UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus Cornélio Procópio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

GIOVANA PAULINE AJORA ROSA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO COMO FERRAMENTA DE DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA: PROJETO "TROCA DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA"

Cornélio Procópio
2025

GIOVANA PAULINE AJORA ROSA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO COMO FERRAMENTA DE DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA: PROJETO “TROCA DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Ensino.

Linha de Pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eliana Merlin Deganutti de Barros.
Coorientador: Prof.º Dr. Adair Vieira Gonçalves.

Cornélio Procópio
2025

Criada pela Lei Estadual 15.300/2006 - Autorizada pelo Decreto Estadual no 3909/2008 - CNPJ 08.885.100/0001-54
Av. Getúlio Vargas, 850 - CEP 86400-000 Jacarezinho/PR - fone/fax 43 3525 3589 - www.uenp.edu.br

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Rosa, Giovana Pauline Ajora
R788s Sequência didática de gênero como ferramenta de didatização da escrita: projeto "troca de correspondência entre estudantes dos anos iniciais da educação básica". / Giovana Pauline Ajora Rosa; orientadora Eliana Merlin Deganutti de Barros - Cornélio Procópio, 2025.
151 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2025.

1. Didática de gênero. 2. ISD. 3. SDG. 4. Gênero textual. 5. Cartas. I. Barros, Eliana Merlin Deganutti de, orient. II. Título.
CDD: 371.3

GIOVANA PAULINE AJORA ROSA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO COMO FERRAMENTA DE DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA: PROJETO “TROCA DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Ensino.

Linha Pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS
Data: 13/02/2026 17:58:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Orientador(a): Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Documento assinado digitalmente
gov.br ADAIR VIEIRA GONCALVES
Data: 14/02/2026 10:46:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Coorientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal de Grande Dourados - UFGD

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSA MARIA MANZONI
Data: 19/02/2026 17:25:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
Unive ESP

Documento assinado digitalmente
gov.br MARILUCIA DOS SANTOS DOMINGOS
Data: 19/02/2026 19:19:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Marilucia dos Santos Domingos
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 10 de dezembro de 2025.

Dedico este trabalho a Deus, sem
Ele nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. E com lágrimas nos olhos, eu agradeço ao meu querido (falecido) pai, assim como minha mãe, não mediam esforços para me ajudar. Com seu trabalho árduo na roça sempre me dava o melhor, sempre dizia para eu não desistir, e que aconteça o que acontecesse eles estariam ao meu lado.

Agradeço ao meu marido, que esteve ao meu lado no dia a dia, oferecendo força e apoio para enfrentar os inúmeros desafios que esta pesquisa trouxe. Peço desculpas pelas tantas vezes em que não consegui dedicar a atenção que você merecia, justificando sempre que precisava estudar. Espero que entenda que foi por uma boa causa e que sua compreensão foi essencial para a realização deste sonho.

Agradeço a minha querida orientadora, professora doutora Eliana Merlin Deganutti de Barros pela orientação competente, pela paciência e pelo incentivo em todas as etapas deste trabalho. Sua dedicação, conhecimento e compromisso com o processo acadêmico foram fundamentais para a realização deste estudo. Agradeço, especialmente, pelas valiosas contribuições, pelo olhar atento e pelas palavras de encorajamento nos momentos de dúvida. Sua orientação foi além do campo acadêmico, servindo como inspiração para meu crescimento pessoal e profissional. Sou extremamente grata por ter tido a oportunidade de aprender com alguém tão comprometida e generosa. Este trabalho é reflexo, também, do esforço compartilhado em busca de conhecimento e excelência.

Agradeço também ao meu querido coorientador, professor doutor Adair Vieira Gonçalves, pelo apoio fundamental na pesquisa. Sua dedicação, paciência e disponibilidade para discutir ideias foram determinantes para a conclusão deste mestrado. Obrigado por acreditar e fazer parte da minha jornada acadêmica.

Estendo meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UENP que proporcionou momentos marcantes e transformadores em minha trajetória acadêmica e pessoal. Com profissionais altamente capacitados e dedicados, que sempre se empenharam em ensinar com excelência, cada disciplina cursada reforçou a certeza de que eu estava no lugar certo. Mais do que aprender conteúdos e metodologias, adquiri lições valiosas que levarei para toda a vida.

E, por fim, agradeço aos amigos que sempre estiveram presentes ao longo desta jornada. Não os citarei individualmente, pois são muitos e não quero correr o

risco de deixar ninguém de fora. Cada palavra de incentivo, gesto de apoio e demonstração de carinho foi fundamental para me fortalecer e seguir em frente. Meu mais sincero muito obrigada a todos vocês!

“Para conhecer a sabedoria e a instrução, para compreender as palavras sensatas, para adquirir as lições do bom senso, da justiça, da equidade e da retidão para dar aos simples o discernimento, ao adolescente a ciência e a reflexão. Que o sábio escute, e aumentará seu saber, e o homem inteligente adquirirá prudência para compreender os provérbios, as alegorias, as máximas dos sábios e seus enigmas” (Provérbios 2 a 7).

ROSA, Giovana Pauline Ajora. **Sequência didática de gênero como ferramenta de didatização da escrita: projeto "troca de correspondência entre estudantes dos anos iniciais da Educação Básica".** 2025. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Paraná (UENP) e está fundamentada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme Bronckart (2007), com ênfase na perspectiva de Sequência Didática de Gêneros (SDG) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) (Barros, 2012), que possibilita uma abordagem progressiva e contextualizada no ensino de escrita. O objetivo propositivo da pesquisa consiste em elaborar e implementar um projeto de ensino mediado pela metodologia das SDG, centrado nos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, envolvendo estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a outra localizada no estado do Mato Grosso do Sul. Essa proposta de ensino visa promover a apropriação das normas, estruturas e funções comunicativas desses gêneros, favorecendo a melhoria da escrita por meio da troca de correspondências entre os estudantes, tornando a prática de produção textual significativa e socialmente relevante. A investigação adota uma abordagem qualitativa, ancorada na Engenharia Didática do ISD (Dolz, 2016), que permite planejar, implementar e analisar sistematicamente a ação pedagógica, considerando os objetivos didáticos, as características dos estudantes e as condições da sala de aula. Como resultado, o Produto Educacional desenvolvido é uma SDG validada didaticamente, organizada em um caderno pedagógico dividido em oficinas, com instruções detalhadas para o professor e atividades direcionadas aos estudantes, permitindo a operacionalização do ensino dos gêneros de forma estruturada e progressiva. O estudo justifica-se pela necessidade de repensar o ensino da escrita nos anos iniciais, propondo práticas que valorizem a função social da linguagem e promovam a reflexão sobre os processos de produção textual. O objetivo geral consiste em analisar como a prática da troca de correspondências, mediada pela SDG, contribui para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos estudantes. Especificamente, busca-se: (1) identificar as dimensões ensináveis dos gêneros trabalhados, por meio da elaboração de modelos didáticos, e (2) descrever indícios de desenvolvimento das competências discursivas e linguísticas dos estudantes durante a implementação da proposta, evidenciando o potencial da SDG como instrumento de mediação pedagógica no ensino da escrita. Os resultados evidenciam que a SDG, mediada pela troca de correspondências, favoreceu o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes e resultou na validação de um produto educacional com potencial para qualificar o ensino da escrita nos anos iniciais.

Palavras-chave: ISD. Sequência Didática de Gêneros. Gênero textual. Carta-apresentação. Carta-resposta

ROSA, Giovana Pauline Ajora. **Genre-based didactic sequence as a tool for teaching writing: "Correspondence exchange among early years students in Basic Education"** project. 2025. 151f. Master's Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program in Teaching (PPGEN) at the State University of Paraná (UENP) and is grounded in the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SDI), as proposed by Bronckart (2007), with emphasis on the perspective of Genre-Based Didactic Sequences (GBDS) (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Barros, 2012), which enables a progressive and contextualized approach to the teaching of writing. The propositional objective of the study is to design and implement a teaching project mediated by the GBDS methodology, focusing on the genres letter of introduction and reply letter, involving 5th-grade students from Elementary School (early years) and another group located in the state of Mato Grosso do Sul. This teaching proposal aims to promote the appropriation of the norms, structures, and communicative functions of these genres, fostering the improvement of students' writing through the exchange of correspondence, thus making the practice of textual production meaningful and socially relevant. The investigation adopts a qualitative approach, grounded in the Didactic Engineering of SDI (Dolz, 2016), which allows for the systematic planning, implementation, and analysis of pedagogical action, considering didactic objectives, students' characteristics, and classroom conditions. As a result, the Educational Product developed consists of a didactically validated GBDS, organized in a pedagogical workbook divided into workshops, with detailed instructions for teachers and activities directed at students, enabling the operationalization of genre teaching in a structured and progressive manner. The study is justified by the need to rethink the teaching of writing in the early years of schooling, proposing practices that value the social function of language and promote reflection on textual production processes. The general objective is to analyze how the practice of exchanging correspondence, mediated by the GBDS, contributes to the development of students' actional, discursive, and linguistic-discursive capacities. Specifically, the study seeks to: (1) identify the teachable dimensions of the genres addressed through the development of didactic models; and (2) describe evidence of the development of students' discursive and linguistic competencies during the implementation of the proposal, highlighting the potential of GBDS as a pedagogical mediation instrument in the teaching of writing. The results indicate that the GBDS, mediated by the exchange of correspondence, fostered the development of students' language capacities and led to the validation of an educational product with the potential to enhance the teaching of writing in the early years of Elementary School.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism (ISD). Genre-Based Didactic Sequence. Textual genre. Introduction letter. Response letter.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática..... 45
Figura 2 - Primeira produção da carta-apresentação do estudante PR1..... 96
Figura 3 - Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR1..... 99
Figura 4 - Primeira versão da carta-apresentação do estudante PR2..... 102
Figura 5 - Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR2..... 104
Figura 6 - Primeira versão da carta-apresentação do estudante PR8..... 108
Figura 7 - Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR8.....110
Figura 8 - Resposta da estudante PR10 para o estudante MS9..... 114
Figura 9 - Resposta da estudante PR13 para o estudante MS6..... 116
Apêndice A1 - Dinâmica: “Quem sou eu”.....125
Apêndice A2 - Dinâmica: “Caixa dos interesses”.....125
Apêndice A3 - Dinâmica: “Caixa dos interesses”.....126
Apêndice A4 - Slides sobre a cidade de Dourados – MS..... 126
Apêndice A5 - Slides sobre a cidade de Dourados – MS..... 127
Apêndice A6 - Referências sobre a pesquisa da cidade do Mato Grosso do Sul.. 127
Apêndice A7 - Caça-palavras relacionadas a cidade de Dourados - MS..... 128
Apêndice A8 - Dinâmica “Desvendando a carta-apresentação”..... 128
Apêndice A10 - Escrita da carta-apresentação à mão destinada a um colega da turma..... 131
Apêndice A11 - Produção da carta-apresentação para o futuro amigo da escola parceira no MS..... 131
Apêndice A12 - Produção da carta-apresentação para o futuro amigo da escola parceira no MS..... 132
Apêndice A13 - Autorização enviada para os pais e responsáveis para visita escolar aos Correios da cidade.....132
Apêndice A14 - Visita aos Correios da cidade PR.....133
Apêndice A15 - Visita aos Correios da cidade PR.....133

Apêndice A16 - Visita aos Correios da cidade PR..... 134
Apêndice A18 - Desenhos referente à visita aos Correios..... 134
Apêndice A19 - Desenhos referente à visita aos Correios..... 135
Apêndice A20 - Recebendo a minha carta-resposta..... 135
Apêndice A21 - Recebendo a minha carta-resposta..... 136
Apêndice A22 - Recebendo a minha carta-resposta..... 136
Apêndice E1 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS..... 149
Apêndice E2 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS..... 149
Apêndice E3 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS..... 150
Apêndice E4 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS..... 150
Apêndice E5 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS..... 151
Apêndice E6 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS..... 151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos de busca pelos Produtos Educacionais.....25

Quadro 2 - Etapas da pesquisa..... 50

Quadro 3 - Primeira versão da sinopse da SDG..... 56

Quadro 4 - Versão final da sinopse da SDG.....59

Quadro 5 - Capacidades de linguagem..... 65

Quadro 6 - Modelo didático da carta de apresentação..... 77

Quadro 7 - Exemplar da carta-resposta para descrição do gênero..... 80

Quadro 8 - Modelo didático da carta-apresentação elaborado pela pesquisadora...82

Quadro 9 - Análise do modelo didático da carta-apresentação..... 83

Quadro 10 - Modelo didático da carta-resposta elaborado pela pesquisadora.....86

Quadro 11 - Análise do modelo didático da carta-resposta.....86

Quadro 12 - Quadro de análise do domínio das capacidades de linguagem.....94

Quadro 13 - Comparativo entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR1.....100

Quadro 14 - Comparativo entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR2.....105

Quadro 15 - Comparativo entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR8..... 111

Quadro 16 - Carta-resposta do estudante MS7 para o estudante PR12.....112

Quadro 17 - Carta-resposta do estudante MS18 para o estudante PR1.....113

Apêndice A9 - Produção de um relatório sobre os aprendizados do dia.....129

Apêndice A17 - perguntas feitas pelos estudantes ao carteiro.....134

Apêndice B1 - Primeira versão da carta-apresentação..... 137

Apêndice C1 - Segunda versão da carta-apresentação..... 141

Apêndice D1 - Carta-resposta dos estudantes MS..... 145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MS	Mato Grosso do Sul
MSL	Mapeamento Sistemático da Literatura
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino
PR	Paraná
SD	Sequência Didática
SDG	Sequência Didática de Gêneros
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA..... 12

1 INTRODUÇÃO..... 20

1.1 Problematização, Justificativa e Apresentação da Proposta de Intervenção..... 21

1.2 Mapeamento Sistemático da Literatura..... 24

1.3 Objetivos, Ancoragem Teórico-Metodológica da Pesquisa e Organização do Texto..... 29

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 32

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo..... 32

2.1.1 Gêneros Textuais como Megainstrumentos da Comunicação..... 35

2.1.2 Análise de Textos/Gêneros para o ISD..... 37

2.1.3 Vertente Didática do ISD..... 40

2.1.4 Metodologia das sequências didáticas de gêneros..... 42

2.2 O Ensino da Escrita..... 45

3 METODOLOGIA DA PESQUISA..... 48

3.1 Enquadramento Metodológico da Pesquisa..... 48

3.2 Etapas da Pesquisa..... 50

3.3 Descrição do Contexto de Intervenção e Participantes da Pesquisa..... 54

3.4 A Elaboração do Protótipo da SDG e sua Implementação em Sala de Aula..... 55

3.5 Geração e Análise dos Dados da Pesquisa..... 64

3.6 O Produto Educacional..... 66

4 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS CARTA-APRESENTAÇÃO E CARTA-RESPOSTA..... 71

4.1 Revisão Bibliográfica do Gênero Guarda-Chuva Carta..... 71

4.2 A Visão dos Especialistas Sobre a Carta-Apresentação e a Carta-Resposta..... 74

4.3 Análise Exploratória de Exemplares Adaptados..... 76

4.4 Processo Final da Modelização Didática..... 81

5 RELATO REFLEXIVO DA IMPLEMENTAÇÃO DA SDG..... 90

5.1 Experiências e Observações na Implementação das Oficinas..... 90

6 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM A PARTIR DAS VERSÕES DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES..... 93

6.1 Indícios de Aprendizagem e Transformações..... 93

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 118

REFERÊNCIAS..... 121

APÊNDICE A - Registros das oficinas..... 125

APÊNDICE B - Primeira versão das cartas-apresentação dos estudantes PR. 137

APÊNDICE C - Segunda versão das cartas-apresentação dos estudantes PR 141

APÊNDICE D - Cartas-resposta dos estudantes MS..... 145

APÊNDICE E - Interação na plataforma Padlet..... 149

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Desde muito pequena, manifestei o desejo de ser professora, inicialmente por meio de brincadeiras que simulavam o ambiente escolar que já evidenciavam uma relação estreita com o ensinar e o aprender. Ainda que essas experiências pertençam ao campo da memória, compreendo hoje que elas revelam uma concepção inicial de docência marcada pela mediação e pela responsabilidade pelo aprendizado do outro, aspectos que viriam a se consolidar ao longo da minha trajetória formativa e profissional.

No Ensino Fundamental, meus primeiros contatos com a leitura e a produção de textos foram decisivos para a construção de uma relação positiva com a linguagem escrita. Atividades de produção textual a partir de imagens, em especial, me permitiram vivenciar a escrita como prática de significação e autoria, favorecendo o engajamento com o texto e o reconhecimento de seu sentido social. Essas experiências se tornaram particularmente relevantes quando, mais tarde, passei a observar práticas escolares que tratavam a escrita de forma excessivamente normativa e descontextualizada, em contraste com aquelas vivências iniciais.

A escolha pelo curso de Formação de Docentes (Magistério) aprofundou meu contato com a realidade das escolas públicas e com o cotidiano dos anos iniciais da Educação Básica. Durante esse período, tive a oportunidade de observar práticas de ensino da leitura e da escrita e de acompanhar as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes. Essas vivências evidenciaram uma tensão recorrente entre a centralidade atribuída à escrita no discurso pedagógico e a fragilidade das estratégias didáticas efetivamente mobilizadas para seu ensino, aspecto que passou a constituir um dos primeiros indícios do problema de pesquisa que hoje investigo.

Após um período afastada da sala de aula, o ingresso no curso de Letras – Português/Inglês, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), representou um movimento de retomada e aprofundamento teórico. Ao longo da graduação, ampliei minha compreensão sobre a linguagem enquanto prática social e passei a questionar abordagens de ensino centradas predominantemente na correção formal. As leituras teóricas, as análises textuais e os debates acadêmicos contribuíram para a construção de um olhar crítico sobre o ensino da escrita, se deslocando de uma perspectiva centrada no produto para uma abordagem orientada

pelas condições de produção e pelos usos sociais da linguagem.

A participação no programa Residência Pedagógica constituiu um marco decisivo na consolidação do problema de pesquisa. Ao vivenciar o ensino da Língua Portuguesa em escolas da rede estadual, observei, de forma recorrente, as dificuldades dos estudantes na leitura e, sobretudo, na produção escrita. Tais dificuldades não se restringiam ao domínio de aspectos gramaticais, mas envolviam a compreensão da situação comunicativa, a organização do texto e a adequação ao gênero solicitado. Esse diagnóstico empírico reforçou em mim a compreensão de que o ensino da escrita carece de práticas didáticas que tomem os gêneros textuais como objetos explícitos de ensino, exigindo processos sistemáticos de didatização.

Diante desse cenário, passei a buscar estratégias pedagógicas que possibilitassem aos estudantes compreender a escrita como ação social, por meio de situações de uso da linguagem. A elaboração de materiais e propostas didáticas voltadas à escrita contextualizada se revelou, inicialmente, um movimento intuitivo, mas fundamental para que eu reconhecesse a necessidade de articular teoria linguística, análise de gênero e planejamento didático intencional. Essa articulação, posteriormente, encontrou respaldo teórico na metodologia das sequências didáticas de gênero (SDG)[1], assumida nesta pesquisa como eixo organizador do ensino da escrita.

A decisão de ingressar no Mestrado em Ensino emerge, portanto, da necessidade de compreender de modo sistemático e fundamentado como determinadas práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Sob orientação da professora Eliana Merlin Deganutti de Barros e coorientação do professor Adair Vieira Gonçalves, dou continuidade a esse percurso investigativo, tomando como objeto de estudo o ensino da escrita dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, mediado pela metodologia das SDG.

Assim, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional não se configura como um relato autobiográfico dissociado da pesquisa, mas como o lugar de constituição do problema investigado, na medida em que articula vivências concretas de sala de aula às demandas teóricas e metodológicas do ensino da

[1] Barros (2020, p. 128) propõe a denominação Sequência Didática de Gêneros (SDG) para diferenciar essa abordagem de outras concepções de “sequência didática” utilizadas em distintas áreas do conhecimento, destacando sua especificidade no trabalho com gêneros textuais. Ver seção 2.1.5 desta dissertação.

escrita. As experiências formativas e profissionais apresentadas delineiam o contexto a partir do qual esse problema se constrói, evidenciando que as dificuldades na produção escrita dos estudantes demandam um trabalho didático sistematizado, ancorado em uma concepção de linguagem como ação social.

Na seção seguinte, a introdução apresenta a problematização da pesquisa, seus objetivos e os referenciais teóricos que orientam a investigação sobre o ensino da escrita dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta nos anos iniciais da Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste trabalho reside na identificação de um problema recorrente na prática docente relacionado ao ensino da escrita nos anos iniciais da Educação Básica: as dificuldades dos estudantes em produzir textos que se adequem às situações de comunicação, aos propósitos discursivos e aos gêneros textuais trabalhados no contexto escolar. Tais dificuldades manifestam-se, especialmente, na organização global do texto, na consideração do interlocutor e na mobilização de recursos linguístico-discursivos, indicando limitações no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), compreende-se que a linguagem constitui uma forma de ação social mediada por gêneros textuais, historicamente situados (Bronckart, 2007). Nessa perspectiva, escrever não se reduz à aplicação de regras gramaticais, mas implica agir linguísticamente em contextos específicos, mobilizando conhecimentos sobre a situação de produção, a organização discursiva e os mecanismos linguísticos do texto. O problema de linguagem identificado nesta pesquisa decorre, portanto, da ausência de um trabalho sistemático com os gêneros enquanto instrumentos de ação social, o que tende a resultar em práticas de escrita fragmentadas e descontextualizadas.

A presente investigação fundamenta-se na compreensão de que a troca de correspondências entre estudantes da mesma faixa etária configura-se como uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Ao participar de situações de interlocução, os estudantes são convidados a considerar o contexto de produção, a finalidade comunicativa do texto e o papel do interlocutor, aspectos centrais para o desenvolvimento das capacidades de ação. Simultaneamente, são levados a organizar o texto segundo o plano composicional do gênero e a selecionar recursos linguístico-discursivos adequados, mobilizando capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Nesse sentido, os gêneros carta-apresentação e carta-resposta assumem papel central nesta pesquisa, por constituírem situações concretas de uso da linguagem escrita. A produção desses gêneros possibilita aos estudantes mobilizar conhecimentos relativos à organização composicional, aos conteúdos temáticos e aos mecanismos linguístico-discursivos característicos do gênero epistolar,

favorecendo práticas de escrita que ultrapassam o caráter meramente escolar e avaliativo do texto.

Partindo dessa concepção, esta pesquisa propõe-se a analisar de que maneira a prática da troca de correspondências, mediada pela metodologia das sequências didáticas de gênero (SDG), contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, com especial atenção à produção escrita do gênero carta-apresentação. Para tanto, dedica-se à identificação e à sistematização das dimensões ensináveis dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, bem como à descrição e interpretação de indícios de desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas observados nas produções escritas dos estudantes ao longo da implementação da SDG.

Ao assumir essa perspectiva, a pesquisa busca contribuir para o preenchimento de uma lacuna empírica no campo do ensino da escrita, no que se refere à articulação entre o trabalho com gêneros epistolares, o uso de SDG e o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem nos anos iniciais da Educação Básica.

1.1 Problematização, Justificativa e Apresentação da Proposta de Intervenção

A problematização que orienta este trabalho inscreve-se no campo do ensino da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito às condições didáticas que possibilitam aos estudantes tornarem-se sujeitos autores em práticas sociais de linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o ensino da escrita deve ser desenvolvido como prática social, considerando o texto em seu contexto de produção, circulação e recepção, bem como a interação entre os sujeitos envolvidos (Brasil, 2018). Tal perspectiva rompe com a concepção tradicional da escrita como mera codificação e desloca o foco para a construção de sentidos, a autoria e a reflexão sobre o próprio texto.

Entretanto, observa-se um descompasso entre as orientações dos documentos oficiais e as práticas efetivamente desenvolvidas em salas de aula. Dados de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicam que estudantes dos anos iniciais apresentam dificuldades

recorrentes na produção de textos escritos, sobretudo no que se refere à organização global do texto, à progressão temática, à coesão, à consideração do interlocutor, à adequação ao gênero e à situação comunicativa (INEP, 2021). Essas limitações revelam que, apesar de avanços normativos, o ensino da escrita ainda se mantém, em diversos contextos, centrado em atividades mecânicas, prescritivas e desprovidas de sentido social.

Como assinala Antunes (2003), aprender a escrever não se resume ao domínio de regras gramaticais, mas implica compreender o que se quer dizer, a quem se quer dizer e com que finalidade. No entanto, práticas pedagógicas que reduzem a escrita ao preenchimento de linhas com palavras “corretas” tendem a esvaziar seu caráter comunicativo e discursivo, comprometendo o desenvolvimento da autoria e da capacidade linguística dos estudantes (Geraldi, 1997; Rojo, 2009). Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser concebido como sujeito de linguagem e passa a ocupar o lugar de mero reprodutor de formas, o que dificulta seu envolvimento e sua autonomia no processo de produção textual.

A partir da observação desse contexto, este estudo delimita como problema de pesquisa a seguinte questão: como o trabalho com os gêneros carta-apresentação e carta-resposta, por meio de uma SDG, pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no processo de produção escrita? Essa problematização emerge de dificuldades concretas observadas nas produções dos estudantes, tais como a fragilidade na organização das ideias, a ausência de consideração do destinatário, a inadequação ao gênero proposto e o uso limitado de recursos linguístico-discursivos para construir sentidos.

Diante desse problema, a escolha dos gêneros epistolares justifica-se por seu caráter eminentemente dialógico e interacional. A carta, enquanto gênero textual, pressupõe um interlocutor, uma finalidade comunicativa definida e uma organização discursiva relativamente estável, o que exige do produtor do texto a mobilização de diferentes capacidades de linguagem. Trabalhar com carta-apresentação e carta-resposta permite ao estudante refletir sobre quem escreve, para quem escreve, o que escreve e como escreve, enfrentando diretamente as dificuldades observadas no ensino da produção escrita.

Nesse sentido, a elaboração e implementação de uma SDG, nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Barros (2012), configura-se como resposta

pedagógica ao problema identificado. Esse dispositivo didático possibilita um trabalho sistematizado com os gêneros, articulando situação de comunicação, produção inicial, oficinas e produção final, criando condições para que os estudantes avancem progressivamente no domínio das capacidades de linguagem necessárias à produção textual.

A proposta de intervenção centra-se na troca de correspondências entre estudantes do 5º ano de escolas localizadas em estados distintos (Paraná e Mato Grosso do Sul), que não possuem vínculo prévio. Embora planejada pedagogicamente, essa situação de comunicação se aproxima de um contexto de uso da linguagem, atribuindo sentido social à escrita e favorecendo o engajamento dos estudantes. Ao escrever para um destinatário, os estudantes precisam selecionar informações relevantes, organizar o texto de forma coerente, adequar o discurso à situação comunicativa e utilizar recursos linguísticos compatíveis com a finalidade do gênero.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem será analisado à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente a partir das contribuições de Bronckart (2007) e de Dolz e Schneuwly (2004), que concebem a produção textual como resultado da articulação entre capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Para tanto, serão utilizadas como instrumentos de análise as produções escritas iniciais e finais dos estudantes, examinadas com base em critérios derivados do modelo didático dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta.

A análise considerará, entre outros aspectos, a adequação à situação de comunicação, a organização global do texto, a progressão temática, os mecanismos de coesão e os recursos enunciativos mobilizados. A comparação entre as produções permitirá identificar avanços no domínio do gênero e no desenvolvimento das capacidades de linguagem ao longo da SDG, evidenciando os efeitos da intervenção proposta.

Dessa forma, a articulação entre problematização e justificativa evidencia que a intervenção didática não se apresenta como ação isolada, mas como resposta direta às dificuldades observadas no ensino da escrita nos anos iniciais. Ao integrar teoria e prática, este estudo busca contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à produção textual, reafirmando a escrita como prática social, instrumento de interação e meio de constituição dos estudantes como sujeitos de

linguagem.

Com o objetivo de situar esta pesquisa no campo dos estudos já produzidos sobre o ensino da escrita, torna-se necessário examinar as contribuições teóricas e empíricas que abordam o trabalho com gêneros textuais, em especial os gêneros epistolares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a subseção seguinte apresenta o mapeamento sistemático da literatura (MSL), buscando identificar tendências, lacunas e aportes relevantes que fundamentam a proposta de intervenção e a análise desenvolvidas neste estudo.

1.2 Mapeamento Sistemático da Literatura

O mapeamento sistemático da literatura (MSL) é uma abordagem de revisão que permite identificar, organizar e analisar de forma criteriosa a produção científica sobre um tema específico. Diferente de revisões mais tradicionais, o MSL segue procedimentos claros para busca, seleção e análise dos estudos, garantindo rigor metodológico e possibilitando a replicação do processo (Peters *et al.*, 2015; Kitchenham; Charters, 2007).

No campo da educação, o mapeamento sistemático tem sido utilizado para compreender tendências de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento e examinar diferentes estratégias pedagógicas, permitindo agrupar estudos por categorias temáticas, objetivos ou métodos e oferecendo uma visão ampla do estado da arte sobre determinado fenômeno (Okoli; Schabram, 2010; Peters *et al.,* 2015).

Para fundamentar a proposição desta pesquisa, tornou-se essencial investigar a produção científica relacionada a produtos educacionais (PE) sobre o ensino da escrita a partir de gêneros textuais, com ênfase na carta-apresentação e na carta-resposta nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, como não foram identificados produtos educacionais diretamente relacionados a essa temática, utilizamos a revisão sistemática da literatura.

Nesse contexto, o MSL foi utilizado para analisar estudos relacionados ao ensino da escrita e ao trabalho com gêneros textuais, fornecendo subsídios para a proposição de estratégias pedagógicas e evidenciando a relevância da SDG como ferramenta de ensino da língua, orientando o desenvolvimento da escrita de forma contextualizada e socialmente significativa (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Essa análise serviu de base para o MSL apresentado na sequência, que organiza e sintetiza as contribuições sobre o ensino da produção escrita e o trabalho com gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como parte da elaboração do PE foi realizado o mapeamento sistemático da literatura (Kitchenham; Charters, 2007; Peters *et al.*, 2015), foram definidas palavras-chave que orientaram a busca por produções relacionadas ao procedimento da SDG e aos gêneros carta-apresentação e carta-resposta.

O processo de busca envolveu a realização de diversos testes em bases de dados acadêmicas, entre elas a Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando, inicialmente, os descritores *"carta-apresentação" OR "carta de apresentação" AND "carta-resposta" AND "sequência didática",* aplicados em todos os termos e campos (Quadro 1).

No entanto, não encontramos resultados relevantes, o que exigiu a reformulação das palavras-chave de forma mais abrangente, a fim de contemplar adequadamente o objetivo do MSL.

A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com refinamento para incluir apenas dissertações e teses que contemplassem um produto educacional, por isso o filtro em Mestrados Profissionais, considerando os últimos dez anos. Essa delimitação temporal visou assegurar que os trabalhos analisados refletissem as tendências e contribuições mais recentes na área. Cada resultado foi cuidadosamente examinado quanto ao título, resumo e palavras-chave, garantindo a seleção de estudos pertinentes ao foco da pesquisa.

Essa estratégia permitiu identificar trabalhos que investigaram a produção e o ensino dos gêneros textuais em contextos educacionais, fornecendo subsídios para a análise das abordagens pedagógicas e para a proposição de estratégias didáticas, como a utilização da sequência didática no desenvolvimento da escrita (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). No Quadro 1 a seguir vemos como utilizamos para documentar tal busca.

Quadro 1 - Processos de busca pelos Produtos Educacionais

Processo	Palavras-chave	Repositório	Filtro	PE

Primeira busca	“carta-apresentação” AND “carta-resposta” AND “sequência didática”	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Tipo: Mestrado profissional. Grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Área de avaliação: Linguística e Literatura. Área de concentração: Linguística e ensino.	Nenhum
Primeira busca	“carta-apresentação” AND “carta-resposta” AND “sequência didática”	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Áreas de conhecimento CNPq: Letras, Língua Portuguesa e Linguística, Letras e Artes Programas de pós-graduação profissional	Nenhum
Segunda busca	“carta-apresentação” OR “carta de apresentação” AND “carta-resposta” AND “sequência didática”	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	Tipo: Mestrado profissional. Grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Área de avaliação: Linguística e Literatura. Área de concentração: Linguística e ensino.	Nenhum
Segunda busca	“carta-apresentação” OR “carta de apresentação” AND “carta-resposta” AND “sequência didática”	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Áreas de conhecimento CNPq: Letras, Língua Portuguesa e Linguística, Letras e Artes Programas de pós-graduação profissional	Nenhum

Fonte: Autora (2025).

No processo de busca nos repositórios, foram utilizadas as palavras-chave *“carta-apresentação” AND “carta-resposta” AND “sequência didática”*, aplicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. No Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES, foram aplicados filtros para facilitar a identificação de PE, delimitando as áreas de conhecimento como Mestrado Profissional, a grande área Linguística, Letras e Artes, a área de avaliação Linguística e Literatura e a área de concentração Linguística e Ensino, o que permitiu restringir a pesquisa ao campo de estudo, à procura de produtos educacionais.

No segundo processo de pesquisa, foi inserida a palavra-chave *"carta de apresentação"* com o objetivo de direcionar as buscas e localizar produtos educacionais que abordassem o tema de forma mais específica. Essa estratégia foi novamente aplicada tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES quanto na BDTD, contudo, não foram encontrados PE relacionados ao tema. Na BDTD, mesmo utilizando a busca avançada com os filtros Letras, Língua Portuguesa e Linguística, Letras e Artes, a pesquisa também não obteve resultados.

Diante dos processos de busca e da aplicação dos filtros, observamos que a seleção criteriosa das palavras-chave e das áreas de conhecimento foi fundamental para delimitar o campo de estudo e eliminar PE irrelevantes. Embora algumas tentativas de pesquisa não tenham retornado resultados, a estratégia adotada permitiu organizar e direcionar de forma mais eficiente a busca pelos PE pertinentes ao tema.

Durante o processo de MSL, não foram encontradas teses ou dissertações que apresentassem produtos educacionais especificamente voltados ao ensino dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta. Essa ausência revela uma lacuna na produção acadêmica relacionada ao ensino desses gêneros textuais, especialmente no âmbito dos programas de Mestrado Profissional, que têm como objetivo propor intervenções e metodologias aplicáveis ao contexto educacional.

Diante dessa constatação, optamos por ampliar o escopo da pesquisa, incluindo estudos que, embora não apresentem diretamente um PE, abordam o ensino da escrita, a produção textual orientada por gêneros discursivos e a sequência didática como procedimento de ensino. Essa ampliação permite compreender de forma mais abrangente as contribuições teóricas e metodológicas existentes na área, além de sustentar a relevância de desenvolver propostas que contemplem os gêneros carta-apresentação e carta-resposta, ainda pouco explorados nas produções acadêmicas.

Portanto, encontramos na BDTD as pesquisas de Tonelli (2012) e Beato-Canato (2009) a respeito do gênero carta de apresentação e carta-resposta.

A tese de Tonelli (2012), “A ‘dislexia’ e o ensino-aprendizagem da língua inglesa”, investigou os instrumentos mediadores utilizados no processo de compreensão e produção escrita em língua inglesa por um estudante diagnosticado como disléxico, buscando compreender tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades no uso da linguagem. O estudo se apoia no referencial do ISD, especialmente em Bronckart, Dolz e Schneuwly, articulado a reflexões sobre diferentes concepções de dislexia, dificuldades específicas de aprendizagem e sobre a linguagem entendida como prática social mediada.

A pesquisa foi conduzida como estudo de caso, envolvendo um único participante, e teve como eixo uma SD organizada em torno do gênero “carta de apresentação pessoal”. Os dados foram coletados por meio de produções escritas do estudante, de registros das intervenções pedagógicas e de observações sistemáticas, sendo analisados a partir das categorias propostas pelo ISD e das noções de capacidades de linguagem.

Os resultados indicaram que as dificuldades do estudante não se explicavam apenas pelo diagnóstico de dislexia, mas também pelas exigências inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira. Com o apoio de mediações adequadas, o participante conseguiu avançar, elaborando estratégias próprias e mobilizando capacidades de linguagem para engajar-se nas atividades propostas.

Como contribuição, Tonelli (2012) problematiza a concepção patologizante de dislexia no ensino de línguas e destaca a relevância das SDs e da mediação pedagógica como instrumentos de inclusão. A autora também reforça a necessidade de que práticas docentes considerem a diversidade dos estudantes, oferecendo subsídios para a formação de professores e para a elaboração de propostas de ensino mais sensíveis às diferenças.

Na tese de Beato-Canato (2009) “O desenvolvimento da escrita em Língua Inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências” teve como foco o ensino da escrita em língua inglesa a partir do trabalho com gêneros textuais, entendidos como instrumentos fundamentais para a comunicação e que, por isso, devem ser ensinados de maneira sistemática na escola. A pesquisa se estruturou na elaboração de uma sequência didática voltada para a produção dos gêneros “carta de apresentação” e “carta-resposta”, no contexto de um projeto de intercâmbio de correspondência entre estudantes.

O estudo se ampara teoricamente nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), Machado e Brito (2008), entre outros, e teve como objetivo analisar o processo de produção textual em língua inglesa por estudantes de uma escola pública, quando o ensino é mediado por sequências didáticas articuladas ao contexto social de uso.

Os resultados indicaram que a escrita em língua inglesa pode ser desenvolvida de maneira significativa por meio de projetos de correspondência mediados por SDs, favorecendo a interação entre culturas e a aplicação prática do idioma. Contudo, a pesquisa também aponta a necessidade de planejamento cuidadoso e reconhece os desafios enfrentados para a efetivação dessa proposta.

Como contribuição, Beato-Canato (2009) evidencia a relevância da SD como instrumento de ensino da escrita em língua estrangeira e reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem o ensino de gêneros textuais a contextos de comunicação, fornecendo subsídios para o trabalho docente com a produção escrita.

Portanto, ao longo das nossas pesquisas, identificamos diferentes nomenclaturas envolvendo a carta-apresentação e a carta-resposta. No entanto, apenas em alguns estudos encontramos, de fato, o que procurávamos: análises que tratam dessas modalidades textuais no ambiente escolar. Na sequência, nos deparamos com os objetivos da pesquisa, etapa em que se explicitam as finalidades do estudo e se delineiam as metas a serem alcançadas no decorrer da investigação.

1.3 Objetivos, Ancoragem Teórico-Metodológica da Pesquisa e Organização do Texto

No âmbito da **pesquisa, o objetivo geral** é analisar como a prática da troca de correspondências entre estudantes da mesma faixa etária, mediada pela metodologia das *sequências didáticas de gênero*, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Para tanto, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**:

1 - Depreender as dimensões ensináveis dos gêneros “carta-apresentação” e “carta-resposta”, por meio da elaboração de modelos didáticos dos gêneros, para a implementação do projeto “Troca de Correspondência entre estudantes das séries iniciais da Educação Básica”.

2 - Descrever e interpretar indícios de desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos estudantes, com relação ao gênero

carta-apresentação, depreendido durante e após a implementação da sequência didática de gênero.

Do ponto de vista teórico-metodológico a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – Bronckart, 2007), uma abordagem que advém dos estudos do Interacionismo Social de Vygotsky (2008). O ISD compreende a linguagem como uma prática social e interativa, destacando que o uso da língua está profundamente relacionado aos contextos sociais e às práticas discursivas em que os sujeitos estão inseridos.

Para este trabalho, o foco são os estudos da vertente didática do ISD (Schneuwly; Dolz, 2004), os quais consideram os gêneros de textos como objetos e instrumentos do ensino da língua e, para tanto, propõem duas ferramentas de apoio ao professor: o modelo didático (De Pietro; Schneuwly, 2014) e a sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Para esta pesquisa, entretanto, assumimos a perspectiva de Barros (2020), ao adotar a nomenclatura *sequência didática de gêneros* (SDG – designação e sigla que utilizamos nesta pesquisa), a fim de marcar uma posição teórico-metodológica, assim como uma perspectiva mais ampla da SDG, ao entendê-la também como metodologia, diferentemente dos autores genebrinos filiados ao ISD que a consideram apenas como um procedimento didático. Barros (2020, p. 128), denomina metodologia das SDG “todo o conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que levam à apropriação de um gênero, na perspectiva do ISD, como a elaboração de modelos teóricos e didáticos do gênero”.

Metodologicamente, a pesquisa assume a abordagem qualitativa (Flick, 2009) e ancora-se nos princípios da engenharia didática do ISD. A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), busca compreender os significados e práticas sociais dos sujeitos em seus contextos, valorizando a complexidade dos fenômenos e a perspectiva dos participantes. A engenharia didática, segundo Dolz (2016), apresenta um conjunto de ideias e práticas para o ensino de línguas que procura ir além das abordagens tradicionais. Ela assume a perspectiva que o professor é um engenheiro didático e necessita de ferramentas para o seu agir docente. As ferramentas oferecidas pela engenharia didática genebrina são, sobretudo: o modelo didático e a sequência didática de gêneros. A primeira é suporte para a segunda, esta, por sua vez, precisa ser *validada didaticamente* (Dolz, 2016). Nesta pesquisa, a validação didática terá como foco o *impacto na aprendizagem dos estudantes*, uma das categorias propostas por Dolz (2016).

O ISD entende a linguagem como uma atividade social e interacional, mediada por gêneros textuais que surgem em resposta a necessidades comunicativas específicas. Nesse sentido, a engenharia didática, no contexto do ISD, busca criar situações de ensino que reproduzam, em sala de aula, as condições de produção e interpretação de textos, permitindo que os estudantes vivenciem práticas discursivas autênticas e significativas.

Além desta dissertação, este trabalho apresenta um Produto Educacional concebido como um Guia para a implementação da SDG. Ele resulta do processo de validação didática da SDG, elaborado e implementado no contexto das séries iniciais da Educação Básica. Destinado principalmente ao professor, o Guia oferece orientações teórico-metodológicas e sugestões práticas para o planejamento e a mediação de atividades voltadas ao ensino da escrita, com foco na produção dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta. Seu propósito é apoiar o docente no desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual dos estudantes, na compreensão das características estruturais e funcionais dos gêneros e no fortalecimento da competência comunicativa.

Na Seção 4, desenvolvemos a modelização didática dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta; na Seção 5, apresentamos a análise do modelo desses gêneros; e, por fim, na Seção 6, apresentamos a validação da SDG.

Na sequência, adentramos na seção da fundamentação teórica, na qual se apresentam os pressupostos que sustentam esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta a análise e a intervenção propostas nesta pesquisa, cujo foco recai sobre o ensino da escrita por meio dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A teoria é mobilizada como base conceitual e metodológica para compreender as produções escritas dos estudantes e orientar a elaboração da sequência didática de gênero.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui o eixo central do capítulo, ao conceber a linguagem como ação social e os gêneros textuais como instrumentos de mediação das práticas de linguagem. A partir dessa perspectiva, são discutidos os principais conceitos relacionados aos gêneros textuais, às sequências tipológicas e às capacidades de linguagem, bem como a metodologia das sequências didáticas de gêneros, estabelecendo-se a relação direta entre os aportes teóricos, o objeto de pesquisa e a análise desenvolvida.

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) surgiu na década de 1980 a partir das investigações realizadas pelo Grupo de Genebra, sob coordenação de Jean-Paul Bronckart. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que tem como base o interacionismo social de Vygotsky (2008), propondo uma epistemologia que articula contribuições da filosofia, da linguística, da psicologia e das ciências da linguagem para compreender o funcionamento da linguagem nas práticas sociais. Segundo Bronckart (2007), o ISD busca compreender os modos pelos quais os sujeitos humanos se constituem e agem por meio da linguagem, considerando os processos de socialização e a organização histórica e cultural das sociedades. Esses pressupostos sustentam esta pesquisa ao permitir compreender a escrita escolar como prática social situada, e não como atividade meramente técnica.

Esse paradigma concebe o desenvolvimento humano como um processo histórico, dialético e mediado pela linguagem, que se materializa em práticas sociais. Nessa perspectiva, “o desenvolvimento humano ocorre numa perspectiva dialética e histórica, fato que enfatiza a formação e o desenvolvimento do ser humano

imbricado pelo processo de socialização” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 23). Isso significa que a constituição dos sujeitos se dá por meio da participação em práticas de linguagem, nas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades cognitivas, discursivas e identitárias. Tal concepção orienta a análise das produções escritas dos estudantes, ao considerar que suas dificuldades e avanços decorrem das experiências de linguagem que vivenciam no contexto escolar. A linguagem, portanto, é vista como um instrumento fundamental de mediação entre o sujeito e o mundo social.

Bronckart (2007, p. 31) ressalta que “a espécie humana se caracteriza, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade”. Nessa diversidade de formas organizacionais, a linguagem emerge como mecanismo central de regulação, coordenação e significação da atividade humana. De acordo com o autor:

> A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizaram as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos na acepção saussuriana mais profunda do termo (Bronckart, 2007, p. 33).

Desse modo, a linguagem não é apenas um sistema abstrato de signos, mas, sobretudo, um instrumento de ação social, originado nas necessidades de cooperação e partilha de significados entre os membros de uma coletividade. Por isso, “a linguagem é, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (Bronckart, 2007, p. 34). Essa função comunicativa se realiza por meio do que Magalhães e Cristovão (2018, p. 25) definem como “agir de linguagem”, isto é, a manifestação do agir comunicativo humano, verbalmente estruturado, em situações de interação. Esse conceito é central para esta pesquisa, pois fundamenta a escolha de gêneros que pressupõem interlocução real, como a carta-apresentação e a carta-resposta.

Outro ponto importante na teoria bronckartiana é a ênfase no papel das línguas naturais na realização da atividade verbal. Segundo o autor, “a atividade verbal só se realiza no quadro de uma língua natural particular” (Bronckart, 2007, p. 36), o que implica reconhecer que a linguagem se concretiza de formas variadas, conforme as normas, os usos e os estilos discursivos próprios de cada comunidade

linguística. Por esse motivo, as línguas não devem ser vistas como sistemas homogêneos, mas como formas de expressão historicamente construídas e socialmente negociadas. Essa perspectiva orienta o olhar analítico sobre as produções dos estudantes, valorizando usos linguísticos situados em vez de uma norma abstrata descontextualizada.

Além disso, o ISD parte do princípio de que toda produção de linguagem está ancorada em uma rede de interações anteriores. Bronckart (2007, p. 38) afirma que “as produções de linguagem de um indivíduo [...] efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade”, o que significa que todo enunciado carrega traços de outros textos, discursos e vozes, constituindo-se como parte de uma cadeia comunicativa mais ampla. Esse pressuposto permite compreender as produções escritas dos estudantes como textos em processo, atravessados por experiências escolares e sociais prévias, reforçando o caráter dialógico da linguagem.

Para compreender como o agir de linguagem se concretiza, Bronckart (2007) propõe a noção de texto como unidade empírica de análise. Conforme o autor, “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (Bronckart, 2007, p. 71). Essa concepção amplia o escopo da análise linguística, pois reconhece que textos são manifestações concretas do agir de linguagem em contextos específicos. Nesse estudo, essa noção fundamenta a análise das produções iniciais e finais dos estudantes como material empírico central da pesquisa. Cada texto, por sua vez, está articulado a um gênero textual, que organiza os modos de produção, circulação e interpretação das mensagens linguísticas nas diversas esferas da atividade humana.

Nesse sentido, Bronckart (2007, p. 72) afirma que “os textos são produtos da atividade humana [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos”. Isso reforça o caráter social, histórico e funcional da linguagem, entendida não como um fim em si mesma, mas como instrumento de ação e transformação do mundo. Tal compreensão sustenta a opção por trabalhar com gêneros epistolares em situação de comunicação concreta, como forma de atribuir sentido social à escrita escolar.

Assim, ao apresentar os fundamentos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, evidenciamos a centralidade da linguagem como forma de ação situada e socialmente construída. Essa concepção fundamenta a abordagem dos

gêneros textuais como megainstrumentos da comunicação humana, uma vez que é por meio deles que os sujeitos participam, interagem e se constituem nas práticas sociais e discursivas de sua comunidade.

Em seguida, abordaremos os gêneros textuais, concebidos como megainstrumentos que estruturam as práticas de linguagem e possibilitam a interação social.

2.1.1 Gêneros Textuais como Megainstrumentos da Comunicação

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os gêneros do discurso ocupam um lugar central na constituição das capacidades humanas de agir por meio da linguagem. Schneuwly (2004, p. 20) afirma que “o gênero é um instrumento” e, como tal, desempenha uma função mediadora entre o sujeito e as atividades sociais que realiza. Ancorado na psicologia histórico-cultural, o autor compreende que o desenvolvimento individual está diretamente relacionado à apropriação de instrumentos culturais, entre os quais os gêneros discursivos se destacam por estruturarem a ação verbal em situações sociais concretas.

Sob esse enfoque, a atividade do sujeito ocorre em dois planos interligados: como objeto da ação e como sujeito que age em uma situação específica (Schneuwly, 2004, p. 21). O autor propõe três momentos constitutivos da atividade: o motivo que mobiliza o sujeito, os meios utilizados e o objeto sobre o qual a ação se exerce. Nesse processo, os instrumentos, e, de modo particular, os gêneros, situam-se entre o sujeito e o objeto, orientando e regulando a atividade de linguagem. Como afirma Schneuwly (2004, p. 21), “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação”.

Com base em Rabardel, Schneuwly (2004, p. 21) destaca que todo instrumento apresenta uma dupla orientação: uma voltada para o objeto e outra para o sujeito. Essa bidirecionalidade implica que o gênero, enquanto instrumento de ação verbal, precisa ser apropriado pelo sujeito em função de seus objetivos e do contexto de uso. Esse entendimento fundamenta, nesta pesquisa, a escolha dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, uma vez que sua apropriação exige

do estudante a consideração do interlocutor, da finalidade comunicativa e da situação de produção.

A relação entre gênero e ação verbal é aprofundada por Bakhtin (2016), que concebe os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados, organizadas a partir do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo. Esses elementos resultam da dinâmica social da linguagem, pois, como afirma o autor, “cada enunciado separado é individual, mas cada esfera do uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 12). Esses tipos estáveis viabilizam a comunicação discursiva, sendo indispensáveis à produção e à compreensão dos textos. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 39), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...], a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Embora apresentem certa estabilidade, os gêneros não são fixos, mas historicamente constituídos e passíveis de transformação. Schneuwly (2004, p. 25) define o gênero como um “megainstrumento”, isto é, “um conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo”. Nessa perspectiva, o gênero organiza simultaneamente a atividade discursiva e a atividade cognitiva, orientando o modo como o sujeito planeja, produz e interpreta textos.

Ao afirmar que “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (Schneuwly, 2004, p. 25), o autor evidencia que o domínio de um gênero é condição para a realização de determinadas ações discursivas, como “produzir uma carta” ou “estabelecer um diálogo”. No caso desta pesquisa, o trabalho com os gêneros epistolares possibilita aos estudantes mobilizar ações de apresentação de si, resposta ao outro e manutenção da interação escrita, enfrentando dificuldades relacionadas à organização do texto, à progressão temática e à adequação discursiva.

A escolha do gênero, portanto, está diretamente relacionada à finalidade comunicativa e à situação de uso. Schneuwly (2004, p. 25) exemplifica que diferentes gêneros como “panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo” podem ser utilizados para atingir um mesmo objetivo comunicativo. Isso reforça a compreensão de que os gêneros são meios de ação e de construção de conhecimento, uma vez que “o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (Schneuwly, 2004, p. 25).

Essa concepção sustenta a ideia de que os gêneros, ao serem ensinados em contextos escolares, não se limitam à aprendizagem de formas textuais, mas contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para a formação de sujeitos capazes de agir discursivamente em diferentes esferas sociais. Assim, ao trabalhar os gêneros carta-apresentação e carta-resposta como megainstrumentos, esta pesquisa busca promover o uso da escrita como prática social significativa e orientada à interação.

Dessa forma, ao articular os pressupostos do ISD e da teoria bakhtiniana, os gêneros são compreendidos como mediadores da atividade discursiva e elementos centrais do processo educativo. Essa perspectiva fundamenta a proposta de ensino desenvolvida neste estudo e orienta a análise das produções escritas dos estudantes.

A seguir, discutimos a análise de textos e gêneros conforme os pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

2.1.2 Análise de Textos/Gêneros para o ISD

Bronckart (2007) propõe que a organização textual se estruture a partir de três camadas interdependentes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essas camadas atuam de forma integrada para assegurar a coerência, a continuidade e a eficácia comunicativa dos textos, sendo fundamentais para compreender como o agir de linguagem se materializa em produções concretas. Para esta pesquisa, tal organização teórica constitui o referencial analítico que orienta a leitura das produções escritas dos estudantes, permitindo identificar avanços e dificuldades na apropriação do gênero trabalhado.

Para além da dimensão estrutural, Bronckart (2007) enfatiza a relevância das condições de produção, uma vez que estas influenciam diretamente as escolhas linguístico-discursivas realizadas pelo sujeito. Segundo o autor, “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (Bronckart, 2007, p. 93). Esses parâmetros dizem respeito tanto ao mundo físico quanto ao mundo social e subjetivo, elementos que, nesta pesquisa, são centrais para a análise dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, pois envolvem interlocutores definidos,

finalidades comunicativas explícitas e situações de interação.

De acordo com Bronckart (2007), todo texto resulta de um ato verbal situado, produzido por um agente em coordenadas específicas de tempo e espaço. O contexto físico compreende o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Já o contexto sociossubjetivo envolve as normas, valores e representações sociais que regulam a interação, incluindo o lugar social, a posição do emissor, a posição do destinatário e o objetivo da interação. Esses parâmetros são particularmente relevantes para esta investigação, pois permitem analisar se os estudantes consideram adequadamente o destinatário, a finalidade e o papel social implicados na escrita das cartas.

No que se refere ao conteúdo temático, Bronckart (2007, p. 97) o define como “um conjunto de informações que nele explicitamente apresentadas”, isto é, os conteúdos linguísticos e declarativamente formulados no texto. Esses conteúdos correspondem a conhecimentos organizados na memória do agente, que variam conforme sua experiência e nível de desenvolvimento. Na análise das produções dos estudantes, esse conceito possibilita observar a seleção e a organização das informações mobilizadas na apresentação de si e na resposta ao interlocutor.

A infraestrutura geral do texto, segundo Bronckart (2007), é composta pelo plano global, pelos tipos de discurso e pelas modalidades de articulação. O plano global refere-se à organização interna dos conteúdos temáticos, enquanto “a noção de tipo de discurso designa diferentes segmentos que o texto comporta” (Bronckart, 2007, p. 120). Esses segmentos apresentam características linguísticas e funcionais específicas, relacionadas à intenção comunicativa do autor. No contexto desta pesquisa, a identificação dos tipos de discurso contribui para compreender como os estudantes estruturam suas cartas e articulam diferentes modos de dizer.

Complementarmente, Bronckart (2007, p. 121) define a sequência como “modos de planificação de linguagem que se desenvolve no interior do plano geral do texto”. As sequências indicam como o texto se organiza internamente, podendo assumir formas narrativas, explicativas ou argumentativas, conforme o objetivo comunicativo. Esse conceito orienta a análise da progressão textual nas produções escritas, permitindo verificar se há coerência e organização adequada das ideias.

Os mecanismos de textualização, por sua vez, asseguram a continuidade e a coesão do texto, tendo como função “criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (Bronckart, 2007, p. 122). Entre esses

mecanismos, destacam-se a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, que serão priorizados na análise empírica desta pesquisa.

A conexão refere-se à articulação entre conteúdos e ideias, contribuindo para a progressão temática do texto por meio de conectores que indicam relações lógicas (Bronckart, 2007, p. 122). A coesão nominal, por sua vez, tem a função de “introduzir os temas e/ou personagens novos” e manter sua referência ao longo do texto, utilizando estratégias como repetição, substituição e elipse (Bronckart, 2007, p. 124). Já a coesão verbal organiza os aspectos temporais, espaciais e modais do discurso, atuando principalmente sobre os verbos e garantindo o encadeamento dos eventos (Bronckart, 2007, p. 126). Esses mecanismos são centrais para identificar dificuldades recorrentes dos estudantes na manutenção do tema e na progressão textual.

Os mecanismos enunciativos dizem respeito à dimensão interacional do texto, situando o discurso em relação aos interlocutores e às intenções comunicativas. Segundo Bronckart (2007, p. 130), esses mecanismos orientam a interpretação do texto ao indicar quem fala, para quem se fala e com quais objetivos. O posicionamento enunciativo revela a tomada de posição do enunciador, enquanto as vozes enunciativas evidenciam a presença de diferentes sujeitos no discurso.

As modalizações ocupam lugar central nessa dimensão, pois expressam avaliações e qualificações do enunciador sobre o conteúdo do texto. Bronckart (2007, p. 131-132) classifica as modalizações em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Nesta pesquisa, a atenção recai especialmente sobre as modalizações apreciativas e deônticas, uma vez que elas revelam a construção da imagem de si, a relação com o outro e a adequação à situação comunicativa nos gêneros epistolares.

Essa perspectiva é retomada por Striquer (2014), ao discutir o método de análise de textos desenvolvido no âmbito do ISD, que possibilita identificar e quantificar unidades e estruturas próprias de cada gênero textual. Para a autora, esse método não se restringe à análise, mas também subsidia o ensino, ao permitir a compreensão da especificidade dos gêneros como objetos didáticos.

A articulação entre Bronckart (2007) e Striquer (2014) reforça o ISD como base teórica e metodológica desta pesquisa, uma vez que oferece instrumentos para analisar o funcionamento discursivo dos textos e orientar práticas de ensino da escrita. Assim, os mecanismos de textualização e enunciação constituem os

principais critérios de análise das produções dos estudantes, permitindo observar indícios de desenvolvimento das capacidades de linguagem ao longo da sequência didática.

Na próxima subseção, abordamos a vertente didática do ISD, evidenciando como esses princípios teórico-analíticos são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

2.1.3 Vertente Didática do ISD

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), as práticas de linguagem são essenciais para o desenvolvimento das experiências humanas, pois a aprendizagem ocorre nas práticas sociais, nas quais “o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, com a linguagem desempenhando uma função mediadora” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 62). Para os autores, as práticas de linguagem influenciam diretamente a comunicação, visto que, como afirmam, “dentre as diferentes atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, respondendo a um motivo geral de representação e comunicação” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 62).

Assim, a atividade linguística é a ponte que o sujeito utiliza para se comunicar e se representar na sociedade. Bronckart (2006, p. 75) complementa, dizendo que “a linguagem deve ser considerada como o ‘autor dos mundos’, ou como o autor da racionalidade social”, o que significa que é por meio da linguagem que os sujeitos e comunidades estabelecem suas interações e se comunicam.

> Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 63).

De acordo com Schneuwly, Dolz (2004) os sujeitos precisam se adaptar ao meio em que vivem, considerando o contexto e dominando suas capacidades linguístico-discursivas.

Para entender melhor as práticas de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) destacam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se

incorporam às atividades dos aprendizes", pois são por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se constroem, funcionando como elementos fundamentais da comunicação. Para os autores, "o gênero é reconhecido como uma evidência".

Dessa forma, os estudiosos veem os gêneros como megainstrumentos de comunicação, que, ao serem utilizados, possibilitam a transposição didática no ensino.

A transposição didática, proposta por Chevallard (2014), constitui um importante referencial para compreender como o saber científico é transformado ao ser inserido no contexto escolar. Segundo o autor, o conhecimento que circula na escola não corresponde integralmente ao saber produzido nos meios acadêmicos, uma vez que passa por processos de adaptação, reorganização e recontextualização. Essa trajetória é marcada por diferentes etapas e envolve múltiplos agentes e instâncias que interferem na seleção, organização e apresentação dos conteúdos.

Chevallard (2014, p. 06) distingue três formas de relação didática: "o professor, o ensino e, por último, mas não menos importante, o conhecimento; ou, para ser ainda mais preciso, o conhecimento ensinado". Ao elencar o professor em primeiro lugar, o autor destaca seu papel fundamental como mediador entre o saber produzido socialmente e o saber escolar. O ensino, citado em segundo lugar, diz respeito às práticas pedagógicas, aos modos como esse saber é selecionado, organizado e apresentado no espaço escolar.

Finalmente, ao enfatizar o "conhecimento ensinado", Chevallard (2014) chama a atenção para o produto final desse processo de mediação, não se trata do conhecimento científico em sua forma original, mas de uma versão adaptada, recontextualizada às condições e finalidades da instituição escolar. Essa formulação evidencia que o conteúdo presente nas salas de aula não é neutro, mas resultado de escolhas didáticas, institucionais e culturais que o transformam ao longo de seu percurso da ciência para o ensino.

Nesse processo, destacam-se elementos como os currículos oficiais, os livros didáticos, o tempo escolar e a formação docente, que condicionam a forma como os conteúdos são tratados. Além disso, Chevallard (2014) introduz o conceito de contrato didático, entendido como o conjunto de expectativas, muitas vezes tácitas, que orienta as relações entre professores e estudantes no interior das práticas escolares. Tal contrato define não apenas o que se deve ensinar e aprender, mas

também os modos como esses processos devem ocorrer.

Portanto, a transposição didática não se restringe à simplificação do saber acadêmico, mas envolve uma reconstrução que visa adequá-lo ao contexto da escola, com suas próprias lógicas e finalidades. Ao trazer à tona essas dinâmicas, a teoria contribui para uma análise crítica do ensino como prática social, permitindo que o docente compreenda seu papel como mediador na reconfiguração do conhecimento. A compreensão dessas transformações é essencial para que se possa repensar o ensino de forma mais consciente e alinhada às necessidades formativas dos estudantes.

A partir desse processo, os pesquisadores de Genebra criam a sequência didática, um procedimento elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) que organiza o ensino em etapas articuladas, visando promover a apropriação progressiva dos gêneros textuais pelos estudantes por meio de atividades a serem desenvolvidas durante esse processo.

Tendo como base os pressupostos do ISD, que concebe a linguagem como prática social, faz-se necessário apresentar a metodologia que orienta a proposta pedagógica desta pesquisa. A seguir, discutiremos a metodologia das sequências didáticas de gênero (SDG), instrumento central na organização do trabalho com a escrita.

2.1.4 Metodologia das sequências didáticas de gêneros

A sequência didática (SD), conforme elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Trata-se de um dispositivo metodológico que articula práticas de linguagem, reflexão sobre o funcionamento textual e produção discursiva, possibilitando ao estudante avançar progressivamente na apropriação dos gêneros, de modo contextualizado e interativo. Nesta pesquisa, a SD é concebida como resposta direta às dificuldades observadas na produção escrita dos estudantes, uma vez que permite intervir de forma planejada e sistemática no desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas aos gêneros carta-apresentação e carta-resposta.

Essa concepção se fortalece quando considerada a dimensão social do ensino da língua. De acordo com Barros (2020, p. 127), “como mostram os recentes

documentos oficiais da educação, o ensino de uma língua tem mais sentido para o aprendiz quando o objeto linguístico é visto em seu contexto de uso social, sob a perspectiva das interações interpessoais". Tal perspectiva justifica a escolha dos gêneros epistolares como objeto de ensino nesta pesquisa, uma vez que se trata de gêneros socialmente situados, que demandam do estudante a mobilização de diferentes capacidades de linguagem, como a adequação ao interlocutor, a organização do conteúdo temático e o uso de recursos linguístico-discursivos próprios da interação escrita.

Barros (2020) aprofunda essa discussão ao destacar que o ISD desenvolveu um quadro teórico-metodológico voltado ao ensino da língua, cujo objetivo central é promover a compreensão aprofundada dos gêneros textuais. Nesse contexto, o estudo dos gêneros torna-se indispensável, e a SD assume papel central, pois possibilita o trabalho sistemático e progressivo com os procedimentos discursivos e linguísticos que caracterizam cada gênero. Para a autora, a sequência didática não se restringe a uma organização de atividades, mas constitui um instrumento de mediação entre teoria linguística e prática pedagógica.

Ao ampliar essa concepção, Barros (2020, p. 128) propõe a utilização da expressão Sequência Didática de Gêneros (SDG), uma vez que a denominação "sequência didática" é comum a diferentes áreas do conhecimento. A adoção do termo SDG reforça seu estatuto como metodologia didática específica para o ensino da língua, voltada à apropriação dos gêneros que circulam nas diversas esferas sociais. Nesta pesquisa, a SDG é mobilizada como metodologia de intervenção, orientando o planejamento das atividades e a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

Dessa forma, ao articular a organização progressiva das atividades proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a perspectiva sociodiscursiva enfatizada por Barros (2020), a SDG assume papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ela integra práticas de leitura e escrita, reflexão linguístico-discursiva e produção textual, mediadas pela interação social e pelas condições concretas de produção dos textos, assegurando coerência entre objetivos, procedimentos e avaliação.

Nesse sentido, a operacionalização da SDG nesta pesquisa exige a compreensão dos mecanismos que sustentam sua organização no plano didático. É nesse ponto que se insere a modelização didática, entendida como o processo de

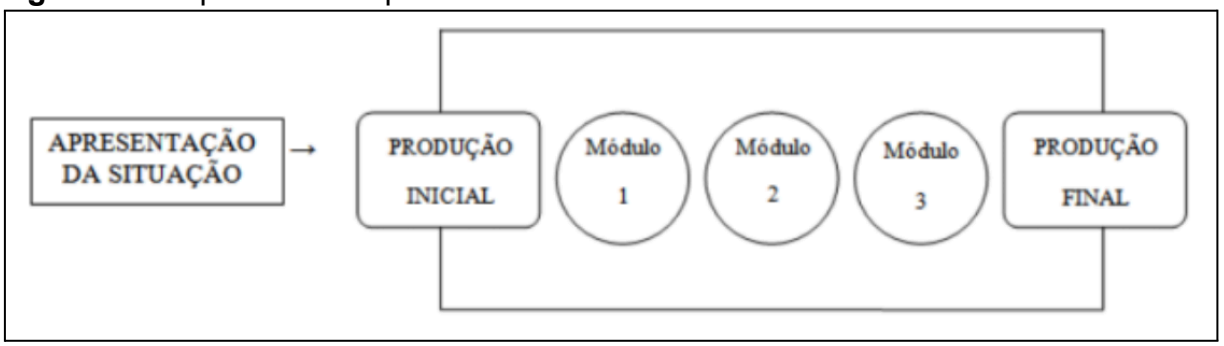
organização e sistematização dos conteúdos escolares a partir de referenciais teóricos e metodológicos que orientam o ensino. A modelização permite planejar conscientemente os objetivos, as etapas e os instrumentos de aprendizagem, considerando as características do gênero em estudo, as condições da sala de aula e as necessidades dos estudantes.

Ancorada em Chevallard (2014) e articulada às proposições do ISD (Bronckart, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004), a modelização didática assegura a mediação entre o saber científico e o saber escolar, favorecendo a transposição didática e a operacionalização dos conhecimentos em práticas efetivas de ensino-aprendizagem. No âmbito do ISD, a modelização consiste na análise sistemática de textos reais com o objetivo de explicitar suas regularidades, funções comunicativas e recursos linguístico-discursivos, tornando o gênero um objeto de ensino que articula forma, função e contexto social.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), modelizar um gênero implica compreender sua estrutura composicional, seu papel comunicativo e os recursos linguísticos mobilizados, de modo a favorecer práticas de linguagem contextualizadas. Essa abordagem rompe com o ensino tradicional centrado em normas abstratas e reforça a concepção da linguagem como ação social, conforme argumenta Bronckart (2007), ao promover a apropriação crítica das práticas discursivas e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

De acordo com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as etapas que estruturam a Sequência Didática são sintetizadas em um esquema que cumpre a função de oferecer uma visão global do dispositivo. Tal representação possibilita compreender, de maneira clara e objetiva, a organização do processo de ensino-aprendizagem a partir desse modelo metodológico, evidenciando a progressão das atividades e a articulação entre diagnóstico, intervenção e avaliação. Assim, o esquema constitui-se como ponto de partida para a explanação detalhada de cada uma de suas etapas (Figura 1).

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática organiza-se em quatro etapas principais. A primeira corresponde à apresentação da situação, momento em que o professor introduz o gênero, explicita seus objetivos comunicativos e o situa em um contexto social de uso. Em seguida, a produção inicial assume caráter diagnóstico, permitindo identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e as dificuldades que orientam o planejamento dos módulos de aprendizagem.

Esses módulos constituem o núcleo da SD, pois organizam atividades específicas voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao gênero em estudo. Por fim, a produção final possibilita aos estudantes retomar a tarefa inicial à luz dos conhecimentos construídos, permitindo avaliar os avanços obtidos e a consolidação das competências discursivas e linguísticas.

Na subseção seguinte, aprofunda-se a discussão sobre o ensino da escrita, evidenciando sua relação com os processos de apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar.

2.2 O Ensino da Escrita

No contexto do ensino da escrita, Antunes (2016) questiona a necessidade de desenvolver capacidades de escrita e quais práticas pedagógicas poderiam promover esse desenvolvimento. A autora argumenta que a necessidade de escrever surge com a urbanização, pois, enquanto as sociedades rurais não tinham essa exigência, com o êxodo rural, as sociedades passaram a enfrentar novas demandas, cada vez mais exigentes.

Antunes (2016, p. 10) destaca que “em suma, esse novo mundo atual, sem limites tão claros entre o rural e o urbano, entre o letrado e o não letrado, tem criado uma série de novas necessidades”. Isso significa que, com o aumento da urbanização, o uso da escrita tem se expandido, ultrapassando as fronteiras da informação e comunicação. No âmbito dessa evolução, a escrita se torna essencial, especialmente quando se considera a variedade de meios de comunicação, como jornais, revistas, livros, folhetos, cartazes, placas, entre outros, conforme exemplificado por Antunes (2016). A pesquisadora enfatiza que “cada vez mais somos – nas cidades e no campo – expostos à circulação de mensagens escritas” (Antunes, 2016, p. 11).

Portanto, o uso da escrita se torna cada vez mais indispensável à medida que a sociedade evolui, o que também inclui a ascensão de meios de comunicação como televisão, internet e rádio. Nesse contexto, é fundamental lembrar que, ao tratar da escrita, não podemos negligenciar a importância da reescrita.

Gonçalves e Barros (2019, p. 72) afirmam que, nas intervenções didáticas focadas na produção de textos escritos, é essencial abordar dois processos: a revisão e a reescrita textual. A revisão antecede a reescrita, momento em que o estudante aprende a identificar e corrigir problemas para que o texto cumpra seu papel comunicativo. Dolz (2009, p. 02) complementa dizendo que “escrever é também reescrever”, ou seja, a escrita não se resume a transcrever palavras para o papel, mas envolve revisão, correção e reformulação do texto. Reescrever é uma etapa crucial para aprimorar a qualidade do texto, permitindo que o estudante melhore suas ideias, corrija erros e adapte o conteúdo ao objetivo comunicativo.

Barros e Mafra (2017, p. 36) afirmam que a revisão é “aprimorar a produção do texto do aprendiz para que ele desenvolva capacidades para agenciar a sua ação de linguagem, sempre configurada em um gênero de texto”. O processo de melhorar a produção textual do estudante visa ajudá-lo a se tornar um escritor mais consciente e eficaz, capacitando-o não apenas a dominar a escrita, mas também a entender como utilizar a linguagem para atingir seus objetivos comunicativos em diferentes contextos.

Diante do exposto, fica evidente que o desenvolvimento da capacidade de escrita está intimamente ligado às transformações sociais e à crescente exposição às práticas de leitura e escrita nas sociedades urbanas. A escrita não se limita à mera transcrição de palavras, mas envolve processos reflexivos de revisão e

reescrita que permitem ao estudante aprimorar suas ideias e adequar o texto aos objetivos comunicativos.

Nesse sentido, o ensino da escrita deve contemplar não apenas a produção inicial, mas também a oportunidade de reescrever, promovendo a construção de um escritor consciente, capaz de utilizar a linguagem de forma eficaz em diferentes contextos. Assim, a prática da revisão e reescrita emerge como elemento central no ensino da escrita, fortalecendo a competência comunicativa e ampliando o papel da escrita na vida social e escolar dos estudantes.

Portanto, encerramos aqui a discussão teórica sobre a escrita e seus processos, estabelecendo a transição para o próximo capítulo, no qual será apresentada a metodologia da pesquisa. Na seção 3.1, abordaremos o enquadramento metodológico; na seção 3.2, as etapas da pesquisa; na seção 3.3, a descrição do contexto de intervenção e dos participantes; na seção 3.4, a geração e análise dos dados; e, por fim, será apresentado o produto educacional desenvolvido.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento deste estudo, desde sua concepção até a elaboração do produto educacional. Inicialmente, descreve-se o enquadramento metodológico adotado, explicitando a abordagem e o tipo de pesquisa. Em seguida, são detalhadas as etapas percorridas ao longo do processo investigativo. Na sequência, apresenta-se o contexto de intervenção e caracterizam-se os participantes envolvidos. Posteriormente, são descritos os procedimentos de geração e análise dos dados. Por fim, dedica-se uma seção à apresentação do produto educacional desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa.

3.1 Enquadramento Metodológico da Pesquisa

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que, segundo Flick (2009), caracteriza-se por não ser quantitativa ou padronizada, mas por dispor de características próprias que possibilitam compreender os fenômenos sociais em sua complexidade. É uma abordagem que se alinha ao nosso trabalho, uma vez que busca compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, considerando suas experiências, interações e contextos socioculturais.

Conforme ressalta Flick (2009), os elementos essenciais da pesquisa qualitativa incluem a escolha apropriada dos métodos, a análise das diferentes perspectivas, a reflexão do pesquisador sobre seu papel e a diversidade de abordagens possíveis.

Do ponto de vista procedimental, adotamos a Engenharia Didática para ensino de línguas do ISD (Dolz, 2016), que consiste em um processo sistemático para elaboração e validação de atividades de aprendizagem, intervenções docentes e de dispositivos pedagógicos capazes de solucionar problemas de ensino da língua.

Essa metodologia estrutura-se em quatro etapas interdependentes: (1) análise preliminar do objeto (gêneros) e do contexto de ensino; (2) elaboração de um protótipo didático; (3) experimentação em contexto real; e (4) análise posterior dos

resultados, ou seja, a validação didática (Dolz, 2016). No contexto do PPGEN, o protótipo elaborado passa, primeiramente, por validação indireta, realizada pela banca de qualificação, etapa na qual os pesquisadores avaliam a consistência teórica e prática do projeto, sugerindo ajustes necessários antes da implementação efetiva.

Na primeira etapa, realizamos um estudo detalhado dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, por meio da análise de um corpus textual representativo, a fim de identificar potencialidades de ensino que fundamentaram as intervenções. Essa análise encontra-se descrita na Seção 4.3 desta dissertação, intitulada “Análise exploratória de exemplares adaptados dos gêneros”.

Em seguida, elaboramos o protótipo da SDG, estruturado a partir de uma sinopse com fases do procedimento, objetivos e atividades (ver Quadro 2). A partir dessa sinopse, foram construídas as atividades e dispositivos didáticos destinados à didatização do projeto de ensino, considerando a macroestrutura da SDG (ver quadro 3) e os princípios teórico-metodológicos que sustentam a metodologia das SDG.

A implementação da SDG corresponde à fase de experimentação, na qual os estudantes produziram versões iniciais e finais das cartas, passando pela compreensão, análise e elaboração textual. Essa etapa permitiu observar as estratégias utilizadas e os percursos de aprendizagem de cada estudante.

Posteriormente, realizamos a análise das aprendizagens durante a implementação do PE, etapa que corresponde à validação didática (Dolz, 2016) no sentido de avaliar os avanços dos estudantes e identificar necessidades de ajustes futuros no protótipo, retroalimentando a prática pedagógica.

Assim, na prática, o processo seguido em nossa pesquisa contempla sete etapas integradas: (1) modelização, com a identificação das dimensões ensináveis e construção de modelos didáticos; (2) elaboração do protótipo, incluindo sinopse, fases, objetivos e atividades; (3) validação indireta, realizada pela banca de qualificação do PPGEN; (4) ajustes no protótipo a partir das recomendações da banca; (5) implementação do projeto em sala de aula; (6) análise, considerando o impacto das aprendizagens e a validação didática; e (7) elaboração do Produto Educacional (PE), que sistematiza o conjunto de atividades e orientações para professores e estudantes.

Dessa forma, a combinação da abordagem qualitativa com a Engenharia Didática do ISD permite articular teoria e prática, considerando os saberes já presentes na realidade escolar e adaptando as estratégias à especificidade da turma, com vistas a promover um ensino contextualizado e eficaz da escrita nos gêneros carta-apresentação e carta-resposta. A seguir, apresentamos as etapas da pesquisa das quais nosso estudo faz parte, detalhando os roteiros e procedimentos adotados em cada fase.

3.2 Etapas da Pesquisa

Nossa pesquisa percorreu algumas etapas para alcançarmos o objetivo proposto. Veja no esquema a seguir.

Quadro 2 - Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição
1ª	Depreensão das dimensões ensináveis dos gêneros (modelo didático)
2ª	Elaboração do protótipo da SDG
3ª	Validação indireta, realizada pela banca de qualificação do PPGEN
4ª	Ajustes no protótipo a partir das recomendações da banca
5ª	Implementação da SDG
6ª	Análise das produções textuais dos estudantes (validação da aprendizagem)
7ª	Elaboração do Produto Educacional

Fonte: Autora (2025).

A pesquisa foi estruturada em quatro etapas fundamentais, ancoradas na proposta metodológica da SDG e integradas à abordagem da engenharia didática (Dolz, 2016) para ensino de línguas do ISD, que visa conceber e analisar dispositivos de ensino com base na realidade da sala de aula.

A primeira etapa correspondeu ao estudo dos elementos constitutivos dos gêneros textuais selecionados, apresentados no capítulo 5, dedicada à modelização didática dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta. Nesse sentido, a análise do gênero teve como objetivo identificar seus aspectos formais, discursivos e funcionais, de modo a fundamentar o planejamento didático e garantir que as

atividades propostas dialogassem com as condições de produção e recepção do texto. Essa abordagem segue os pressupostos do ISD que destacam a importância da construção de modelos didáticos para a mediação da aprendizagem (Bronckart, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004), permitindo que o professor organize as dimensões ensináveis e operacionalize o ensino de forma progressiva e contextualizada.

A segunda etapa envolveu a elaboração do protótipo da SDG, fundamentada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Barros (2012), que defendem a organização de atividades de forma progressiva, articulando capacidades de linguagem e conhecimentos textuais de maneira contextualizada. Nesse processo, inicialmente elaboramos uma sinopse detalhada do protótipo apresentado na qualificação (quadro 3), na qual foram definidos os objetivos de aprendizagem, as fases do procedimento e as atividades planejadas para cada etapa da SDG.

A partir dessa sinopse apresentada na qualificação (quadro 3), construímos o dispositivo didático e as atividades de cada oficina, considerando as dimensões ensináveis dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta identificadas na etapa de modelização. Essa organização teve como objetivo antecipar possíveis dificuldades dos estudantes, permitindo que fossem planejadas intervenções pedagógicas eficazes para orientar a produção textual, promover a reflexão sobre escolhas linguísticas e discursivas, e favorecer a progressão das aprendizagens de forma coerente com o contexto escolar.

Além disso, durante a elaboração do protótipo, houve atenção especial para garantir que cada atividade contemplasse a interação social e a função comunicativa dos gêneros, princípios centrais do ISD (Bronckart, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004). Assim, o protótipo não se limitou à simples listagem de tarefas, mas constituiu-se como um instrumento estruturado, progressivo e contextualizado, capaz de orientar a prática docente e servir de base para a validação indireta junto à banca de qualificação do PPGEN, etapa posterior à elaboração.

A terceira etapa correspondeu a validação indireta realizada pela banca de qualificação do PPGEN.

A quarta etapa corresponde aos ajustes no protótipo, realizados a partir das recomendações da banca examinadora. Nessa fase, as observações e sugestões apresentadas foram analisadas criticamente, possibilitando o aperfeiçoamento do produto educacional e o refinamento dos aspectos teórico-metodológicos da

proposta, de modo a garantir maior coerência entre os objetivos, a fundamentação teórica e as práticas desenvolvidas.

A quinta etapa corresponde à implementação da SDG em sala de aula, realizado com os estudantes do 5º ano B da Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues. As atividades foram implementadas ao longo de um período determinado de oficinas pedagógicas, previamente organizadas no protótipo da SDG, contemplando fases de leitura, análise e produção textual dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta.

Como enfatiza Bakhtin (2003), todo uso da linguagem é situado e responsivo, assim, durante o desenvolvimento da SDG, os estudantes mobilizaram seus conhecimentos prévios, interagiram com as propostas apresentadas e construíram suas capacidades textuais progressivamente. As atividades foram planejadas para promover a compreensão dos elementos formais e funcionais dos gêneros, incentivando a reflexão sobre escolhas linguísticas e discursivas, a organização das ideias e a coerência textual.

A mediação docente teve papel central nesse processo, orientando os estudantes na produção inicial e nas revisões subsequentes, oferecendo *feedback* direcionado e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades observadas. Essa atuação permitiu acompanhar o percurso de aprendizagem de cada estudante, identificar dificuldades específicas e estimular avanços nas produções, garantindo que a prática da escrita se desse de forma contextualizada, em consonância com os princípios do ISD (Bronckart, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004).

A sexta etapa consiste na análise das produções textuais dos estudantes, realizada após a implementação da SDG. Essa análise fundamenta-se nos pressupostos da análise textual do ISD (Bronckart, 2007) e nas noções de capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (Dolz, 2016; Schneuwly, 2004), com o objetivo de verificar a apropriação dos gêneros trabalhados, identificar elementos bem desenvolvidos e detectar dificuldades persistentes na produção dos estudantes.

De acordo com Bronckart (2007), é a partir da análise das produções que se torna possível evidenciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, permitindo ajustes no planejamento e a realização de intervenções pedagógicas mais precisas. Nesse sentido, essa etapa corresponde a uma categoria central da validação didática, denominada impactos nas aprendizagens, que consiste em

avaliar até que ponto as atividades propostas na SDG efetivamente contribuíram para o progresso das capacidades textuais dos estudantes.

De acordo com Dolz (2016, p. 254), “a validez didática das inovações técnicas propostas precisa ser medida por esse triplo critério: 1) eficácia ergonômica para o trabalho do professor; 2) pertinência e coerência na abordagem dos objetos de ensino; 3) progressos no desenvolvimento da linguagem dos estudantes”. Dessa forma, compreender o impacto das atividades sobre as aprendizagens permite verificar se as estratégias adotadas atenderam aos objetivos propostos, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de um ensino de escrita efetivo.

A análise considerou diferentes aspectos, como organização textual, uso de recursos linguísticos e discursivos, adequação ao contexto comunicativo e progressão na complexidade textual. A partir desses dados, foi possível identificar avanços, bem como pontos que demandam novas intervenções, garantindo que o planejamento didático fosse continuamente ajustado de acordo com as necessidades da turma.

Dessa forma, a etapa de análise e validação didática não apenas oferece subsídios para avaliar a efetividade da SDG, mas também retroalimenta a prática pedagógica, permitindo que o ensino da escrita nos gêneros carta-apresentação e carta-resposta seja progressivo, contextualizado e orientado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, conforme orienta o ISD. O uso dessa metodologia, fundamentada no ISD possibilitou observar de forma concreta como as propostas didáticas influenciam a apropriação dos gêneros e favorecem avanços nas capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos estudantes.

A sétima e última etapa refere-se ao momento em que o produto educacional é efetivamente concebido e estruturado com base em todas as etapas anteriores da pesquisa. Nessa fase, a pesquisadora sistematiza os resultados obtidos, incorpora os ajustes necessários e organiza o material final que consiste na sequência didática

O objetivo dessa etapa é transformar o conhecimento produzido pela pesquisa em uma proposta prática ao contexto educativo, contribuindo para a melhoria do ensino e possibilitando que outros docentes utilizem e adaptem o material em suas próprias práticas.

Com base nesse percurso, torna-se necessário detalhar o contexto de intervenção e os participantes da pesquisa, de modo a situar a implementação da

SDG e compreender as especificidades da realidade escolar em que a intervenção foi realizada. Esse aspecto será abordado na subseção seguinte, intitulada 3.3 Descrição do Contexto de Intervenção e Participantes da Pesquisa, permitindo uma visão clara sobre as condições de implementação e as características dos estudantes envolvidos.

3.3 Descrição do Contexto de Intervenção e Participantes da Pesquisa

A intervenção didática desta pesquisa ocorreu na Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues, localizada no estado do Paraná. A Escola Bernardina Corrêa de Almeida, situada no Mato Grosso do Sul, integrou o estudo apenas como instituição parceira para troca de experiências e compartilhamento de materiais, sem participação direta nas etapas de intervenção.

As turmas do 5º ano selecionadas não possuíam vínculos prévios entre si, o que possibilitou implementar a SDG com foco na troca de correspondências, explorando os gêneros carta-apresentação e carta-resposta de maneira articulada e contextualizada.

Trocaram correspondências 31 estudantes do 5º ano A da Escola Bernardina Corrêa de Almeida, dos quais 18 foram selecionados como participantes da pesquisa, número que possibilitou o pareamento com os 18 estudantes da Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues, localizada em Santa Cecília do Pavão - Pr.

Participaram da pesquisa estudantes com idades entre 10 e 11 anos, apresentando diferentes níveis de proficiência em leitura e escrita. Essa diversidade permitiu observar como a intervenção poderia atender a distintos perfis de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da autoria e da capacidade comunicativa.

Como a pesquisadora não era a professora regente das turmas participantes, o desenvolvimento da SDG ocorreu em parceria com os docentes responsáveis por essas turmas. Os professores regentes colaboraram ativamente, cedendo o espaço de aula e auxiliando na implementação das atividades, assumindo o papel de mediadores da SDG junto aos estudantes, sob a orientação e acompanhamento da pesquisadora.

Juntos, auxiliaram na realização das atividades, orientando os estudantes nas etapas de leitura, escrita e reescrita, além de oferecerem *feedbacks* adequados às

necessidades observadas durante o desenvolvimento da proposta.

O contexto de intervenção foi planejado de forma a favorecer situações de comunicação, nas quais os estudantes pudessem produzir cartas dirigidas a destinatários específicos, promovendo a interação entre estudantes de diferentes localidades. As atividades foram integradas ao período letivo regular e ao currículo de Língua Portuguesa, com o objetivo de potencializar aprendizagens, estimular a autoria, desenvolver empatia e ampliar a compreensão sobre diferentes formas de comunicação escrita, reconhecendo a função social do texto.

Essas condições de intervenção dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, uma vez que permitem analisar como a prática da troca de correspondências, mediada pela SDG, contribui para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos estudantes. Especificamente, a proposta possibilita identificar as dimensões ensináveis dos gêneros trabalhados por meio da modelização didática e observar indícios de desenvolvimento das capacidades discursivas e linguísticas durante a implementação, evidenciando o impacto da metodologia na aprendizagem dos estudantes.

A escolha do contexto e dos participantes foi deliberada, considerando o objetivo de investigar como estratégias didáticas planejadas podem favorecer o ensino de gêneros textuais nos anos iniciais. Essa seleção permite analisar não apenas a dimensão linguística da escrita, mas também sua dimensão social, reforçando a ideia de que a aprendizagem ocorre em interação com outros sujeitos e contextos, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2004). Dessa forma, o estudo situa a SDG em um ambiente educativo, capaz de gerar dados sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem e o impacto das estratégias propostas sobre a aprendizagem dos estudantes.

3.4 A Elaboração do Protótipo da SDG e sua Implementação em Sala de Aula

A elaboração do protótipo da SDG desta pesquisa seguiu os princípios da Engenharia Didática, conforme proposto por Dolz (2016), que ressalta a importância de planejar situações de aprendizagem progressivas e contextualizadas. O desenvolvimento do protótipo considerou os objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC (Brasil, 2018), com foco no desenvolvimento das

competências de leitura, escrita e produção de gêneros textuais, especialmente os gêneros carta-apresentação e carta-resposta.

O protótipo estruturou-se em atividades sequenciadas, distribuídas em etapas progressivas, de modo a articular teoria e prática e promover o desenvolvimento da autonomia, da reflexão sobre a linguagem e das capacidades comunicativas dos estudantes.

O Quadro 3 a seguir apresenta a sinopse inicial da SDG, validada pela banca de qualificação (validação indireta), evidenciando os objetivos gerais, atividades propostas e organização das etapas. Em seguida, o Quadro 4 apresenta a sinopse final reformulada, depois da implementação da SDG em sala de aula, incorporando ajustes metodológicos, detalhamento das atividades, integração teórica com o ISD e estratégias de mediação docente, além da inclusão de recursos digitais e práticas reflexivas.

A comparação entre os dois quadros permite identificar os avanços na clareza dos objetivos, na progressão didática e na articulação entre teoria e prática, demonstrando o aprimoramento do produto educacional e seu potencial formativo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes e da sua interação social.

Quadro 3 - Primeira versão da sinopse da SDG

Oficina	Objetivos (para o estudante)	Atividades
Apresentação da situação.	- Estimular a interação entre os estudantes através de perguntas e promover o desenvolvimento da comunicação oral; - Explorar os interesses pessoais dos estudantes e estimular o autoconhecimento e a troca de experiências entre colegas; - Introduzir o projeto de correspondência com o propósito de incentivar a escrita e a comunicação entre os estudantes, promovendo o intercâmbio de ideias e a construção de vínculos sociais;	1) Dinâmica oral: “Quem sou eu”. (Jogar a bola entre os estudantes com perguntas norteadoras sobre interação); 2) Dinâmica: “Caixa dos interesses”; 3) Apresentar o projeto “Troca de correspondência entre estudantes dos anos iniciais da educação básica”.
01 Apresentação do projeto de ensino.	- Incentivar os estudantes a participar do projeto para ampliar o conhecimento sobre	1) Apresentação oral, com recurso de slides visuais, sobre a cidade de Dourados-MS;

	a cidade de Dourados/MS, explorando sua história, cultura e características geográficas; - Promover a interação entre os estudantes ao conhecerem a escola parceira, fortalecendo laços de cooperação e trocas culturais.	2) Conhecendo a escola parceira. (Atividade: Caça - palavras relacionadas a cidade de Dourados/MS).
02 Apresentação do gênero “Carta-Apresentação”.	- Compreender a estrutura e a finalidade de uma carta-apresentação, identificando os principais elementos que a compõem.	1) Descobrindo a carta-apresentação através de uma dinâmica “Desvendando a carta-apresentação”; 2) Atividade: mesa-redonda para explicar elementos que compõe a carta-apresentação (envelope, selo); 3) Dinâmica: “cartas misteriosas”; 4) Produção de um relatório sobre o conteúdo da oficina.
03 A primeira produção: um diagnóstico.	- Desenvolver a capacidade de escrever uma carta de apresentação que enquadre corretamente as informações pessoais e de interesse de maneira clara, objetiva e com uso adequado de linguagem formal.	1) Apresentação de um roteiro simples para a produção (por escrito); 2) Comando da produção: Produzir uma carta-apresentação direcionada a um colega, que deseja compartilhar suas experiências e interesses. A carta-apresentação será escrita em um papel e após as correções será postada na plataforma *Padlet*, com o intuito de interagir com o amigo. A carta-apresentação deve refletir um tom amigável, estimulando a participação e a troca de ideias.
04 Plano textual global da carta-apresentação.	- Estruturar a carta-apresentação (saudação, introdução, desenvolvimento e conclusão), garantindo que cada parte cumpra sua função comunicativa de forma eficaz; - Delimitar os principais pontos a serem abordados no desenvolvimento da carta-apresentação como experiências relevantes, motivações, assegurando que o texto seja coeso e convincente; - Conhecer os elementos que formam o gênero.	1) Leitura e análise de uma carta-apresentação, com foco no plano textual global; 2) Produção de um mapa mental sobre características da carta-apresentação; 3) Roleta de perguntas e respostas sobre o conteúdo da aula de hoje.

05 Revisão e reescrita.	- Correção das cartas/refacção.	1) Correção coletiva das produções (seleção de textos bons e ruins para revisão) com foco no plano textual; 2) Revisão individual, com correção do professor; 3) Reescrita da carta-apresentação.
06 Mecanismos linguísticos.	- Desenvolver a habilidade de identificar e corrigir erros de pontuação, conectivos e retomadas textuais, promovendo a clareza e a coesão do texto.	1) Revisão coletiva (foco nas questões formais da escrita: retomada textual, conectivos, pontuação, etc.); 2) Revisão individual, do professor; 3) Reescrita.
07 Interação.	- Aprender a acessar a plataforma *Padlet*.	1) Exploração da plataforma *Padlet*, na sala de informática; 2) Transposição do texto para a plataforma *Padlet*.
08 Carta-resposta.	- Conhecendo a Agência dos Correios da minha cidade.	1) Organizar uma visita guiada para que os estudantes vejam como o correio funciona na prática e compreendam como é feito o envio e o recebimento das cartas.
09 Recebendo minha carta-resposta.	- Fortalecer os laços sociais.	1) Recebimento da minha carta-resposta – primeira impressão; 2) Análise do que escrevi com o que foi respondido pelo meu colega; 3) Produção de um relatório com as minhas considerações do que foi perguntado e o que foi respondido.
10 Respondendo ao meu colega.	- Reciprocidade.	1) Comando de produção: Respondendo meu colega de acordo com o que ele escreveu na carta-resposta; 2) Correção coletiva; 3) Correção individual; 4) Reescrita da carta-resposta.
11 Interação.	- Plataforma *Padlet*.	1) Transposição do texto para a plataforma *Padlet*.

Fonte: Autora (2025).

A segunda versão da sinopse resulta de um processo de reelaboração contínua, marcado por diferentes versões discutidas e ajustadas ao longo das orientações. Ela representa a consolidação e o refinamento da SDG inicialmente

planejada, incorporando aprimoramentos metodológicos, teóricos e práticos identificados durante a implementação e análise da versão anterior. Essa nova configuração enfatiza a articulação entre os objetivos de aprendizagem, as práticas de escrita e a mediação docente, mantendo-se ancorada nos princípios do ISD e na concepção dos gêneros como práticas sociais.

Em cada etapa, detalhei procedimentos que orientaram minha mediação docente e promoveram a participação ativa dos estudantes. Durante as oficinas, procurei conduzir reflexões sobre a clareza, a coesão e a coerência dos textos produzidos, fazendo perguntas que ajudassem os estudantes a pensar sobre a organização das ideias e a adequação ao gênero estudado. Realizei momentos coletivos de leitura e discussão, em que analisamos juntos as produções, observando o uso de conectivos, a progressão temática e a função comunicativa de cada parte do texto.

Os estudantes participaram ativamente dessas atividades, revisando e reescrevendo seus textos a partir das observações dos colegas e das minhas orientações. Essas ações contribuíram para o desenvolvimento de textos mais consistentes e para a consolidação da aprendizagem por meio da interação e da reflexão sobre o próprio processo de escrita.

A versão final também integra recursos digitais, como a utilização da plataforma *Padlet,* para promover interação com a escola parceira e ampliar a dimensão social e comunicativa das práticas de escrita. Adicionalmente, atividades extraclasse, como visitas à agência dos Correios, fortalecem a compreensão do funcionamento do envio postal e da interação entre remetente e destinatário, reforçando o caráter dialógico da linguagem.

Essas inovações resultam de um processo contínuo de elaboração e reelaboração desenvolvido ao longo das etapas da pesquisa, em diálogo com a orientadora e a partir das análises realizadas sobre a versão anterior. Assim, a segunda versão do protótipo não surgiu de forma isolada, mas como resultado das reflexões, discussões e ajustes decorrentes da implementação e avaliação das primeiras propostas.

Quadro 4 - Versão final da sinopse da SDG

Oficinas	Objetivos	Atividades

Apresentação da situação	- Estimular a interação entre os estudantes por meio de perguntas e promover o desenvolvimento da comunicação escrita; - Explorar os interesses pessoais dos estudantes (futebol, jogos, leitura, desenhos, etc.) e estimular o autoconhecimento e a troca de experiências entre colegas; - Introduzir o projeto de troca de correspondência com o propósito de incentivar a escrita e a comunicação entre os estudantes, promovendo o intercâmbio de ideias e a construção de vínculos sociais.	1) Dinâmica: “Quem sou eu”. (jogar a bola entre os estudantes com perguntas norteadoras sobre interação); 2) Dinâmica: “Caixa dos interesses”; 3) Apresentar o projeto “Troca de correspondência entre estudantes dos anos iniciais da educação básica”.
01 Apresentação do projeto de ensino.	- Incentivar os estudantes a participar do projeto “Troca de correspondência entre os estudantes dos anos iniciais” para ampliar o conhecimento sobre a cidade de Dourados/MS, explorando sua história, cultura e característica geográfica.	1) Apresentação, com recurso de slides visuais, sobre a cidade de Dourados-MS; 2) Conhecendo a escola parceira. (Atividade para o estudante: Caça-palavras relacionadas a cidade de Dourados/MS).
02 Apresentação do gênero “carta-apresentação”.	- Proporcionar aos estudantes condições de compreender a estrutura e a finalidade de uma carta-apresentação, identificando os principais elementos que a compõem e orientando a sua produção.	1) Descobrindo a carta-apresentação através de uma dinâmica “Desvendando a carta-apresentação”; 2) Atividade: mesa redonda para explicar elementos que compõem a carta-apresentação; 3) Dinâmica: “cartas misteriosas”; 4) Produção de um relatório sobre o conteúdo da oficina.
03 A primeira produção: um diagnóstico.	- Promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes por meio da produção do gênero carta-apresentação, compreendido como uma prática social, a partir de atividades didáticas fundamentadas no ISD, que articulem reflexão linguística, análise dos elementos composicionais e temáticos do gênero, e práticas de escrita com revisão, visando à formação de sujeitos capazes de mobilizar recursos discursivos adequados a	1) Apresente aos estudantes um roteiro com orientações para a escrita da carta-apresentação. Em seguida, oriente-os a redigir, à mão, uma carta destinada a um colega de turma, com o objetivo de compartilhar seus gostos, hobbies, interesses pessoais e experiências de forma amigável e respeitosa; 2) Após a escrita, revise e corrija os textos individualmente, atentando-se à estrutura do gênero (cabeçalho, saudação, assunto, despedida e

	contextos de interação social.	assinatura), à coesão, coerência. Depois da correção, organize a entrega das cartas aos destinatários, promovendo a interação entre os estudantes.
04 Plano textual global da carta-apresentação.	- Orientar os estudantes na estruturação da carta-apresentação, ensinando de forma clara as partes as partes que a compõem (saudação, introdução, assunto e conclusão), a fim de promover uma interação escrita eficaz; - Apoiar os estudantes na identificação e organização das informações essenciais no desenvolvimento da carta, como experiências pessoais e motivações, garantindo a coesão e a coerência textual; - Ensinar os elementos característicos do gênero carta-apresentação, contextualizando sua função social e finalidade, para que os estudantes possam produzir textos adequados ao gênero.	1) Utilize o quadro para apresentar os componentes da carta-apresentação, explicando cada um de forma detalhada; 2) Oriente os estudantes a registrarem as informações no caderno, pois essas anotações serão utilizadas na produção do gênero posteriormente.
05 Revisão e reescrita da primeira produção da carta-apresentação.	- Realizar a correção das cartas-apresentação com foco na estrutura textual, coesão, coerência, ortografia e adequação à interlocução, promovendo a reflexão dos estudantes sobre o uso da linguagem escrita no gênero carta-apresentação.	1) Realize a correção individual das carta-apresentação dos estudantes, selecionando exemplos com boa estrutura e outros com problemas de escrita; - Conduza uma revisão coletiva, promovendo a análise dessas produções para orientar a reescrita; - Estimule a reflexão dos estudantes sobre a clareza, a organização e a adequação dos textos, valorizando a escrita como processo. Finalize a oficina com a produção da versão final da carta-apresentação, que será enviada à escola parceira.
06 Produção da carta-apresentação para o futuro amigos da Escola Bernardina Corrêa de Almeida.	- Propor a produção de uma carta-apresentação destinada à escola parceira, com a finalidade de incentivar a interação entre os estudantes e fortalecer os laços de amizade por meio da troca de correspondência.	1) Os estudantes produzirão no próprio caderno a sua carta-apresentação respeitando as características do gênero; 2) Após a produção das carta-apresentação, realize a correção individual com os

		estudantes e solicite que reescrevam a versão final em uma folha de papel almaço. Em seguida, organize as cartas em envelopes para serem enviadas à escola parceira.
07 Conhecendo a agência dos Correios da minha cidade.	- Levar os estudantes até a agência dos Correios para conhecerem o funcionamento do serviço postal e observarem o trabalho dos profissionais. Aproveitar a visita para realizar o envio das carta-apresentação destinadas à Escola Municipal Bernardina Corrêa de Almeida.	1) Antes da visita aos Correios, converse com a turma sobre a importância do serviço postal e revise a estrutura das carta-apresentação. Certifique-se de que todas estejam corrigidas, passadas a limpo e corretamente endereçadas; 2) Providencie as autorizações necessárias com a gestão da escola e das famílias. Agende a visita com a agência dos Correios, organize o transporte (se necessário) e distribua os estudantes em grupos com supervisão adequada; 3) Durante a visita, apresente os estudantes à equipe da agência e solicite que um funcionário explique o funcionamento do envio das cartas. Incentive a participação ativa dos estudantes e finalize com o envio das carta-apresentação; 4) Ao retornar à escola, promova uma roda de conversa e peça que os estudantes relatem a experiência com desenhos ou pequenos textos, reforçando o papel social da escrita e sua aplicação no cotidiano.
08 Aprendendo a acessar a plataforma *Padlet*.	- Orientar os estudantes no acesso e uso da plataforma *Padlet*, promovendo a interação com os estudantes da escola parceira e incentivando a construção coletiva do conhecimento, por meio do compartilhamento das carta-apresentação, com foco no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.	1) Conhecendo a plataforma *Padlet*.
09 Carta-resposta.	- Estimular o desenvolvimento da leitura, escrita e interação comunicativa por meio da	1) Apresente aos estudantes o gênero carta-resposta, explicando sua estrutura,

	produção de carta-resposta, levando o estudante a interpretar o texto do interlocutor, elaborar um enunciado coeso e pertinente e participar de uma prática social que reforça a natureza dialógica da linguagem.	função e relação com a carta recebida. Destaque a importância de interpretar o conteúdo da carta anterior para construir uma resposta adequada, coesa e respeitosa; 2) Oriente a turma na produção da carta-resposta, reforçando a empatia e a clareza na comunicação escrita. Incentive os estudantes a retomarem informações, expressarem suas opiniões e estabelecerem vínculos com o remetente; 3) Enfatiza que essa atividade vai além da escrita, pois envolve uma prática comunicativa. Ao final, destaque que a carta-resposta será enviada aos colegas da escola parceira, valorizando a troca e a continuidade do diálogo escrito.
10 Recebendo minha carta-resposta e interagindo através da plataforma *Padlet*.	- Recebendo a minha carta-resposta; - Orientar os estudantes na resposta à carta recebida pelo colega, enviada pelos Correios, com o propósito de fortalecer os vínculos de amizade e promover a continuidade da interação por meio da escrita.	1) Recebimento da carta-resposta: primeira impressão; 2) Analisar o que os estudantes escreveram com o que foi respondido pelo colega; 3) Os estudantes irão acessar a plataforma *Padlet* para responder à carta-resposta recebida do colega da Escola Municipal Bernardina Corrêa de Almeida. A interação na plataforma poderá favorecer o surgimento de novas perguntas e ampliar o diálogo iniciado pelas cartas.

Fonte: Autora (2025).

Dessa forma, essa nova versão não apenas aprimora a clareza e o detalhamento das atividades, como também evidencia a integração entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes e sua participação em práticas sociais de escrita, alinhadas às demandas pedagógicas contemporâneas e ao contexto do ensino nos anos iniciais.

A próxima subseção dedica-se à geração e análise dos dados da pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados para a coleta, organização e interpretação das informações obtidas. Nessa etapa, são apresentadas as categorias de análise, os critérios utilizados para a seleção dos dados e as

estratégias empregadas para assegurar a validade e a coerência dos resultados, de modo a responder aos objetivos propostos no estudo.

3.5 Geração e Análise dos Dados da Pesquisa

No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, esta pesquisa adotou como referencial o modelo analítico do ISD, que compreende a produção escrita como uma ação de linguagem situada, realizada por sujeitos em contextos sociais específicos (Bronckart, 2007). Nessa perspectiva, são apresentadas as categorias de análise, os critérios de seleção dos dados e as estratégias metodológicas adotadas para assegurar a validade, a coerência e a transparência dos procedimentos, de modo a responder aos objetivos propostos no estudo.

As categorias de análise correspondem às capacidades de linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (2004) e sistematizadas por Barros (2015), entendidas como dimensões centrais para a compreensão do funcionamento dos gêneros textuais e para a análise das produções escritas dos estudantes. Tais categorias possibilitam uma abordagem integrada da escrita, ao articular aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos da ação de linguagem, permitindo observar como o agente-produtor mobiliza recursos diversos em função da situação comunicativa.

Com base nesse referencial, as capacidades de linguagem foram organizadas em três níveis interdependentes: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Essa organização oferece uma visão global dos processos implicados na produção textual e orienta a análise das produções desenvolvidas ao longo da implementação da SDG, sem antecipar interpretações ou resultados.

O quadro 5 apresenta uma síntese dessas capacidades, acompanhadas de suas respectivas descrições, conforme o modelo proposto por Barros (2015). Essa sistematização tem como função explicitar os critérios analíticos adotados, bem como delimitar conceitualmente cada capacidade, contribuindo para a clareza metodológica e para a transparência do percurso analítico

Quadro 5 - Capacidades de linguagem

Capacidade de ação	capacidades discursivas	capacidades linguístico-discursiva
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto de ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como o referencial textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2015, p. 113).

No quadro síntese, a capacidade de ação refere-se à compreensão, por parte do agente-produtor, da situação de produção do texto, incluindo os papéis sociais dos interlocutores, a finalidade comunicativa e as condições de circulação do gênero. A capacidade discursiva diz respeito às escolhas relacionadas à organização global do texto, como o plano textual, os tipos de discurso e as sequências predominantes. Já a capacidade linguístico-discursiva envolve as operações linguísticas implicadas na textualização, tais como os mecanismos de coesão nominal e verbal, o uso de conectores, a gestão de vozes, as modalizações e as escolhas lexicais.

Ressalta-se que a apresentação dessas capacidades em forma de tabela não possui caráter analítico, mas funciona como instrumento metodológico de referência, a partir do qual foram definidos os procedimentos de seleção dos dados e os instrumentos de análise. As produções escritas dos estudantes, assim como os registros de observações realizadas durante as oficinas, foram analisados à luz dessas categorias, assegurando coerência entre o referencial teórico, os objetivos da pesquisa e o tratamento dos dados.

Dessa forma, a explicitação das capacidades de linguagem em um quadro síntese estabelece uma base metodológica consistente para a análise, permitindo compreender como os dados foram organizados e quais parâmetros orientaram a

leitura das produções, preparando o leitor para a seção subsequente, na qual os resultados serão apresentados e discutidos.

A seguir, apresentamos o Produto Educacional (PE) materializado em um Guia para a implementação da SDG.

3.6 O Produto Educacional

O produto educacional elaborado neste estudo, um Guia para a implementação da SDG, tem como propósito oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores, favorecendo a mediação da aprendizagem da escrita e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, com ênfase na produção dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta. Esse material encontra-se disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UENP e na plataforma EduCAPES, de modo a ampliar o acesso de professores e pesquisadores interessados em práticas de ensino de escrita ancoradas no trabalho com gêneros discursivos.

Ele visa apoiar o docente no planejamento de atividades que integrem leitura, escrita e interação, a fim de que ele consiga promover situações autênticas de comunicação, promovendo, assim, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes para a escrita dos gêneros trabalhados.

O material inclui orientação para cada etapa da SDG, instruções para o acompanhamento das produções, sugestões de atividades de planejamento e revisão textual, e estratégias para incentivar a reflexão sobre a função social da escrita.

Na **apresentação da situação**, que segundo Dolz (2004, p. 84) “visa expor aos estudantes um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final”, com o objetivo de estimular a interação entre os estudantes por meio de perguntas e promover o desenvolvimento da comunicação escrita, explorar os interesses pessoais dos estudantes (futebol, jogos, leitura, desenhos, etc), estimular e introduzir o projeto de troca de correspondência com o propósito de incentivar a escrita e a comunicação entre os estudantes, promovendo o intercâmbio de ideias e a construção de vínculos sociais.

A atividade proposta é uma dinâmica intitulada “Quem sou eu”, na qual o professor, com uma bola em mãos, entrega a um estudante e faz uma pergunta,

seguindo o roteiro disponibilizado no (apêndice A). Assim que o estudante responde, deve repassar a bola a outro colega, sucessivamente, até que todos tenham participado. Essa atividade tem como objetivo promover a interação entre professor e estudantes, por fim, uma última dinâmica denominada “Caixa dos Interesses” (apêndice A). Para essa atividade é necessária uma caixa que contém perguntas sobre assuntos pessoais, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes em se conhecerem melhor. A caixa é passada de mão em mão, e cada estudante retira um papel com uma pergunta relacionada a um colega. A partir das características descritas, os estudantes tentam adivinhar quem é a pessoa mencionada. Essa dinâmica tem como propósito estimular a curiosidade e promover o autoconhecimento entre os participantes.

A **oficina 1** intitulada “Apresentação do projeto de ensino” tem o objetivo de incentivar os estudantes a participar do projeto “Troca de correspondência entre os estudantes dos anos iniciais” para ampliar o conhecimento sobre a cidade de Dourados/MS, explorando sua história, cultura e característica geográfica.

Como proposta de atividade para esta oficina, exibem-se os slides (Apêndice 1) que apresentam o estado do Mato Grosso do Sul, suas curiosidades e características. Como atividade final, propõe-se a realização de um caça-palavras sobre a cidade de Dourados (MS).

A **oficina 2** tem como objetivo proporcionar aos estudantes condições de compreender a estrutura e a finalidade de uma carta-apresentação, identificando os principais elementos que a compõem e orientando a sua produção, em seguida pode-se fazer uma mesa redonda para que o professor explique os elementos que compõe o gênero.

A **oficina 3** intitulada “A primeira produção: um diagnóstico” teve por objetivo promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes por meio da produção do gênero carta-apresentação, compreendido como uma prática social, a partir de atividades didáticas fundamentadas no ISD, que articulem reflexão linguística, análise dos elementos composicionais e temáticos do gênero, e práticas de escrita com revisão, visando à formação de sujeitos capazes de mobilizar recursos discursivos adequados a contextos de interação social.

A proposta de atividade para essa oficina consiste em apresentar aos estudantes um roteiro com orientações para a escrita da carta-apresentação.

A **oficina 4** intitulada “plano textual global da carta-apresentação” tem como

objetivos orientar os estudantes na estruturação da carta-apresentação, ensinando de forma clara as partes as partes que a compõem (saudação, introdução, assunto e conclusão), a fim de promover uma interação escrita eficaz, apoiar os estudantes na identificação e organização das informações essenciais no desenvolvimento da carta-apresentação, como experiências pessoais e motivações, garantindo a coesão e a coerência textual e ensinar os elementos característicos do gênero carta-apresentação, contextualizando sua função social e finalidade, para que os estudantes possam produzir textos adequados ao gênero.

Como proposta de atividade é apresentar estrutura da carta-apresentação, orientando-os de forma clara sobre as partes que a compõem: saudação, introdução, assunto e conclusão (apêndice A). É imprescindível que utilize o quadro para apresentar cada componente detalhadamente, destacando sua função dentro do gênero e que os estudantes anotem as informações no caderno, pois servirão de apoio para a produção futura.

Na **oficina 5**, intitulada “Revisão e reescrita da primeira produção da carta-apresentação” tem como objetivo realizar a correção das carta-apresentação com foco na estrutura textual, coesão, coerência, ortografia e adequação à interlocução, promovendo a reflexão dos estudantes sobre o uso da linguagem escrita no gênero carta-apresentação.

A atividade proposta para essa oficina consiste na revisão e reescrita das primeiras produções da carta-apresentação, no qual é necessário fazer as correções individuais e selecionar exemplos com boa estrutura e outros com problemas de escrita, para análise coletiva. (apêndice A apresentado acima na oficina 3).

Na **oficina 6** intitulada “produção da carta-apresentação para o futuro amigos da Escola Bernardina Corrêa de Almeida” tem como objetivo propor a produção de uma carta-apresentação destinada à escola parceira, com a finalidade de incentivar a interação entre os estudantes e fortalecer os laços de amizade por meio da troca de correspondência.

Na **oficina 7** intitulada “Conhecendo a agência dos Correios da minha cidade” tem como objetivo levar os estudantes até a agência dos Correios para conhecerem o funcionamento do serviço postal e observarem o trabalho dos profissionais e aproveitar a visita para realizar o envio das carta-apresentação destinadas à Escola Municipal Bernardina Corrêa de Almeida.

Antes da saída, é necessário conferir todas as autorizações dos pais que

foram entregues aos estudantes um dia antes da visita para serem assinadas (apêndice A) e depois revisar a estrutura das cartas-apresentação, certificando-se de que estão corrigidas, passadas a limpo e corretamente endereçadas. Na agência, os estudantes conhecerão o funcionamento do serviço postal e realizarão o envio das cartas destinadas à Escola Municipal Bernardina Corrêa de Almeida.

Na **oficina 8** intitulada “aprendendo a acessar a plataforma *Padlet*” tem como objetivo orientar os estudantes no acesso e uso da plataforma *Padlet*, promovendo a interação com os estudantes da escola parceira e incentivando a construção coletiva do conhecimento, por meio do compartilhamento das carta-apresentação, com foco no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Primeiro é preciso apresentar a ferramenta e ensinar como acessá-la para que redijam seus textos e interajam com os colegas da escola parceira (apêndice E).

Durante a **oficina 9** denominada “carta-resposta” tem como objetivo estimular o desenvolvimento da leitura, escrita e interação comunicativa por meio da produção de carta-resposta, levando o estudante a interpretar o texto do interlocutor, elaborar um enunciado coeso e pertinente e participar de uma prática social que reforça a natureza dialógica da linguagem.

Como proposta de atividade é apresentar aos estudantes o gênero carta-resposta, explicando sua estrutura, função e relação com a carta recebida. Destaque a importância de interpretar o conteúdo da carta anterior para construir uma resposta adequada, coesa e respeitosa. Oriente a turma na produção da carta-resposta, reforçando a empatia e a clareza na comunicação escrita. Incentive os estudantes a retomarem informações, expressarem suas opiniões e estabelecerem vínculos com o remetente. Enfatize que essa atividade vai além da escrita, pois envolve uma prática comunicativa. Ao final, destaque que a carta-resposta será enviada aos colegas da escola parceira, valorizando a troca e a continuidade do diálogo escrito;

Durante a **oficina 10**, denominada **“**Recebendo minha carta-resposta”, o objetivo é receber a carta-resposta do colega da escola parceira Bernardina Corrêa de Almeida e acessar a plataforma *Padlet* para envio da resposta ao amigo da escola parceira. Como atividade proposta, os estudantes realizam o recebimento da carta-resposta e compartilham suas primeiras impressões, analisando o que escreveram inicialmente e o que foi respondido pelo colega.

Em seguida, acessam a plataforma *Padlet* para responder à carta recebida, o

que possibilita ampliar o diálogo iniciado pelas correspondências e favorecer o surgimento de novas interações. Dessa forma, o PE atua como uma ferramenta prática de ensino, permitindo que o professor conduza os estudantes à autoria consciente e ao desenvolvimento da autonomia em contextos reais de produção textual.

Além disso, o Guia oferece recursos para documentar e analisar o progresso dos estudantes, permitindo ao docente observar a evolução das habilidades de escrita e identificar dificuldades específicas. Essa abordagem contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas, aproximando teoria e prática e evidenciando o papel da escrita como instrumento de interação social e construção de conhecimento.

Portanto, o Guia criado não se limita a um guia instrucional, mas constitui uma proposta de intervenção pedagógica estruturada, capaz de integrar objetivos curriculares, estratégias de ensino e acompanhamento da aprendizagem, proporcionando ao professor um recurso articulado com a prática escolar e as necessidades dos estudantes.

A seguir, apresentamos o capítulo 4, que trata da modelização didática dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, estruturado em quatro subseções. A subseção 4.1 aborda a revisão bibliográfica referente ao gênero guarda-chuva “carta”. a subseção 4.2 apresenta a visão dos especialistas sobre os gêneros carta-apresentação e carta-resposta, a subseção 4.3 contempla a análise exploratória de exemplares adaptados desses gêneros, e, por fim, a subseção 4.4 descreve o processo final de modelização didática, resultante das análises e reflexões desenvolvidas ao longo do estudo.

4 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS CARTA-APRESENTAÇÃO E CARTA-RESPOSTA

Durante o percurso investigativo da pesquisa, identificamos a inexistência de modelos sistematizados de carta-apresentação e carta-resposta mencionados no mapeamento sistemático da literatura (seção 1.3) que pudessem subsidiar uma modelização teórica consistente dos referidos gêneros no campo educacional. Essa ausência impôs a necessidade de elaboração de propostas próprias, que atendessem às exigências metodológicas e epistemológicas do ISD, particularmente no que se refere ao ensino da escrita como prática social.

Com esse objetivo, foram construídas adaptações de textos dos gêneros mencionados, ancoradas em princípios que consideram os elementos constitutivos do agir de linguagem, os contextos de produção e as intenções comunicativas dos sujeitos envolvidos. Indo de encontro com essas perspectivas, encontramos os estudos de Conto (2016), Wathier (2017), Beato-Canato (2024) e Peres-Tompes (2024), entre outros que oferecem subsídios teóricos e didáticos relevantes.

Esta seção está organizada em quatro partes articuladas: (1) uma revisão bibliográfica sobre o gênero guarda-chuva carta, com o objetivo de situar a carta-apresentação e a carta-resposta em uma perspectiva mais ampla; (2) a apresentação das contribuições de especialistas sobre os dois gêneros investigados, evidenciando sua função social, estrutura e características linguístico-discursivas; (3) análise exploratória de exemplares adaptados da carta-apresentação e carta-resposta, para elaboração de modelos didáticos e (4) a modelização didática dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, ancorada nos pressupostos do ISD, com vistas à sua implementação em contextos educativos.

4.1 Revisão Bibliográfica do Gênero Guarda-Chuva Carta

A comunicação escrita constitui-se historicamente como uma prática social fundamental para a organização da vida humana e para a circulação de saberes. Ao longo do tempo, diferentes formas de registro foram sendo desenvolvidas, acompanhando as transformações sociais e culturais. Entre essas formas, destaca-se a carta, um dos meios mais antigos e duradouros de comunicação

escrita, cuja relevância ultrapassa sua materialidade histórica e se mantém como objeto de estudo no campo da linguagem.

Registros de práticas comunicativas escritas remontam a mais de 40 mil anos, como apontam estudos sobre inscrições em cavernas (Baptista, 2014). Com o desenvolvimento das sociedades, tais práticas foram se complexificando, culminando na consolidação da escrita como instrumento central de mediação social. Nesse percurso, a carta assume papel significativo, uma vez que se configura como forma privilegiada de interação entre sujeitos geograficamente distantes, possibilitando a troca de informações, ideias e afetos em diferentes contextos históricos.

A carta foi amplamente utilizada por civilizações antigas, como egípcios, romanos e chineses, tanto para fins administrativos quanto pessoais, funcionando como registro de eventos, acordos e relações interpessoais (Baptista, 2014). No século XIX, conforme aponta Aguiar (2022), as cartas constituíam o principal meio de comunicação entre indivíduos alfabetizados, reforçando sua centralidade nas práticas sociais da época. Mesmo com o avanço das tecnologias digitais, que gradualmente substituíram o suporte em papel por mensagens instantâneas e e-mails (Albuquerque, 2017), o gênero carta permanece relevante como objeto de ensino e análise, especialmente por seu potencial formativo no desenvolvimento da argumentação, da coesão textual e da interação escrita.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, a carta também se destaca por sua proximidade com a oralidade. Andrade (2008, p. 142) observa que “a carta é o gênero discursivo preferido por pesquisadores que se dedicam aos estudos diacrônicos da língua”, uma vez que esses textos registram usos linguísticos cotidianos e marcas de época, permitindo compreender processos de mudança e variação linguística. Essa característica evidencia o caráter situado e histórico do gênero, reforçando sua pertinência para abordagens discursivas.

Entretanto, como destaca Barros (2012), não se pode tratar a carta como um gênero homogêneo. A autora enfatiza que os propósitos comunicativos são diversos e que cada modalidade epistolar apresenta especificidades relacionadas ao enunciador, ao destinatário, ao propósito comunicativo, à esfera discursiva e ao suporte, configurando práticas linguageiras singulares (Barros, 2012, p. 157). Essa compreensão desloca a análise do gênero de uma perspectiva meramente estrutural para uma abordagem que considera as condições de produção e os efeitos de

sentido.

Nesse sentido, a carta pode circular em diferentes campos de atividade: jornalístico, comercial, literário, pessoal, entre outros, desempenhando funções específicas de interação social. Barros (2003) compreende a interação como um fenômeno sociocultural e discursivo, enquanto Andrade (2005) a define como componente constitutivo da comunicação. Assim, o gênero carta configura-se como meio de interação, uma vez que mobiliza mecanismos linguísticos e discursivos voltados à construção da relação entre remetente e destinatário.

Marcuschi (1999, p. 143) define a interatividade como “o movimento típico e explícito do escrevente direcionado a um leitor pretendido”, o que se manifesta, no gênero carta, tanto em sua organização composicional quanto nas escolhas linguísticas. Tradicionalmente, este gênero apresenta elementos como cabeçalho, corpo do texto, saudação e despedida, embora tais componentes variem conforme o grau de formalidade e a relação entre os interlocutores. Silva (2004) ressalta que o estilo da escrita depende do nível de proximidade entre remetente e destinatário e que a carta pode mobilizar diferentes tipos textuais como a narração, argumentação, descrição, explicação e injunção, associados a distintas funções da linguagem.

Entre os gêneros epistolares, Barros e Lima (2018) destacam a carta do leitor argumentativa, comum em jornais e revistas, na qual o leitor assume a posição de enunciador para expressar opiniões sobre temas diversos. Esse gênero promove o diálogo entre o escritor, o veículo de comunicação e o público leitor, configurando-se como espaço de participação social e exercício da cidadania.

Outro gênero relevante é a carta pessoal, que, segundo Silva (2004, p. 09), é constituída por “movimentos essencialmente dialógicos” que atravessam as práticas comunicativas e se refletem no processo de textualização. A autora reforça que a carta pessoal e outros gêneros são formas de produção de linguagem criadas socialmente para atender a necessidades comunicativas específicas e situadas historicamente (Silva, 2004, p. 62). Nessa mesma direção, Bunzen (2004) compreende a carta pessoal como parte de uma “constelação de gêneros epistolares”, que inclui uma ampla diversidade de práticas comunicativas, como cartas formais, bilhetes, e-mails, cartas abertas e cartas de apresentação.

No que se refere à carta aberta, Oliveira e Zanutto (2017) apontam que seu caráter público se diferencia de outros gêneros epistolares, uma vez que se dirige a um coletivo e frequentemente é utilizada como instrumento de luta social. As autoras

destacam a importância da assinatura e do papel social assumido pelo autor, elementos que contribuem para a construção de sentidos e para o posicionamento discursivo do enunciador (Oliveira; Zanutto, 2017, p. 137).

Outro gênero epistolar é a carta de reclamação, que, conforme Corrêa e Barros (2023, p. 132), “busca dar voz ao sujeito que, de alguma forma, sente-se prejudicado”. Trata-se de um gênero que articula reivindicação e polidez, permitindo ao enunciador expressar insatisfação e solicitar mudanças, ao mesmo tempo em que preserva normas de interação socialmente valorizadas.

Dessa forma, ao reconhecer a diversidade e a maleabilidade do gênero carta e de seus subgêneros, compreende-se que essas práticas epistolares não se limitam a modelos formais, mas constituem formas de agir linguísticamente em contextos sociais específicos. Essa compreensão fundamenta a abordagem da carta-apresentação e da carta-resposta, cujas especificidades serão discutidas a seguir, considerando suas potencialidades no campo didático e teórico, especialmente no ensino da escrita.

4.2 A Visão dos Especialistas Sobre a Carta-Apresentação e a Carta-Resposta

Em nossas investigações, buscamos respaldo teórico em estudos que abordam especificamente os gêneros carta-apresentação e carta-resposta. No entanto, o levantamento da literatura evidenciou uma escassez de trabalhos que tratassem desses gêneros de forma sistemática e articulada à modelização didática, especialmente no âmbito do ISD. Tal lacuna reforçou a necessidade de construção de referenciais próprios, capazes de orientar tanto a análise quanto a elaboração da SDG proposta nesta pesquisa.

Entre os estudos consultados, destacam-se Beato-Canato (2009), Tonelli (2012), Conto (2016) e Wathier (2017), que discutem a carta-apresentação, bem como Beato-Canato (2009) e Peres-Tompes (2024), que abordam a carta-resposta. Embora esses trabalhos não apresentem modelizações completas nos moldes do ISD, há convergências importantes no reconhecimento do caráter social, interacional e funcional desses gêneros, o que possibilitou extrair elementos estruturais e discursivos relevantes para a construção do modelo adotado nesta pesquisa.

No conjunto das análises sobre a carta-apresentação, observa-se consenso entre os autores quanto à sua função central de estabelecer uma interação inicial

entre remetente e destinatário, ainda que os contextos de circulação e os graus de formalidade variem. Beato-Canato (2009) define a carta-apresentação como um gênero de caráter social e comunicativo, enquanto Tonelli (2012) enfatiza sua inserção em situações formais, exigindo adequação linguística ao contexto de uso. Já Conto (2016) e Wathier (2017) aprofundam a dimensão identitária do gênero, ao destacar o processo de auto apresentação e auto revelação, por meio do qual o sujeito constrói discursivamente uma imagem de si.

Essas contribuições, quando analisadas à luz do ISD, permitem compreender a carta-apresentação como um instrumento de agir de linguagem, no qual se mobilizam capacidades de ação (situar-se na interação), capacidades discursivas (organizar o texto conforme o gênero) e capacidades linguístico-discursivas (selecionar recursos adequados). Assim, mais do que cumprir uma função comunicativa fixa, o gênero possibilita ao estudante agir socialmente por meio da escrita, aspecto central para sua didatização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à carta-resposta, os estudos de Beato-Canato (2009) e Peres-Tompes (2024) convergem ao compreendê-la como um gênero intrinsecamente dialógico, produzido em relação direta a um texto anterior. Beato-Canato (2009) ressalta que a carta-resposta se organiza em função da situação comunicativa instaurada pela carta recebida, exigindo do produtor textual a capacidade de manter coerência temática e adequação ao interlocutor. Peres-Tompes (2024), por sua vez, enfatiza aspectos enunciativos e argumentativos, como a projeção de uma perspectiva futura e o uso de recursos linguísticos que assegurem a progressão e a continuidade textual.

Ao invés de serem compreendidas como prescrições normativas, essas orientações podem ser interpretadas, no âmbito do ISD, como regularidades discursivas socialmente estabilizadas, que orientam a produção do gênero em determinados contextos. Nessa perspectiva, elementos como a descrição da situação, a análise do problema, a proposição de encaminhamentos e o convite à continuidade da interação configuram-se como mecanismos de textualização e enunciação, relevantes para a análise das produções dos estudantes e para o planejamento didático.

A articulação entre carta-apresentação e carta-resposta, conforme discutida por Beato-Canato (2009), evidencia ainda o caráter relacional desses gêneros, uma

vez que ambos se constituem na interação e na antecipação do outro. Tal característica dialoga diretamente com o ISD, ao permitir observar o funcionamento das vozes enunciativas, das modalizações e dos tipos de discurso mobilizados pelos estudantes ao escreverem em situações reais ou simuladas de comunicação.

Dessa forma, os estudos analisados, embora provenientes de abordagens diversas, convergem na compreensão dos gêneros epistolares como práticas sociais de linguagem, passíveis de didatização desde que considerados seus contextos de produção, suas funções comunicativas e os recursos discursivos que os caracterizam. Esses aportes teóricos sustentaram a seleção do corpus e orientaram a modelização didática adotada nesta pesquisa, permitindo definir a estrutura dos gêneros, os conteúdos a serem explorados e as capacidades de linguagem priorizadas na organização da Sequência Didática de Gêneros.

Na subseção seguinte, apresentamos a seleção do corpus de análise utilizado na modelização didática, explicitando os critérios adotados e sua relação com os objetivos da pesquisa.

4.3 Análise Exploratória de Exemplares Adaptados

Nesta subseção, são apresentados exemplares de carta-apresentação e carta-resposta adaptados de Beato-Canato (2009), cuja abordagem do gênero carta fornece importantes subsídios para a compreensão de sua estrutura composicional, estilo e função social. Esses exemplares foram selecionados por representarem situações de comunicação e por estarem alinhados ao contexto escolar e às práticas sociais de escrita. Esses textos servem como base para a etapa de modelização didática dos gêneros, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no âmbito da construção de SDG.

Essa fase da modelização didática consiste na apresentação e análise de exemplares adaptados dos gêneros, com o intuito de explicitar suas regularidades linguísticas, discursivas e contextuais, auxiliando os estudantes na compreensão de como os textos são organizados para atingir seus propósitos comunicativos. A escolha dos exemplares para a modelização leva em consideração a maturidade dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como a proposta de troca de cartas entre turmas de diferentes localidades, tendo a escrita como principal instrumento de interação e aprendizagem. Assim, a análise desses textos constitui

uma etapa fundamental para a elaboração e validação da SDG, permitindo a construção de atividades que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem no contexto do ensino de gêneros textuais.

Abaixo no Quadro 6, apresentamos o modelo didático de carta-apresentação, adaptado de Beato-Canato (2009), elaborado com base nos princípios do ISD. Esse modelo tem a função de orientar os estudantes do 5º ano na compreensão da estrutura e dos propósitos comunicativos do gênero, servindo como referência para a produção das próprias carta-apresentação no contexto da proposta didática.

Quadro 6 - Modelo didático da carta de apresentação[2]

Caro amigo,
Oi! Meu nome é Anika! Eu estudo na Escola Grassfield Elementary!
Vou te contar como é a escola aqui na Virgínia.
Bem... para começar, a escola vai das 7h55 da manhã até as 14h.
Ou seja, temos praticamente um dia inteiro de aula.
Provavelmente, a coisa que eu mais gosto na escola são as "resources".
"Resources" são como atividades especiais. Nessas atividades temos Artes, Educação Física (também chamada de PE), Laboratório de Informática e Biblioteca.
Aqui na Grassfield, almoçamos na cantina. Você pode comprar o almoço ou trazer de casa!
A escola funciona normalmente por 6 horas, sem trocar de sala entre as aulas.
As matérias que aprendemos são Matemática, Inglês (minha favorita), Ciências e Estudos Sociais (a que eu menos gosto).
Vamos à escola 5 dias por semana, de setembro a junho, ou seja, 10 meses.
Mas nós também temos férias! Os períodos mais longos de folga são as férias de inverno e as férias de primavera!
Bem, isso é tudo o que posso contar!
Com carinho,
Anika Adkins, da turma do 5º ano da professora Mrs. Mays
Escola Grassfield Elementary

Fonte: adaptado de Beato-Canato (2009 - tradução nossa[3])

Conforme Bronckart (2007), todo texto é uma forma de agir socialmente por

[2] Utiliza-se neste quadro o termo **"**carta de apresentação" em conformidade com a terminologia adotada na pesquisa de Beato-Canato (2009).

[3] Dear friend,
Hi! My name is Anika! I go to Grassfield Elementary!
I'm going to tell you what school is like in Virginia. Well… first of all school starts from 7:55 am – 2:00 pm. So basically we have a whole day of school. Probably my favorite thing about school is resources. Resources are like a school activity. At resources we have ART, PHYSICAL EDUCATION aka PE, COMPUTER LAB and LIBRARY. Here @ Grassfield we have lunch in the cafeteria. You can buy your lunch or bring your own from home! School regularly operates for 6 hours without changing classes. The subjects we learn about is Math, English (my favorite), science and social studies (my least favorite). We go to school 5 days a week and we go to school from September-June that's 10 months. But we do get breaks! The biggest time we have off is our winter break and spring break! Well that's all I can tell you! Sincerely, Anika Adkins from Mrs. Mays 5th. grade class Grassfield Elementary.

meio da linguagem e sua análise deve iniciar pelo contexto de produção. O texto em questão evidencia uma situação comunicativa autêntica, uma vez que se trata de uma carta-apresentação escrita por uma estudante do 7º ano, dirigida a um destinatário identificado genericamente como “Caro amigo”. Essa forma de endereçamento indica a intenção de estabelecer contato e promover uma interação entre estudantes de diferentes localidades, o que confere ao gênero uma função social concreta no contexto escolar.

O emissor, identificado como Anika, constroi um discurso interativo (mundo do expor) , adequado a sua faixa etária e aos objetivos da comunicação – apresentar-se a um estudante-colega de outra instituição, de outra nacionalidade. O texto cumpre o propósito comunicativo de apresentar o estudante e descrever aspectos de sua rotina escolar, permitindo ao leitor (estudante para quem a carta é endereçada) conhecer sua realidade e estabelecer uma relação de aproximação. A finalidade comunicativa, portanto, orienta toda a estrutura e as escolhas linguístico-discursivas do texto, evidenciando que a escrita foi produzida em uma situação de interlocução, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004), quando defendem que o ensino de gêneros deve partir de práticas de linguagem situadas e socialmente significativas.

Em relação ao plano textual (Bronckart, 2003), observamos, primeiramente, a presença de elementos prototípicos da infraestrutura do macrogênero “carta”: saudação inicial, com pronome de tratamento (caro) e referência ao destinatário (amigo); corpo da carta; saudação final (Com carinho) e identificação do emissor (nesse caso, dados fictícios, pois a carta foi publicada em um relatório de pesquisa). Do ponto de vista da carta-apresentação em contexto de troca de correspondências entre estudantes de cidades diferentes, é possível verificar, como elementos do plano textual, no corpo da carta: apresentação pessoal; informações sobre a escola onde a estudante estuda e matérias escolares; algumas preferências.

A sequência textual predominante é a descritiva. “A sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical” (Bronckart, 2003, p. 222). Na carta, Anika descreve, basicamente, como é a sua escola: horário de funcionamento, matérias, férias, etc. Ela presentifica essa descrição, utilizando sempre o tempo presente. Na fase da ancoragem, a estudante expõe o tema-título (escola Grassfield Elementary); na fase

da aspectualização, os aspectos da escola são decompostos em partes (horário, matérias, etc.); na fase do relacionamento, Anika expõe algumas de suas preferências (a disciplina que mais gosta é Inglês e, que menos gosta, é Estudos Sociais).

No plano da coesão nominal, a carta-apresentação de Anika utiliza retomadas que organizam e mantêm o referente central (escola), por meio, sobretudo, de repetições do referente (5 vezes), com exceção de uma retomada pelo nome da escola (aqui na Grassfield). Isso mostra uma característica não apenas do gênero em si, mas do contexto de produção: escrita de estudantes do 7º ano. Ou seja, não é um texto que mobiliza estratégias diversificadas e mais elaboradas de retomada textual. Observamos também várias retomadas pronominais (eu, nós, você) que constroem a relação eu-você típica do gênero carta e que caracterizam o teor implicado do discurso (ver Bronckart, 2003).

Quanto à coesão verbal, o tempo de ancoragem é o presente da enunciação, ou seja, todas as ações expostas no texto mantêm relação temporal com esse presente. O texto é escrito predominantemente no presente do indicativo (eu estudo, aprendemos), articulando-se ao tipo de sequência predominante: a descrição. Já os mecanismos de conexão são operacionalizados não somente por conectores (para começar, ou seja, mas), mas pelo próprio encadeamento discursivo. Não é um texto que mobilize muitos conectores. Os que aparecem, normalmente, têm teor mais informal, muitas vezes, próprios da oralidade, como “para começar”.

Do ponto de vista dos mecanismos enunciativos, Bronckart (2003) analisa as vozes enunciativas e as modalizações. A carta de Anika evidencia um posicionamento discursivo marcado pela interlocução direta, com o uso de pronomes de primeira pessoa (eu, minha, nós) para construir uma identidade estudantil, e de segunda pessoa implícita, convocando o destinatário a acompanhar seu discurso. Assim, a voz predominante é, segundo a classificação do ISD, a voz do autor. A enunciadora organiza sua fala a partir de avaliações subjetivas (a coisa que eu mais gosto, a que eu menos gosto), mobilizando, assim, modalizações apreciativas – “avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento [...]” (Bronckart, 2003, p. 332).

A voz que enuncia assume, dessa forma, um caráter predominantemente afetivo, próprio do gênero carta-apresentação em contexto de troca de correspondências entre estudantes.

Quadro 7 - Exemplar da carta-resposta para descrição do gênero

Querida Anika,
Foi um prazer receber sua carta e conhecer um pouco sobre a Grassfield Elementary. Gostei muito de saber como funciona a rotina escolar aí na Virgínia. A organização do horário, das aulas e das atividades especiais mostra que vocês têm um dia cheio, mas também muito variado.
Achei muito interessante o modo como vocês chamam as atividades de Artes, Educação Física, Biblioteca e Laboratório de Informática de resources. Aqui, temos aulas parecidas, mas não usamos esse nome. Imagino que sejam momentos divertidos e diferentes na semana, principalmente para aprender de formas variadas.
Outra coisa que chamou minha atenção foi o horário das aulas e o fato de vocês ficarem na mesma sala o tempo todo. Aqui, é comum mudar de ambiente dependendo da turma e da série. Também achei legal vocês poderem escolher entre comprar o almoço ou levar de casa. As matérias que você estuda são bem próximas das nossas, e é curioso ver como cada estudante tem suas preferências, assim como você gosta de Inglês, muitos colegas daqui também têm sua disciplina favorita.
Gostei de saber sobre o calendário escolar de vocês. Dez meses de aula e férias no inverno e na primavera devem trazer experiências bem diferentes das que temos aqui.
Agradeço por compartilhar tantos detalhes sobre sua escola. Foi muito bom conhecer seu cotidiano e perceber como, mesmo longe, vivemos experiências parecidas na escola.
Com carinho, José. Turma do 5º ano. Brasil.

Fonte: Autora (2025)

A carta-resposta apresenta um contexto de produção centrado na interação entre dois estudantes, um do 7º ano e outro do 5º ano, em que a remetente busca responder cordialmente à carta-apresentação enviada por Anika, comentando os elementos apresentados por ela e estabelecendo diálogos. O plano textual segue a estrutura típica do gênero: saudação, introdução que retoma a carta recebida, desenvolvimento organizado por tópicos mencionados pela interlocutora e fechamento com despedida.

Quanto ao tipo de discurso, da mesma forma que a carta-apresentação, na carta-resposta analisada há o predomínio do discurso interativo, marcado pelo mundo do expor implicado (Bronckart, 2003). Os dêiticos de pessoa e lugar demonstram essa implicação, o que proporciona um caráter interativo ao texto (achei; usamos, você, aqui, etc.). No entanto, a carta-resposta em questão articula o discurso interativo a um relato interativo, uma vez que, para além da exposição descritiva, José, o autor da carta-resposta, também faz um relato (uso do tempo pretérito) apreciativo das informações descritas por Anika. No que diz respeito ao tipo de sequência, a planificação do texto é mista, portanto, sobretudo, “a forma mínima das esquematizações e dos scripts” (Bronckart, 2003, p. 240), ou seja, formas não sequenciadas, mas trechos situados do mundo narrar ou do mundo do expor.

A coesão nominal é construída, sobretudo, por meio de pronomes pessoais que retomam os referentes (eu, você). A coesão verbal é ancorada no presente da enunciação, ou seja, as ações mencionadas no texto buscam referência nesse presente. Assim, por exemplo, o pretérito perfeito é utilizado para comentar a carta recebida anteriormente (gostei e achei); o presente é empregado para generalizações, explicações, descrições (é comum, são parecidas). Quanto à conexão verificamos um uso expressivo do conectivo adversativo mas para contrapor a descrição da escola exposta na carta-apresentação com a realidade do estudante respondente (Aqui, temos aulas parecidas, mas não usamos esse nome).

As vozes no texto se concentram na voz do autor, responsável pelos comentários, enquanto a voz da personagem Anika aparece de forma indireta, mencionada nos conteúdos retomados. Por fim, a modalização é marcada por valorações apreciativas (achei interessante) que expressam envolvimento afetivo, características esperadas no gênero carta-resposta em contexto de troca de correspondências entre estudantes.

Por conseguinte, a carta-resposta cumpre o papel de interagir com o enunciador da carta-apresentação ao retomar os conteúdos trazidos pela remetente, estabelecer um diálogo respeitoso e coerente e ampliar as informações por meio de comentários e comparações. Além disso, organiza-se de forma clara e progressiva, garantindo continuidade temática e mantendo o foco no propósito comunicativo do gênero: responder, acolher e fortalecer a troca entre os interlocutores.

A seguir, analisamos exemplares de carta-apresentação e de carta-resposta elaboradas pela pesquisa, a partir tanto da pesquisa bibliográfica feita sobre os gêneros como da análise anterior, de exemplares adaptados de Beato-Canato (2009), a fim de concluir a modelização didática desenvolvida neste trabalho.

4.4 Processo Final da Modelização Didática

Pela impossibilidade de encontrar exemplares de carta-apresentação e carta-resposta que corresponde ao escopo da intervenção didática que integra esta pesquisa, a partir da experiência com a análise das cartas produzidas por estudantes do projeto desenvolvido, em língua inglesa, por Beato-Canato (2009), criamos exemplares textuais autorais dos dois tipos cartas (ver Quadros 12 e 14) para a modelização didática da pesquisa.

Nesta fase final da modelização didática, nos amparamos no dispositivo de Barros (2012), com perguntas diretivas para a análise dos dois gêneros da pesquisa: a carta-apresentação e a carta-resposta. Podemos propor um modelo didático pelo qual trabalharemos com os estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental.

Neste modelo, propomos que a carta-apresentação e a carta-resposta integrem conceitos e teorias a práticas de ensino, de forma a facilitar a aprendizagem dos estudantes por meio da SDG. Segue abaixo no Quadro 8, o modelo didático da carta-apresentação elaborado pela pesquisadora.

Quadro 8 - Modelo didático da carta-apresentação elaborado pela pesquisadora

Santa Cecília do Pavão, 05 de agosto de 2025. *Oi, tudo bem?* *Meu nome é Maria, moro em Santa Cecília do Pavão-Pr. Tenho 10 anos de idade. Sou do 5º ano e estou muito animada para te conhecer e fazer novas amizades.* *Eu gosto muito de jogar vôlei, pintar desenhos e ler livros de aventuras. O último que eu li foi "Léo e o Rugido da Coragem". Na escola, a matéria que eu mais gosto é Língua Portuguesa. Tenho 2 irmãos, um se chama José e o outro se chama Marcos. Meu filme favorito é "Rei Leão".* *Eu escrevi essa carta para me apresentar e dizer que quero te conhecer e ser sua amiga. Acho que a gente pode aprender juntos!* *Quero saber mais sobre você: Que esporte que você gosta de fazer? Do que você tem mais medo? Qual é o seu time favorito? Você tem irmãos? Como eles se chamam? O que gosta de brincar? Qual o filme preferido? Qual o livro que mais gostou de ler? Que tipo de leitura gosta? Qual a matéria escolar preferida? O que gosta de fazer nos finais de semana?* *Estou te esperando para a gente se conhecer melhor.* *Com carinho, Maria.*

Fonte: Autora (2025).

O Quadro 9, a seguir, apresenta e sistematiza a análise do gênero carta-apresentação, a partir do modelo didático criado pela pesquisadora (Quadro 3), destacando suas características do ponto de vista das capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

A capacidade de ação refere-se à compreensão da situação de produção, ou seja, à relação entre o texto, o autor, o destinatário e a finalidade comunicativa. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essa capacidade envolve a identificação das propriedades do contexto de produção e de suas implicações na construção do texto, uma vez que é a partir dessa compreensão que o sujeito define suas escolhas discursivas e linguísticas. A capacidade discursiva, por sua vez, diz respeito à organização interna do texto; no quadro do ISD, refere-se à capacidade de mobilizar o plano geral do texto, os tipos de discurso e realizar a planificação textual. A

capacidade linguístico-discursiva abrange o uso dos recursos linguístico-discursivos que garantem coesão, coerência temática, pragmática e interativa ao texto, além do uso adequado de recursos transversais da língua.

Quadro 9 - Análise do modelo didático da carta-apresentação

Capacidades de ação
Qual é a prática social vinculada ao modelo de carta-apresentação? A apresentação pessoal no contexto escolar, com o objetivo de estabelecer contato, promover a interação ou iniciar um diálogo. **Exemplo encontrado no modelo da carta-apresentação**: *Meu nome é Maria, moro em Santa Cecília do Pavão - Pr. Tenho 10 anos de idade. Sou do 5º ano e estou muito animada para te conhecer e fazer novas amizades*.
Qual é a sua modalidade? Gênero escrito.
Qual a sua esfera de comunicação? Escolar.
Quais são as características gerais da esfera? Formalidade moderada, clareza na intenção comunicativa, foco em objetivos escolares ou de convivência, respeito às normas padrão da língua. **Exemplo encontrado no modelo de carta-apresentação**: "*Sou do 5º ano e estou muito animada para te conhecer e fazer novas amizades*".
Quem é o emissor? Estudante.
Quem é o destinatário? Colega de outra cidade.
Qual é o papel discursivo do emissor? Estudante/colega que deseja apresentar-se, compartilhar informações pessoais e interesses para promover aproximação. **Exemplo encontrado no modelo de carta-apresentação**: "*Eu gosto muito de jogar vôlei, pintar desenhos e ler livros de aventuras. O último que eu li foi 'Léo e o Rugido da Corage'. Na escola, a matéria que eu mais gosto é Língua Portuguesa. Tenho 2 irmãos, um se chama José e o outro se chama Marcos. Meu filme favorito é "Rei Leão"*.
Qual é o papel discursivo do destinatário? Estudante/colega que deseja receber as informações, conhecer o remetente e estabelecer vínculo comunicativo.
Qual é a finalidade do texto? Apresentar-se de maneira clara e respeitosa, destacar interesses, características e motivação para interação.
Qual é a temática do gênero encontrado no modelo de carta-apresentação? Identidade pessoal, gostos, experiências escolares, preferências e objetivos educacionais.
Qual é a relação remetente-destinatário? Relação afetiva e social, de caráter institucional e educativo.
Qual é o valor social do gênero?

Importante para facilitar a comunicação, interação e socialização no ambiente escolar.
Qual é o suporte encontrado no modelo de carta-apresentação? Papel, caderno, formato digital (e-mail, plataformas escolares, aplicativos de mensagens).
Qual é o meio de circulação? A carta-apresentação foi enviada e recebida no contexto da sala de aula, por meio dos correios, integrando-se ao projeto de troca de correspondência entre turmas.
Capacidades discursivas
Qual(is) o(s) tipo(s) de discurso encontrado(s) no modelo de carta-apresentação? Discurso Interativo e Relato Interativo **Exemplo de discurso interativo**: "*Caro amigo, Oi! Meu nome é Anika!*" "*Vou te contar como é a escola aqui na Virgínia.*" Aqui, a aluna se dirige explicitamente ao interlocutor, sinalizando que o texto é construído em diálogo, com intenção de comunicação. **Exemplo de relato interativo**: "*Provavelmente, a coisa que eu mais gosto na escola são as 'resources'. 'Resources' são como atividades especiais.*" "*As matérias que aprendemos são Matemática, Inglês (minha favorita), Ciências e Estudos Sociais (a que eu menos gosto).*" Nesses trechos, a estudante compartilha vivências e opiniões, convidando o leitor a compreender sua perspectiva, característica típica do relato interativo.
Qual(is) o(s) tipo(s) de sequência textual predominante(s)? Descritiva e narrativa.
Qual é a narrativa de acontecimentos vividos encontrados na carta-apresentação? Relatos de experiências vividas na escola e na vida.
Qual o plano textual geral do texto? Introdução (apresentação pessoal), desenvolvimento (interesses, experiências, preferências), conclusão (desejo de interação ou agradecimento), assinatura.
Qual a extensão aproximada da carta-apresentação? Entre meia página e uma página.
Quais os recursos gráficos encontrados no modelo de carta-apresentação? Geralmente não contém imagens; pode conter elementos gráficos simples dependendo do contexto.
Como é organizado o conteúdo? Em prosa, parágrafos corridos.
Capacidades linguístico-discursivas
Quais as retomadas textuais presentes no modelo de carta-apresentação? Uso de pronomes pessoais, sinônimos e termos específicos; evita repetições para manter a coesão.
Como é a coesão verbal no texto? Predominância do presente para características e do pretérito para relatos; uso de verbos de ação e estado.
Há a presença de conectivos? Há a presença dos conectivos e, que, para e mas. **Exemplos**: "*... estou muito animada para te conhecer e fazer novas amizades.*" "*... jogar vôlei, pintar desenhos e ler livros...*" "*O último que eu li foi 'Léo e o Rugido da Coragem'.*" "*... para te conhecer e fazer novas amizades.*"

Há variedade linguística no modelo de carta-apresentação? Norma culta semiformal, adequada ao contexto escolar.
Como se configura a escolha lexical do texto? Predominância de substantivos concretos e abstratos (amizade, interesse), verbos de ação (gosto, participo) e poucos adjetivos, preferencialmente objetivos. **Exemplo**: "*Eu gosto muito de jogar vôlei, pintar desenhos e ler livros de aventuras*".
Quais pontuações são encontradas no modelo de carta-apresentação? Uso frequente de ponto final e vírgula; dois-pontos e travessão em enumerações ou explicações.
Há a presença de palavras/frases com sentido conotativo? Eventual, com tom pessoal e afetivo moderado. **Exemplo**: "*estou muito animada para te conhecer e fazer novas amizades*" "*Acho que a gente pode aprender juntos!*" "*Estou te esperando para a gente se conhecer melhor.*"
Qual o tom do texto? Respeitoso, claro, afetuoso e objetivo.
Quais vozes presentes no texto? Voz do autor (estudante-colega), menções indiretas a outras pessoas ou contextos escolares.
Quais as fontes dessas vozes? Experiências pessoais, normas escolares e valores sociais do ambiente educativo.
Quais recursos linguísticos e gráficos encontrados no modelo de carta-apresentação? Uso ocasional de aspas para títulos ou nomes próprios, travessão para encerramento.
Há modalizações discursivas na carta-apresentação? Predominância de modalizações apreciativas (valorização de qualidades) e deônticas (intenção de interação).
Quais elementos paratextuais são encontrados no modelo? Assinatura, indicação de data e local; possível título "carta-apresentação" dependendo do contexto escolar.

Fonte: Autora (2025).

Por meio dos estudos acerca do gênero carta-apresentação, podemos observar que o enunciador (estudante-colega da escola 1) constrói sua identidade por meio da valorização de sua vivência e conhecimentos, buscando estabelecer um primeiro contato com o destinatário (estudante-colega da escola 2). As escolhas linguístico-discursivas demonstram estratégias para adequar o texto aos propósitos do gênero, alinhando-o às condições de produção e à intenção comunicativa. Dessa forma, a carta cumpre seu propósito de apresentar o emissor (estudante-colega da escola 1) de maneira amigável e motivar uma resposta do destinatário – estudante-colega da escola 2, para quem a carta é endereçada. A seguir, o Quadro 10 apresenta o modelo didático elaborado por Rosa (2025) para a carta-resposta e, em seguida, a sistematização da análise com base no dispositivo criado por Barros

(2012).

Quadro 10 - Modelo didático da carta-resposta elaborado pela pesquisadora

Dourados, 15 de agosto de 2025. *Oi, Maria! Adorei receber sua carta! Achei muito legal saber mais sobre você. Também estou no 5º ano e tenho 10 anos.* *Eu gosto de jogar futebol, desenhar e andar de bicicleta, e minha matéria favorita é Língua Portuguesa. Na hora do recreio, eu costumo brincar de esconde-esconde.* *Achei muito legal que você gosta de ler livros de aventuras, eu também gosto disso! Quero muito ser seu amigo e conhecer mais sobre você.* *Um abraço. João*

Fonte: Autora (2025).

A partir da leitura do modelo didático de carta-resposta apresentado no Quadro 10, é possível observar que o texto mantém as características estruturais e comunicativas próprias do gênero, evidenciando a função de resposta, acolhimento e continuidade da interação iniciada pela carta-apresentação. O estudante, ao escrever sua resposta, demonstra compreensão do propósito comunicativo, retomando informações trazidas pela remetente e estabelecendo um vínculo amistoso e cooperativo.

Com base nesse modelo, o quadro 11 apresenta a análise detalhada das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas que emergem da produção, permitindo compreender de que forma o gênero se concretiza na prática escolar e quais elementos contribuem para a formação das competências de escrita dos estudantes.

Quadro 11 - Análise do modelo didático da carta-resposta

Capacidade de ação
Qual é a prática social vinculada ao modelo apresentado? Troca de cartas entre estudantes, em que os estudantes produzem e recebem textos com função comunicativa.
Qual é a modalidade da carta-resposta? Escrita.
Qual é a sua esfera de comunicação? Escolar.
Quem é o emissor? Sujeito que responde a carta-apresentação, podendo ser docente ou estudante.
Quem é o destinatário?

Autor da carta-apresentação, aqui em específico o estudante.
Qual é o papel discursivo do emissor ? Interlocutor ativo que responde de maneira situada, oferecendo devolutivas, acolhimento ou orientações.
Qual é o papel discursivo do destinatário? Interlocutor que aguarda posicionamento, resposta ou validação sobre a carta enviada.
Qual é a finalidade do texto? Oferecer uma resposta adequada à carta recebida, acolhendo o conteúdo apresentado, estabelecendo vínculo comunicativo e, quando pertinente, orientando ou incentivando a continuidade da interação.
Qual é a temática do gênero carta-resposta? Acolhimento, resposta a apresentação pessoal, manutenção de vínculos afetivos e emocionais.
Qual é a relação entre remetente-destinatário? Amigável, colaborativa ou afetiva, conforme o contexto.
Qual é o valor social do gênero? Relevante em espaços escolares, da formação de vínculos, acadêmicos e institucionais.
Qual é o suporte? Papel impresso ou meio digital (corpo de e-mail, documento institucional ou plataforma acadêmica).
Qual é o meio de circulação do gênero carta-resposta? O meio de circulação do gênero carta-resposta é o ambiente escolar, onde o texto é utilizado como prática pedagógica de interação escrita entre os estudantes, possibilitando a troca de informações, o desenvolvimento da escrita e a consolidação de vínculos comunicativos no contexto educativo.
Capacidade discursiva
Qual é o tipo de discurso encontrado no modelo de carta-resposta? Ele é interativo porque há diálogo entre interlocutores, o remetente responde à carta recebida, menciona o que a outra pessoa escreveu. **Exemplo**: (“*Achei muito legal que você gosta de ler livros de aventuras...*”) e mantém um tom de conversa direta e pessoal. Também é expositivo porque o autor apresenta informações sobre si mesmo. **Exemplo**: (“*Eu gosto de jogar futebol, desenhar e andar de bicicleta...*”), organizando-as de forma clara e objetiva.
Qual é o tipo de sequência predominante no modelo de carta-resposta? Expositiva podendo incluir elementos descritivos e de diálogo indireto.
Qual é a interatividade do discurso presente no texto? A interatividade do discurso presente no texto é alta, pois o remetente estabelece uma relação direta com o destinatário, utilizando linguagem próxima, pessoal e afetiva. O texto demonstra interação dialógica, marcada por: uso da primeira pessoa (“*eu gosto*”, “*achei muito legal*”, “*quero muito ser seu amigo*”); Menção ao interlocutor: (“*Oi, Maria!*”, “*Adorei receber sua carta!*”); Retomada de informações da carta anterior, o que mostra continuidade na comunicação e tom amistoso e cooperativo, que reforça o vínculo entre os participantes da troca epistolar.
Há narrativa de acontecimentos vividos? Parcialmente, quando o destinatário insere experiências relacionadas ao conteúdo da carta recebida. **Exemplo**: “*Eu gosto de jogar futebol, desenhar e andar de bicicleta, e minha matéria favorita é Língua Portuguesa. Na hora do recreio, eu costumo brincar de esconde-esconde.*”

Qual é a estrutura geral da carta-resposta?
Prosa organizada com vocativo (saudação), introdução, desenvolvimento (com argumentos, considerações ou orientações) e encerramento (despedida e assinatura). Em geral, não apresenta título e não inclui imagens.

Como é a organização dos conteúdos presentes no texto?
Parágrafos contínuos e coesos.

Capacidades linguístico-discursivas

Há retomadas textuais?
O remetente retoma informações apresentadas na carta anterior e estabelece continuidade no diálogo. Isso é visível em trechos como: "*Adorei receber sua carta! Achei muito legal saber mais sobre você.*" "*Achei muito legal que você gosta de ler livros de aventuras, eu também gosto disso!*"

Há coesão verbal?
Os tempos verbais são empregados de forma adequada e coerente à situação comunicativa: o remetente utiliza o presente do indicativo para expressar ações habituais, gostos e estados atuais, como: "*Eu gosto de jogar futebol, desenhar e andar de bicicleta.*" "*Na hora do recreio, eu costumo brincar de esconde-esconde.*" "*Quero muito ser seu amigo e conhecer mais sobre você.*"

Há conectivos presentes no texto?
No texto, os principais conectivos encontrados são "e" e "que":
e: adição de ideias:
Exemplo: "*Eu gosto de jogar futebol, desenhar e andar de bicicleta.*"
"*Quero muito ser seu amigo e conhecer mais sobre você.*"
Que: introduz orações subordinadas ou retoma informações da carta anterior:
Exemplo: "*Achei muito legal que você gosta de ler livros de aventuras...*"

Há variedade linguística no modelo de carta-apresentação?
O texto mantém a norma culta da Língua Portuguesa, com estrutura gramatical correta e vocabulário compreensível para estudantes do 5º ano. A escolha lexical é clara e objetiva, priorizando palavras que descrevem gostos, atividades e sentimentos de forma direta. O registro é cordial e pessoal, adequado à situação comunicativa de interação escolar entre colegas, sem recorrer a formalidades excessivas ou linguagem rebuscada.

Como é a escolha lexical do gênero?
Vocabulário objetivo, com predominância de substantivos abstratos (respeito, dedicação, diálogo), verbos de ação (responder, acolher, considerar) e adjetivos que expressam respeito ou reconhecimento (cordial, adequado, significativo).

Há o uso de pontuações de forma correta?
Uso adequado de vírgulas, ponto final, dois-pontos e, eventualmente, sinais de exclamação ou interrogação em contextos específicos (vocativos, encerramento).

Quais são as figuras de linguagem presentes no modelo de carta-resposta?
Raramente empregadas; o texto mantém caráter denotativo.

Qual é o tom do texto?
Cordial, respeitoso. Pode haver tonalidade empática, conforme o vínculo entre os interlocutores.

Quais vozes estão presentes no texto e quais as fontes?
Predominância da voz do remetente da resposta, com possíveis referências indiretas ou citações ao conteúdo da carta recebida. Fonte educacional.

Há voz para os personagens na carta-resposta?
Quando necessário, o conteúdo da carta-apresentação pode ser retomado de forma direta (com uso de aspas ou dois-pontos) ou indireta.
No texto, o remetente retoma informações da carta-apresentação de Maria para dialogar e reagir ao conteúdo recebido, sem usar aspas, mas fazendo referência clara às ideias da interlocutora:

“*Achei muito legal que você gosta de ler livros de aventuras, eu também gosto disso!*”
Quais são os tipos de discursos encontrados no texto? Predomínio do discurso indireto.
Quais são as modalizações discursivas presentes no modelo de carta-resposta? Presença de modalizações apreciativas (elogios, reconhecimento), deônticas (recomendações, orientações) e interacionais (intenção de continuidade do diálogo).
Quais elementos paratextuais ou supratextuais estão no texto? Títulos são opcionais (ex.: "Resposta à sua carta"). No meio digital, podem surgir elementos de formatação como negrito ou espaçamento. A assinatura final compõe a estrutura textual e contribui para a construção do sentido.

Fonte: Autora (2025).

A análise da carta-resposta, com base no dispositivo de Barros (2012), revela como o remetente organiza seu discurso para atender ao convite presente na carta-apresentação, utilizando recursos que demonstram atenção e receptividade. O texto expressa uma postura participativa e colaborativa por meio de escolhas linguísticas que promovem o diálogo com o interlocutor. O gênero mantém-se fiel às suas características formais e funcionais, destacando-se elementos que fortalecem o vínculo comunicativo, como o uso de modalidades, justificativas e o reconhecimento da mensagem inicial, cumprindo, assim, seu papel social de responder à solicitação e favorecer a construção compartilhada de sentidos.

Complementarmente, ao tomar como base o dispositivo teórico-metodológico de Barros (2012), é possível compreender como os sujeitos enunciadores constroem significados a partir de seus posicionamentos discursivos em uma situação comunicativa delimitada. Essa abordagem permite identificar os recursos linguístico-discursivos mobilizados no texto, evidenciando as estratégias de construção do enunciado e os efeitos de sentido produzidos, sistematizados nos quadros apresentados anteriormente.

5 RELATO REFLEXIVO DA IMPLEMENTAÇÃO DA SDG

Nesta seção, apresentamos o relato reflexivo da implementação da SDG. Durante o desenvolvimento das atividades, buscamos verificar, na prática, se os conteúdos selecionados e as estratégias metodológicas empregadas mostraram-se adequados e coerentes com a proposta da SDG. Ao longo da intervenção, observamos se os estudantes, além de compreenderem as especificidades dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta e os fundamentos que orientam a metodologia das SDG, conseguiram mobilizar esses conhecimentos na prática, assumindo efetivamente o papel de produtores de textos.

5.1 Experiências e Observações na Implementação das Oficinas

Durante a implementação das oficinas destinadas ao trabalho com os gêneros carta-apresentação e carta-resposta, foram desenvolvidas atividades de análise de exemplares, produções coletivas e individuais, revisões orientadas e trocas efetivas de correspondência entre estudantes de escolas distintas. Essas ações pedagógicas tiveram como objetivo criar situações reais de interação escrita, ancoradas nos princípios do ISD, compreendendo a escrita como forma de ação social mediada (Bronckart, 2007).

Nos encontros iniciais, as produções dos estudantes revelaram insegurança quanto à escrita e uma compreensão ainda restrita da função comunicativa dos gêneros epistolares. Em anotações registradas no diário de campo, observou-se que a maioria dos estudantes associava a carta a um formato fixo ou exclusivamente afetivo, sem reconhecer plenamente seu papel como instrumento de interação social. Essa dificuldade evidenciou a necessidade de intervenções docentes mais sistemáticas, voltadas à explicitação das situações de produção, dos interlocutores envolvidos e das finalidades comunicativas dos textos.

Diante desse diagnóstico inicial, a mediação docente concentrou-se na análise coletiva de cartas-modelo, na problematização dos contextos de uso e na produção colaborativa de textos. Essas intervenções, inspiradas tanto no ISD quanto na perspectiva vigotskiana de mediação, buscaram atuar na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, oferecendo apoio linguístico-discursivo

progressivo para que pudessem avançar em suas produções com maior autonomia. Conforme Bakhtin (2003), compreender o texto como enunciado situado implica reconhecer que a escrita se organiza em função do outro, aspecto que passou a ser gradualmente incorporado pelos estudantes.

Ao longo das oficinas, observou-se um aumento significativo do engajamento discente, especialmente a partir do momento em que os estudantes passaram a responder cartas recebidas de colegas de outra instituição. Em registros sistemáticos, constatou-se que, na maioria dos textos produzidos a partir da terceira oficina, houve maior atenção à organização das ideias, ao uso de conectores e à manutenção do tema ao longo do texto, indicando avanços na coesão e na coerência textual. Esse movimento sugere o desenvolvimento articulado das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

Do ponto de vista linguístico, as produções passaram a apresentar maior diversidade lexical, uso mais consistente de pronomes de referência e inclusão de marcas de interação, como perguntas ao interlocutor e expressões de aproximação afetiva. Embora persistem dificuldades pontuais sobretudo na transição entre parágrafos, na pontuação e na repetição excessiva de termos, essas fragilidades foram tratadas em oficinas posteriores por meio de reescritas orientadas, revisão colaborativa e atividades específicas de reflexão linguística. Tais ajustes pedagógicos decorreram diretamente das evidências observadas, reforçando o caráter responsivo da mediação docente.

É importante destacar que a implementação da SDG também enfrentou limitações concretas, como o tempo reduzido para aprofundamento de determinadas atividades, a heterogeneidade do nível de escrita da turma e restrições de infraestrutura tecnológica. Essas condições exigiram reorganizações no planejamento inicial, como a ampliação de momentos de produção coletiva e o uso de suportes híbridos (digitais e impressos), o que impactou positivamente o acompanhamento do processo pelos estudantes.

Do ponto de vista formativo, a experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da professora-pesquisadora, ao evidenciar a necessidade de constante tomada de decisão pedagógica baseada na análise das produções reais dos alunos. A articulação entre observação, intervenção e replanejamento mostrou-se fundamental para sustentar uma prática coerente com a concepção de

ensino de gêneros como prática social.

O conjunto das oficinas demonstrou que o ensino dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, quando organizado a partir de situações reais de comunicação e mediado de forma intencional, favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o engajamento discente e a compreensão da escrita como ação social. Ao mesmo tempo, o processo revelou desafios e limites que precisam ser considerados em futuras aplicações da SDG, reforçando a importância de uma postura reflexiva e crítica no trabalho com a escrita escolar.

6 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM A PARTIR DAS VERSÕES DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES

Esta seção apresenta a análise das produções textuais dos estudantes da Escola Pr[4], elaboradas durante a implementação da SDG voltada aos gêneros carta-apresentação e carta-resposta. A análise baseia-se nos princípios do ISD (Bronckart, 2007) e busca identificar indícios de desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas nas versões iniciais e finais dos textos. As comparações entre as produções permitem observar avanços, permanências e desafios no processo de aprendizagem da escrita, destacando como a SDG contribuiu para o aprimoramento das capacidades de linguagem e para o uso mais consciente da escrita como prática social.

6.1 Indícios de Aprendizagem e Transformações

Durante o desenvolvimento da intervenção didática, buscou-se analisar se os conteúdos selecionados e as estratégias metodológicas adotadas mostraram-se coerentes com a proposta da SDG (Barros, 2012) fundamentada no ISD (Bronckart, 2007). Esse movimento permitiu verificar, no contexto de sala de aula, em que medida a prática da troca de correspondências contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes na produção escrita dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, em consonância com o objetivo geral desta pesquisa.

Ao longo da implementação da SDG, observou-se se os estudantes foram capazes de compreender as especificidades dos gêneros trabalhados, bem como os princípios que orientam a metodologia das SDG, e, sobretudo, se conseguiram mobilizar tais conhecimentos na prática, assumindo-se como sujeitos produtores de textos em uma situação de interação. Essa análise volta-se, especificamente, à identificação e interpretação de indícios de desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, conforme previsto no segundo objetivo específico do estudo.

---

[4] Utilizamos aqui a sigla Escola Pr para nos referir a Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues localizada no Paraná.

Convém ressaltar que a implementação da SDG totalizou 28 horas/aula na Escola PR, tempo considerado suficiente para o alcance dos objetivos propostos. Esclarece-se, ainda, que as cartas-resposta produzidas pelos estudantes da Escola MS não integram o corpus de análise desta pesquisa, uma vez que a SDG, fundamentada no ISD, não foi implementada naquela turma. Nesse contexto, tais produções foram utilizadas exclusivamente como parte da dinâmica de troca de correspondência entre as escolas, sem a mediação didática sistematizada que orientou a geração do corpus principal.

No processo de interação, os estudantes da Escola PR elaboraram cartas-apresentação destinadas aos estudantes da Escola MS, que, posteriormente, responderam às correspondências, caracterizando o gênero carta-resposta. As produções dos estudantes do MS, portanto, cumprem uma função ilustrativa no âmbito da troca comunicativa, mas não constituem dados de análise, uma vez que não foram produzidas sob as mesmas condições didáticas estabelecidas pela SDG implementada na Escola PR.

Participaram da atividade de troca de correspondência 18 estudantes do 5º ano B da Escola PR e 18 estudantes do 5º ano A da Escola MS. A implementação da SDG na Escola PR teve início em 8 de julho de 2025, marco a partir do qual foram gerados os dados que compõem o corpus analisado neste estudo.

Dessa forma, a análise concentra-se nas produções escritas dos estudantes da Escola PR, com o objetivo de descrever e interpretar as capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros carta-apresentação e carta-resposta.

A seguir, no Quadro 12, apresentamos uma análise para identificar as capacidades de linguagem que os 18 estudantes da Escola PR demonstraram na produção da carta-apresentação e carta-resposta.

Quadro 12 - Quadro de análise do domínio das capacidades de linguagem

Capacidades mobilizadas durante a implementação	**PR 1**	**PR 2**	**PR 3**	**PR 4**	**PR 5**	**PR 6**	**PR 7**	**PR 8**	**PR 9**	**PR 10**	**PR 11**	**PR 12**	**PR 13**	**PR 14**	**PR 15**	**PR 16**	**PR 17**	**PR 18**
Capacidades de ação																		
Prática social	S	S	S	S	S	N	N	P	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N

Papel discursivo do emissor	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Papel discursivo do destinatário	S	S	S	S	S	N	N	P	N	N	N	S	P	N	S	N	N	N
Temática	S	S	P	P	P	S	P	P	P	P	S	P	S	S	P	S	S	S
Valor social	S	S	S	S	S	N	N	P	N	N	N	S	P	N	S	N	N	N
Capacidades discursiva																		
Discurso interativo	S	S	P	P	P	S	P	P	P	P	S	P	S	S	P	S	S	S
Relato interativo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Plano textual global	S	S	S	S	S	N	N	P	N	N	N	S	P	N	S	N	N	N
Organização de conteúdo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Capacidades linguístico-discursiva																		
Coesão verbal	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Conectores	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Ortografia e sintaxe	S	S	S	S	S	P	P	P	S	S	P	P	P	P	S	S	P	P
Tom do texto	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Legenda																		
S: Sim - Apresenta domínio. N: Não - Não apresenta domínio. P: Parcialmente - Apresenta domínio parcialmente.																		

Fonte: Autora (2025).

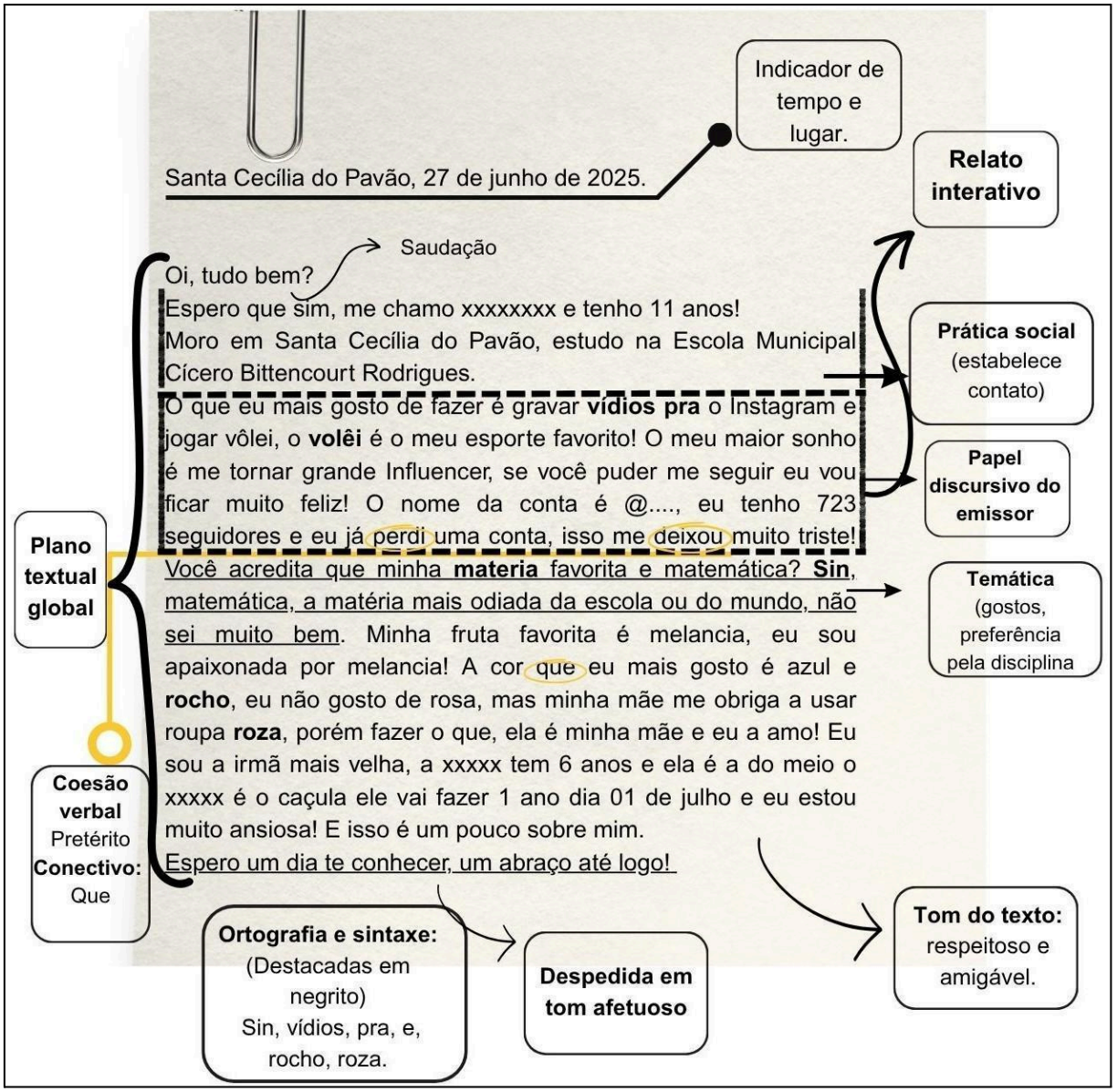
Dessa forma, com base no quadro de análise das capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes da Escola PR, foram selecionadas três produções de carta-apresentação para análise, considerando diferentes percursos de apropriação do gênero ao longo da implementação da SDG. Para cada produção, analisamos a primeira e a última versão do texto, com o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento da escrita e as transformações ocorridas durante a intervenção didática.

Com vistas a examinar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ao longo da SDG, apresentam-se, a seguir, a primeira e a última versão da carta-apresentação produzida por um estudante do 5º ano B da Escola PR. A comparação entre essas versões permite observar de que modo o estudante mobilizou, reelaborou e ampliou conhecimentos relativos ao gênero, tanto no plano da ação de linguagem quanto nas dimensões discursiva e linguístico-discursiva.

A leitura comparativa das duas versões possibilita identificar mudanças

decorrentes do processo de ensino, evidenciando avanços na compreensão da finalidade comunicativa da carta-apresentação, na organização do plano textual e no uso progressivamente mais controlado de recursos linguísticos adequados ao gênero e à situação de interlocução. Na figura 2 apresentamos a primeira produção do estudante PR1 que também pode ser localizado no Apêndice B desta dissertação.

Figura 2 - Primeira produção da carta-apresentação do estudante PR1



Fonte: Autora (2025).

No que diz respeito à *prática social*, observa-se que o estudante compreende a carta-apresentação como um espaço de construção de identidade e de

estabelecimento de um primeiro contato com o interlocutor. Essa compreensão manifesta-se na seleção de informações pessoais, gostos e aspectos da rotina, ainda que a escrita se aproxime, em alguns momentos, de práticas comunicativas próprias do ambiente digital.

Quanto ao *papel discursivo do emissor*, o estudante constrói sua identidade com riqueza de detalhes, apresentando informações pessoais, gostos, rotinas e preferências. Demonstra envolvimento afetivo com o conteúdo e com a própria história narrada, o que contribui para a construção de uma imagem de si no texto. O tom adotado é informal, esperado para a faixa etária dos estudantes, aproximando-se da escrita digital e da conversa entre amigos.

O *papel discursivo* do destinatário é parcialmente configurado no texto. O interlocutor aparece por meio de cumprimentos como *"Oi, tudo bem? Espero que sim"* e em apelos diretos, como *"se você puder me seguir eu vou ficar muito feliz"*. No entanto, o texto investe pouco na personalização do destinatário, aproximando-se mais de uma apresentação espontânea do que de uma comunicação dirigida a um interlocutor específico.

Em relação à *temática*, a primeira versão da carta-apresentação apresenta variedade de conteúdos, incluindo gostos pessoais *(Instagram, vôlei, melancia)*, informações familiares, preferências escolares *(matemática)*, cores favoritas e aspectos da rotina com os irmãos. Essa diversidade contribui para a construção da identidade do estudante, embora alguns trechos se afastem do foco prototípico do gênero, especialmente quando incorporam apelos característicos das redes sociais.

No que se refere ao *valor social do gênero*, o estudante demonstra compreendê-lo de forma parcial, uma vez que reconhece a necessidade de se apresentar, fornecer informações relevantes e estabelecer algum vínculo inicial com o destinatário. Contudo, essa compreensão ainda se articula a práticas comunicativas informais, indicando um processo de apropriação em desenvolvimento.

O *discurso interativo* está presente por meio da saudação inicial, de perguntas retóricas e de comentários que simulam um diálogo com o leitor. Esses recursos fortalecem a proximidade comunicativa e contribuem para a construção de uma relação interpessoal, ainda que nem sempre estejam plenamente articulados ao propósito do gênero.

O *relato interativo* manifesta-se em passagens breves que abordam

experiências pessoais, como a perda da conta no Instagram e a relação com os irmãos. Esses relatos colaboram para a construção de uma imagem pessoal do remetente, embora, em alguns momentos, não se integrem de maneira consistente ao objetivo central da carta-apresentação.

O texto apresenta um plano *textual global* reconhecível, estruturado por meio de saudação, apresentação pessoal, exposição de gostos e informações familiares, seguida de despedida. Esse plano contribui para a coerência global do texto e para sua fluidez, apesar da presença de algumas digressões temáticas.

Quanto à *organização do conteúdo*, observa-se um encadeamento razoável das informações, com progressão temática e coerência geral. No entanto, algumas ideias surgem de forma abrupta, como a transição entre “melancia”, cores favoritas e informações familiares, o que evidencia a necessidade de maior controle na articulação entre os diferentes blocos informacionais.

No plano da *coesão verbal*, o texto apresenta uso simples, porém funcional, com predominância de verbos no presente do indicativo. Esse uso é suficiente para manter a compreensibilidade do texto e a continuidade temática, ainda que com recursos limitados.

O emprego de *conectores* é restrito, com predominância de coordenação direta e poucos marcadores discursivos. Observa-se a ausência de elementos como “além disso”, “por isso” e “também”, que poderiam contribuir para uma organização mais clara dos blocos de informação.

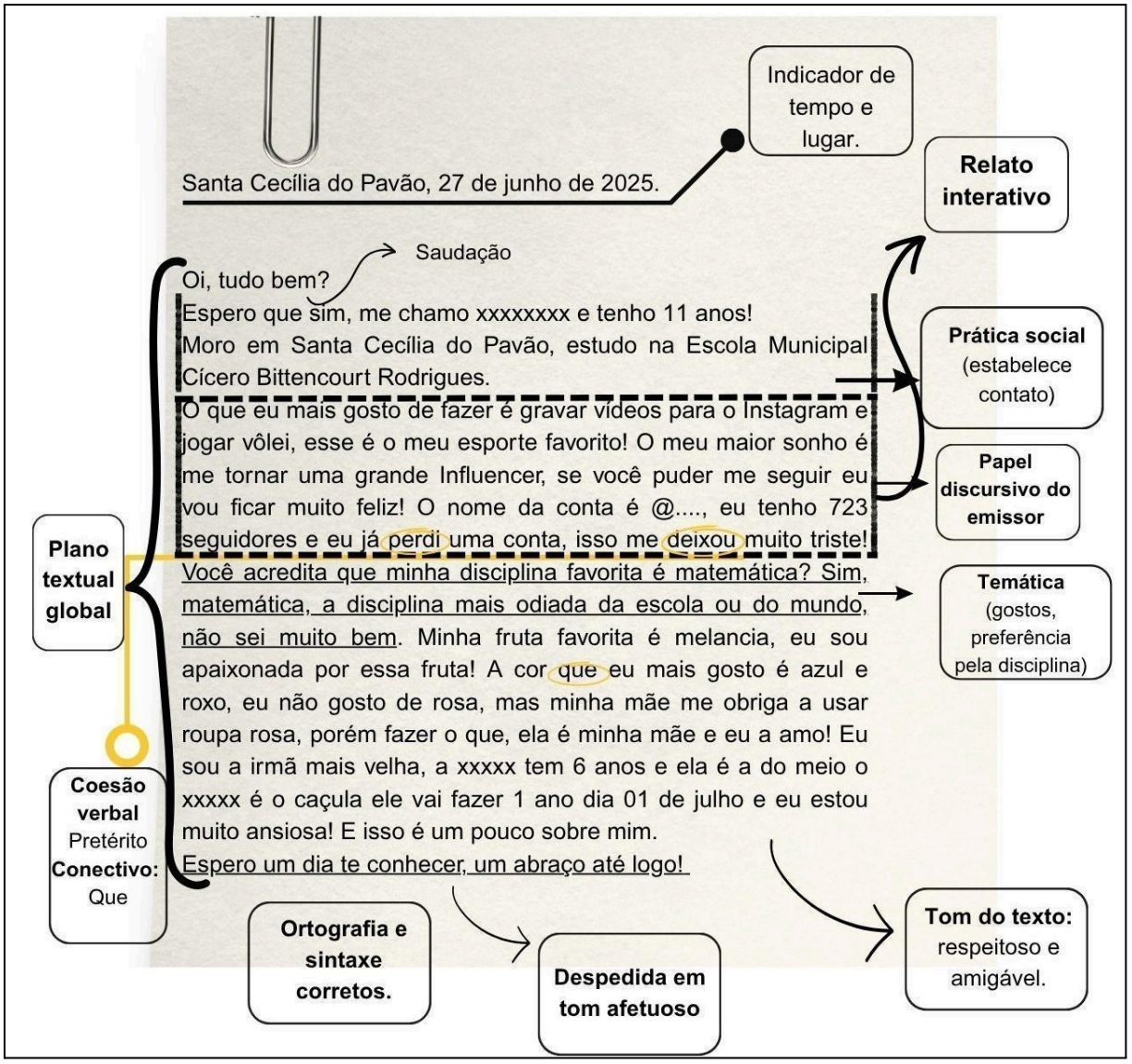
No que se refere à ortografia e à sintaxe, identificam-se desvios ortográficos recorrentes, como em *“vídios”, “pra o”, “volêi”, “Sin”, “rocho”* e *“roza”,* indicando a necessidade de acompanhamento sistemático nesse aspecto. A *sintaxe*, por sua vez, mostra-se funcional, com enunciados compreensíveis, embora, por vezes, longos e sobrecarregados de informações.

O *tom do texto* é marcadamente informal, o que se mostra compatível com a faixa etária dos estudantes e com o contexto de interação proposto, sendo caracterizado por marcas de oralidade e por elementos próprios das práticas discursivas das redes sociais.

Após a análise da primeira produção, foi possível identificar aspectos que demandavam maior clareza, organização e adequação ao gênero. A partir das atividades propostas na SDG, a estudante revisitou sua escrita, refletiu sobre o propósito comunicativo da carta-apresentação e reorganizou as informações

destinadas ao interlocutor. Esse processo de retomada possibilitou ajustes no tom do texto, na seleção dos conteúdos e no uso mais consciente de recursos linguísticos. Assim, a segunda versão evidencia os efeitos do trabalho de reescrita orientada, revelando avanços no processo de apropriação do gênero carta-apresentação. Essas evidências são apresentadas na Figura 3, que também pode ser consultada no Apêndice B desta dissertação.

Figura 3 - Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR1



Fonte: Autora (2025).

A segunda versão revela avanços especialmente na qualidade linguística (ortografia, precisão lexical, pequenas adequações sintáticas). As capacidades discursivas se mantêm estáveis, com organização semelhante à primeira versão,

mas com maior clareza. No nível da prática social, o texto continua cumprindo adequadamente a função de apresentar-se, agora com maior correção linguística, o que valoriza o ato comunicativo e favorece a compreensão do destinatário.

Os avanços identificados entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação revelam que o estudante mobilizou e ampliou as capacidades de linguagem trabalhadas ao longo da SDG. As melhorias ortográficas e sintáticas, aliadas ao uso mais estável de conectores e à maior precisão vocabular, indicam que a aprendizagem não ocorreu apenas no nível superficial da escrita, mas envolveu a compreensão efetiva das demandas do gênero.

O estudante também demonstrou progressos na organização discursiva, elaborando enunciados mais articulados e distribuindo as informações de forma mais coerente, o que aponta para um fortalecimento das capacidades discursivas e do domínio do plano textual global. Além disso, a seleção mais consciente dos conteúdos agora mais pertinentes à finalidade de se apresentar ao interlocutor evidencia que ele/ela compreendeu melhor o papel social da carta-apresentação e os efeitos de sentido que essa prática comunicativa pretende produzir. Tais melhorias sugerem que a SDG possibilitou não apenas a apropriação das características estruturais do gênero, mas também a reflexão sobre sua função social, permitindo que o estudante reelabore sua escrita com maior intencionalidade, clareza e adequação.

No Quadro 13 abaixo apresentamos um comparativo da primeira e segunda versão da carta-apresentação.

Quadro 13 - Comparativo entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR1.

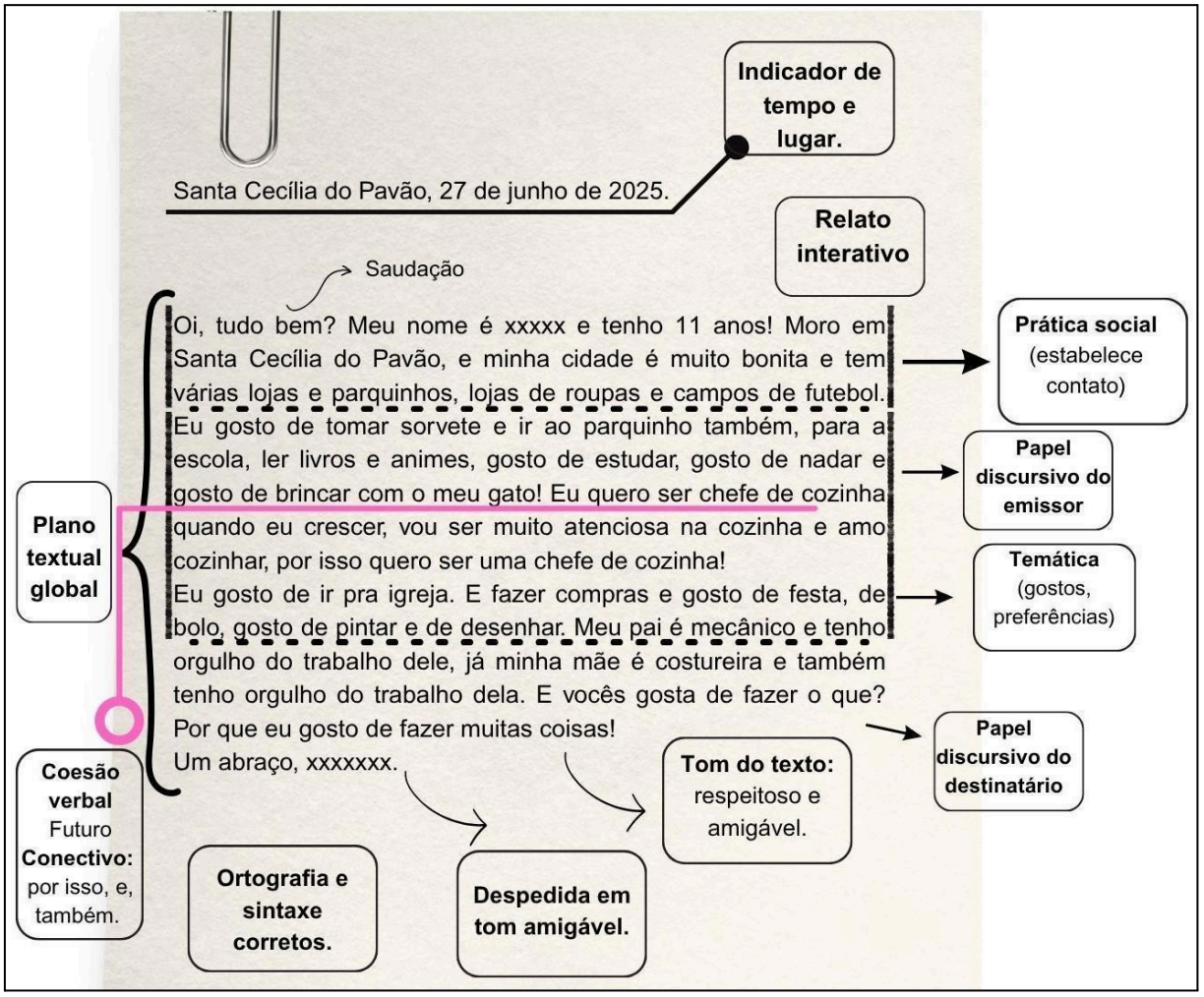
Critério	Primeira versão	Segunda versão
Papel discursivo do emissor	Apresenta-se de forma espontânea, com forte tom pessoal e interativo. Há pouca preocupação com correção linguística.	Mantém espontaneidade, mas demonstra maior cuidado com precisão e clareza, reforçando credibilidade na própria apresentação.
Papel discursivo do destinatário	Interlocutor tratado como alguém próximo, mas desconhecido, relação cordial e afetiva.	Mantém o mesmo enquadramento, com tom igualmente amigável, porém mais claro e fluido.
Temática	Preferências pessoais, hobbies, características da vida escolar e familiar.	Mesma temática, porém, com pequenas reformulações que tornam a leitura mais objetiva.

Valor social	Cumpre a função de apresentação, mas a escrita apresenta desvios que prejudicam a compreensão.	O valor social do gênero é fortalecido pela correção ortográfica e maior clareza comunicativa.
Relato interativo	Descrição espontânea de gostos e experiências, com estrutura simples.	Avanço na clareza dos relatos, com substituições que tornam frases menos ambíguas.
Plano textual global	Estrutura coerente, mas sem ajustes de progressão ou hierarquização do conteúdo.	Estrutura mantida; revisões tornam o plano mais estável e menos disperso.
Organização do conteúdo	Sequência enxuta, porém, com algumas quebras abruptas e excesso de informações não hierarquizadas.	Conteúdo mais coeso, com pequenas melhorias na progressão temática.
Coesão verbal	Coesão básica, com tempos verbais adequados, mas sem regularidade total.	Maior estabilidade nos tempos verbais, evitando variações desnecessárias.
Conectores	Uso limitado e articulação pouco variada.	Mantém conectores simples, mas uso mais adequado de, *"porém"*, e correções melhoram a impressão geral de coesão.
Ortografia e sintaxe	Muitos desvios ortográficos *("vídios", "voléi", "sin", "rocho", "roza")*, erros que interferem na leitura.	Avanço: correções sistemáticas tornam o texto mais claro e mais próximo da norma.
Tom do texto	Informal, amigável, coerente com o contexto do 5º ano; porém com marcas de oralidade excessiva.	Informalidade mantida, mas com maior cuidado linguístico, conferindo maturidade sem perder espontaneidade.

Fonte: Autora (2025).

Em contrapartida, apresentamos a primeira versão da carta-apresentação do estudante PR2, a qual também pode ser consultada no Apêndice B desta dissertação. Essa produção permite observar como o estudante mobiliza as capacidades de linguagem necessárias à realização do gênero carta-apresentação, evidenciando aspectos ainda em processo de apropriação.

Figura 4 - Primeira versão da carta-apresentação do estudante PR2



Fonte: Autora (2025).

A primeira versão da carta-apresentação produzida pelo estudante PR2 evidencia uma compreensão ainda em processo de consolidação da prática social própria do gênero. O texto apresenta informações pessoais, gostos e interesses, porém sem uma seleção criteriosa dos elementos mais pertinentes ao propósito comunicativo da carta-apresentação. A função de se apresentar ao destinatário está presente, mas é desenvolvida de forma extensa e com organização limitada.

O estudante assume o *papel discursivo* de quem deseja se apresentar, mobilizando marcas de subjetividade, como *"eu gosto", "eu quero"* e *"eu gosto de fazer muitas coisas"*. No entanto, observa-se um uso recorrente de enumerações, o que dificulta o controle do foco da apresentação e compromete a progressão temática.

O *destinatário* é mencionado de modo pontual, especialmente por meio do

apelo final *“E vocês gosta de fazer o que?”*, o que indica uma tentativa de estabelecer interação. Ainda assim, o papel do leitor não é construído de forma consistente ao longo do texto, permanecendo pouco integrado ao desenvolvimento da escrita.

A *temática* mobilizada é compatível com o gênero, contemplando dados pessoais, gostos, rotina, aspirações profissionais e informações familiares. Contudo, a ampla variedade de temas acaba fragmentando o texto, reduzindo a eficácia comunicativa. Embora o estudante reconheça a carta-apresentação como um meio de aproximação e de interação social, a repetição de informações e a organização incipiente limitam o alcance desse objetivo.

Observa-se forte presença do *discurso interativo,* marcado por vocativos como *“Oi, tudo bem?”*, perguntas direcionadas ao leitor e uso de linguagem oralizada. Esse traço mostra-se adequado tanto ao gênero quanto à etapa escolar dos estudantes. Há, ainda, pequenos relatos relacionados à rotina e aos gostos pessoais, contudo, esses relatos assumem um formato predominantemente listado e pouco desenvolvido, o que indica a necessidade de maior articulação discursiva.

O *plano textual global* é reconhecível, com a presença de saudação inicial, apresentação pessoal, enumeração de gostos e informações sobre a família. No entanto, esse plano é pouco controlado, carecendo de uma progressão temática mais clara, com melhor distribuição das informações e redução de repetições.

Quanto à *organização interna do texto*, identificam-se blocos temáticos relativamente definidos, como apresentação, gostos pessoais, profissão desejada e família. Entretanto, a conexão entre esses blocos é frágil, e algumas informações surgem de forma justaposta ou repetida, como em *“eu gosto de tomar sorvete e ir ao parquinho… para a escola, ler livros e animes…”*, o que compromete a coerência local.

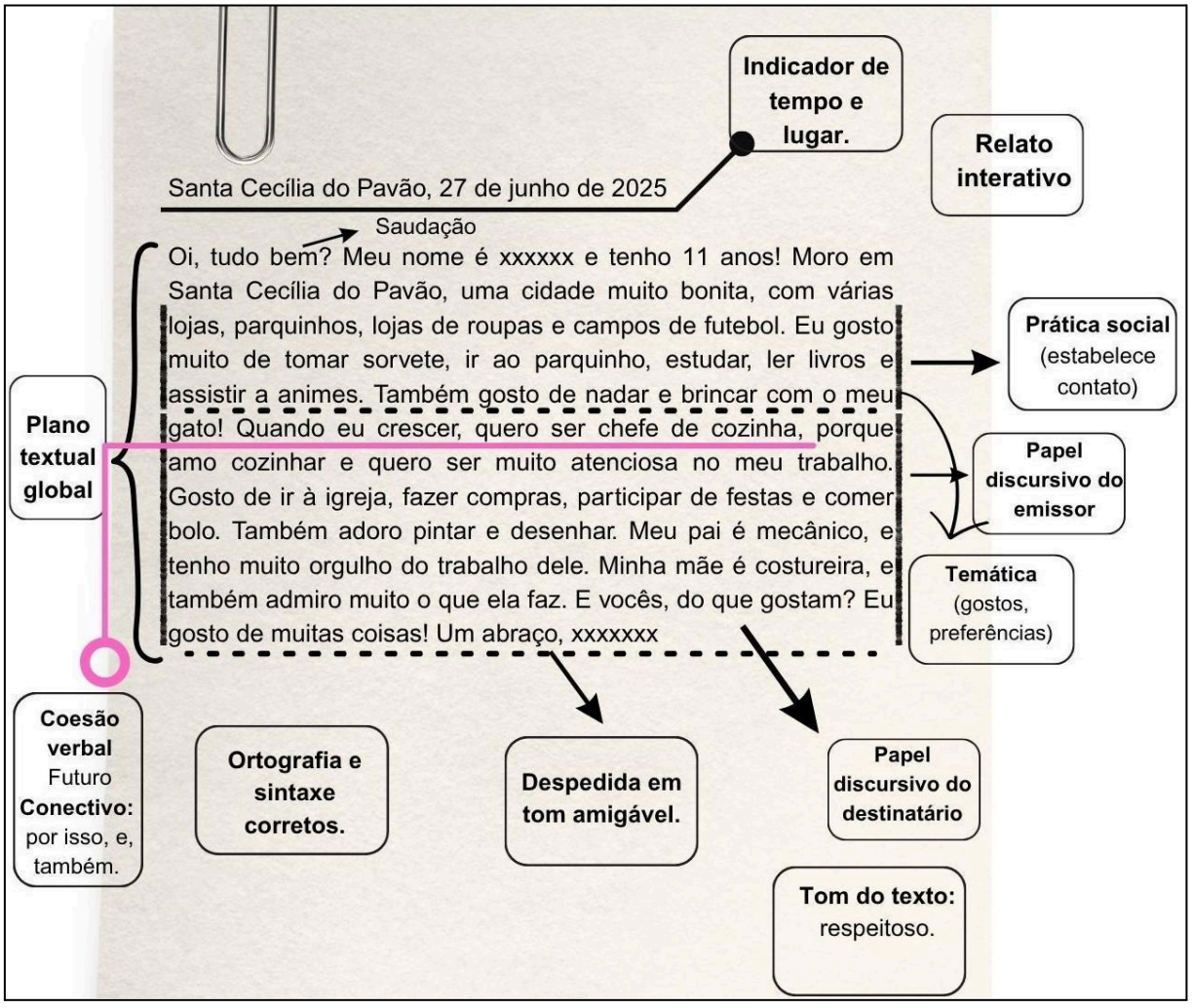
No que se refere à *coesão verbal,* observa-se uso adequado dos tempos verbais ao contexto comunicativo. Ainda assim, faltam recursos linguísticos que favoreçam a progressão das ideias. O uso de conectores é restrito, com predomínio da repetição do conectivo *“e”*, o que interfere na fluidez do texto. A ausência de conectores como *“além disso”, “também”* e *“por isso”* limita a articulação entre as informações apresentadas.

A *ortografia* apresenta poucos desvios, enquanto a sintaxe é marcada por períodos extensos, com acúmulo de várias ideias em uma mesma frase, o que

prejudica a clareza textual. O tom do texto é compatível com a faixa etária do estudante e com o propósito comunicativo do gênero, revelando espontaneidade e tentativa de proximidade com o destinatário. Contudo, ainda se observa a necessidade de maior adequação a um registro mais organizado e estável, característico da carta-apresentação.

Após as intervenções realizadas ao longo da SDG, o estudante produziu uma segunda versão da carta-apresentação, a qual também pode ser consultada no Apêndice B desta dissertação e será apresentada a seguir.

Figura 5 - Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR2



Fonte: Autora (2025)

A segunda versão da carta-apresentação revela avanços claros em relação à primeira versão, especialmente na organização textual, na coesão e na correção linguística. O estudante mantém as mesmas informações essenciais, mas

reestrutura o texto de forma mais fluida e compreensível. A primeira versão apresenta períodos muito longos, com informações acumuladas e pouca pontuação, na segunda versão, as frases foram reorganizadas, tornando-se mais curtas e objetivas. Há melhor separação entre os temas (gostos, hobbies, profissão desejada, família).

A primeira versão da carta-apresentação depende quase sempre do conector *"e"*, gerando repetição excessiva, já na segunda versão introduz conectores e estruturas mais variadas, como *"também"*, *"porque"*, *"quando eu crescer"*, o que melhora a progressão temática.

A segunda versão corrige problemas presentes no texto inicial *"animes", "muito bonita", "de tomar sorvete"*, entre outros e apresenta maior precisão verbal e nominal. Há substituição de repetições desnecessárias por expressões mais adequadas *"gosto muito de…"*, *"também adoro…"*. Na primeira versão, as informações aparecem de forma linear e um pouco desorganizada, na segunda, há uma ordem mais lógica, apresentação, descrição da cidade, gostos, aspiração profissional, informações sobre atividades de lazer, informações sobre a família, pergunta ao destinatário, despedida.

A segunda versão da carta-apresentação se aproxima mais do formato esperado para o gênero textual, com tom mais cortês, vocabulário mais controlado e melhor escolha das informações. O fechamento está melhor estruturado, mantendo a interação com o destinatário sem perder o foco da apresentação. O estudante melhora a continuidade entre as ideias, evitando saltos temáticos abruptos que apareciam na primeira versão. A descrição das atividades e gostos torna-se mais coesa e organizada.

Apresentamos no Quadro 14 a seguir, uma ilustração que mostra a diferença entre a primeira e a segunda produção da carta-apresentação realizada pelo estudante PR2.

Quadro 14 - Comparativo entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR2

Critério	Primeira versão	Segunda versão
Papel discursivo do emissor	O emissor apresenta-se, mas mistura informações sem hierarquia; a função de se apresentar não está plenamente assumida.	O emissor assume de forma mais clara seu papel de apresentar-se de maneira organizada e contextualizada.

Papel discursivo do destinatário	Destinatário pouco considerado, aparece apenas em uma pergunta genérica ao final.	Destinatário é mais considerado por meio de frases mais diretas e adequada intenção comunicativa.
Temática	Ampla, com muitos tópicos simultâneos (cidade, hobbies, família, profissão, igreja), sem foco definido.	Mantém a mesma temática, mas com maior seleção e organização das informações, tornando o texto mais focalizado.
Valor social	Valor social do gênero parcialmente compreendido, ainda trata a carta-apresentação como conversa informal extensa.	Valor social mais adequado ao gênero, com foco na apresentação pessoal e construção de vínculo com o leitor.
Relato interativo	Interação dispersa, excessiva listagem de gostos pessoais, relação com o leitor pouco planejada.	Interação mais equilibrada, com informações relevantes e melhor manejo do diálogo com o destinatário.
Plano textual global	Sequência pouco organizada; ausência de partes definidas (início, desenvolvimento e fechamento estruturado).	Plano mais estável: abertura, apresentação, informações selecionadas e encerramento coerente.
Organização do conteúdo	Organização em blocos longos, com repetições e mistura de assuntos.	Conteúdo sequenciado de forma mais lógica, sem repetições e com melhor agrupamento de ideias.
Coesão verbal	Predomínio de verbos no presente sem articulação lógica entre ações; uso repetitivo de “gosto de”.	Melhor variação verbal e maior articulação entre as ações, tornando a leitura mais fluida.
Conectores	Pouquíssimos conectores; predomínio de frases iniciadas sem relação explícita.	Inclusão de conectores simples que ajudam na progressão das ideias e suavizam a passagem entre frases.
Ortografia e sintaxe	Ortografia geral adequada, mas com frases longas, sem pontuação adequada, e uso recorrente de repetições.	Melhoria na pontuação, redução de repetições e maior controle sintático.
Tom do texto	Informal, próximo de conversa espontânea.	Informal adequado ao gênero e ao ano escolar, estável, intencional e respeitando a situação de produção.

Fonte: Autora (2025).

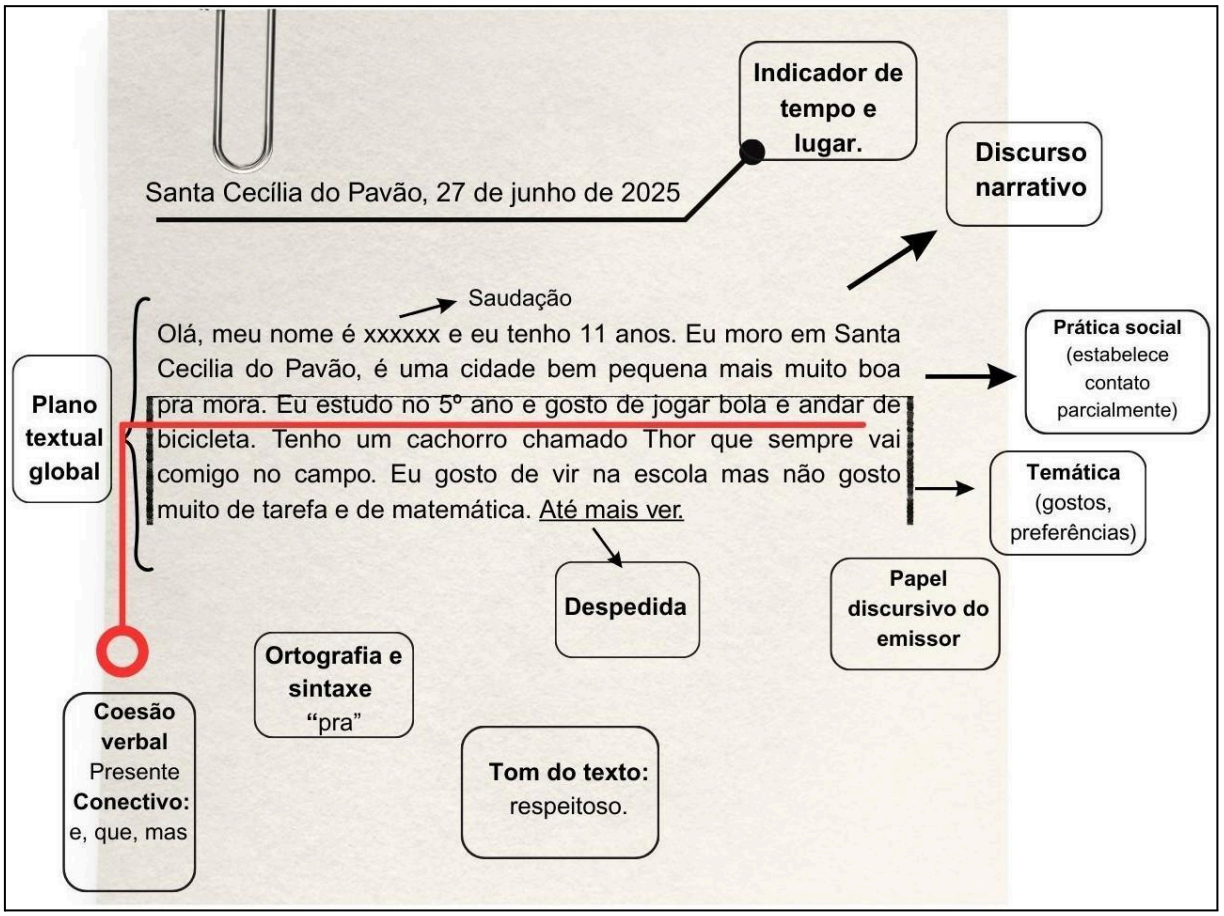
A comparação entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação revela avanços na compreensão do gênero por parte do estudante. A reescrita mostra maior domínio do papel discursivo do remetente, que passa a organizar melhor as informações essenciais sobre si, e também maior atenção ao destinatário, evidenciando um esforço para estabelecer comunicação mais clara e intencional. Observa-se ainda que a temática, antes excessivamente ampla e dispersa, torna-se

mais selecionada na segunda versão, o que contribui para um plano textual global coerente. A organização do conteúdo, que anteriormente apresentava repetições e listagens extensas, evolui para uma estrutura mais lógica, sustentada por coesão verbal, conectores simples e maior controle sintático.

Esses progressos indicam que o estudante começa a internalizar o valor social do gênero carta-apresentação, compreendendo que seu propósito não é apenas listar preferências pessoais, mas apresentar-se de maneira pertinente ao destinatário. O tom do texto também se ajusta, mantendo a informalidade adequada ao 5º ano, porém com intencionalidade comunicativa mais clara.

Contudo, apesar dos avanços observados nas produções analisadas, ainda é possível identificar limites próprios do processo de aprendizagem inicial do gênero textual. Esses limites tornam-se mais evidentes quando se contrastam diferentes percursos de apropriação do gênero, especialmente no que se refere à compreensão de sua finalidade, à organização das ideias e à construção global do texto. A seguir, analisa-se uma produção que evidencia esses aspectos, destacando elementos que revelam desafios na apropriação do gênero e na mobilização dos recursos linguísticos necessários à sua realização. Essa versão pode ser consultada no Apêndice B desta dissertação.

Figura 6 - Primeira versão da carta-apresentação do estudante PR8



Fonte: Autora (2025)

O estudante se posiciona como alguém que apenas relata informações básicas sobre si, sem buscar construir uma apresentação mais completa ou intencional. O *papel do emissor* aparece de forma restrita, limitado a dados iniciais (nome, idade, hobbies), sem considerar o propósito comunicativo do gênero.

O *destinatário* não é construído discursivamente. Não há marcas linguísticas que indiquem preocupação em estabelecer vínculo, convidar ao diálogo ou considerar quem lerá o texto. O estudante não usa estratégias de aproximação, como perguntas, modos de tratamento ou justificativas sobre a relevância das informações. A t*emática* é muito restrita, centrada em informações simples e pouco desenvolvidas como o nome, idade, cidade, escola, gostos pessoais. Não há ampliação do conteúdo, nem seleção de informações que realmente caracterizam quem escreve. O texto permanece superficial. O *valor social* da carta-apresentação é apresentar-se de modo claro, objetivo e pertinente e não é plenamente apropriado.

O estudante não demonstra compreensão de que o gênero exige organização das informações, relevância temática e intenção comunicativa. O texto se aproxima mais de um pequeno bilhete informativo do que de uma carta-apresentação.

O *relato* é pouco interativo. Não há tentativa de estabelecer reciprocidade comunicativa. A carta-apresentação termina abruptamente *"Até mais ver"*, sem encaminhar interação ou convite à continuidade do diálogo. O texto é predominantemente monológico. O *plano textual global* é mínimo com a apresentação inicial, alguns dados pessoais e encerramento. Falta uma estrutura mais completa, com introdução contextual, desenvolvimento mais elaborado e fechamento coerente. O texto não demonstra planejamento discursivo consistente. O *conteúdo* aparece em blocos soltos e lineares, sem hierarquização e sem articulação entre as ideias. As informações surgem de forma sequencial e pouco conectadas, evidenciando ausência de seleção e ordenação temática. Não há progressão discursiva.

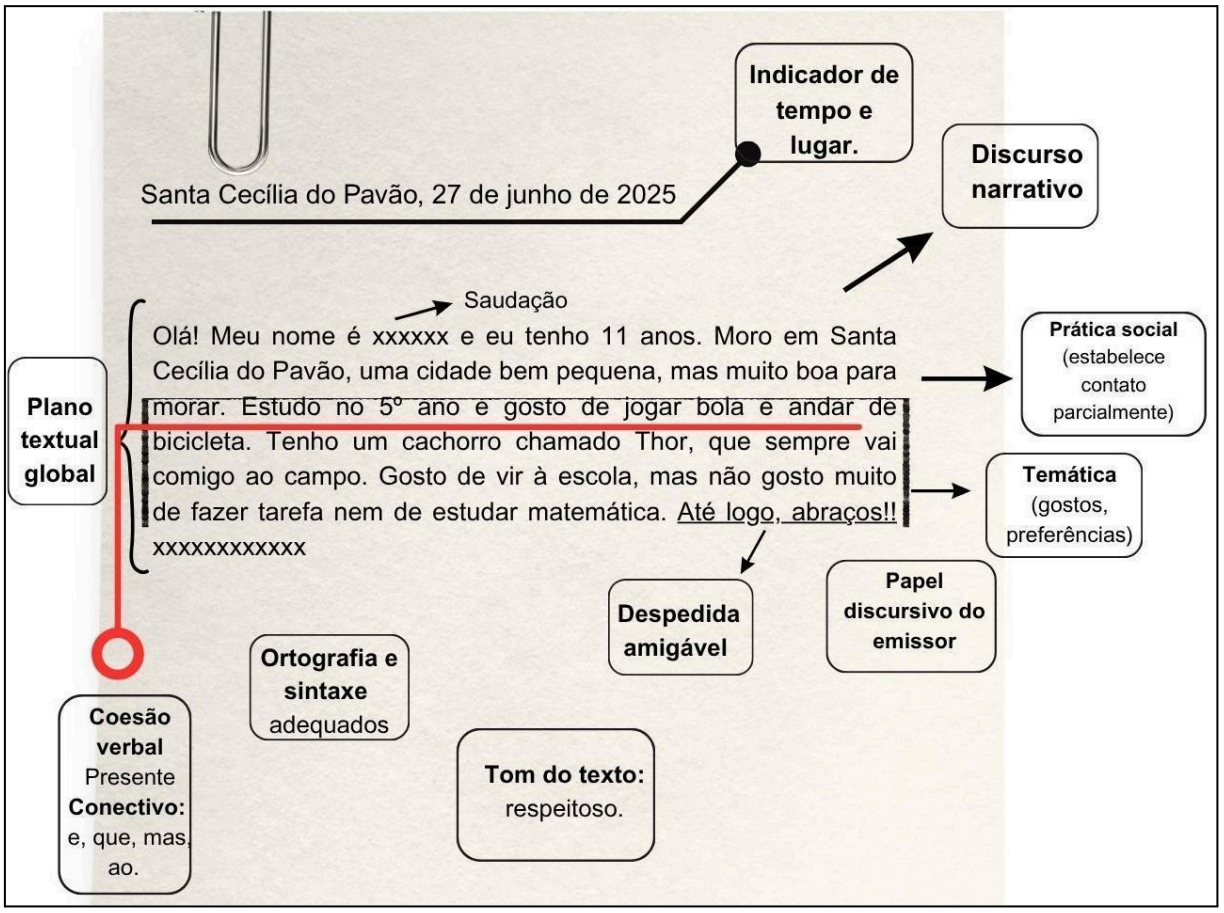
A *coesão verbal* é simples e pouco variada. O estudante recorre repetidamente ao verbo *"gostar"* e ao presente do indicativo, sem alternâncias que indiquem tempo, causa, consequência ou relação entre eventos. Isso resulta em um texto pouco dinâmico. Há quase ausência de conectores. A carta-apresentação se organiza por justaposição de frases e coordenação mínima. A falta de *conectores* prejudica a continuidade temática e a relação lógica entre as ideias.

Embora o texto seja compreensível, apresenta problemas pontuais como as trocas ortográficas *"mais"* em vez de *"mas"*, *"pra mora"* em vez de *"para morar"*, estruturas sintáticas simples, pouco elaboradas e, às vezes, mal articuladas. Esses aspectos revelam domínio ainda inicial dos recursos linguísticos.

O *tom do texto* é simples e pouco elaborado. Não demonstra intenção de criar proximidade ou formalidade mínima esperada para o gênero. A despedida *"Até mais ver"* é curta e informal, mas não cumpre a função interacional típica de uma carta-apresentação.

Agora, apresentamos a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR8, esta versão da carta-apresentação pode ser encontrada no Apêndice B desta dissertação.

Figura 7 - Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR8.



Fonte: Autora (2025).

O estudante mantém um *papel discursivo* simples e pouco desenvolvido. Ele se apresenta brevemente, sem explorar aspectos relevantes de sua identidade ou justificar a pertinência das informações para o destinatário. O destinatário ainda não é construído discursivamente. Não há estratégias de aproximação, perguntas, saudações elaboradas ou tentativa de estabelecer diálogo além do cumprimento inicial e final. A *temática* permanece restrita a dados pessoais básicos, tais como, nome, idade, cidade, hobbies, animais de estimação e preferências escolares. Embora as informações sejam um pouco mais claras que na primeira versão, o conteúdo continua limitado e sem aprofundamento.

O estudante começa a demonstrar leve reconhecimento da *função social do gênero*, apresentar-se, mas de modo ainda muito inicial. Não há intenção comunicativa explícita, e o texto não cumpre plenamente o propósito da carta-apresentação. O texto continua pouco interativo. Não há perguntas ao

destinatário, convite ao diálogo, nem marcas de interlocução. A despedida torna-se um pouco mais elaborada *"Até logo, abraços!!"*, mas não cria interação real. Há início, meio e fim mais claramente marcados, mas ainda de forma rudimentar. A organização melhora um pouco devido ao uso mais adequado da pontuação e à reescrita do parágrafo, que ficou mais linear e menos fragmentado.

A ordem das informações está mais clara e menos dispersa. Ainda assim, não há progressão temática. As frases se sucedem de modo previsível, sem enriquecimento ou articulação. A coesão permanece simples, com predominância do presente do indicativo e ausência de variações verbais que enriqueçam o texto. No entanto, a estrutura está mais limpa e sem repetições problemáticas.

Há leve melhora no uso de conectores *"mas"*, o que contribui para uma leitura mais fluida. Ainda assim, o texto carece de marcadores discursivos que relacionem ideias de modo mais lógico e coerente ("porque", "além disso", "por isso", etc.). No que abrange a ortografia e sintaxe houve avanço no *"mais"* foi corrigido para *"mas"*, *"pra mora"* foi reescrito como *"para morar"*, a pontuação foi ajustada, a estrutura sintática ficou mais estável, ainda que simples, a escrita permanece de nível elementar, com pouca elaboração frasal e baixa variação estrutural.

O tom do texto segue coloquial, porém mais organizado e com saudação de encerramento um pouco mais adequada. A informalidade não prejudica, mas o texto ainda não atinge o tipo de interação esperada em uma carta-apresentação. Apresentamos um quadro que ilustra melhor essa evolução (Quadro 15):

Quadro 15 - Comparativo entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação do estudante PR8

Critério	Primeira versão	Segunda versão
Papel discursivo do emissor	Emissor restrito a informações básicas e pouco planejadas.	Emissor mais organizado, mas ainda limitado, mantém apresentação simples.
Papel discursivo do destinatário	Destinatário inexistente, ausência de interpelação.	Ainda ausente, mas com despedida um pouco mais elaborada.
Temática	Conteúdo muito superficial e repetitivo.	Conteúdo mais claro, ainda que restrito.
Valor social	Não compreende plenamente o propósito do gênero.	Início de reconhecimento da função social, mas de forma mínima.
Relato interativo	Quase inexistente, texto monológico e abrupto.	Despedida mais adequada, porém sem interação.
Plano textual global	Sequência pouco organizada; frases soltas.	Texto mais linear e coerente.
Organização do conteúdo	Informação agrupada sem lógica discursiva.	Informação agrupada sem lógica discursiva.

Coesão verbal	Uso repetitivo de verbos no presente, sem articulação.	Coesão mais limpa, com menos ruídos.
Conectores	Ausência total, pois está "*pra*"	Uso mínimo, como *"mas"*.
Ortografia e sintaxe	Erros de ortografia e sintaxe básica.	Erros de ortografia e sintaxe básica.
Tom do texto	Simples e abrupto, despedida inadequada.	Ainda simples, mas com encerramento mais adequado.

Fonte: Autora (2025).

A comparação entre a primeira e a segunda versão da carta-apresentação evidencia transformações no modo como o estudante mobiliza as capacidades de linguagem ao longo da implementação da SDG. As mudanças observadas, especialmente no plano textual, na organização do conteúdo, na redução de desvios ortográficos, indicam um processo de apropriação progressiva das exigências do gênero e de reestruturação do texto de forma mais coerente. Embora o papel discursivo do destinatário ainda se apresente pouco explorado e a interação permaneça limitada, a segunda versão revela maior atenção à legibilidade, à clareza das ideias e à coesão interna.

Dando sequência à nossa análise das produções dos estudantes, antes de apresentar a análise das cartas-resposta, serão expostas as produções dos estudantes da Escola MS[5], com o objetivo de contextualizar a situação de interação estabelecida entre as turmas. Essas cartas-respostas cumprem a função de situar o leitor no processo comunicativo, embora não integrem o *corpus* analisado. Em seguida, a análise recairá exclusivamente sobre as cartas-resposta produzidas pelos estudantes da Escola Pr, foco central deste estudo.

Para fins de contextualização, são apresentadas neste tópico duas cartas-resposta produzidas pelos estudantes da Escola MS, enquanto as demais produções encontram-se disponibilizadas no apêndice C desta dissertação. Essas cartas-respostas ilustram o cenário de interação entre as turmas (Quadro 16), servindo apenas como referência para compreender a situação comunicativa que antecede a análise.

Quadro 16 - Carta-resposta do estudante MS7 para o estudante PR12.

Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxxx, tenho 10 anos e moro em Dourados, MS. Estudo na Escola

[5] Optamos por utilizar a sigla MS para se referir aos estudantes da Escola Bernardina Corrêa de Almeida acompanhada de um número que indica a sequência de cada participante, como forma de preservar sua identidade.

Municipal Bernardina Corrêa de Almeida.
O que eu mais gosto de fazer é pintar Bobbie Goods e jogar vôlei, que também é o meu esporte favorito. Quando eu crescer, quero ser doutora pediatra e, antes disso, pretendo fazer faculdade. Eu não tenho celular e ninguém da minha família tem Instagram, mas adoro conversar com meus amigos pessoalmente.
Qual é a sua comida favorita? A minha é galinhada. Qual é a sua cor preferida? A minha é rosa. Você tem amigas? Eu tenho uma amiga chamada xxxxxx. Gosto muito da minha cidade, que é a segunda maior do Mato Grosso do Sul, e da minha escola, onde aprendi muitas coisas. Minhas matérias favoritas são matemática e educação física. Qual é a sua matéria favorita? Você é de qual religião? Eu sou evangélica.
Espero que você tenha gostado da minha carta, porque escrevi com muito carinho e estou ansiosa para conhecer mais sobre você.
Um abraço, xxxxxxx

Fonte: Autora (2025)

A seguir, apresenta-se outra carta-resposta do estudante da Escola MS, permitindo observar diferentes modos de organização do texto e de interação com o destinatário (Quadro 17). Essa segunda produção complementa a compreensão do contexto comunicativo estabelecido entre as turmas e reforça os elementos característicos do gênero mobilizados pelos estudantes.

Quadro 17 - Carta-resposta do estudante MS18 para o estudante PR1.

Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro.
Oi, xxx, comigo esta tudo bem espero que você também esteja. Amei sua carta!! Muito carinhosa, obrigada. Meu nome é xxxxxxx e eu tenho 10 anos. Estudo na Escola Bernardina Corrêa de Almeida. Vou seguir você sim, sobre o que você mais gosta de falar nos seus vídeos? Eu não sei jogar volêi muito bem e gosto mais de fazer coisas de ginastica tipo: estrelinha, estrelinha com uma mão, vela e ponte. Qual a sua cor favorita? Eu acho que é rosa. Um abraço, espero que goste da carta. De: xxxxx

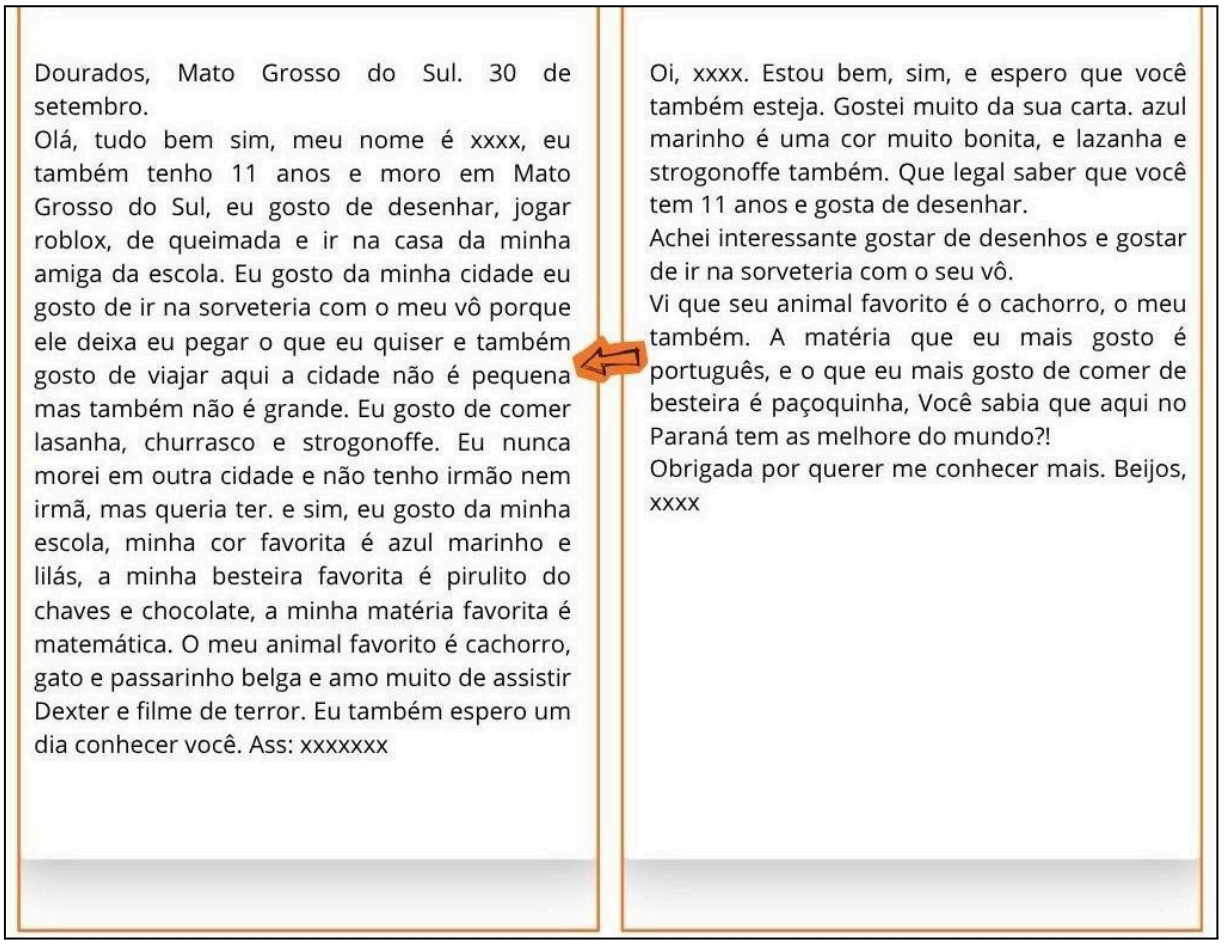
Fonte: Autora (2025)

Na sequência, serão apresentadas duas cartas-resposta produzidas pelos estudantes da Escola Pr. Organizamos as interações por meio da plataforma *Padlet*, onde os estudantes foram distribuídos em pares, seguindo a mesma lógica de correspondência utilizada na troca da carta-apresentação via Correio. As respostas disponibilizadas no *Padlet* encontram-se integralmente reunidas no Apêndice E desta dissertação. Esses textos compõem o *corpus* principal da pesquisa e serão analisados com base no quadro de análise do domínio das capacidades de linguagem. A seleção das três produções busca representar diferentes modos de organização e de mobilização dos conhecimentos sobre o gênero textual, permitindo uma leitura mais abrangente das estratégias empregadas pelos estudantes.

Abaixo apresentamos a resposta que o estudante PR10 escreveu para o

estudante MS9. Colocamos a carta-resposta do estudante MS9 para facilitar o entendimento do diálogo entre os estudantes.

Figura 8 - Resposta da estudante PR10 para o estudante MS9.



Fonte: Autora (2025).

A estudante retoma informações trazidas pela colega *“Gostei muito da sua carta”*, *“Que legal saber que você tem 11 anos…”,* demonstrando compreensão do propósito de resposta. Ao que diz respeito ao papel social e interação, o estudante mantém tom cordial e próximo, adequado a uma carta-resposta entre estudantes *“Oi, xxxx”*, *“Obrigada por querer me conhecer mais.”*

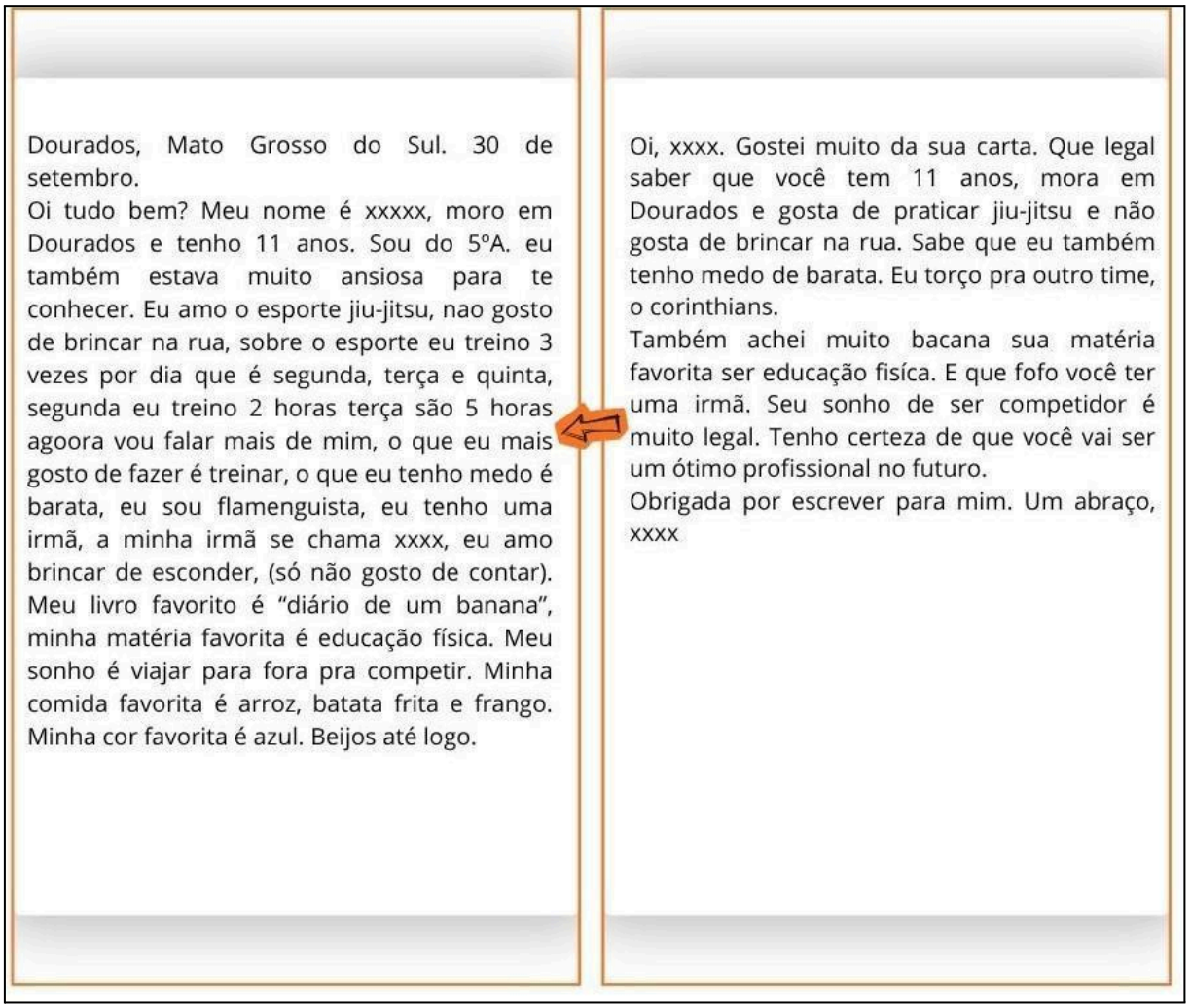
A carta-resposta cumpre a função de responder, estabelecendo diálogo e ampliando pontos mencionados na carta-apresentação (cor favorita, comida, desenhos, animal favorito). No texto podemos observar uma saudação inicial, desenvolvimento e despedida. Falta apenas maior explicitação dos elementos de cabeçalho, mas isso é comum em cartas informais entre crianças.

A estudante organiza a resposta por tópicos mencionados pela colega, cor favorita, comidas, hobbies, animal favorito, matéria preferida. Há progressão lógica, embora com transições simples. Todas as informações apresentadas guardam relação com o conteúdo da carta-apresentação, evidenciando a continuidade do diálogo. Não apenas retoma informações, mas acrescenta dados próprios *"A matéria que eu mais gosto é português…"*, cumprindo a função de troca de informações. Há algumas quebras abruptas entre frases *"Achei interessante gostar de desenhos…"* / *"Vi que seu animal favorito…"*, mas nada que comprometa a compreensão.

Utiliza corretamente o pronome de tratamento e elementos de contato *"Oi", "Beijos"*, fortalecendo a interação. Há uso de conectores básicos *"e"*, *"também"*, adequado ao nível escolar, embora limitado em variedade. A retomada dos elementos mencionados pela interlocutora ocorre de modo claro *"seu animal favorito"*, *"Gostei muito da sua carta".* Há falhas pontuais, especialmente com vírgulas *"… e o que eu mais gosto de comer de besteira é paçoquinha, Você sabia…",* que prejudicam a fluidez, mas não impedem a compreensão. O vocabulário é simples e pertinente ao contexto comunicativo. A carta-resposta apresenta domínio básico dos recursos linguísticos necessários à interação, com pequenas inadequações de pontuação e segmentação frasal comuns na escrita em desenvolvimento.

Abaixo apresentamos a carta-resposta do estudante PR13 para o MS6.

Figura 9 - Resposta da estudante PR13 para o estudante MS6.



Fonte: Autora (2025).

A estudante responde diretamente ao colega, retomando informações essenciais da carta recebida *"11 anos"*, *"mora em Dourados"*, *"jiu-jitsu"*, *"irmã"*, *"sonho de ser competidor"*. Isso evidencia compreensão da finalidade do gênero que é responder, dialogar, construir vínculo. O texto mantém cordialidade, empatia e reciprocidade *"Que legal…"*, *"Tenho certeza de que você vai ser um ótimo profissional"*, características esperadas em uma troca epistolar entre estudantes. A estrutura é simples, mas funcional. A estudante posiciona-se como interlocutora solidária e motivadora, reforçando a função social de acolhimento e troca. A estudante estrutura a resposta retomando pontos da carta recebida enviada pelo colega, idade, cidade, hobbies, medos, futebol, matéria preferida, família, sonhos.

As ideias seguem uma lógica de continuidade, retoma a informação, comenta,

acrescenta algo próprio. Essa alternância cria coerência temática e interação. O texto progride sem quebras bruscas, cada frase dá continuidade ao tópico anterior. Há marcas de apreciação *“Que legal…”*, *“E que fofo…”*, *“Seu sonho… é muito legal”* enriquecem a construção discursiva e explicitam o posicionamento da autora. A estudante utiliza frases claras, alinhadas ao nível de escrita do 5º ano. Há uma coesão verbal presente na carta-resposta, a remetente retoma elementos da carta-resposta do colega de forma clara *“Você tem 11 anos…”*, *“sua matéria favorita…”*, *“você ter uma irmã”*. O diálogo entre *“eu”* e *“você”* se mantém coeso. O vocabulário simples, afetivo e pertinente ao gênero.

Há também a presença de pequenos desvios ortográficos como na palavra *“física”* está com acento incorreto *“fisíca”*. São deslizes comuns, mas não prejudicam o sentido. Usa conectores básicos *“e”*, *“também”*, suficientes para garantir continuidade, embora haja espaço para maior variedade.

O conjunto das análises realizadas ao longo deste capítulo evidencia como os estudantes mobilizaram diferentes capacidades de linguagem na produção das cartas-resposta, revelando avanços, limites e modos singulares de apropriação do gênero textual trabalhado. A interpretação dos dados permite compreender não apenas as dimensões linguísticas e discursivas envolvidas, mas também os efeitos das práticas de ensino propostas no desenvolvimento das habilidades de escrita. Esses resultados oferecem subsídios para refletir sobre o papel das intervenções pedagógicas na formação do escritor iniciante e abrem caminho para as considerações finais, nas quais serão retomados os objetivos da pesquisa, suas contribuições, suas limitações e possíveis desdobramentos para estudos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito investigar como o trabalho com os gêneros carta-apresentação e carta-resposta, desenvolvido por meio de uma sequência didática de gênero, pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no processo de produção escrita. Ancorada nos pressupostos do ISD e metodologicamente orientada pela Engenharia Didática (Dolz, 2016), a investigação permitiu analisar o ensino da escrita como prática social, mediada pela linguagem e pela interação.

Os resultados obtidos indicam que a SDG se constituiu como um dispositivo eficaz para responder ao problema investigado, na medida em que favoreceu o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem, conforme descritas por Bronckart (2007). No que se refere à capacidade de ação, observamos que os estudantes passaram a reconhecer de forma mais clara a situação de produção dos textos, considerando interlocutores e propósitos comunicativos. Esse avanço foi evidenciado pela adequação do tom discursivo, pela explicitação da intenção comunicativa e pela escolha mais consciente de informações relevantes ao contexto de interação.

No âmbito das capacidades discursivas, os dados revelaram progressos na organização global dos textos, especialmente na estrutura composicional dos gêneros trabalhados. A análise das diferentes versões das produções escritas demonstrou maior controle da progressão temática, do encadeamento das ideias e da coerência textual, aspectos potencializados pelas atividades de leitura, análise de modelos e reescrita orientada, em consonância com as proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o ensino sistemático dos gêneros na escola. Já as capacidades linguístico-discursivas se manifestaram por meio de avanços no uso de recursos coesivos, na seleção lexical e na adequação morfossintática, ainda que tais progressos tenham ocorrido de forma gradual e heterogênea entre os estudantes.

A Engenharia Didática (Dolz, 2016) mostrou-se particularmente pertinente como metodologia de pesquisa e de intervenção, ao possibilitar o planejamento, a experimentação, a observação e a análise sistemática das etapas da sequência

didática. Esse caráter processual permitiu à pesquisadora reformular estratégias ao longo da implementação, ajustando as propostas às necessidades do grupo e aos dados empíricos emergentes. Ao mesmo tempo, evidenciamos que a própria metodologia impõe limites interpretativos, uma vez que os avanços observados estão fortemente vinculados ao contexto específico da turma.

Nesse sentido, embora os resultados apontem contribuições significativas para o desenvolvimento da escrita, é necessário reconhecer contrapontos e limites da intervenção. Persistiram dificuldades relacionadas à heterogeneidade da turma, especialmente no domínio ortográfico e na ampliação do repertório lexical de alguns estudantes. Além disso, fatores como o tempo reduzido para a consolidação das aprendizagens e as condições estruturais da escola configuraram desafios que demandam constantes ajustes pedagógicos. Tais elementos reforçam a compreensão de que o ensino da escrita é um processo complexo, marcado por tensões e avanços não lineares.

Para além das habilidades estritamente linguísticas, a pesquisa evidenciou impactos relevantes na formação discursiva e ética dos estudantes. O trabalho com os gêneros epistolares favoreceu o reconhecimento do outro como interlocutor e reforçou o caráter dialógico da linguagem, conforme defendido por Bakhtin (2003). A escrita passou a ser compreendida como espaço de interação, autoria e responsividade, contribuindo para a constituição de sujeitos mais conscientes de seu papel nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

No plano da atuação docente, a pesquisa promoveu transformações conceituais e metodológicas na prática da pesquisadora, ao fortalecer a compreensão do professor como mediador de práticas de linguagem e não como mero transmissor de conteúdos. O uso do diário de campo e a análise sistemática das produções escritas favoreceram um olhar mais reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando a necessidade de articular teoria e prática de forma contínua e contextualizada. Ao mesmo tempo, emergiram desafios relacionados à gestão do tempo pedagógico e à necessidade de equilibrar planejamento prévio e flexibilidade didática.

Do ponto de vista das contribuições científicas, a pesquisa avança ao reafirmar a pertinência do ISD para a análise do ensino da escrita nos anos iniciais, especialmente ao evidenciar como as capacidades de linguagem podem ser mobilizadas e analisadas empiricamente em contextos de sala de aula. No âmbito

metodológico, destacamos a adaptação da Engenharia Didática às condições do Ensino Fundamental, evidenciando sua potencialidade como instrumento de pesquisa-intervenção. Já no campo das contribuições práticas, os resultados oferecem subsídios para professores que desejam trabalhar a escrita a partir de gêneros textuais, ressaltando a importância de propostas didáticas sistematizadas, mediadas e orientadas pela função social da linguagem.

Quanto à transferibilidade dos resultados, compreendemos que, embora o estudo esteja circunscrito aos gêneros carta-apresentação e carta-resposta, os princípios teórico-metodológicos adotados podem ser mobilizados no trabalho com outros gêneros e em diferentes contextos escolares, desde que respeitadas as especificidades dos sujeitos e das práticas sociais envolvidas.

Conclui-se, portanto, que o ensino da escrita, quando fundamentado no ISD e operacionalizado por meio da SDG, contribui de forma efetiva para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para a consolidação de uma didática da língua orientada pelo agir comunicativo. A escrita, nesse contexto, configura-se como espaço de autoria, de construção de sentidos e de formação cidadã, reafirmando seu papel central na educação linguística escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. V. de. Educação nas cartas: a construção de um objeto de pesquisa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 7, n. 22, p. 642-657, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/15181. Acesso em: 7 nov. 2025.

AMARAL-ROSA, M. P. Pontos a considerar quanto ao uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados qualitativos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, p. e03468, 2019.

ANDRADE, M. L. C. V. O. Cartas do leitor: a interatividade na correspondência publicada em jornais. **Revista da ANPOLL**, n. 25, p. 137-165, 2008.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. **Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto**, p. 9-21, 2016.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. Parábola, 2007.

BAPTISTA, P. I. F. C. **Do Papiro ao E-Book: uma história social dos suportes da informação**. 2014. 49. Trabalho de conclusão de curso (Centro de ciências jurídicas e econômicas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 1, p. 109-136, 2015.

BARROS, D. L. P. Interação em anúncios publicitários. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRADILEONE, A. P. F.; OLIVEIRA, V. S. (org.). **Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Ponte, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 368. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, E. M. D. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Raído**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 127-145, 2011. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/797. Acesso em: 7 nov. 2025.

BAKHTIN. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Área de Linguagens. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens. Acesso em: 09 jan. 2024.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. *In*: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-28.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências.** 2009. 297. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.Londrina, 2009.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CONTO, J. M. de. Aspectos cognitivos de leitura e produção textual da carta de apresentação. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28343. Acesso em: 27 mar. 2025.

CORRÊA, S. A.; BARROS, E. M. D. Carta de reclamação: um gênero do campo da vida pública como instrumento de aprendizagem da escrita cidadã. *In*: STORTO, L. J.; NETO, J. C.; BLANCO, M. B. (Org.). **Ensino como prática investigativa: reflexões teóricas, metodológicas e didáticas**. Volume 4. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023. p. 121-152.

CORREIOS. **Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.correios.com.br/enviar/precisa-de-ajuda/arquivos/contratos-formalizados-ate-fevereiro-de-2020/anexo-servicos-resposta-comercial. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2338. Acesso em: 10 abr. 2025.

DE OLIVEIRA, N. A. F.; ZANUTTO, F. O gênero carta aberta: da interlocução marcada à interlocução esperada. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**, p. 133, 2017.

DOLZ, J. *et al*. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras**, p. 95-128, 2004.

DOLZ, J. Claves para enseñar a escribir. **Leer. es**, Madrid, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, F.; SCHNEUWLY, B. L'enseignement de la production écrite. Berne: Peter Lang, 2004.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. M.; BITTENCOURT, I. Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação. *In*: JAQUES, P. A.; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I; PIMENTEL, M. (org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Porto Alegre: SBC, 2020.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2, p. 5-20, 2001.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. Relatório SAEB 2021: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

IPEA. Instituto de pesquisa econômica aplicada. 2019. Página inicial. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html. Acesso em: 22 mar. 2025.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/872. Acesso em: 4 set. 2024.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. EBSE Technical Report, 2007.

MACHADO, A. R. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 20, p. 311-328, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Marcas de interatividade no processo de textualização da escrita. Rodrigues, A. C. S.; *et al*. (org.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP. p. 139-156, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

OKOLI, C.; SCHABRAM, K. A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. Sprouts: Working Papers on Information Systems, 2010.

PERES-TOMPES, D. F. Z. **Potencialidades formativas do sarau em uma escola da rede pública estadual**. 2024. 185. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/52582684-9744-414d-bb49-6a862205103a. Acesso em: 27 mar. 2025.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, M. D. J. *et al*. Guidance for conducting systematic scoping reviews. International Journal of Evidence-Based Healthcare, 2015.

PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de intertextualidade na escrita de texto**. 2002. 209. Tese (Doutorado em linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Linguística da norma. São Paulo: Loyola**, p. 155-177, 2002.

TEIXEIRA, L. Carta de apresentação: o que escrever, como fazer, estrutura e modelo. In: **Solides**. Belo Horizonte, 10 de agosto de 2024. Disponível em: https://blog.solides.com.br/carta-de-apresentacao/#h-qual-a-estrutura-da-carta-de-apresentacao. Acesso em: 10 ago. 2024.

TONELLI, J. R. A. **A "Dislexia" e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 576. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

APÊNDICE A - Registros das oficinas

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Apêndice A1 - Dinâmica: “Quem sou eu”



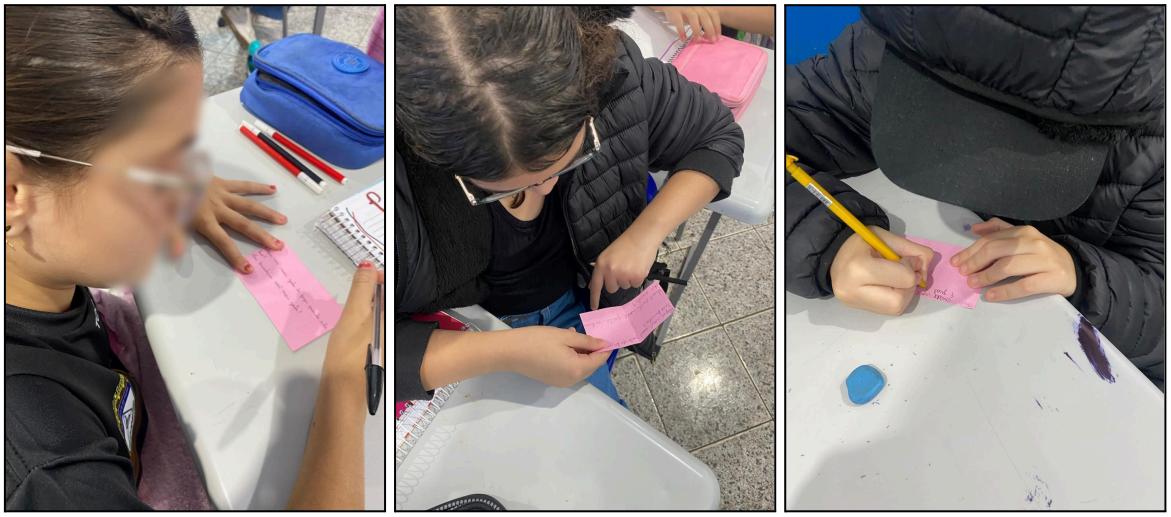
Fonte: Autora (2025).

Apêndice A2 - Dinâmica: “Caixa dos interesses”



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A3 - Dinâmica: “Caixa dos interesses”



Fonte: Autora (2025).

OFICINA 1:

Apêndice A4 - Slides sobre a cidade de Dourados – MS



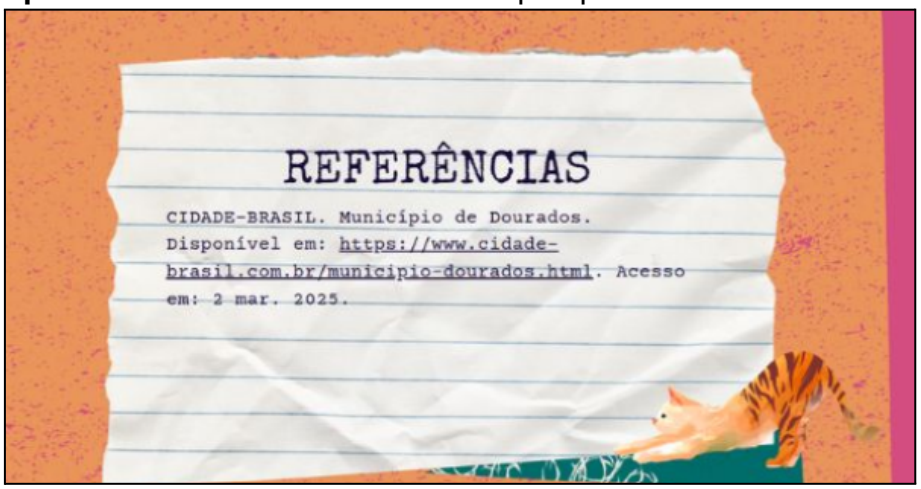
Fonte: Autora (2025).

Apêndice A5 - Slides sobre a cidade de Dourados – MS



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A6 - Referências sobre a pesquisa da cidade do Mato Grosso do Sul



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A7 - Caça-palavras relacionadas a cidade de Dourados - MS



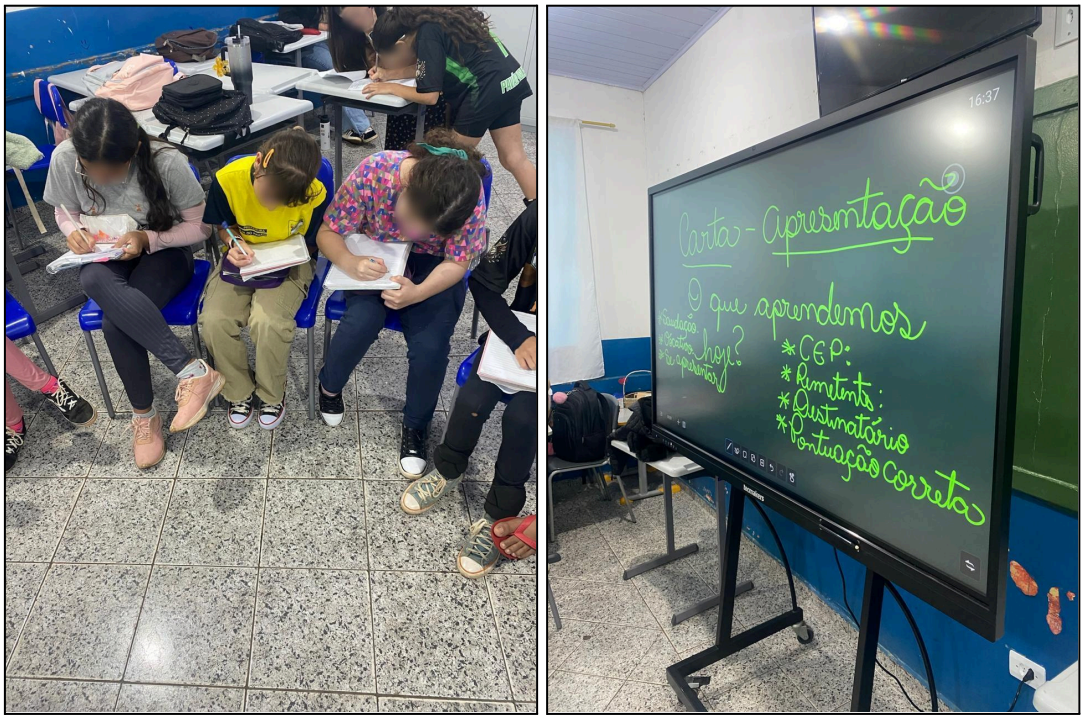
O T R B A T E P A P O E
I E A B G B R A S I L O
N E S E R R M O D O A O
T S D R O I R O R E U T
E G Y N Z N U W E Y D C
R K E A S R I D W S A Y
A T D R A O H T E R I L
Ç E R D W M J O T E Y M
Ã E O I H C I A H S R I
O S E N G A L G L A T L
E E U A S O T E O R N H
A E S T A D O P F N E O

AMIGO
AMIZADE
BATEPAPO
BERNARDINA
BRASIL
CARTA
DOURADOS
ESTADO
INTERAÇÃO
MILHO
SOJA
TRIGO

Fonte: Autora (2025).

OFICINA 2

Apêndice A8 - Dinâmica “Desvendando a carta-apresentação”



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A9 - Produção de um relatório sobre os aprendizados do dia

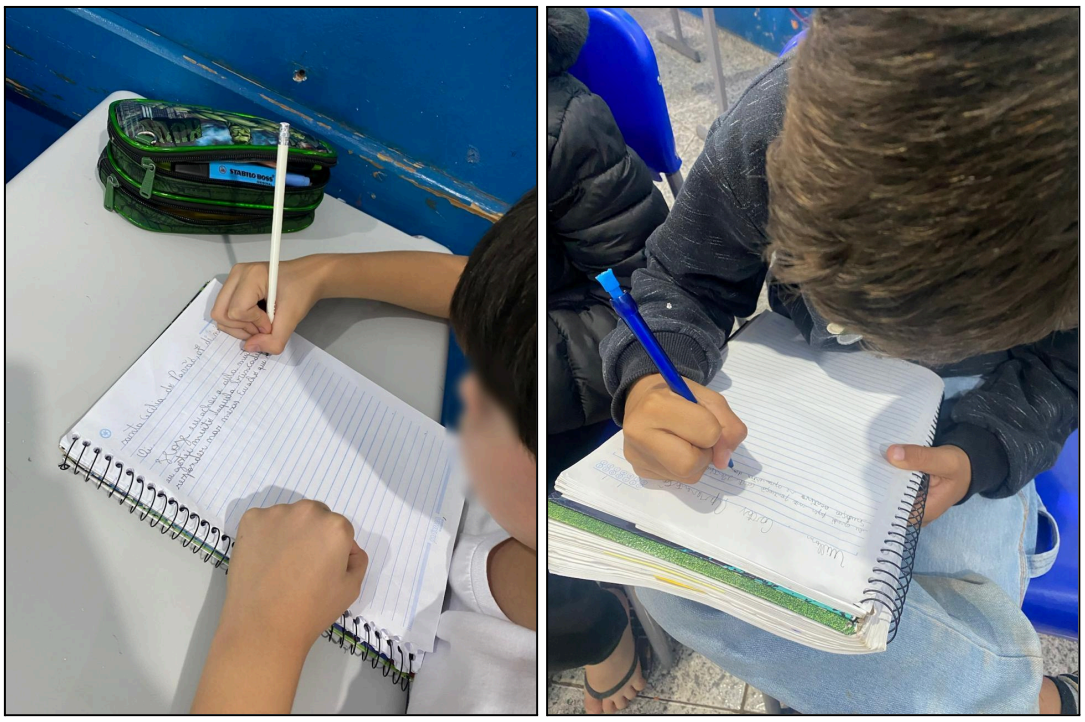
Estudante PR1 O que aprendemos hoje? Eu aprendi a fazer o começo da carta o meio e o final, apresentamos com a data o cep estado e remetente, pontuação correta e destinatário. A professora foi muito legal porque ela ensinou certo.
Estudante PR2 Hoje eu aprendi como escrever uma carta com a data, cep e com os endereços certos e também com as pontuações e com o destinatário. Eu não sabia o que era vocativo ai a professora Giovana me ensinou.
Estudante PR3 Eu aprendi o que era carta e também o que era vocativo. Logo quero escrever uma carta pra minha amiga, nossa vai ser legal. Achei legal a dinâmica, espero que a professora faça de novo com a gente.
Estudante PR4 O que aprendemos hoje? Hoje aprendi o que é uma carta e como escrever ela. A professora disse que tem muitas formas de escrever uma carta e que na sala nos vamos escrever para amigos la do mato grosso, a ansiedade bateu forte, eu acho que vou gostar muito.
Estudante PR5 Eu aprendi a fazer as pontuação certa porque eu tava fazendo errado, ai a professora disse que as pontuação é diferente. Não sabia que na carta tinha despedida, achei interessante.
Estudante PR6 Hoje aprendemos sobre a carta. Aprendemos sobre remetente, saudação, vocativo, como se apresentar para outra pessoa. A professora Giovana é muito gentil, amei ela, quero que ela volte sempre.
Estudante PR7 Hoje eu aprendi a fazer uma carta-apresentação. Eu aprendi a começar a carta, a colocar data, cep, o nome, saudação (como oi, tudo bem?) remetente, pontuação correta, vocativo, eu nem lembrava o que era vocativo ai a professora explicou pra gente. Me diverti bastante nessa aula, a professora Giovana é muito legal.
Estudante PR8 O que aprendemos hoje? Eu aprendi a fazer uma carta-apresentação. Como diz o nome, a se apresentar. Não imaginava que a gente podia se apresentar escrevendo pra alguém, ai a professora Giovana disse que pode sim, falou também que é importante saber as pontuação certa e como falar com alguém, sempre ter respeito. Gostei da aula de hoje.
Estudante PR9 Eu aprendi como montar uma carta-apresentação, onde colocar a data essas coisas. Não me alembrava de como escrever uma carta, acho que nunca escrevi. A profe Giovana disse que é importante saber como falar com as pessoas e hoje ela ensino como se apresentar.
Estudante PR10 Hoje eu aprendi a fazer uma carta de apresentação, sabia que eu aprendi o que era apresentar pra alguém, a prof falou que a gente pode se apresentar de forma escrita e onde colocar as coisas, tipo cep, endereço, o que é destinatário e o que é remetente, não sabia essas coisas. Eu amei demais a prof Giovana, ela é maravilhosa, ensinou bem certinho a gente, a turma prestou atenção e olha que a turma é bagunceira.
Estudante PR11 Na sala eu aprendi mais sobre o meu amigo coisa que eu nunca imaginava (risos), também aprendi a escrever uma carta-apresentação. A prof foi muito bacana porque ela ensinou bem certo a gente.

Tomara que ela fique dando aula pra sempre.
Estudante PR12 O que aprendemos? - Se apresentar. - Saudação. - Despedida. - Cep. - Remetente (quem escreve a carta) - Destinatário (quem recebe a carta) - Pontuação correta - Como se descrever.
Estudante PR13 Aprendi como que escreve uma carta, la na tela a prof colocou carta-apresentação ai eu entendi que a gente se apresenta pras pessoas. Ela foi muito atenciosa, corrigiu meus erros e me ajudou a falar de mim mesma. Acho que eu queria a prof Giovana com a gente pro resto do ano.
Estudante PR14 Nós aprendemos como que escreve a carta, ela falou pra gente se apresentar para o amigo antes ai eu meio que entendi como que faz isso. Ela disse que é muito importante sabermos escrever certo, usar as pontuação porque sempre alguém vai ler o que nos escreve.
Estudante PR15 O que aprendemos: Montar a carta-apresentação. Pra que serve o selo. Quem é o remetente. Quem é o destinatário. O que escrever e como se apresentar.
Estudante PR16 Aprendi a escrever uma carta-apresentação, que serve justamente para a gente se apresentar para outra pessoa. Eu não sabia que era possível fazer isso por escrito, mas a professora Giovana explicou que sim, e que é importante usar a pontuação correta e escolher bem as formas de tratamento (como que tratamos outra pessoa), sempre com respeito. Gostei bastante da aula de hoje.
Estudante PR17 Eu aprendi como fazer uma carta-apresentação e onde colocar a data e as outras partes. Eu nem lembrava como era escrever uma carta, acho que nunca tinha feito. A professora Giovana explicou que é importante saber falar com as pessoas do jeito certo e hoje ela ensinou como a gente pode se apresentar por escrito.
Estudante PR18 Hoje eu aprendi a escrever uma carta de apresentação. Descobri que a gente também pode se apresentar por escrito e onde cada informação deve ficar, como o cep, o endereço, quem é o remetente e quem é o destinatário. Eu não sabia nada disso. Gostei muito da explicação da professora Giovana, ela ensinou tudo direitinho. A turma gostou muito dela.

Fonte: Autora (2025).

OFICINA 3

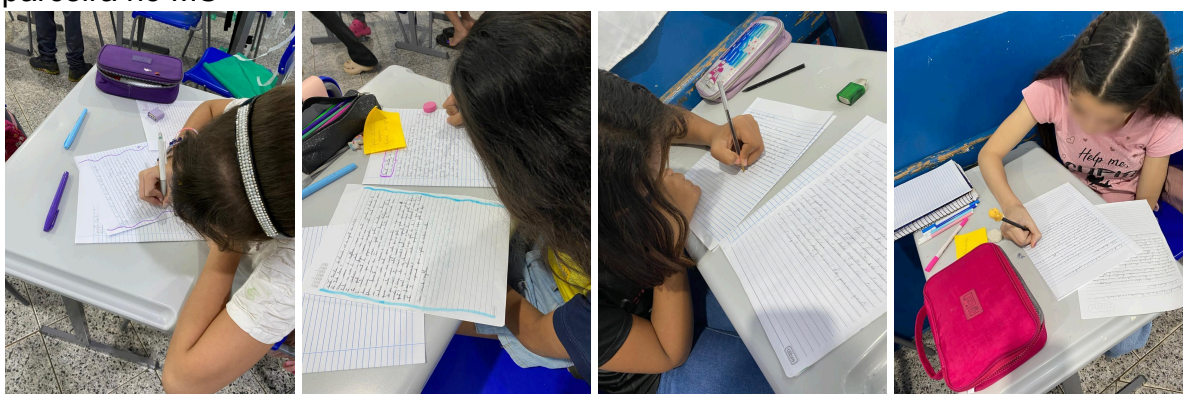
Apêndice A10 - Escrita da carta-apresentação à mão destinada a um colega da turma.



Fonte: Autora (2025).

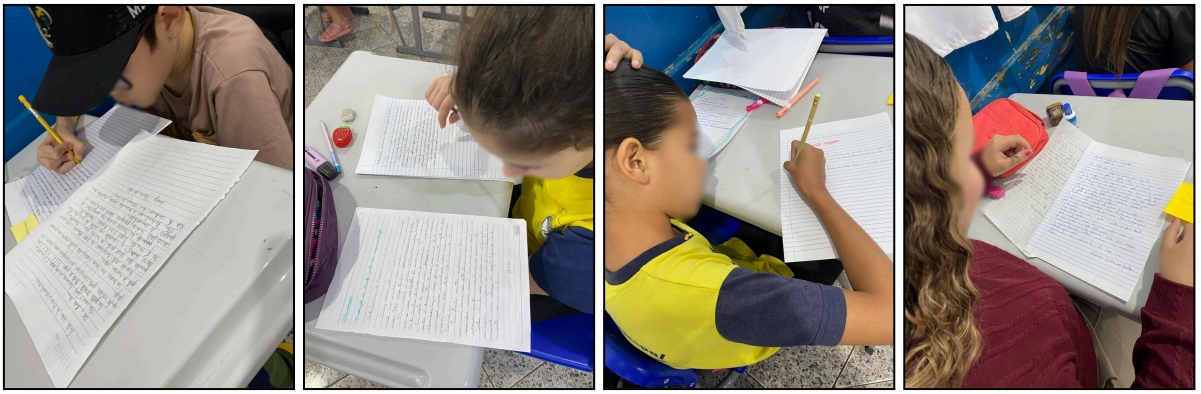
OFICINA 6

Apêndice A11 - Produção da carta-apresentação para o futuro amigo da escola parceira no MS



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A12 - Produção da carta-apresentação para o futuro amigo da escola parceira no MS



Fonte: Autora (2025).

OFICINA 7 - Visita aos Correios e envio das correspondências

Apêndice A13 - Autorização enviada para os pais e responsáveis para visita escolar aos Correios da cidade

AUTORIZAÇÃO DE VISITA ESCOLAR

Prezados responsáveis,

Informamos que os(as) alunos(as) do 5º ano B realizarão uma visita pedagógica aos Correios, localizada na Avenida Presidente Getúlio Vargas, 1453, Santa Cecília do Pavão - PR, no dia 29 de agosto de 2025, no período tarde.

O objetivo da visita é possibilitar aos estudantes conhecer o funcionamento dos serviços postais e compreender a importância da comunicação e da logística na sociedade.

A professora regente juntamente com a pesquisadora acompanhará os alunos até o local.

Pedimos a gentileza de preencher e assinar a autorização abaixo, permitindo a participação do(a) estudante.

Atenciosamente,
Direção/Coordenação
Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável por _____ (nome do aluno), autorizo sua participação na visita pedagógica aos Correios, conforme informações acima.

Santa Cecília do Pavão – Pr, 29 de agosto de 2025.

Assinatura do responsável: _____

Fonte: Autora (2025).

Apêndice A14 - Visita aos Correios da cidade PR



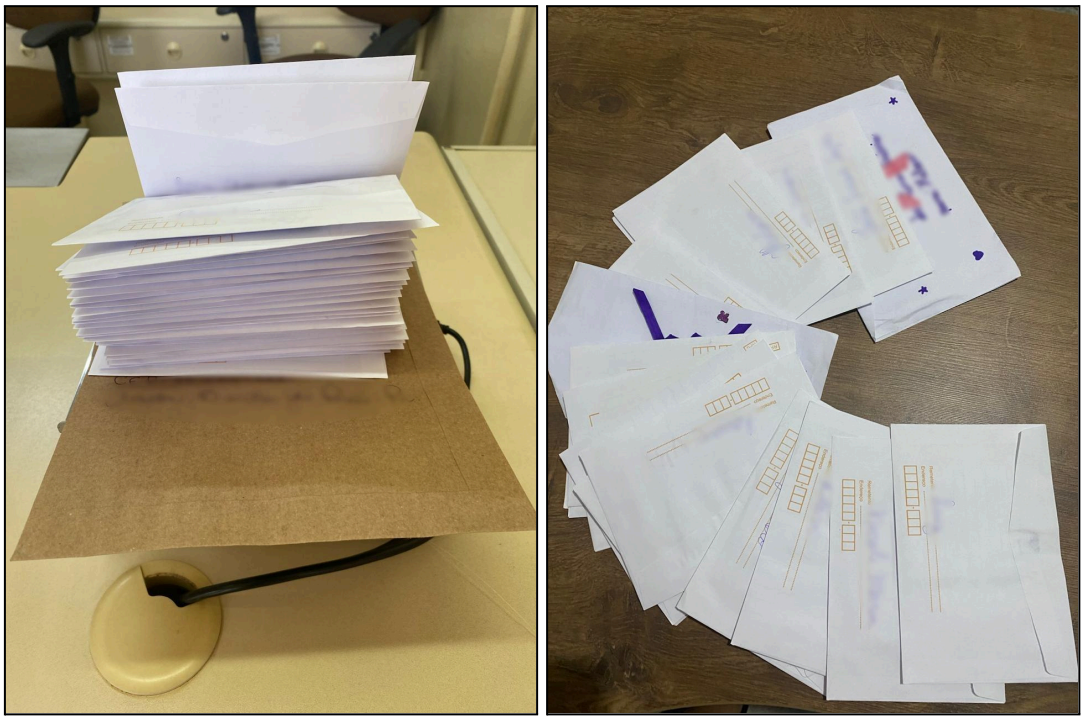
Fonte: Autora (2025).

Apêndice A15 - Visita aos Correios da cidade PR



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A16 - Visita aos Correios da cidade PR



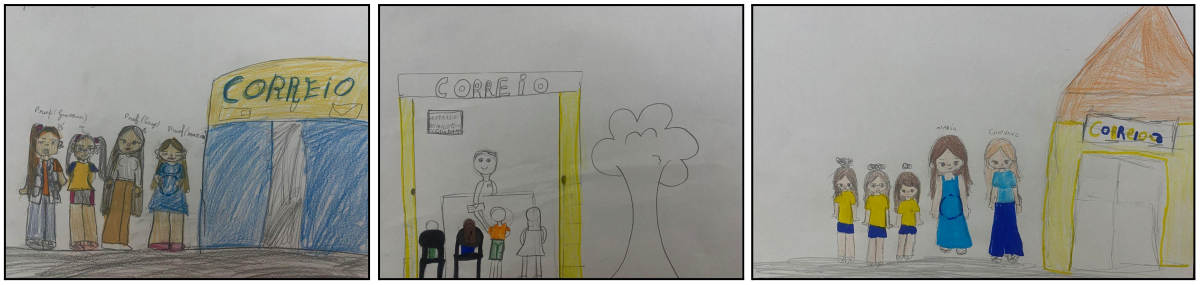
Fonte: Autora (2025).

Apêndice A17 - perguntas feitas pelos estudantes ao carteiro

Como é o seu dia de trabalho?
Quantas cartas você entrega por dia?
Você anda muito a pé?
Qual foi o lugar mais longe que você entregou a carta?
O que você mais gosta no seu trabalho?
Como você sabe para onde cada carta vai?
O que acontece se a carta não tiver endereço ou estiver errado?
Já aconteceu de você entregar uma carta muito especial?
Qual é a parte mais difícil do seu trabalho?
Você já entregou cartas em dias de chuva forte? entre outras.

Fonte: Autora (2025).

Apêndice A18 - Desenhos referente à visita aos Correios



Fonte: Autora (2025).

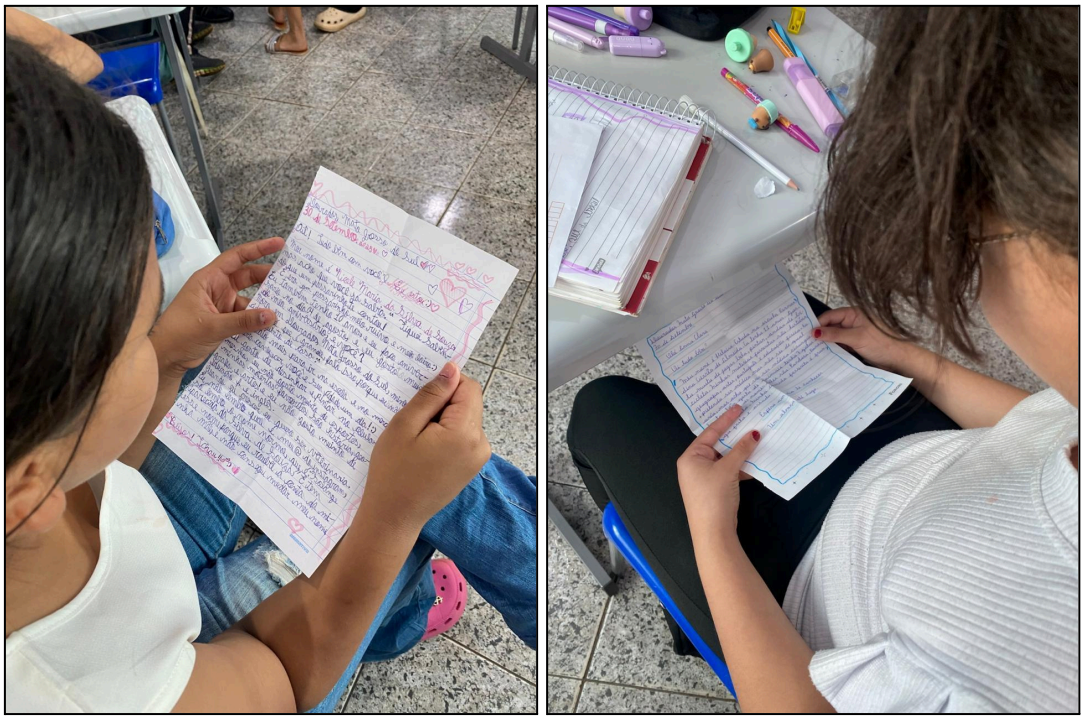
Apêndice A19 - Desenhos referente à visita aos Correios



Fonte: Autora (2025).

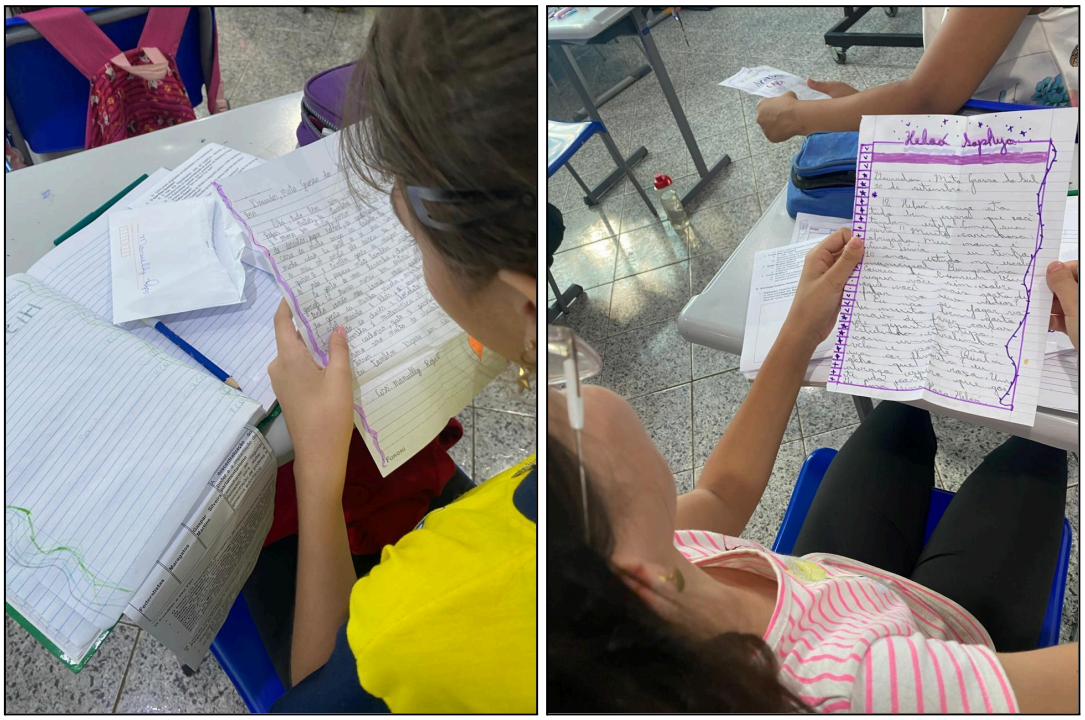
OFICINA 10 - Recebendo a minha carta-resposta e acessando a plataforma *Padlet*

Apêndice A20 - Recebendo a minha carta-resposta



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A21 - Recebendo a minha carta-resposta



Fonte: Autora (2025).

Apêndice A22 - Recebendo a minha carta-resposta



Fonte: Autora (2025).

APÊNDICE B - Primeira versão das cartas-apresentação dos estudantes PR

Apêndice B1 - Primeira versão da carta-apresentação

Carta-apresentação do estudante PR1
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025. Oi, tudo bem? Espero que sim, me chamo xxxxxxxx e tenho 11 anos! Moro em Santa Cecília do Pavão, estudo na Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues. O que eu mais gosto de fazer é gravar vídios pra o Instagram e jogar vôlei, o volêi é o meu esporte favorito! O meu maior sonho é me tornar grande Influencer, se você puder me seguir eu vou ficar muito feliz! O nome da conta é @...., eu tenho 723 seguidores e eu já perdi uma conta, isso me deixou muito triste! Você acredita que minha materia favorita e matemática? Sin, matemática, a matéria mais odiada da escola ou do mundo, não sei muito bem. Minha fruta favorita é melancia, eu sou apaixonada por melancia! A cor que eu mais gosto é azul e rocho, eu não gosto de rosa, mas minha mãe me obriga a usar roupa roza, porém fazer o que, ela é minha mãe e eu a amo! Eu sou a irmã mais velha, a xxxxx tem 6 anos e ela é a do meio o xxxxx é o caçula ele vai fazer 1 ano dia 01 de julho e eu estou muito ansiosa! E isso é um pouco sobre mim. Espero um dia te conhecer, um abraço até logo!
Carta-apresentação do estudante PR2
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxx e tenho 11 anos! Moro em Santa Cecília do Pavão, e minha cidade é muito bonita e tem várias lojas e parquinhos, lojas de roupas e campos de futebol. Eu gosto de tomar sorvete e ir ao parquinho também, para a escola, ler livros e animes, gosto de estudar, gosto de nadar e gosto de brincar com o meu gato! Eu quero ser chefe de cozinha quando eu crescer, vou ser muito atenciosa na cozinha e amo cozinhar, por isso quero ser uma chefe de cozinha! Eu gosto de ir pra igreja. E fazer compras e gosto de festa, de bolo, gosto de pintar e de desenhar. Meu pai é mecânico e tenho orgulho do trabalho dele, já minha mãe é costureira e também tenho orgulho do trabalho dela. E vocês gosta de fazer o que? Por que eu gosto de fazer muitas coisas! Um abraço, xxxxxxx.
Carta-apresentação do estudante PR3
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Olá, como você vai? Espero que bem! Como você não me conhece vou contar um pouco da minha vida. Meu nome é xxxxx, tenho 11 anos, moro em Santa Cecília do Pavão, mas já morei em 4 cidades antes. Eu gosto de jogar vôlei, brincar de esconde-esconde, cantar e dançar. Eu tenho uma irmã de 4 meses chamada xxxxx e logo fará 5 meses! Eu gosto de fazer amigos novos e conhecer novos lugares. Eu já morei em três estados: São Paulo, Santa Catarina e Paraná. Eu tenho muitos sonhos, e um deles é conhecer vários países, pois gosto de viver novas experiencias e aprender novas coisas. Eu amo sair para ir no shopping, tomar sorvete, ir na praia e etc. Gostei muito de escrever essa carta, gostaria de saber um pouco de você também, espero uma resposta. Um abraço, até logo! Aguardo minha resposta, não esqueça hein. Xxxxx
Carta-apresentação do estudante PR4
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxx, eu tenho 10 anos, eu gosto de desenhar no meu tempo livre, eu amo assistir drama, animes e My Little Pony! Eu moro em Santa Cecília do Pavão, eu estudo na Escola Cícero Bittencourt Rodrigues. Minha cidade é bem pequena, tem várias arvores e várias represas! Minha comida favorita é macarronada, e minha bebida favorita é suco de laranja e suco de milho! Eu amo jogar vôlei, inclusive, tenho aula de vôlei. E você, qual é a sua comida ou bebida

favorita? E minha cor favorita é laranja e verde, e qual é sua cor favorita? E o que você gosta de fazer? Eu sou xxxxx, tenho 1,53 de altura, meus cabelos são xxxxx e meus olhos são castanhos, sou bem católica. E como você é? Qual é a sua cidade? Eu amo minhas professoras! E você gosta das suas professoras? Eu sou muito feliz, eu sou meio medrosa!. E você é medroso(a) ou corajoso(a)? Feliz ou triste? Eu quero ser cozinheira e você o que quer ser quando crescer? Minha fruta favorita é laranja e qual é a sua fruta favorita?
Carta-apresentação do estudante PR5
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bom com você? Meu nome é xxxx, e qual é o seu nome? Tenho 10 anos, gosto de jogar futebol, e você o que gosta de fazer? Minha comida favorita é peixe frito. E qual é sua comida favorita? Eu moro em Santa Cecília do Pavão, Paraná, é uma cidade pequena, mas muito bonita. Estudo em uma escola chamada Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues. Nesta cidade também tem um portal que é muito bonito, também nessa cidade tem muitas casas e muito comércio. Em que estado a sua cidade está localizada? E minha cidade está localizada no Paraná. Eu e a família moramos no Brasil. Abraços, espero um dia te ver para te conhecer! xxxxxxxxxxxx
Carta-apresentação do estudante PR6
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Olá, tudo blz? Meu nome é xxxxxx, minha idade é 10. Eu gosto muitoooo de FREE FIRE, eu ganho moedas para comprar personagens para usar no jogo. Eu moro em uma cidadezinha muito pequena, mas gosto de morar aqui demais. Quando está ensolarado, eu vou brincar no parquinho que fica perto da minha casa. Lá é muito legal e me diverto bastante. E quando eu crescer quero ser professor de Educação Física, porque adoro participar de jogos de competição. Vou terminar a minha carta. um abraço do xxxxx!
Carta-apresentação do estudante PR7
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxxxxxxxx, tenho 10 ano e moro em Santa Cecília do Pavão. Eu estudo na escola Cícero Bittencourt Rodrigues. Eu gosto muito de brincar de boneca e de assistir desenho na tv, meu preferido é Patrulha Canina. Também gosto de comer lasanha e pizza e brincar com minha prima no fim de semana. Eu tenho uma gata chamada Lili e ela dorme comigo toda noite.
Carta-apresentação do estudante PR8
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Olá, meu nome é xxxxxx e eu tenho 11 anos. Eu moro em Santa Cecilia do Pavão, é uma cidade bem pequena mais muito boa pra mora. Eu estudo no 5º ano e gosto de jogar bola e andar de bicicleta. Tenho um cachorro chamado Thor que sempre vai comigo no campo. Eu gosto de vir na escola mas não gosto muito de tarefa e de matemática. Até mais ver.
Carta-apresentação do estudante PR9
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Eu sou a xxxxxx, tenho 9 anos e moro com minha mãe e minha vó. Eu estudo na escola Cícero Bitencour Rodrigues e gosto muito da professora. Eu gosto de brincar com minha amiga xxxx na rua e a gente pula corda e anda de patins. Também gosto de pastel e de sorvete de chocolate. Meu sonho é ser veterinária pra cuidar dos bichinhos. tchau.

Carta-apresentação do estudante PR10
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025. Olá, tudo bem? Eu me chamo xxxxxxxxxx, tenho 10 anos e moro em Santa Cecília do Pavão. Eu estudo no 5º ano e gosto muito de jogar Free Fire, sempre ganho moedas pra comprar personagem. Também gosto de jogar bola e brincar no parque perto da minha casa. Quando crescer quero ser jogador de futebol famoso. Até logo.
Carta-apresentação do estudante PR11
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025. Oi, tudo bem? Eu sou a xxxxxxx, tenho 10 anos e gosto muito de dançá e cantar. Eu moro em Santa Cecilia e estudo na escola Cícero Bittencourt. Eu gosto de vir na escola pra ver meus amigos e aprender português. Tenho uma irmã chamada xxxx e a gente brinca junto de casinha e de desfile. Um beijo e um abraço. tchau
Carta-apresentação do estudante PR12
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025. Oi, eu sou o xxxxxxxx, tenho 11 ano, moro em Santa Cecilia do Pavão e gosto de joga bola. Minha cor preferida é azul e eu gosto de caxoro. Eu quero ser jogador de futebol quando crescer porque eu treino com meu pai no campo todo sabado. Eu tenho dois irmãos pequenos e eles torce pra mim jogar bem. um dia quero te conhece. Abrasso.
Carta-apresentação do estudante PR13
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Eu sou a xxxxxxxxxxx, tenho 10 anos e gosto muito de desenhar e pinta. Moro em Santa Cecília com meus pais e meu irmão. Na escola eu gosto de português e artes, gosto da professora e dos meus colegas. Também gosto de assistir vídeos de desenho no celular e brincar de slime. Eu tenho tiquetoque, me chamalá.
Carta-apresentação do estudante PR14
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Olá tudo bem, meu nome é xxxxxx, moro em Santa Cecilia do Pavão e tenho 11 anos. Gosto de andar de bicicleta, jogar bola e brincar com meus amigos na rua. Eu gosto de vir na escola mas não gosto muito de matemática, prefiro educação física. Minha comida preferida é arroz, feijão e carne moida. falou mano
Carta-apresentação do estudante PR15
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, eu sou a Camila, tenho 10 anos, moro com meus pais e meu irmão. Eu gosto de brincar de barbie e de assistir vídeo no celular, principalmente vídeo de dança. Estudo na Escola Cícero e gosto da professora porque ela explica bem. Gosto de brincar no recreio e conversar com minhas amigas. Um dia quero te conhecer, axo que você vai ser uma boa amiga. abraços.
Carta-apresentação do estudante PR16
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi tudo bem? Eu sou o xxxxxxxxxx, tenho 11 anos e moro em Santa Cecilia. Gosto de ir pra escola e brincar no recreio. Minha matéria preferida é educação física porque gosto de jogar bola e correr. Quando crescer quero ser professor porque gosto de ensinar as pessoas.
Carta-apresentação do estudante PR17
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025. Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxxxxxxxxx, tenho 9 anos e gosto de ler e desenhar. Moro em Santa Cecilia com meus pais e meu irmão pequeno. Minha comida preferida é piza e meu desenho

preferido é frozen. Gosto de estudar português e escrever redação. beijinhos.
Carta-apresentação do estudante PR18
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, eu sou o xxxxxxxxx, moro em Santa Cecilia do Pavão e tenho 10 anos. Gosto de jogar bola e brincar no parque perto da minha casa. Tenho uma irmã pequena que se chama xxxxxxx e gosto de cuidar dela. Minha matéria favorita é matemática e gosto muito da minha escola.

Fonte: Autora (2025).

APÊNDICE C - Segunda versão das cartas-apresentação dos estudantes PR

Apêndice C1 - Segunda versão da carta-apresentação

Carta-apresentação do estudante PR1
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Espero que sim, me chamo xxxxxxxx e tenho 11 anos! Moro em Santa Cecília do Pavão, estudo na Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues. O que eu mais gosto de fazer é gravar vídeos para o Instagram e jogar vôlei, esse é o meu esporte favorito! O meu maior sonho é me tornar uma grande influencer, se você puder me seguir eu vou ficar muito feliz! O nome da conta é @...., eu tenho 723 seguidores e eu já perdi uma conta, isso me deixou muito triste! Você acredita que minha disciplina favorita é matemática? Sim, matemática é a matéria mais odiada da escola ou do mundo, não sei muito bem. Minha fruta favorita é melancia, eu sou apaixonada por essa fruta! A cor que eu mais gosto é azul e roxo, eu não gosto de rosa, mas minha mãe me obriga a usar roupa rosa, porém fazer o que, ela é minha mãe e eu a amo! Eu sou a irmã mais velha, a xxxxx tem 6 anos e ela é a do meio o xxxxx é o caçula ele vai fazer 1 ano dia 01 de julho e eu estou muito ansiosa! E isso é um pouco sobre mim. Espero um dia te conhecer, um abraço, até logo!
Carta-apresentação do estudante PR2
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxx e tenho 11 anos! Moro em Santa Cecília do Pavão, uma cidade muito bonita, com várias lojas, parquinhos, lojas de roupas e campos de futebol. Eu gosto muito de tomar sorvete, ir ao parquinho, estudar, ler livros e assistir a animes. Também gosto de nadar e brincar com o meu gato! Quando eu crescer, quero ser chefe de cozinha, porque amo cozinhar e quero ser muito atenciosa no meu trabalho. Gosto de ir à igreja, fazer compras, participar de festas e comer bolo. Também adoro pintar e desenhar. Meu pai é mecânico, e tenho muito orgulho do trabalho dele. Minha mãe é costureira, e também admiro muito o que ela faz. E vocês, do que gostam? Eu gosto de muitas coisas! Um abraço, xxxxxxx
Carta-apresentação do estudante PR3
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Olá, como você está? Espero que bem! Como ainda não me conhece, vou contar um pouco sobre a minha vida. Meu nome é xxxxxx, tenho 11 anos e moro em Santa Cecília do Pavão, mas já morei em quatro cidades antes. Gosto muito de jogar vôlei, brincar de esconde-esconde, cantar e dançar. Tenho uma irmã de quatro meses chamada xxxxxx, que logo fará cinco meses! Adoro fazer novos amigos e conhecer lugares diferentes. Já morei em três estados: São Paulo, Santa Catarina e Paraná. Tenho muitos sonhos, e um deles é conhecer vários países, porque gosto de viver novas experiências e aprender coisas novas. Amo sair para ir ao shopping, tomar sorvete e passear na praia. Gostei muito de escrever esta carta e gostaria de saber um pouco sobre você também. Espero sua resposta! Um abraço e até logo, xxxxxx
Carta-apresentação do (a) estudante PR4
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxx, tenho 10 anos e gosto muito de desenhar no meu tempo livre. Adoro assistir dramas, animes e My Little Pony! Moro em Santa Cecília do Pavão e estudo na Escola Cícero Bittencourt Rodrigues. Minha cidade é pequena, tem muitas árvores e várias represas. Minha comida favorita é macarronada, e minhas bebidas preferidas são suco de laranja e suco de milho. Amo jogar vôlei e até tenho aulas desse esporte! E você, qual é a sua comida ou bebida favorita?

Minhas cores preferidas são laranja e verde. E quais são as suas? Gosto muito das minhas professoras, e você gosta das suas?
Tenho 1,53m de altura, meus cabelos são xxxxxx e meus olhos são castanhos. Sou católica e muito feliz, embora um pouco medrosa. E você, é mais corajoso(a) ou medroso(a)? Feliz ou triste? Quando crescer, quero ser cozinheira. E você, o que quer ser quando crescer? Ah, e minha fruta favorita é laranja! Qual é a sua fruta preferida? Um abraço, xxxxxx

Carta-apresentação do (a) estudante PR5

Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025
Oi, tudo bem com você? Meu nome é xxxxxx, e qual é o seu nome? Tenho 10 anos e gosto de jogar futebol. E você, o que gosta de fazer?
Minha comida favorita é peixe frito. E qual é a sua comida preferida? Moro em Santa Cecília do Pavão, no Paraná. É uma cidade pequena, mas muito bonita. Estudo na Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues.
Aqui na cidade há um portal muito bonito, muitas casas e bastante comércio. Em que estado fica a sua cidade? A minha fica no Paraná. Eu e minha família moramos no Brasil. Abraços! Espero um dia poder te conhecer pessoalmente. Xxxxxx

Carta-apresentação do (a) estudante PR6

Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025
Olá, tudo bem? Meu nome é xxxxxx e tenho 10 anos. Eu gosto muito de jogar Free Fire e ganho moedas para comprar personagens e usá-los no jogo.
Moro em uma cidadezinha bem pequena, mas gosto muito de viver aqui. Quando o dia está ensolarado, costumo brincar no parquinho que fica perto da minha casa. Lá é muito divertido e sempre me divirto bastante!
Quando eu crescer, quero ser professor de Educação Física, porque adoro participar de jogos e competições. Vou terminar minha carta por aqui. Um abraço, xxxxx

Carta-apresentação do (a) estudante PR7

Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025
Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxxxxxxxx, tenho 10 anos e moro em Santa Cecília do Pavão. Estudo na Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues. Eu gosto muito de brincar de boneca e de assistir desenhos na TV o meu preferido é Patrulha Canina. Também adoro comer lasanha e pizza, e brincar com minha prima nos fins de semana. Tenho uma gatinha chamada Lili, e ela dorme comigo todas as noites. Um abraço, xxxxxxxxxxxx

Carta-apresentação do estudante PR8

Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025
Olá! Meu nome é xxxxxx e eu tenho 11 anos. Moro em Santa Cecília do Pavão, uma cidade bem pequena, mas muito boa para morar. Estudo no 5º ano e gosto de jogar bola e andar de bicicleta. Tenho um cachorro chamado Thor, que sempre vai comigo ao campo. Gosto de vir à escola, mas não gosto muito de fazer tarefa nem de estudar matemática. Até mais ver! xxxxxxxxxxxx

Carta-apresentação do estudante PR9

Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025
Oi, tudo bem? Eu sou a xxxxxx, tenho 9 anos e moro com minha mãe e minha avó. Estudo na Escola Cícero Bittencourt Rodrigues e gosto muito da minha professora. Gosto de brincar com minha amiga xxxxx na rua — a gente pula corda e anda de patins. Também gosto de pastel e de sorvete de chocolate. Meu sonho é ser veterinária para cuidar dos bichinhos. Tchau! Xxxxxxxxxx

Carta-apresentação do estudante PR10

Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025
Olá, tudo bem? Eu me chamo xxxxxxxxxx, tenho 10 anos e moro em Santa Cecília do Pavão. Estudo no 5º ano e gosto muito de jogar Free Fire sempre ganho moedas para comprar novos

personagens. Também gosto de jogar bola e brincar no parque que fica perto da minha casa. Quando eu crescer, quero ser um jogador de futebol famoso. Até logo! xxxxxxxxxx
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR11
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Eu sou a xxxxxxx, tenho 10 anos e gosto muito de dançar e cantar. Moro em Santa Cecília do Pavão e estudo na Escola Municipal Cícero Bittencourt Rodrigues. Gosto de vir à escola para ver meus amigos e aprender português. Tenho uma irmã chamada xxxxx, e nós brincamos juntas de casinha e de desfile. Um beijo e um abraço! Tchau!
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR12
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi! Eu sou o xxxxxxxx, tenho 11 anos e moro em Santa Cecília do Pavão. Gosto muito de jogar bola, e minha cor preferida é azul. Eu adoro cachorros e quero ser jogador de futebol quando crescer, porque treino com meu pai no campo todo sábado. Tenho dois irmãos pequenos, e eles sempre torcem para eu jogar bem. Um dia quero te conhecer! Abraço, xxxxxxxx
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR13
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Eu sou a xxxxxxxxxxx, tenho 10 anos e gosto muito de desenhar e pintar. Moro em Santa Cecília com meus pais e meu irmão. Na escola, gosto das aulas de Português e Artes, e também gosto muito da professora e dos meus colegas. Adoro assistir vídeos de desenhos no celular e brincar de slime. Tenho TikTok, me chama lá! Beijos, xxxxxxxxxxx
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR14
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Olá, tudo bem? Meu nome é xxxxxx, moro em Santa Cecília do Pavão e tenho 11 anos. Gosto de andar de bicicleta, jogar bola e brincar com meus amigos na rua. Eu gosto de vir à escola, mas não gosto muito de matemática prefiro Educação Física. Minha comida preferida é arroz, feijão e carne moída. Até logo, amigo! xxxxxxxx
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR15
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi! Eu sou a xxxxxx, tenho 10 anos e moro com meus pais e meu irmão. Gosto de brincar de Barbie e assistir vídeos no celular, principalmente os de dança. Estudo na Escola Cícero e gosto muito da professora, porque ela explica bem. Adoro brincar no recreio e conversar com minhas amigas. Um dia quero te conhecer, acho que seríamos bons amigos! Abraços, xxxxx
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR16
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Eu sou o xxxxxxxxxx, tenho 11 anos e moro em Santa Cecília do Pavão. Gosto de ir para a escola e brincar no recreio. Minha matéria preferida é Educação Física, porque gosto de jogar bola e correr. Quando crescer, quero ser professor, porque gosto de ensinar as pessoas. Até mais! xxxxxxxxxx
Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR17
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxxxxxxxxx, tenho 9 anos e gosto muito de ler e desenhar. Moro em Santa Cecília com meus pais e meu irmão pequeno. Minha comida preferida é pizza, e meu desenho preferido é Frozen. Gosto de estudar Português e escrever redações. Beijinhos, xxxxxxxxxxxxx

Segunda versão da carta-apresentação do estudante PR18
Santa Cecília do Pavão, 27 de junho de 2025 Oi! Eu sou o xxxxxxxxx, tenho 10 anos e moro em Santa Cecília do Pavão. Gosto muito de jogar bola e brincar no parque perto da minha casa. Tenho uma irmã pequena chamada Ana, e gosto muito de cuidar dela. Minha matéria favorita é Matemática, e gosto muito da minha escola. Um abraço, xxxxxxxxx

Fonte: Autora (2025).

APÊNDICE D - Cartas-resposta dos estudantes MS

Apêndice D1 - Carta-resposta dos estudantes MS

Carta-resposta do estudante MS1
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Oi, xxx, comigo esta tudo bem espero que você também esteja. Amei sua carta!! Muito carinhosa, obrigada. Meu nome é xxxxxxx e eu tenho 10 anos. Estudo na Escola Bernardina Corrêa de Almeida. Vou seguir você sim, sobre o que você mais gosta de falar nos seus vídeos? Eu não sei jogar volêi muito bem e gosto mais de fazer coisas de ginastica tipo: estrelinha, estrelinha com uma mão, vela e ponte. Qual a sua cor favorita? Eu acho que é rosa. Um abraço, espero que goste da carta. De: xxxxx
Carta-resposta do estudante MS2
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá, sim estou bem, meu nome é xxxxx tenho 11 anos! Moro em Dourados. Eu gosto de jogar bola e a coisa que eu mais gosto é brincar. O meu sonho é ser jogador de futebol e o seu sonho? Vai dar certo e nunca desistir. A minha comida preferida é strogonoff de carne e frango também. Espero te conhecer. Um abraço.
Carta-resposta do estudante MS3
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Meu nome é xxxxxx mas acho que você já sabia. Fiquei sabendo de um passarinho que me contou, e era um passarinho meio ruivo e meio loiro. Eu também tenho 10 anos e eu faço aniversário no dia xxxxx. E eu gosto muito do meu aniversário, e você? Moro em Dourados Mato Grosso do Sul, minha cidade até que é grande, falo isso porque eu não saio muito de casa. Só saio mais para ir na escola e no mercado. Queria conhecer você e sua cidade um dia! Eu gosto de desenhar e pintar no celular mesmo, eu não gosto muito de esportes. Minhas matérias favoritas são história, geografia e artes! Eu não gosto muito de educação física e inglês. Quando eu crescer eu quero ser veterinária. Eu não lembro meu @ do instagram, só lembro o nome xxxx, tem esse nome porque eu roubei a conta da minha mãe, kkkk. Beijos, tchau.
Carta-resposta do estudante MS4
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá, e o meu nome é xxx. Eu tenho 10 anos, eu gosto de jogar Roube um Brairot. E quando eu crescer quero ser jogador de futebol. A minha cor preferida é azul e nas horas vagas eu jogo futebol, eu também quero te conhecer um dia, eu sei que a minha carta esta pequena mas só esta pequena porque eu não tenho mais ideia, mas muito obrigada pela carta, ela ficou muito boa. Eu gostei demais. Eu queria passar meu numero de celular mas o professor falou que não pode e é isso. Muito obrigada. Um abraço e tchau. Ass: xxxxxxxxxxxxxxx
Carta-resposta do estudante MS5
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá tudo bem ou ótimo com você? Espero que sim. Ops, esqueci de se apresentar, meu nome é xxxx agora vou ler a sua mente para adivinhar seu nome, pronto, já li sua mente, seu nome é xxxxx, acertei? Eu tenho 10 anos de idade e você tem quantos anos? Creio que você tem 10 anos também. Meu hobbie é desenhar ou jogar jogos eletrônicos, minha cidade ela é uma das maiores cidades do meu estado mas sendo ou não eu amo minha cidade do jeito que ela é, e por fim, eu sou escoteiro. Bye, Bye.

Carta-resposta do estudante MS6
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Oi tudo bem? Meu nome é xxxxx, moro em Dourados e tenho 11 anos. Sou do 5ºA. eu também estava muito ansiosa para te conhecer. Eu amo o esporte jiu-jitsu, nçao gosto de brincar na rua, sobre o esporte eu treino 3 vezes por dia que é segunda, terça e quinta, segunda eu treino 2 horas terça são 5 horas agoora vou falar mais de mim, o que eu mais gosto de fazer é treinar, o que eu tenho medo é barata, eu sou flamenguista, eu tenho uma irmã, a minha irmã se chama xxxx, eu amo brincar de esconder, (só não gosto de contar). Meu livro favorito é “diário de um banana”, minha matéria favorita é educação física. Meu sonho é viajar para fora pra competir. Minha comida favorita é arroz, batata frita e frango. Minha cor favorita é azul. Beijos até logo.
Carta-resposta do estudante MS7
Oi, tudo bem? Meu nome é xxxxxxx, tenho 10 anos e moro em Dourados, MS. Estudo na Escola Municipal Bernardina Corrêa de Almeida. O que eu mais gosto de fazer é pintar Bobbie Goods e jogar vôlei, que também é o meu esporte favorito. Quando eu crescer, quero ser doutora pediatra e, antes disso, pretendo fazer faculdade. Eu não tenho celular e ninguém da minha família tem Instagram, mas adoro conversar com meus amigos pessoalmente. Qual é a sua comida favorita? A minha é galinhada. Qual é a sua cor preferida? A minha é rosa. Você tem amigas? Eu tenho uma amiga chamada xxxxxx. Gosto muito da minha cidade, que é a segunda maior do Mato Grosso do Sul, e da minha escola, onde aprendi muitas coisas. Minhas matérias favoritas são matemática e educação física. Qual é a sua matéria favorita? Você é de qual religião? Eu sou evangélica. Espero que você tenha gostado da minha carta, porque escrevi com muito carinho e estou ansiosa para conhecer mais sobre você. Um abraço, xxxxxxx
Carta-resposta do estudante MS8
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá xxxxx sim, estou bem. Meu nome é xxxx, moro em Dourados, tenho 10 anos sou do 5ºA, estou muito feliz em te conhecer. Eu gosto muito de futebol, gosto de jogar futebol e jogar Roblox, tenho medo de lugares fechados ou seja, tenho claustrofobia, sou flamenguista, tenho uma irmã que se chama xxxx, gosto de brincar de futebol, meu livro favorito é Percijakson, minha matéria favorita é educação física. Meu sonho é ser jogador de futebol, meu filme favorito é um lugar silencioso, minha comida favorita é pizza, sua cor favorita é azul, eu gosto de sair nos finais de semana, até logo mais ver, abraços. Do seu amigo/a: xxxxxxxx
Carta-resposta do estudante MS9
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá, tudo bem sim, meu nome é xxxx, eu também tenho 11 anos e moro em Mato Grosso do Sul, eu gosto de desenhar, jogar roblox, de queimada e ir na casa da minha amiga da escola. Eu gosto da minha cidade eu gosto de ir na sorveteria com o meu vô porque ele deixa eu pegar o que eu quiser e também gosto de viajar aqui a cidade não é pequena mas também não é grande. Eu gosto de comer lasanha, churrasco e strogonoffe. Eu nunca morei em outra cidade e não tenho irmão nem irmã, mas queria ter. e sim, eu gosto da minha escola, minha cor favorita é azul marinho e lilás, a minha besteira favorita é pirulito do chaves e chocolate, a minha matéria favorita é matemática. O meu animal favorito é cachorro, gato e passarinho belga e amo muito de assistir Dexter e filme de terror. Eu também espero um dia conhecer você. Ass: xxxxxxx
Carta-resposta do estudante MS10
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá xxxxxxxxxxxxx!! Prazer, meu nome é xxxxxxxx. Estou bem e com você? Espero que sim a minha cor favorita é vermelho, que legal que a sua cor favorita é verde! A minha comida favorita é batata frita.

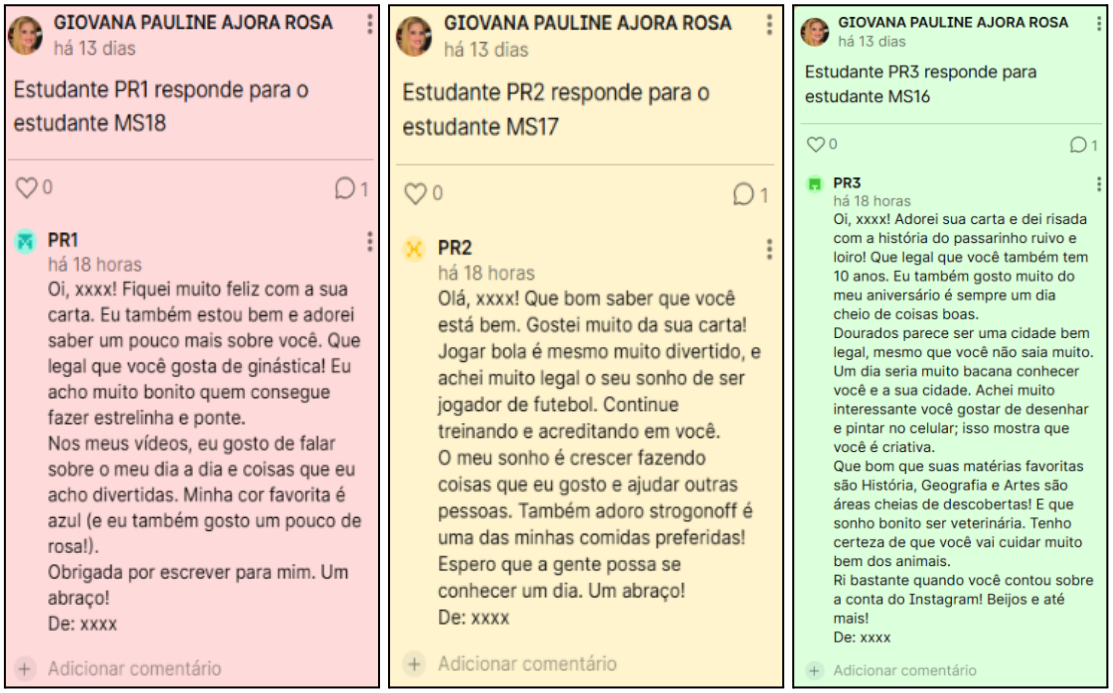
Eu tenho 13 anos. Sim, eu gosto de pintar Bobbie Goods. Eu não gosto de ir assistir desenho, mas eu gosto de assistir Renato Garcia. Eu torço pro Corinthias, e você? Gosto de refri mas prefiro água. Meu esporte favorito é capoeira, eu gosto de treinar capoeira. Quero ser policial, não me acho bonita/o, a cor do meu cabelo é xxx a cor dos meus olhos são xxxx. Você quer me conhecer mais. Meu instagram é @...., beijos.
Carta-resposta do estudante MS11
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá comigo está tudo bem e com você? Meu nome é xxxxx sim, um pouco grande meu nome, eu tenho 11 anos, sou também muito ativo, moro em Dourados uma cidade muito grande, adoro jogar futebol, tomar sorvete e jogar basquete. Tenho muito amigos estudo na escola Bernardina Corrêa de Almeida, uma escola muito boa, sou um ótimo estudante(a), já ganhei 8 medalhas de melhor estudante(a). mas e você gosta de escola? Gosta de filmes, séries ou animes.
Carta-resposta do estudante MS12
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Oi, eu estou bem graças a Deus e você? Espero que sim. O meu nome é xxxx e você tem um nome muito bonito. Eu tenho 14 anos. Moro em Dourados MS minha cidade é muito grande e tem muitas pessoas eu também quero te conhecer, eu faço aula de vôlei toda quarta, aula de capoeira e gosto de ir no basquete. Gosto das aulas de matemática. Quando eu crescer quero ser tatuadoura. Segue meu insta @.... pra gente se conhecer mais. Um beijo e belo abraço. Tchau.
Carta-resposta do estudante MS13
Dourados, 30 de setembro de 2025 Oi, eu tenho 10 anos. Eu gosto de jogar Free Fire e futebol. Minha comida favorita é pizza. Eu moro em Dourados. Eu não sei o que mais escrever. Minha matéria favorita é matemática. Eu tenho uma irmã pequena. Eu quero ser professor. É isso. Assinado: xxxxxxx
Carta-resposta do estudante MS14
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá, tudo bem com você, eu estou bem. Meu nome é xxxx tenho 10 anos. E sim, eu acredito que a sua matéria favorita seja matemática, porque a minha é. A minha fruta favorita é manga e goiaba e já a cor favorita é roxo. Quando eu crescer eu quero ser veterinária, fazendeira e trabalhar em um Pet Shop. Uma coisa interessante sobre mim é que eu sei libras. O meu signo é escorpião. Beijos no coração.
Carta-resposta do estudante MS15
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá xxxx, vou falar um pouco sobre mim. Meu nome é xxxx tenho 15 anos. Meu signo é gêmeos. Tenho 1.58 de altura, minha comida favorita é macarronada. E o meu suco favorito é morango. Adoro desenhar no meu tempo livre. Gosto muito de assistir animes. Atualmente estou maratonando Shamanking Flowers. Toda quinta e sexta jogp futsal com meus amigos. Espero te conhecer um dia. Um grande abraço e um beijo no coração.
Carta-resposta do estudante MS16
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá, tudo bem? Meu nome é xxxx. Estudo na escola Bernardina. Eu tenho 11 anos. Gosto muito de jogar bola, pintar, andar de bicicleta. Minhas matérias favoritas são historia, geografia, artes, português e educação física. Eu pretendo ser médico (a), mas não sei qual área, mas acho que vou ser cirurgia. Eu também gosto de animais. Tenho 3 gatos e 1 cachorro, os nomes deles são xxx, xxxx e xxxxx. Espero um dia te conhecer, um abraço e até logo.
Carta-resposta do estudante MS17

Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Olá xxxx. Eu estou bem. Meu nome é xxxxx eu tenho 12 anos, moro em Dourados. Eu gosto de jogar vôlei, brincar com os meus amigos e cantar. Eu também já morei em São Paulo, o meu sonho é conhecer a Camila Loures. Eu também gostei de escrever essa carta-resposta para você. Abraço.
Carta-resposta do estudante MS18
Dourados, Mato Grosso do Sul. 30 de setembro. Oi, eu me chamo xxxxx tenho 12 anos, moro em Dourados Mato Grosso do Sul. Li sua carta e você acredita que grandes amizades começa com uma simples conversa ou ato. Eu gosto de assistir series minha série favorita é Dexter, You Creep. Gosto de lutar karate, jogo Ink Games Call Of Dutty, sou muito agitado, brinco demais e faço muitas piadas. Até mais um dia.

Fonte: Autora (2025).

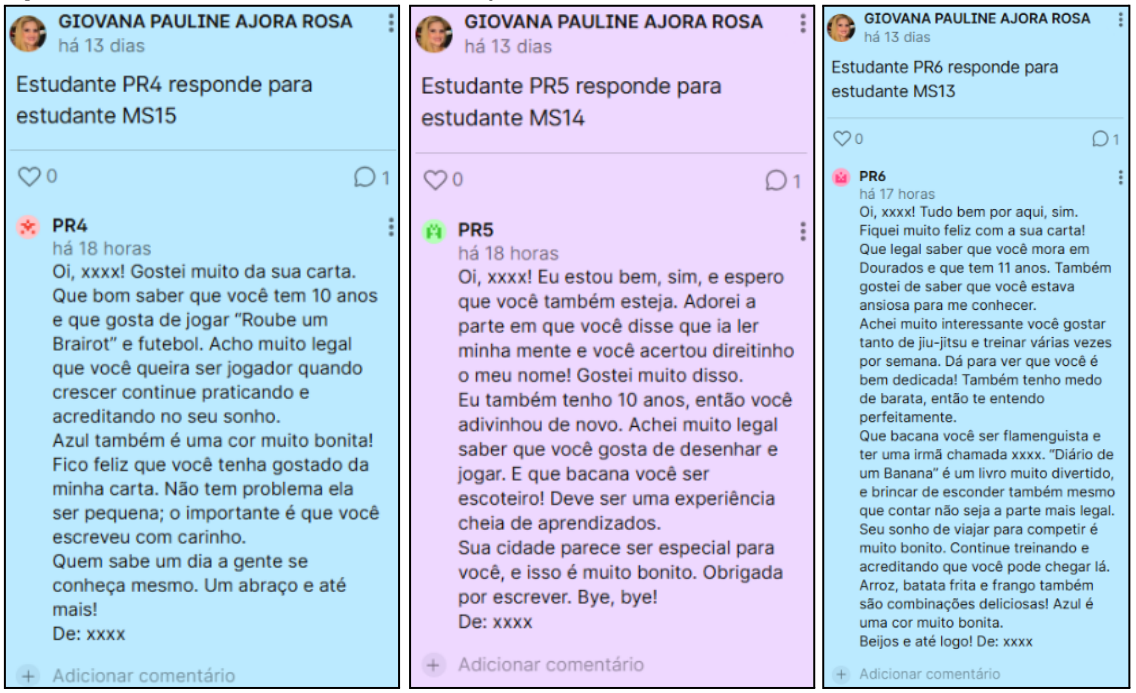
APÊNDICE E - Interação na plataforma *Padlet*

Apêndice E1 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS



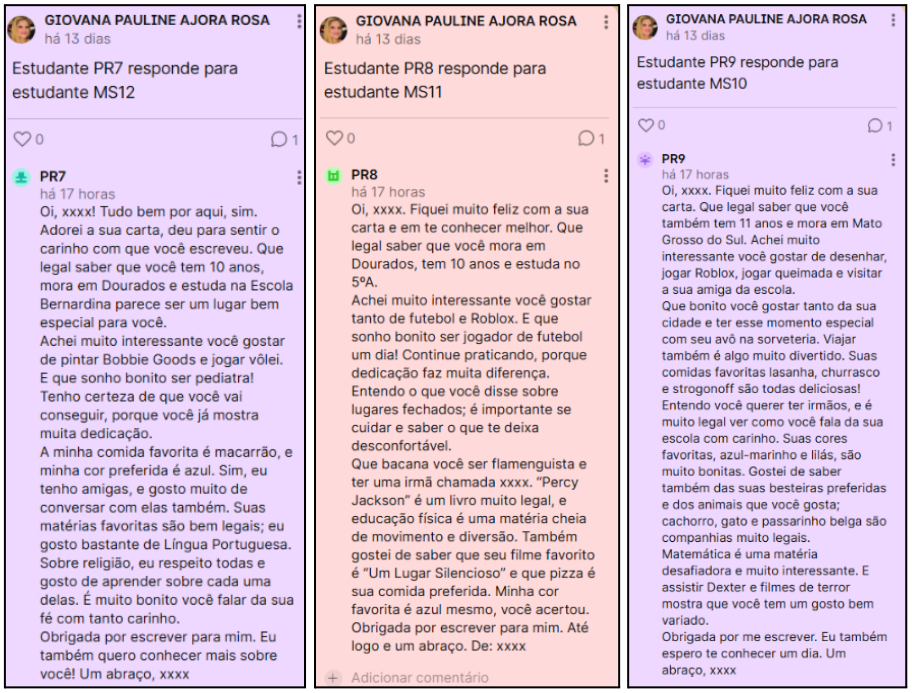
Fonte: Autora (2025).

Apêndice E2 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS



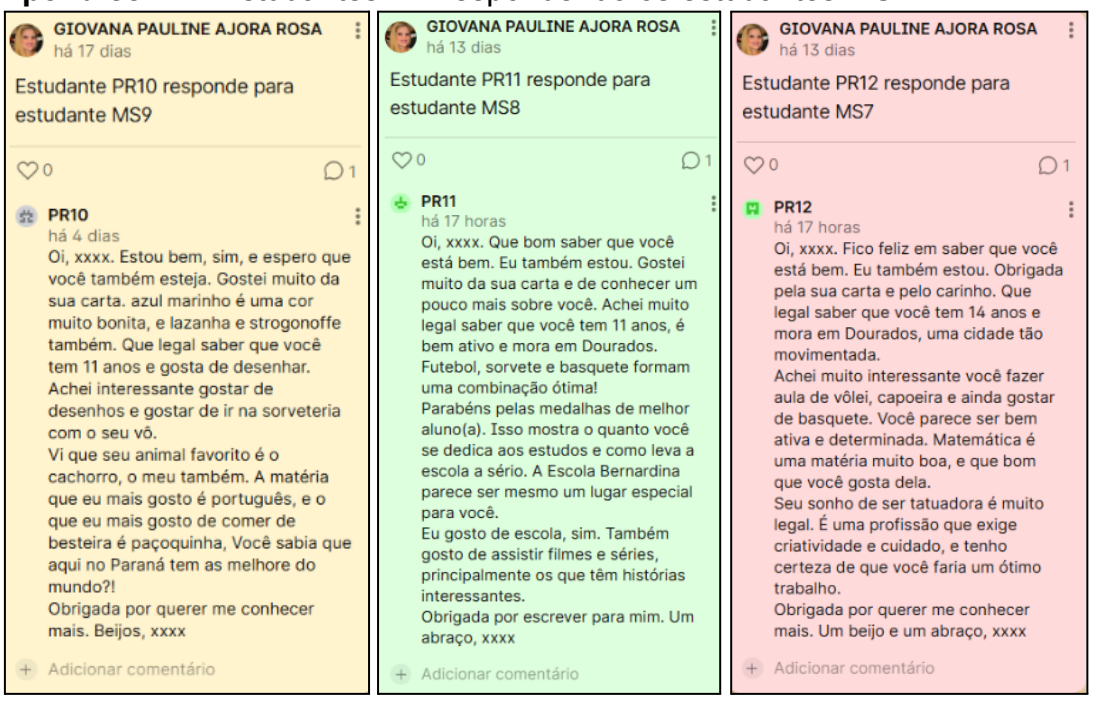
Fonte: Autora (2025).

Apêndice E3 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS



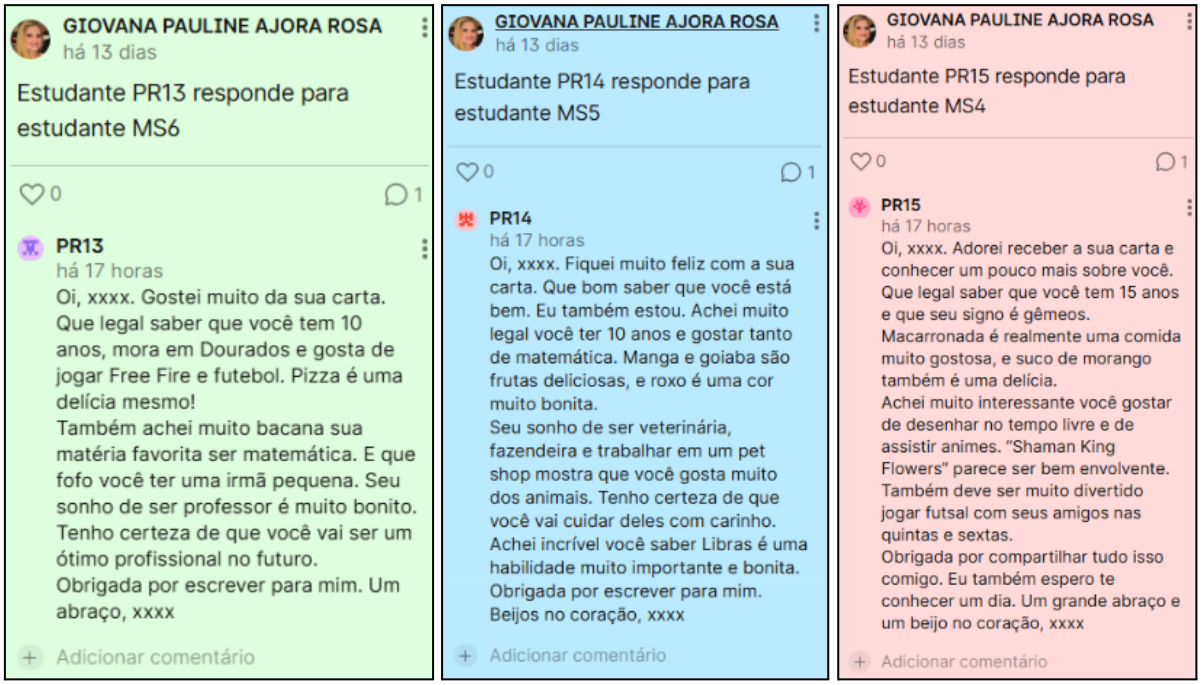
Fonte: Autora (2025).

Apêndice E4 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS



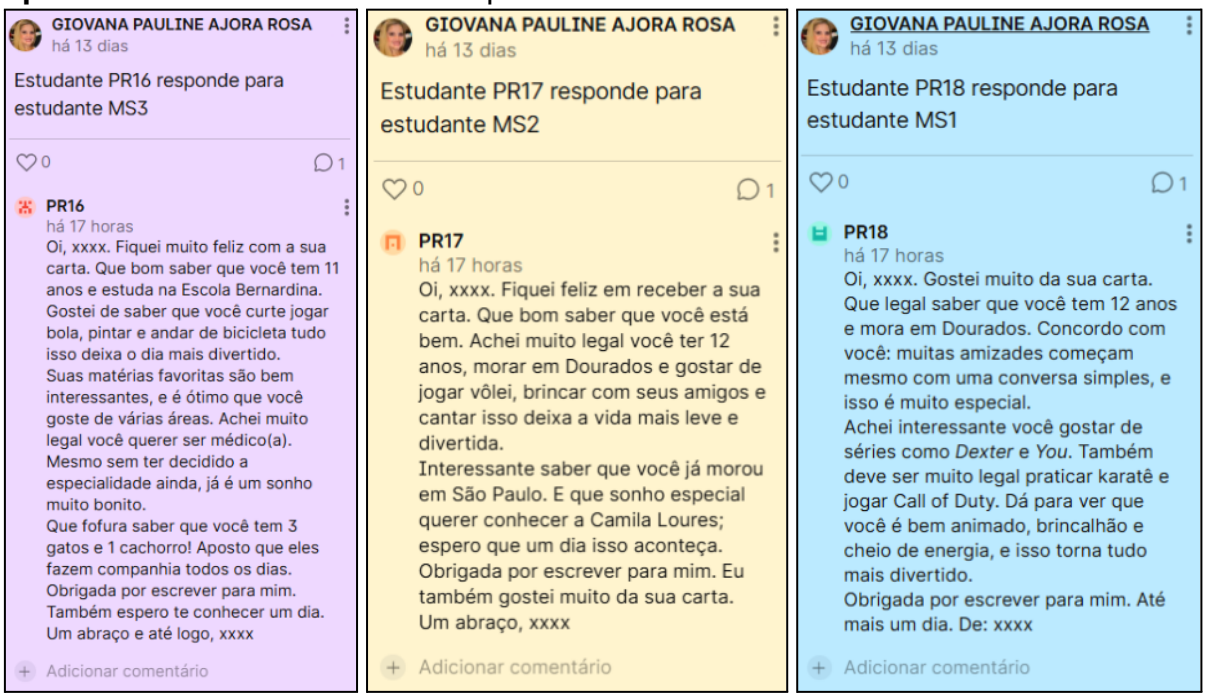
Fonte: Autora (2025).

Apêndice E5 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS



Fonte: Autora (2025).

Apêndice E6 - Estudantes PR respondendo os estudantes MS



Fonte: Autora (2025).