vir para cá, a maioria das vezes, quando puder, mandar outra carta para mim saber como está as novidades ai.  
 Aqui tá tudo ótimo, estou na escola estadual “David José Luz” no 6º ano B, meus professores são ótimos, estudo de tarde 12:30 Às 5:40, já me acostumei com isso, mais ainda sinto muita falta da outra escola que era muito mais legal, faço aniversário nesse mês, 22 de agosto, que completo 12 anos de vida.  
 Minha mãe já comprou meu presente, que vai chegar em outubro, por causa que ela comprou pela internet, no Mercado Livre, quando chegr te mando a foto pelo whatsapp, os nomes de meus professores são, a de Português Isis, Matemática Eliege, Ciências Angelo, História Neto, Geográfia Danielle, Artes Cristina, Educação Física Mileny, e a de Inglês é a mesma professora que a de Português, a Isis.  
 Tomara que mande uma carta de volta, estou com saudades!!!

**DESPEDIDA:** Um beijo e um forte abraço  
 Te amo.

**ASSINATURA-** Mariane da Silva Ribeiro.

**Fonte:** Aluna Z, 6º ano do Ensino Fundamental

À respeito da infraestrutura textual, a carta é constituída por quatro parágrafos em que o *agente produtor* emprega mecanismos que demonstram o uso do discurso *expor interativo* por meio das marcas de: a) presença de unidades dêiticas de pessoa, tempo e lugar que remetem à interação verbal: “Cá”, “Aqui”, “você”, etc. Também encontramos alguns verbos conjugados que foram empregados na forma presente: “estou”, “sei”, “são”. Há Marca de Gerundismo na frase: “Estou mandando essa carta”. b) verbos no presente: “estou”, “consegue”, “faço”. c) presença de nomes próprios: “Mônica, Mariane, Isis, Eliege, Angelo, Neto, Danielle, Cristina, Mileny”. d) verbos, pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, com valor dêitico “que mande”, “para mim” e) tipo de sequência predominante: sequência narrativa nas passagens de relato de fatos pessoais e sequências descritivas articuladas às sequências narrativas, como nas passagens a seguir: “Minha mãe já comprou meu presente, que vai chegar em outubro, por causa que ela comprou pela internet, no Mercado Livre, quando chegr te mando a foto pelo whatsapp (...)”.

No que diz respeito à coesão referencial na carta, o *destinador* usa do recurso **Elipse** nas seguintes frases: a) “Tomara que mande uma carta de volta” - omissão do pronome “você” e “me” na frase. b) “quando chegar te mando a foto pelo WhatsApp” - omissão da palavra “ele” na frase. Acerca da coesão sequencial, o *produtor* da carta utiliza dos seguintes recursos para interação com seu remetente: a) **Adição:** “Estou

*mandando essa carta pois estou com saudades*”, b) **oposição**: “(...) *mais ainda sinto muita falta da outra escola (...)*”. Nessa frase, correto seria o uso da conjunção (mas). Por meio da leitura da frase temos essa certeza, porque ela não nos dá uma ideia de adição.

Na dimensão da transversal, encontramos palavras na *Carta pessoal* que estão grafadas e acentuadas de forma indevida, como também, locais mal pontuados tais como: a) “*Saúdades*”- Acento agudo em palavra que não carrega acento; b) “*Tá*”- Abreviação da palavra “*está*”; c) “*més*”- Referente à palavra *mês* e com grafia incorreta; d) “*chegr*”- Referente ao verbo “*chegar*”, mas com grafia incorreta; e) “*Geográfia*”- Nome da disciplina acentuado incorretamente, já que o mesmo não carrega acento consigo: “*Geografia*”; f) “*Aqui tá tudo ótimo, estou na escola estadual*” - Pontuação incorreta. Uso de vírgula no lugar de Ponto final. O recurso paralinguístico utilizado por essa carta é, exclusivamente, a folha de caderno da *Tinkerbelle*, personagem fadinha.

Observando as considerações feitas nas *Cartas pessoais* anteriores e obserando a presente carta, podemos dizer que o *agente produtor* utiliza em sua escrita a estrutura composicional do gênero, tendo em vista que a mesma apresenta alguns ajustes a serem feitos de ordem gramatical e de pontuação. Nesse momento, partiremos para a análise das produções finais, que como já dito anteriormente, foram feitas com base na inicial, tendo isso ocorrido por escolha dos alunos.

## 6.2.3.1 Produção final do aluno Z

**Quadro 45** – Reprodução da Produção inicial do aluno “Z”

Tarumã, 16 de Agosto de 2019

Querida tia Mônica...

Estou mandando essa carta pois estou com saudades de você. Eu sei que você mora em uma fazenda, e que não consegue vir para cá, mas, quando puder, me escreva carta para que eu saiba como estão as coisas por aí.

Aqui tá tudo ótimo. Eu estou na escola estudal “XXXXXX”, no 6 ano B. meus professores são ótimos. Eu estudo de tarde 12;30 Às 17:40. Eu já me acostumei com isso, mais ainda sinto muita falta da outra escola que era muito mais legal.

Faço aniversário nesse mês, 22 de Agosto. Vou completar 12 anos de vida. Minha mãe já comprou meu presente. Ele vai chegar em outubro por causa que ela comprou pela internet no Mercado Livre. Quando chegar, te mando a foto pelo whatsapp.

Os nomes de meus professores são, a de Português Isis, Matemática Eliege, Ciências Angelo, História Neto, Geografia Danielle, Artes Cristina, Educação Física Mileny, e a de Inglês é a mesma professora que a de Português, a Isis.

Tomara que mande uma carta de volta, estou com saudades!!!

Um beijo e um forte abraço  
Te amo  
Mariane da Silva Ribeiro

**Fonte:** Aluna Z, 6º ano do Ensino Fundamental

A presente carta preserva o mesmo conteúdo da *Produção inicial*, porém o produtor dispõe de mais mecanismos para sua escrita.

Em relação à *Produção inicial*, essa carta apresentou os elementos composicionais do gênero: a) local e data “*Tarumã, 28 de Agosto de 2019*”; b) vocativo: “*Querida tia Mônica...*”; c) corpo do texto, que corresponde a 6 parágrafos; d) despedida “*Um beijo e um forte abraço. Te amo,*” d) assinatura “*Mariane da Silva Ribeiro*”. Notamos também a proximidade do produtor com sua tia pela maneira como se refere a ela, ou seja, a forma carinhos e a escrita informal, denotando intimidade.

No que diz respeito ao discurso empregado, contemplou o *expor interativo*, que é marcado pela presença de: a) nomes próprios: “*Mônica*”, “*Isis*”, “*Eliege*”, “*Ângelo*”, “*Neto*”, “*Danielle*”, “*Cristina*”, “*Mileny*”, “*Mariane*”; b) presença de verbos no presente: “*estou*”, “*sei*”, “*faço*”; c) presença de pronomes com valor dêitico: “*estou mandando*”, “*me mande*”; d) presença de unidades dêiticas de pessoa, tempo e lugar que remetem à interação verbal: “*eu*”, “*você*”, “*aqui*”, “*cá*”, “*suas*”, “*aí*”; e) tipo de sequência predominante: sequência narrativa nas passagens de relato de fatos pessoais e sequências descritivas articuladas a sequências narrativas, como em: “*Eu sei que você mora em uma fazenda, e não consegue vir para cá*”; “*Faço aniversário nesse mês, 22 de Agosto. Vou completar 12 anos. Minha mãe já comprou meu*

*presente*”

O produtor manteve a estrutura de cinco parágrafos conforme feito na primeira produção. Algumas alterações foram feitas acerca das palavras e sinais de pontuação, mas ainda contendo trechos que apresentam problemas. No trecho, “ Eu estudo de tarde 12:30 Às 17:40” , o produtor faz uso inadequado da preposição, sendo correto: “*Eu estudo a tarde*”. Antes de especificar o horário, o produtor deveria ter usado o termo “*das*”, assim ficaria mais inteligível, tanto quanto ocorre a falta da palavra “*dia*” na frase “*Faço aniversário esse mês, 22 de Agosto*” logo após a vírgula. A palavra “*estudal*” , por exemplo, aparenta ser um erro ligado à falta de atenção, já que na primeira produção o produtor apresenta a grafia correta. Podemos dizer que o produtor usou todo o conhecimento aprendido durante a aplicação da SD para a produção de sua carta. Quanto as exigências do gênero, ela está em pleno acordo, podendo dizer que a versão final contemplou os aspectos do gênero.

### 6.3 DADOS EMERGENTES DA IMPLEMENTAÇÃO

Quando pensamos em desenvolver um projeto com o gênero *Carta pessoal*, nosso objetivo era trazer uma proposta pedagógica que pudesse ser implementada, nas aulas de língua portuguesa, e que contribuísse para o letramento dos alunos por meio de práticas situadas que culminassem num maior envolvimento entre os alunos, os seus familiares e amigos.

Após a aplicação da *Sequência didática*, tendo como base a produção dos três alunos, podemos concluir que os módulos pensados para aplicação da *Sequência didática* com o gênero *Carta pessoal* contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos alunos. As atividades desenvolvidas ocorreram dentro do tempo previsto, proporcionaram uma boa interação e, de fato, levaram a um agir reflexivo.

Podemos afirmar que o resultado da implementação foi positivo<sup>39</sup> devido à proposta de trabalho que a ferramenta didática *Sequência didática* traz, dando sempre ênfase nas práticas de linguagem, fazendo o conhecimento emergir por meio delas e, por fim, levando ao desenvolvimento das capacidades da língua no agir dos alunos.

---

<sup>39</sup> Como dissemos anteriormente, as Produções finais dos alunos que foram analisadas, não foram as que foram enviadas, de fato, aos destinatários reais via correio. As enviadas foram as que passaram por mais uma refacção, porém não foi possível trazer a análise delas, mesmo assim, pudemos constatar avanços na produção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa caminhada como profissional de linguagem e da educação, temos presenciado, cada vez mais, teóricos e pesquisadores defendendo que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pautado no trabalho com práticas de linguagem, associadas às práticas sociais, é que promove o letramento do aluno.

Sabemos que, para que um sujeito participe ativamente das práticas sociais, é preciso que ele domine diferentes modos de agir no e sobre o mundo. Temos conhecimento de que o uso da língua é concretizado por meio de enunciados orais e escritos, sendo estes concretos e únicos, nos quais a língua é apresentada como produto integrante das esferas da atividade humana, o que significa que todo agir linguageiro se configura num texto pertencente a um determinado gênero textual.

Os gêneros como um dos objetos centrais no ensino de língua materna, como propõe os autores do *Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2003, 2006, 2006a), em sua vertente voltada ao ensino de línguas com base nos gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), contribui para o letramento dos alunos, já que permite uma formação que contempla uma visão cidadã.

Assim, utilizando os recursos propostos pelo ISD, nessa pesquisa, foi elaborado e implementado o dispositivo didático *Sequência didática* (SD) com o gênero epistolar *Carta pessoal*. A partir dele, procurou-se contribuir com o letramento de uma turma do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, do estado de São Paulo.

Para essa implementação, no entanto, foi necessário conhecermos o nosso objeto discursivo, o que ocorreu por meio da construção de um *Modelo didático*, em que obtivemos o conhecimento teórico (saber-teórico) para que, posteriormente, pudéssemos fazer a sua transposição didática (fazer-prático), de acordo com as dimensões ensináveis do gênero, tendo em vista a série/ o ano que iríamos trabalhar.

Foi a construção do *Modelo didático*, que permitiu ampliarmos o conhecimento que tínhamos sobre os eixos contextuais, estruturais e linguísticos do gênero *Carta pessoal*, constituindo a base para a elaboração da *Sequência didática*. O MD nos deu subsídios para construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem, de complexidade crescente, tendo em vista as dimensões ensináveis do gênero, os alunos envolvidos no projeto e o desenvolvimento deles.

O *Modelo didático* foi responsável por um ensino operante na Zona Proximal

de Desenvolvimento (ZPD), Vygotsky (2007), criado pelas necessidades de ensino, ajustadas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, instrumentalizou-nos para a de construção de nossos próprios materiais, permitindo-nos autonomia quanto aos livros didáticos e contribuindo para que houvesse um trabalho com a linguagem das práticas sociais no contexto sociocultural em que os alunos estavam inseridos, o que nos faz considerar que, na transposição didática, o Modelo deve receber um lugar de destaque.

Após seguir todos os passos propostos de uma *Sequência didática*, assim como propõe o grupo de Didática de Língua Materna, da Universidade de Genebra, pudemos concluir que a implementação dessa ferramenta didática com o gênero *Carta pessoal*, nas nossas aulas de Língua Portuguesa, imprimiu motivação, interesse, engajamento e resultados nas produções dos alunos acerca do conteúdo estudado, não lhes causando a sensação de um aprendizado por dever e, sim, por prazer. Também, quanto ao estreitamento dos laços afetivos com os familiares e amigos, pudemos observar que houve um fortalecimento à medida que, em sala, todos os alunos se ajudavam e que os pais, ao receberem as cartas, ficaram felizes.

Fazendo um balanço ao final de todas as etapas da *Sequência didática*, percebemos que o trabalho com o gênero *Carta pessoal* possibilitou o aprendizado dos alunos participantes da pesquisa, à medida que suas produções apontaram para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e a promoção do seu letramento.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Corte, 2008.
- ANDRADE, M. L. da C. V. A intimidade da ausência: estudo de marca de oralidade em cartas pessoais do século XIX. In: PRETI, D. (org). *Oralidade em textos escritos. Projetos Paralelos – NURC/SP*. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 189-216
- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: O Contexto de François Rabelais*. 5. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002.
- BAKHTIN, M. M. (1979). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- BARRETO, A. P. T; CORRÊA, F. P. P. Guia turístico: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 15, n. 17, p. 1-20, 2013.
- BARROS, E. M. D; GONÇALVES, A. V. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 33, n.3, 2017.
- BAZERMAN, C. Cartas e a base social dos gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, Â. P; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Traduzido por Judith C. Hoffnagel. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83– 99.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEX, T. *Variety in written English: Texts in society - Societies in texts*. London: Routledge, 1996.
- BHATIA, V. K. “GenreMixing in Academic Introductions”. *English for Specific Purposes*, v. 16, n. 3, 1997, p. 181-196.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSCO, J. *A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos*. São Paulo: Editora Salesiana, 1983.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRONCKART, J-P. (1997). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Pericles Cunha.

São Paulo: EDUC, 2003. Título original: *Activité langagière, textes et discours: pour um interactionisme socio-discursif*.

BRONCKART, J-P (2003a). A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (org.). *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

BRONCKART, J-P (2005). Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (org.). *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a, p. 121-160.

BUNZEN, C. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? *Intercâmbio*, v. XIII, 2004.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposición didáctica*. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

CÓSSIO, M. de F. Base nacional comum: uma discussão para além do currículo. *Revista Científica e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, out./dez., 2014.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Desvendando Textos com o Interacionismo Sociodiscursivo. In: DESIDERATO ANTONIO, J; NAVARRO, P.(org.). *O Texto como Objeto de Ensino, de Descrição Linguística, e de Análise Textual e Discursiva*. Maringá: Eduem, 2009. p. 49-60.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera\\_cristovao.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf). Acesso em: 07 mar. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004b, p. 81-108.

DÓREA, J. *Cartas de Eurico Alves: fragmentos da cena modernista*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, T. B.; GARCEZ, P. M. (org.) *Sociolingüística (sic) interacional: antropologia, linguística (sic) e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Age, 1998, p. 142-153.

LEAL, A; CALDES, A. Mecanismos de textualização e construção textual: para uma abordagem sociodiscursiva do cartoon. *Revista Diacrítica*, v. 27, n. 1, p. 175-194, 2013.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 07 mar 2019.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão*, v. 6, n. 3, p. 547- 573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: língua, linguística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 2016, ano 19, n. 28, p. 263-284, maio/ago. 2016.

MELO, C. T. V. de. *Cartas à redação: uma abordagem discursiva*. 1999. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188701>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R. (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. 2 ed. Campinas: Pontes Editora, 2016, v. 1, p. 121-143.

NASCIMENTO, E. L. *Os três estratos do folhado textual*. Aula Ministrada PROFLETRAS em 11/03/2019. Londrina, 2019.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

NASCIMENTO, E. L.; DE GRANDE, P. B. Sequências didáticas e multiletramentos: novos desafios para a inovação das práticas docentes. In: *Gêneros textuais nas práticas didáticas*. São Paulo: Pontes, 2019. Prelo.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 317-332, out./dez. 2012.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, Â. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem*. UERJ, 2007, 15.2: 276-283.

RANZANI, A; PEREIRA, P. Projeto de letramento na educação infantil: práticas orais e escritas. *Temas em Educação e Saúde*, v. 14, n. 2, p. 302-317, 2018.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva socio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-274.

ROJO, R; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o Gênero Carta Pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 209 f. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [http://www.lettras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIA%20NO.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIA%20NO.pdf). Acesso em: 07 jun. 2019.

SILVA, V. L. P. P. Ao correr da Pena: Aspectos da Organização Tópica em Cartas Pessoais. In: HEYE, J. (org.). *Flores Verbais: uma Homenagem Linguística e Literária para Eneida do Rego Monteiro Bonfim no seu 70 aniversário*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 231-246.

SILVA, V. S. Letramento e ensino de gêneros. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. Ano VIII, n. 29, p. 96-100, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.5-17, 2004a.

STREET, B. V. (1995). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, M. (1947). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

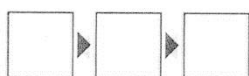
TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1930). Implicações educacionais. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOBERMAN, E. (org.) (1978). *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Carta pessoal de Ivone a sua amiga em Paris



Paris, 2019.

Carra amiga Evelyn, Te escrevo para prestar minhas condolências pelo ocorrido em sua cidade. Assisti pela televisão que a Catedral de Notre-Dame pegou fogo na noite de ontem. A Catedral é um dos principais monumentos históricos de Paris. Sei que foi uma grande perda para a cidade e pro povo parisiense. Aqui no Brasil também tivemos uma perda nos mesmos moldes, pois o nosso museu também pegou fogo. Era um grande museu, também muito importante para nós.

Gostaria que você pudesse contar com o meu apoio, minha querida amiga. Sinto muito por você e pela comunidade. Caso precise de conversar me ligue, conte comigo.

Beijos Ivone

Brendina, 16 de Abril  
de 2019.

ANEXO B  
Carta pessoal de Maria a Teresa

17-12-80

Querida colega.

Espero em Deus que ao receber esta esteja  
gozando de muita paz e saúde.

Nós aqui vamos indo levado com Deus  
quer a mamãe sempre com problemas quando  
não é uma coisa e outra mais está  
trabalhando, Nós estamos ~~mesmo~~ fazendo  
a novera de natal: hoje a reunião será em  
sua casa, está indo bem só que você está  
fazendo muita falta. Sua mãe diz que  
você ira chega no dia 1:!! é pena porque  
no dia 31 deste será o aniversário de  
Florineia e eu estava contando com  
você.

Bem vou parar por aqui pois ainda  
tenho de escrever mais 3 cartas hoje  
e o tempo está esgotado.

A você a Sarden e ao 3º Elias um  
feliz natal e que os dias de 31 seja  
de muita paz e muitas realizações.

Sua amiga: Maria Ap. Ap. Ap.

ANEXO C (...)  
Carta pessoal de José Carlos a Conceição

Assis 17 de junho de 1984.

Dãozinha.

Espero que ao receber mais esta carta  
você e todos estejam bem, enquanto aqui tudo  
na mesma, ou melhor tudo bem.

Amor fiquei muito contente quando recebi  
sua carta no sábado quando cheguei do trabalho  
e muito mais contente ainda quando acabei de ler  
obrigada por você concordar com as minhas idéias  
fiquei muito contente, agente gosta quando alguém  
concorda com a gente, embora ninguém é contra  
com quase todas as minhas idéias, mas você é um  
amor de menina, de noiva e de mulher. Bem eu  
não tenho tantas novidades, moro a casinha já está  
quase pronta falta poucas coisas para terminar, tenho  
trabalhado direto dentro dela, sempre quando chego  
do trabalho nem tenho tempo, tanto e já vou fazer  
alguma coisa na casa, e também aos fins de semana  
como no sábado depois do meio dia e no domingo  
o dia inteiro, ando meio esgotado de cansadia  
mas estou muito feliz, eu também já vejo  
você em todos os lugares da casa inclusive no  
meu quarto que me espera. hoje a Ana  
relia aqui em casa e agora à tarde ela  
ainda brinca comigo me dizendo, que hoje  
é dia tanto que não podia trabalhar

ANEXO C  
Carta pessoal de José Carlos a Conceição

O dia inteiro. mas tudo bem tudo que faço não é só por mim é mais para você. Todo meu esforço vem de você, você me dar muita força para viver, para sonhar e para amar você, eu te amo muito.

Olha sei que você deve estar muito curiosa para saber se eu vou ou não para S.P. pretendo ir agora nesta semana. Talvez não vai dar para ir no feriado de quinta-feira agora, mas se eu não aparecer na quinta de manhã, pode me esperar no sábado de manhã que estarei chegando aí. não vejo a hora de poder te abraçar, e lhe apertar em meus braços, beijar sua boca. tão gostosa assim como você é. Todinha, a saudade já é grande, eu também já não consigo mais ficar longe de você, parece que cada dia que passa fica mais difícil, e as cartas já não matam mais as saudades e sim trazem mais saudades ainda, que nos deixam mais laivos ainda.

mas tudo bem neste fim de semana agente mata toda essa rede. tá legal, vou parando já e tarde e amanhã é dia.

Uns beijos bem gostosos, de quem te ama muito, e não te esquece.

Beu beirão, José Carlos Favoni. Adorei o ursinho.  
do envelope.  
TÉ AMO...

ANEXO D (...)  
Produção Textual aluno X

29/08/2019 21:15 2019 S T Q Q S S D

PARA = LUIZ THIAGO TAAUMAN SP  
DE = LUAN LUCAS PARA MINHAS BARRAS  
DATA = 16/08/2019

Oi LUIZ THIAGO SIMTO MUITO SUA FELIZ  
AQUI DE SEU PAI ARAUMANDY O PORQUÊ  
E ELE DIZ QUE VOCÊS VÃO VOLTAR PARA  
TAAUMAN FICO MUITO FELIZ COM ISTO  
NOS GAMOS MUITOS AMIGOS O DANIEL  
DESEJA TAMBÉM QUE SEJA ALTA NOSSA ESCOLA  
E VOCÊ VOLTAR LOGO PARA A NA ESCOLA  
NOVA É MUITO LEGAL TEM VÁRIAS ATRAI-  
ÇÕES LEGAIS EU ESTOU MUITO FELIZ TA ESPERAN-  
DO SUA VINDA LOGO Tchau

ANEXO D  
Produção Textual aluno X

data

S T Q Q S S

TARUMÃ 26 DE AGOSTO DE 2014

CARO LUIZ THIAGO,

Oi LUIZ THIAGO, SIMTO MUITO SUA FALTA. EU  
ESTAVA PASSANDO PELA RUA ESSES DIAS E VI  
SEU PAI ARRUMANDO UM PORTÃO. COM VULSARI  
COM ELE E ME DIZIA QUE VOCES VOLTARAO  
PARA TARUMÃ FICO MUITO FELIZ COM  
ISTO PORQUE NOS SOMOS MUITOS AMIGOS.  
O DANIEL DIZIA TAMBEM QUE SEMTE  
SUA FALTA NOS ESTAMOS ESPERANDO  
POR VOA. VEM A LOGO.

NA ESCOLA ESTA SEMPO MUITO LEGAL.  
TEMOS MUITOS PROFESSORES EU ESTO  
MUITO FELIZ E ESPERO

CARINHOSAMENTE

RUAN LULAG

ANEXO E (...)  
Produção Textual aluno Y

D S T Q Q S S

Baruerã, 16 de agosto de 2019

Minha querida,

Via hoje em voo indo para escola, e passei perto do cemitério, "ela faz falta, não é?".

Minha mãe estava pensando em ir aí no domingo, para sair e a Marie ver a Gabriel, mas ela não vai mais, porque, não vai vir em setembro.

Estando em setembro, na dia de ir de férias a Marie pediu me esquecer, e eu poderia montar um lugar pra ela em outra cidade.

Eu tá muito animada para sair volta para Baruerã, quando sair iremos nos amigos em admissão que eu chamei, todos mãe estavam animados para ver vocês.

Beijos

Seu querido sobrinho  
Gabriel.

ANEXO E  
Produção Textual aluno Y

U S T Q Q S S

Carumã, 29 de agosto de 2019

Querida tia,

Hoje eu estava indo à escola, e percebi perto da cantina, e p  
ela faz falta, não é?

Minha mãe via dito que iria aí no domingo, mas  
ela não foi, ela queria ir para mostrar para irmãos  
para você e a Maria. E vocês vão vir em setembro? então  
a gente não vai aí no Campus novo, só na nesse  
setembro de ser com meu amigos para a rodinha e vai  
ser muito legal. espero ver vocês logo.

Carinhosamente,

Julia Gabriela.

## ANEXO F (...)

## Produção Textual aluno Z



\*  
\*  
\*

Mariane da Silva

\*

Parumã, 16 de Agosto de 2019

Querida tia Mônica...

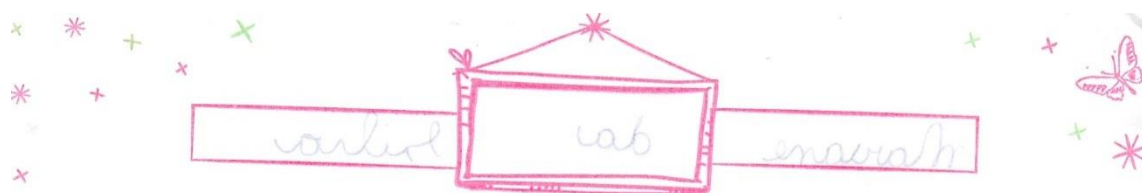
Estou mandando essa carta, pois estou com saudades de você. Eu sei que você mora em uma fazenda, e não consegue vir para cá, a maioria das vezes, quando puder, mandarei ou trarei carta para mim, pra saber como tá as novidades aí. Aqui tá tudo ótimo, estou na escola estadual "Dau Luz", no 6º Ano B, meus professores são ótimos, estudo de tarde 12:30 às 5:40, já me acostumei com isso, mais ainda sinto muita falta da outra escola, que era muito mais legal, faço aniversário neste mês, 22 de agosto, que complet 12 anos de vida.

Minha mãe já comprou meu presente, que vai chegar em setembro, por causa que ela comprou pela internet, no Mercado Livre, quando chegar te mando a foto pelo WhatsApp, os no-

\*  
\*  
\*

\* \* Tink

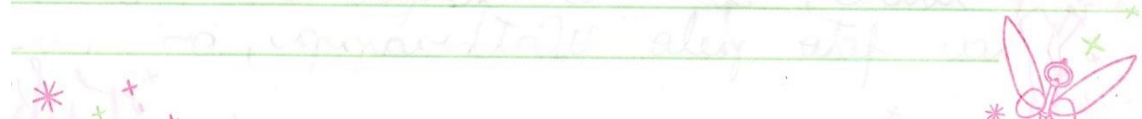
ANEXO F  
Produção Textual aluno Z



mes de omnis professores não, a  
de Português Isis, Matemática Eli  
ge, Ciências Angelo, História Neto,  
Geografia Danielle, Artes Cristiana,  
Educação Física Mileny, e a de  
Inglês é a a mesma profesora  
ra que a de Português, a Isis.  
Tomara que mande uma carta  
de volta, estou com saudades!!!

Um beijo e um forte abraço  
te amo.

Mariane da Silva Ribeiro



ANEXO G  
Produção Textual aluno Z

Tarumã, 28 de Agosto de 2019

Querida tia Mônica,

Estou mandando essa carta pois estou com saudades suas. Eu sei que você mora em uma fazenda, e que não consegue vir para cá, mas quando puder, me escreva outra carta para que eu saiba como estão as coisas por aí.

Aqui está tudo ótimo. Eu estou na escola estadual "David José Luz", no 6º ano B. Meus professores são ótimos. Eu estudo de tarde 12:30 às 14:40. Eu já me acostumei com isso, mais ainda sinto muita falta da outra escola que era muito mais legal.

Farei aniversário nesse mês, 22 de Agosto. Vou completar 12 anos de vida. Minha mãe já comprou meu presente. Ele vai chegar em outubro, por causa que ela comprou pela internet no Mercado Livre. Quando chegar, te mando a foto pelo Whatsapp.

Os nomes de meus professores são: a de Português, Isis, Matemática Eliege, Ciências Angelo, História Neto, Geografia Danielle, Artes Cristina, Educação Física Mileny, e a de Inglês é a mesma professora Portuguesa, a Isis.

Tomara que você me mande uma carta de volta, estou com saudades!!!

Um beijo e um forte abraço.

Te amo,

Mariane da Sílvia Ribeiro.