



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

LENILÚCIA BILHAR ARAÚJO

**DA CARTA PESSOAL AO E-MAIL: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO
PARA O ANO FINAL DO SEGUNDO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

FORTALEZA

2021

LENILÚCIA BILHAR ARAÚJO

DA CARTA PESSOAL AO E-MAIL: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO PARA
O ANO FINAL DO SEGUNDO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A69c Araújo, Lenilúcia Bilhar.

Da carta pessoal ao e-mail: uma proposta de retextualização para o ano final do segundo segmento da educação de jovens e adultos / Lenilúcia Bilhar Araújo. – 2021.
138 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Maria Ednilza Oliveira Moreira.

1. Retextualização. 2. Carta pessoal. 3. E-mail. 4. Resumo. I. Título.

CDD 410

LENILÚCIA BILHAR ARAÚJO

DA CARTA PESSOAL AO E-MAIL: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO PARA
O ANO FINAL DO SEGUNDO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 25/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria Erotildes Moreira e Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, sempre presente em minha vida, pois sem Ele jamais conseguiria superar as adversidades e chegar até aqui.

Aos meus pais, Lenita e Lúcio Bilhar, pelo amor incondicional, pelas orações direcionadas a mim e por acreditar que eu seria capaz de ir além do que eu imaginava.

Aos meus amados filhos, Rafaela e Diego e ao meu esposo Marcos, companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha base de sustentação. A Ele recorro em todos os momentos. Sempre me responde com a sabedoria própria da onipotência.

Às minhas joias raras, Rafaela e Diego, pela paciência e pela compreensão quando precisei me ausentar do convívio familiar para me dedicar às pesquisas, pela presença constante em minha vida, pela ajuda substancial nos momentos mais difíceis, pela reciprocidade no amor e no caminhar da vida.

Ao meu esposo Marcos Aurélio pelo carinho e pelo apoio nos momentos em que quis fraquejar.

Aos meus amados pais, Lenita e Lúcio, pelo incentivo, pelo amor e pelos sábios ensinamentos que souberam tão bem transmitir para mim e para meus irmãos sempre na presença de Deus, tornando-nos pessoas responsáveis e de bom caráter, assim também por todo o investimento financeiro destinado a mim, acreditando que a educação é sempre o melhor caminho para a formação do ser.

Aos meus irmãos Lúcio, Leila, Leiliane, Antônio José e Lígia pela força. Em especial à minha irmã Leila e à minha amada mãe, que durante esse exaustivo trajeto tiveram a paciência de escutar minhas lamentações e vontade de desistir, no entanto, sempre levantando meu astral e me dando forças para continuar.

À memória da minha amada avó materna, Maria Vieira, a quem eu chamava mãe-vó pelo carinho e pelas orações que sempre me dedicava, pois sei que se estivesse entre nós ficaria extremamente feliz pela minha conquista.

A toda a minha família, parentes e amigos que sempre torceram por mim e sabem que este momento é um sonho realizado.

À Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira, pela excelente orientação e pela amizade verdadeira que construímos desde quando nos conhecemos por meio do PIBID/UFC (Programa Institucional de Iniciação à Docência) em que eu era supervisora e ela coordenadora do programa, na EEM Liceu de Messejana, em 2011. Desenvolvemos excelentes trabalhos na escola durante uma convivência que durou sete anos até encontrá-la novamente no ProfLetras como professora e, finalmente, como minha orientadora. Serei eternamente grata aos seus ensinamentos, com ela aprendi a ser uma profissional e uma pessoa melhor. Sempre acreditou em mim, incentivando-me a seguir mais além. Tornou-se uma amiga, uma irmã, uma mãe, uma pessoa a quem tenho admirável respeito, estima e um carinho especial. Se não fosse pela motivação dela, jamais chegaria até aqui.

Às professoras participantes da banca examinadora Dra Maria Erotildes Moreira e Silva e Dra Maria Helenice Araújo Costa pelo tempo dedicado à leitura dos meus escritos, pelas valiosas colaborações e sugestões, além da minha eterna gratidão por também terem feito parte da minha banca de qualificação e por terem contribuído significativamente para o progresso do meu desenvolvimento nas pesquisas e no resultado deste trabalho.

Às professoras suplentes da banca examinadora Dra Maria Silvana Militão de Alencar e Dra Mônica de Sousa Serafim e da banca de qualificação Dra Abniza Pontes e Dra Margarete Fernandes por aceitarem o convite.

A todos os professores da nossa turma VI pelos ensinamentos e pela paciência de entender as particularidades de cada um diante da sobrecarga que se apresentava para nós ao termos que conciliar trabalho e estudo.

Às coordenadoras do ProfLetras, de início, a professora Eulália e, em seguida, a professora Áurea, pela brilhante atuação e pela afetividade com que tratavam à nossa turma.

À secretaria do PROFLETRAS/UFC pela organização e presteza no atendimento.

À Universidade Federal do Ceará pela excelência no Mestrado Profissional em Letras e pela imensurável contribuição aos docentes e aos discentes da Educação Básica.

Aos colegas da turma VI do PROFLETRAS/UFC, pelas reflexões e sugestões recebidas e pelos momentos de descontração em que um levantava o ânimo do outro. Em especial, às minhas amigas Virgínia e Patrícia, minhas irmãs do coração, a quem tive o prazer de conhecer e de desfrutar momentos inesquecíveis. À nossa querida colega Aninha que me ajudou bastante no exame de proficiência com suas aulas interativas, como também a irreverente Luíza, a quem não consigo lembrar senão com uma gostosa gargalhada, pois pessoas assim fazem a vida mais leve e descontraída.

Ao João Pedro, estudante do Curso de Letras da UFC, pelo empréstimo de um livro que foi referência para algumas atividades aqui apresentadas.

À Ana Patrícia, minha colega de área e professora de Inglês do Liceu de Messejana, pela substancial ajuda no *abstract*.

À minha grande amiga do Liceu de Messejana, Patrícia Ribeiro, colega de profissão, e a quem considero uma irmã do coração, durante todo o meu percurso incentivou-me e ajudou-me com orientações e fontes de pesquisa, tendo ela já passado pelo PROFLETRAS/UFC, contribuiu significativamente para o resultado deste trabalho.

Às queridas Ellen e Maria da Luz, pelo estímulo e empréstimo de material.

Aos meus colegas queridos da Área de Linguagens e Códigos, área Vip do Liceu de Messejana, pela união, pelo apoio e pela amizade.

Aos demais colegas das outras áreas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À nossa turma do Consórcio das Madames, mulheres lindas, maravilhosas e empoderadas; profissionais competentes e dedicadas, pela amizade e pelas conversas descontraídas que nos relaxam e nos fazem dar boas risadas.

A todos os profissionais que integram o corpo da biblioteca do Liceu de Messejana, especialmente ao meu querido amigo João Cleudo que, com a sua irreverência, faz-me dar boas gargalhadas.

Ao núcleo gestor da EEM Liceu de Messejana, em especial, ao diretor Oélio Pinheiro que atendeu a todas as minhas solicitações, organizando meus horários para que eu pudesse conciliar os estudos. Como também, pelo apoio e carinho que sempre me dedicou.

Ao núcleo gestor da Escola Municipal Moreira da Rocha, particularmente, ao diretor Jairo pelo apoio e pela organização do meu horário de forma que atendesse aos horários dedicados aos estudos. Assim também, à secretária Aucelia por sempre me atender com presteza e compreensão quando precisei de qualquer documento. E, ainda, aos coordenadores Erisvaldo e Gilmar, pelo apoio.

Ao corpo docente noturno e aos demais profissionais da Escola Municipal Moreira da Rocha: Ana, Elizângela, Marlúcia, Lourdes, Goret, Wagner, Orlando e Meiriane pelas palavras de incentivo. Em especial, ao professor Fábio que me auxiliou com os notebooks da escola durante uma intervenção que serviu como base para a minha pesquisa.

Aos meus nobres alunos da EEM Liceu de Messejana e da Escola Municipal Moreira da Rocha a quem deposito imenso carinho pela interação durante as aulas e o respeito a que se estende também após estas.

A todos os funcionários que fazem a EEM Liceu de Messejana e a Escola Municipal Moreira da Rocha pela dedicação e compromisso com que tratam a escola e pelo respeito e atenção que depositam a toda a comunidade escolar permitindo gerar um clima propício ao bem-estar, ao estudo e ao desenvolvimento das pesquisas.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.” (Paulo Freire).

RESUMO

A sociedade atual está inserida em um contexto que reflete a importância dos usos dos meios digitais nas práticas de interação. Diante desse fato, é função da escola atuar como mediadora nesse processo, viabilizando o acesso dos alunos ao universo de textos que circulam na esfera virtual, ensinando-os a interpretá-los e a produzi-los. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver a habilidade para a leitura e para a produção escrita de e-mails através da retextualização de cartas pessoais, considerando a estrutura composicional destas e o uso interativo requerido pelos dois gêneros, por alunos do ano final do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O trabalho é uma tentativa de suprir a necessidade dos alunos da EJA no que diz respeito à carência de acesso aos meios digitais e, ao mesmo tempo, de proporcioná-los uma forma de aprendizagem funcional do uso de e-mails, visando contribuir para cumprir uma prática social contemporânea, vislumbrando também a prática profissional. Para a apreensão dos gêneros carta e e-mail, mediados pela retextualização, foram aplicadas atividades baseadas na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que figuram em forma de um Caderno Didático, para auxiliar o docente da EJA que precisa apropriar-se de um ensino/aprendizagem pautado nos PCN (1998) e na BNCC (2017). Convém ressaltar que a presente proposta faz uso do resumo como recurso didático no trabalho com a retextualização. Nesse âmbito, auxiliam as pesquisas de Moreira (2008) e Machado (2010); sobre gênero, o aporte teórico vem de Bakhtin (1997, 2003, 2016) e de Bronckart (1999); no tocante à carta pessoal, há o apoio de Pessoa (2002), Zanotto (2005) e Menezes (2005); Para abordar o gênero e-mail, a pesquisa volta-se, sobretudo, para os estudos de Todorov (1980), Marcuschi (2004; 2010) e Coscarelli (2009). A fim de tratar de retextualização, faz-se uso inicialmente das concepções de Marcuschi (2001; 2010), depois tem-se inspiração nas ideias de Dell’Isola (2007), por focalizar a retextualização de forma didática, em sala de aula, e mais contribuições importantes provêm de Matencio (2003) e de Dikson (2019). Espera-se, com este trabalho, alcançar resultados significativos, sobretudo no desenvolvimento da habilidade de leitura e produção escrita dos alunos, atuando no aprimoramento da competência textual, particularmente na capacidade transformativa que, conforme Charrolles (1979) através de Travaglia (1997) e reproduzido por Moreira (2008), decorre da capacidade de transformar um texto em outro, atentando para o que é necessário manter do original e evitando o que é supérfluo, conservando o mesmo sentido no texto final. A experiência com a retextualização permite favorecer uma estratégia de uso produtivo na interação por meio de textos, levando em conta inclusive a habilidade de resumir.

Palavras-chave: retextualização; carta pessoal; e-mail; resumo.

ABSTRACT

Our current society is inserted in a context that reflects the importance of the use of digital media in interaction practices. Considering this assumption, it is the school's role to assume the part of mediator in this interaction endorsing students' access to the universe of texts that circulate socially in the virtual sphere, teaching them to interpret and produce them. To accomplish that, this paper aims to develop the reading and writing skills through the process of retextualization of personal letters, considering their compositional structure and the interactive use required by both genres, by final year students of the second segment of Youth and Adult Education – EJA. This paper is an attempt to find and analyze the need of EJA students regarding the lack of access to digital media and, at the same time, to provide them with a form of functional learning in the use of e-mails, aiming to contribute fulfill a contemporary social practice, also envisioning professional practice. For the apprehension of the letter and e-mail genres, mediated by retextualization, activities based on the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) were applied, which appear in the form of a Didactic Book to help the EJA teacher who needs to appropriate a teaching /learning oriented by the guidelines of the PCN (1998) and BNCC (2017). It is worth mentioning that the present proposal uses the summary as a didactic resource in the work with retextualization. This theoretical context is supported by Moreira (2008) and Machado's (2010) research; on gender, the theoretical contribution comes from Bakhtin (1997, 2003, 2016) and Bronckart (1999); regarding the personal letter, there is the support of Pessoa (2002), Zanotto (2005), Menezes (2005). To address the email genre, the research focuses mainly on the studies of Todorov (1980), Marcuschi (2004; 2010), Coscarelli (2009). In order to deal with retextualization, we use the conceptions of Marcuschi (2001; 2010). Then, we are inspired by the ideas of Dell'Isola (2007), which focused on the retextualization in a didactic way, in the classroom. Another important contribution comes from Matencio (2003) and Dikson (2019). Through this paper, we look forward that significant outcomes will be achieved, especially in the development of students' reading and written production skills, acting on the improvement of textual competence, particularly in the transformative capacity that, according to Charrolles (1979) through Travaglia (1997) and reproduced by Moreira (2008), it resembles from the ability to transform a text into another, focusing to what is necessary to keep it original and avoiding what is superfluous and can be eliminated without prejudice to the original text, maintaining the same meaning in the final text. Thus, the experience with retextualization allows to favor a

strategy of productive use in the practice of interaction through texts, including considering the ability to summarize.

Keywords: retextualization; personal letter; email; summary.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA	23
2.1	Os gêneros textuais numa perspectiva interacionista	23
2.2	A produção escrita como meio de interação	27
2.3	O processo de ensino/aprendizagem da escrita de gêneros textuais	31
3	CARTA PESSOAL: UM GÊNERO TEXTUAL EM DESUSO?	35
3.1	As origens da carta pessoal	35
3.2	A perspectiva da carta pessoal em plena era digital	40
3.3	O uso da carta pessoal na atualidade: retrocesso ou inovação?	42
4	E-MAIL: UMA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA DA CARTA?	46
4.1	As origens do e-mail	47
4.2	O e-mail como gênero textual da era digital	50
4.3	O uso do e-mail: vantagens e desvantagens	54
5	RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO E DE INTERAÇÃO INTERPESSOAL	59
5.1	A produção de textos por meio da retextualização	60
5.2	O uso do resumo como mecanismo para a retextualização	63
5.3	O processo de retextualização: da carta para o e-mail	67
6	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
6.1	A sequência didática na instrumentalização para a produção de textos	70
6.2	A flexibilidade de adaptação da sequência didática: vivência do processo de retextualização	74
7	CONCLUSÃO	77
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – CADERNO DIDÁTICO	87

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos da contemporaneidade requerem um conhecimento cada vez mais intenso direcionado ao meio virtual, ainda mais agora que o mundo se depara com situações atípicas nas quais é preciso evitar o contato pessoal, buscando formas alternativas de interação. A par dessa realidade, a escola, como fonte geradora de ensinamentos e recinto propício à aprendizagem, vê-se obrigada a direcionar suas práticas atendendo aos anseios de seu público frente ao novo quadro que se instalou. Eis então que inovações vêm sendo adotadas através de metodologias que estimulem o uso dos recursos digitais de forma a possibilitar ao educando uma interação mais eficiente na sociedade. Para tanto, há todo um direcionamento voltado a um viés substancial de conhecimentos relativos a essa nova tendência, qual seja: preparar o corpo discente para adaptar-se a esse mundo digital, objetivando a eficiência nas práticas sociais. Se antes do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, a introdução dos gêneros digitais já se fazia necessária, agora, tornou-se uma obrigatoriedade e um meio indispensável para manter as relações sociais saudáveis e efetivas.

Partindo do rumo tomado pela escola, o professor de Língua Portuguesa, ao priorizar o trabalho com gêneros textuais e mais ainda com os gêneros da ordem digital tateia em terrenos cada vez mais íngremes em prol de uma aprendizagem significativa que leve o aluno a interagir de maneira precisa através do contato virtual, conforme está previsto na Competência Geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Porém, como se trata de uma situação inusitada, a busca por métodos de abordagem, por pesquisas relativas ao quadro atual de ensino e aprendizagem ainda são muito prematuras. Mesmo assim, o docente vai investindo nas teorias educacionais e dosando as adequações à medida que sua experiência permite. Nesse caso, o trabalho de retextualização aqui proposto, para envolver dois gêneros textuais como a carta e o e-mail, não só condiz com o exercício das práticas necessárias a pensar no atual contexto do professor de Língua Portuguesa, em sala de aula, como também surge para acrescentar mais uma forma de desenvolvimento de atividades para auxiliar na interação do educando no meio escolar e fora desse ambiente.

E em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, como proposto no presente trabalho, a importância das trocas comunicativas com esses gêneros torna-se ainda mais relevante, pois possibilita formas de acesso aos gêneros digitais que possivelmente serão contemplados no mundo do trabalho desse público. Pensando nesse fato, propõe-se explorar a

carta pessoal com vistas a sua retextualização para o e-mail, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de sintetizar a abordagem de um conteúdo, tornando-o mais compreensível ao tratá-lo de forma mais direta.

Como objetivo geral de nossa proposta, pretendemos compreender o processo de retextualização da carta pessoal para o e-mail, observando nesse ato o uso das técnicas do resumo no desenvolvimento da leitura e da produção escrita por alunos dos anos finais do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para tanto, faz-se necessário, especificamente:

- a) verificar, em classe, o processamento da produção escrita de cartas pessoais, em decorrência da leitura desse gênero com o fim de transformá-lo em e-mail, tendo em vista o uso oportuno de um ou de outro em atitude responsiva;
- b) observar, na interação com os alunos, as relações entre os gêneros responsivos carta e e-mail, considerando semelhanças e diferenças funcionais entre eles;
- c) analisar, juntamente com os alunos, a estrutura composicional da carta pessoal, atentando para o que desta se mantém no e-mail, a fim de que se perceba a relação entre esses gêneros, o que vai auxiliar no procedimento da retextualização através do uso do resumo norteado por suas macrorregras.

Nesse contexto, a prática da produção de texto pretende priorizar uma forma de interação social, não deixando de lado os aspectos linguístico-textuais, mas tornando-os um meio facilitador de se apropriar do gênero para produzi-lo com habilidade. Por isso, ao fazer uso da retextualização, o aprendiz utilizará um mecanismo de ação diante do processo que se desenvolve ao transformar um gênero em outro, já que essa transformação constitui-se em “rotinas usuais” como salienta Marcuschi (2010, p.48) de forma que se desenvolverá naturalmente.

A proposta de se trabalhar um gênero textual contemporâneo como o e-mail a partir do resgate do conhecimento dos alunos acerca de um gênero textual com uma tradição de uso, como a carta pessoal, faz sentir a importância da influência da escola diante das práticas contemporâneas que levam os alunos a produzirem textos não só no meio escolar, mas também para além deste. Assim, pensando em suprir a necessidade dos alunos da EJA no que concerne à carência de acesso aos meios digitais e, ao mesmo tempo, possibilitá-los uma forma de aprendizagem sistematizada de e-mails para o uso pessoal e como prática social contemporânea, tornou-se fundamental a presente pesquisa.

É importante considerar a diversidade de trabalhos acadêmicos voltado ao gênero carta pessoal. Silva (2002) apresenta um estudo sobre o funcionamento sociocomunicativo do gênero carta pessoal, em que os resultados obtidos na pesquisa revelam o funcionamento do gênero constituído por movimentos essencialmente dialógicos que atravessam as práticas comunicativas e se refletem no processo de textualização da composição textual escrita. Cunha (2005) faz um resgate da experiência pedagógica em sala de aula a partir da sondagem do que os alunos conheciam sobre o gênero, levando-os à prática da produção. Loukili (2009) trata o estudo do gênero através de uma sequência didática, segundo o modelo de Schneuwly e Dolz (2004), na intenção de levar os alunos a produzirem textos e a desenvolverem capacidades que ultrapassem o gênero carta e que sejam transferíveis para outros gêneros.

Em relação ao gênero e-mail, os estudos também são bem diversos. Almeida (2007) analisa as cartas-corrente digitais por meio de uma orientação sócio-retórica de gêneros com fundamentação teórica em Bakhtin (1981, 1997), Swales (1990, 1992) e Bhatia (1993, 2004). A análise identifica as regularidades da carta-corrente digital e alguns aspectos que são específicos do próprio gênero, não apenas por se tratar de uma mensagem que circula por e-mail, mas por levar em consideração as peculiaridades desse meio, as estratégias de escrita e a abordagem de assuntos que configuram como específicos. Oliveira (2015) ressalta a importância do trabalho com os gêneros digitais para a competência leitora e escrita dos alunos. Para tanto, apresenta o gênero e-mail como uma proposta de utilização da tecnologia digital que venha a contribuir com as produções de texto nas aulas de Língua Portuguesa, fundamentada nas considerações de Belloni (2005), Geraldi (2010), Köch e Elias (2012); Marcuschi (2008, 2010a, 2010b, 2011), Silva (2004, 2011), dentre outros. Em estudo mais recente, Martins (2016) tece considerações sobre o letramento digital surgido com o advento da internet e a importância da inserção dos gêneros digitais na sala de aula. Nessa perspectiva, analisa o livro didático do aluno introduzindo o gênero digital e-mail em uma turma de 9º ano com base no modelo da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No que diz respeito à retextualização, Grijo (2011) investiga como a atividade de retextualização pode contribuir para uma melhor apropriação dos gêneros textuais, partindo da análise da prática de produção de textos escritos na escola proposta pelos livros didáticos. Fortalecendo o estudo no tocante à passagem de um gênero textual a outro, Santos (2016) e Oliveira (2016) desenvolvem pesquisa no sentido de promover uma reflexão sobre os estudos que envolvem operações de retextualização embasados pelos estudos marcuschianos (2010, 2002) como proposta para atividades de produção textual. Nas duas dissertações, os trabalhos foram desenvolvidos por meio de uma sequência didática fundamentada nas ideias de

Schneuwly e Dolz (2004). Uma trata do gênero autobiografia e a outra do gênero contos de fada, respectivamente.

Diante do exposto, é possível averiguar que são consideráveis as pesquisas relacionadas aos gêneros carta pessoal e e-mail, assim também como estudos associados aos processos de retextualização, no entanto, pesquisas que envolvam a retextualização da carta para o e-mail, observando o processo de evolução da carta até o surgimento do e-mail e levando em conta o uso do resumo na transposição de um gênero a outro, com base no procedimento da retextualização, não nos foi possível encontrar, apesar das buscas, e merece uma atenção voltada a esse âmbito. Portanto, em nosso trabalho, ao partir do estudo do gênero carta pessoal, será possível verificar a noção da estrutura deste gênero e sua função social para compará-lo no mesmo âmbito ao e-mail, de forma que leve o aluno a produzir esses textos de modos coerentes e funcionais, considerando o contexto e o meio de produção.

A intenção de nosso trabalho é preencher lacunas direcionadas ao estudo paralelo dos referidos gêneros, que levem o educando a se apropriar não só dos gêneros em questão de forma sistematizada, como também prepará-los para a inserção ao meio virtual. Em suma, a perspectiva de nosso trabalho será o envolvimento dos aprendizes em práticas sociais relevantes, fazendo uso dos meios tecnológicos e de gêneros textuais que hoje o mundo oferece.

Nossa proposta apoia-se inicialmente no que diz Bakhtin (1997, p. 106) “O gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Isso reflete não só a transformação dos gêneros ao longo do tempo, mas também o movimento que se dá entre os gêneros no processo de interação na sociedade. Os gêneros também se modificam ou provocam a efetivação de outros gêneros como resposta para atender às necessidades comunicativas desta sociedade, como é o caso da carta para o e-mail.

Sob esse prisma, é possível averiguar o exemplo da carta, que já foi bastante utilizada em outras épocas, mas que hoje, de certa forma, vai cedendo espaço para o e-mail ou com ele vai conviver, a exemplo das cartas enviadas em anexo de e-mails. A carta não deixou de existir, houve apenas uma modificação em seu uso, uma atualização para atender melhor aos anseios ou às necessidades que a sociedade impõe. Vale ressaltar o caráter milenar do gênero epistolar, como diz Zanotto (2005, p.60) “Não se tem registro preciso da gênese desse momento – pré-histórico, em que foi produzido o primeiro bilhete, o primeiro recado escrito, a primeira carta –, que se perde no “túnel do tempo”, mas que continua servindo de inspiração para muitas práticas comunicativas”.

É importante destacar que a carta pessoal já foi bastante utilizada no Brasil, conta-se desde o “descobrimento” do país no século XVI com a primeira carta escrita ao rei de

Portugal por Pero Vaz de Caminha passando pelo século XIX quando teve seu uso difundido. Ainda no século XX apresentou grande funcionalidade principalmente em lugares onde a tecnologia demorou a chegar. No século XXI, no entanto, ela vai competindo com o e-mail, em determinadas circunstâncias, pois este, às vezes, mostra-se mais funcional e atende às demandas em termos da velocidade e da brevidade de informação cultivada no mundo contemporâneo (SANTOS *et al.*, 2018).

Vê-se, então que a exploração do e-mail na sala de aula para uso fora dela, responde a uma carência de boa parte do público da EJA e isso não deve passar despercebido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), um dos objetivos do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. Posto isso, ao resgatar os saberes do aluno sobre determinado gênero textual, no caso a carta pessoal, o professor vai moldando essas informações e adequando-as à estrutura de um novo gênero, o e-mail, preparando o aluno para um uso efetivo desse gênero e, conseqüentemente, para as transformações operadas no processo de evolução e/ou de retextualização vivenciado para tal.

Assim, em se tratando da retextualização da carta pessoal para o e-mail, que é objeto nosso de estudo, pretende-se unir uma prática menos usual a outra contemporânea, sem, no entanto, considerar uma em detrimento da outra, mas dando a oportunidade de aprendizagem ao aluno que irá decidir-se entre a escolha que atenda melhor aos seus propósitos comunicativos, considerando, porém, suas condições de acesso.

Para atender nosso propósito, o uso do resumo na retextualização da carta para o e-mail será efetivo, já que na passagem desse processo de retextualização ocorre a redução de um texto para outro, basta ver que a carta, normalmente, é um texto bem mais extenso que o e-mail. Nessas condições, “o resumo insere-se no âmbito das operações cognitivas que constituem o processo de produção e compreensão textuais” (MOREIRA, 2008, p. 83), processo esse de extrema relevância na formação da competência leitora e no domínio da escrita. Para isso, ainda reforça Moreira (2008, p.84), visto que “se o resumo corresponde à atividade de redução de um texto produzido anteriormente, ele constitui uma prática de composição escrita, mas em sua essência representa uma prática de leitura, pois foi a partir daí que o resumo se efetivou”.

Kintsch e Van Dijk (1983, 1985, *apud* Moreira, 2008, p. 84-85) afirmam que os leitores utilizam algumas regras para sintetizar o que leem, tais como: regra de apagamento, regra de seleção, regra de generalização e regra de construção. Esse procedimento permite ao leitor selecionar o que é de relevante ao resumir um texto mantendo fidelidade ao texto original. Trata-se, portanto, de um mecanismo seguro para decidir o que será necessário permanecer no

texto durante a prática da retextualização, pois, conforme Dell’Isola (2007, p. 10) a retextualização é um “[...] processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.”

O fato é que o uso do resumo, enquanto estratégia de compreensão leitora e prática de refacção de textos, favorece o processo de retextualização, já que se trata de uma atividade, por vezes, espontânea. Conforme salienta Moreira (2008, p. 95), “resumir um texto constitui uma atividade cotidiana de leitura, pois a todo momento nos submetemos ao exercício de dizer, de forma sintética, para nós mesmos ou para os outros, de que trata um texto”.

Partindo do princípio de que os gêneros digitais se propagam a um salto espantoso e da visão de que os textos circulam em diferentes contextos apresentando-se em diferentes gêneros, nossa abordagem em relação ao texto será a de não tratá-lo como algo estático, descontextualizado e sem função fora da sala de aula, mas analisá-lo sob a ótica da linguística textual como um meio de ensino para um fim de aprendizagem. Para tanto, o processo de retextualização vai trazer uma abordagem qualitativa ao processo ensino-aprendizagem no que concerne a produção de e-mail a partir da carta. Segundo a concepção de Dell’Isola (2007), é normal que na passagem de um gênero a outro haja mais ou menos interferências dependendo da organização de cada gênero, mas essas interferências não trazem prejuízos ao conteúdo temático do texto de origem.

Convém reforçar que nossa abordagem dialoga com as concepções de retextualização de Dell’Isola (2007), mas tem como marco inicial, nesse sentido, as ideias de Marcuschi (2010) que inova o processo com uma consistente discussão dos conceitos de retextualização durante a sequência de procedimentos que envolvem a passagem de um texto a outro. Embora esse termo já tenha sido usado anteriormente, é Marcuschi que lhe dá nova roupagem mostrando que a retextualização pode ocorrer em quatro movimentos diferentes: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala, da escrita para a escrita. O presente trabalho concentra-se nesse último movimento citado, vivenciando esse processo na passagem da carta pessoal para o e-mail. Nosso propósito é não esgotar o assunto, mas inserirmos uma contribuição significativa direcionada aos discentes da Educação de Jovens e Adultos, nosso público-alvo.

Vale dizer que ancoramos também nas ideias de Bronckart (1999) ao relacionar as constantes modificações dos gêneros com as diversas situações discursivas a serem produzidas. Assim sendo, a retextualização da carta para o e-mail fará um diferencial na produção escrita dos alunos, pois essas modificações culminam na grande diversidade de produções textuais que refletem as inúmeras maneiras que o ser humano utiliza para se comunicar no seu meio social

em diferentes contextos enunciativos, pois durante o processo de produção de textos, o escritor vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, bem como às práticas interacionais. Esses conhecimentos advêm das diversas atividades que estão presentes em nosso cotidiano no decorrer de nossa vida, e isso nos faz perceber a relação inerente entre linguagem, mundo e práticas sociais, uma vez que esses conhecimentos são alterados dependendo da atualização de nossas trocas comunicativas.

Dada a pertinência dessas reflexões quanto à escrita, percebemos que a escola, ao se inteirar desses fatores que colaboram para a produção de textos, deverá ter os instrumentos necessários para orientar os alunos e para avaliar os textos que esses produzem. Nesse sentido, para compreender um texto ou avaliá-lo, é importante considerar que todo o seu processamento está relacionado não somente às suas características internas ou superficiais, mas também aos diversos conhecimentos do produtor-aprendiz, pois são esses conhecimentos que definem as estratégias a serem utilizadas na produção de um texto. Assim, nesse processo de ensino da escrita, ao se fazer uso dos mecanismos de retextualização da carta para o e-mail, será possível favorecer uma estratégia de uso produtivo e eficiente para que o escritor-aprendiz possa construir seu projeto de dizer utilizando-se, inclusive, dos meios tecnológicos na prática social vigente.

A proposta que empreendemos prima pela produção escrita de forma atrativa, possibilitando o desenvolvimento de habilidades ao público da EJA, particularmente a prática da retextualização. Para isso, é imprescindível sistematizar os conhecimentos dos alunos de acordo com o que é exigido para a construção e o uso dos gêneros carta e e-mail, a fim de que possam produzir textos coesos e coerentes, tendo em vista sua utilidade no contexto social em que está inserido.

A organização para o processamento da presente proposta foi adotada de acordo com o modelo da sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004) com as devidas adaptações já que a sequência permite essa flexibilidade. O trabalho envolveu dois gêneros textuais (carta e e-mail), porque se trata do processo de retextualização, que, no caso, concretiza-se através do resumo do texto de origem (carta) resultando em um outro gênero textual (e-mail). Comumente, a referida sequência didática aborda o trabalho com um gênero textual, que passa por um processo de refacção, mas culmina com o mesmo gênero textual. Como uma proposta para uma intervenção em sala de aula, foi elaborado um caderno didático com orientações para o professor através de módulos sistematizados e organizados em torno da seguinte sequência: título do módulo, fundamentação teórica, objetivos, orientações para o professor e atividade. O *título do módulo* direciona o professor a uma organização de trabalho

voltada a um saber específico, enquanto a *fundamentação teórica* embasa esse saber aos estudos científicos para que o docente invista profundamente numa base teórica sólida e eficiente diante do conteúdo específico do módulo. Os *objetivos* indicados no módulo orientam o aluno a adquirir habilidade no trato com o conteúdo de forma que a aprendizagem seja produtiva. Para que esse intento se realize, as *orientações* procuram conduzir as ações do professor durante o desenvolvimento da proposta de trabalho sugerida, de forma que o ensino e a aprendizagem do processo de retextualização, bem como dos gêneros textuais envolvidos nesse processo, sejam efetivamente alcançados. As *atividades* propostas buscam trabalhar os gêneros em questão para o desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção escrita durante o procedimento da retextualização.

No tocante ao referencial teórico do presente trabalho, o capítulo 1 é destinado à introdução que focaliza o estado da arte; o capítulo 2 situa questões sobre gêneros textuais e produção escrita, em sala de aula, fundamentados nas ideias de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Bronckart (1999), dentre outros que concebem a linguagem como processo interativo. Para tanto, tratamos de discutir assuntos como os gêneros textuais numa perspectiva interacionista, a produção escrita como meio de interação, assim como o processo de ensino/aprendizagem da escrita de gêneros textuais.

Para introduzir o gênero carta pessoal, o capítulo 3 estimula o leitor a uma reflexão sobre o gênero, trazendo uma indagação do tipo: “Carta pessoal: um gênero textual em desuso?” Para isso, a presente pesquisa estende-se desde as origens da carta pessoal, passando pela perspectiva da carta pessoal em plena era digital, até incitar o leitor a voltar o olhar para um questionamento sobre o gênero, analisando-o sob a ótica da perspectiva entre retrocesso ou inovação, diante do uso desse gênero na contemporaneidade. O aporte teórico apoia-se nos estudos de Oliveira (2013), Zanotto (2005), Menezes (2005), Pessoa (2002) dentre outros.

O capítulo 4 versa sobre o gênero e-mail. Para isso, introduz-se um questionamento do tipo: “E-mail: uma prática contemporânea da carta?”, em que se faz um paralelo entre carta e e-mail. Dessa forma, são abordados assuntos como as origens do e-mail, o e-mail como gênero textual da era digital e, por fim, as vantagens e as desvantagens no uso do e-mail. Esse capítulo tem suporte ancorado nas pesquisas de Coscarelli (2009), Todorov (1980), Bronckart (1999), Marcuschi (2010), Paiva (2010), Assis (2017), Terra (2019), Antunes (2016), Goulart (2017), dentre outros.

O capítulo 5 é dedicado ao processo de retextualização. Aí, ressalta-se a questão do referido processo como uma estratégia de construção de sentido do texto e de interação interpessoal. Para tanto, evidenciou-se a prática da produção de textos por meio da

retextualização, o uso do resumo como mecanismo para a retextualização e o processo de retextualização: da carta para o e-mail, esses foram assuntos que buscaram fundamentação nas propostas vinculadas pela BNCC (2017), dialogando com os PCN (1998) e apoiando-se nas contribuições de Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007), Travaglia (2003), Matencio (2003), Dikson (2019), Moreira (2008), Machado (2010), dentre outros.

Finalmente o capítulo 6 é destinado à sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que vai dar suporte ao desenvolvimento do presente trabalho. Para que todo o processo seja compreendido e aplicado com êxito, convém conhecer o procedimento sugerido. Diante desse fato, ressaltou-se a importância da sequência didática na instrumentalização para a produção de textos, como também destacou-se, nesse contexto, a flexibilidade de adaptação da sequência didática na vivência do processo de retextualização.

A presente proposta é mais uma indicação de trabalho com o texto que pode ser aplicado tanto no cotidiano escolar da sala de aula física quanto na virtual, considerando e estimulando as novas práticas diante do contexto social em que se vive atualmente. Não teremos resultados concretos alcançados para avaliar o processo, devido à própria situação vigente de afastamento social ocasionado pela Covid-19, o que nos impossibilitou de aplicar a pesquisa em campo, no entanto, com a certeza de que o resultado será satisfatório e que a proposta é condizente com as práticas escolares e está no âmbito das teorias previstas pela BNCC (2017), apresentamos uma sugestão de trabalho aos professores da Educação de Jovens e Adultos, para que eles tenham nessa proposta mais uma forma de abordagem de conteúdo diferenciado e que a ação desenvolvida possibilite novas práticas de interação efetiva através de gêneros textuais.

Pressupõe-se que com a proposta didática apresentada, os alunos se tornem sensíveis ao uso dos gêneros textuais com mais propriedade, que descubram na interação através dos gêneros que o processo de retextualização é uma prática “corriqueira” e que pode ser vivenciada através da habilidade de resumir.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA

Este capítulo apresenta uma reflexão acerca da relação entre gêneros textuais e produção escrita em sala de aula, visto que o presente trabalho tem como foco o processo de retextualização entre dois gêneros textuais escritos, carta e e-mail. Diante desse fato, convém ressaltar que, ao desenvolver o ensino de produção escrita focado em gêneros textuais, o professor de língua portuguesa estará estimulando seus alunos a se apropriarem da língua como forma de interação e de engajamento social. Para tanto, nas aulas de produção de texto, é importante que os aprendizes conheçam e reconheçam as estruturas prototípicas dos gêneros textuais, mas que estejam conscientes de que para tal é preciso adotar certa flexibilidade.

Outrossim, faz-se necessária uma orientação do professor à classe no sentido de que a prática da produção escrita dos gêneros textuais, em sala de aula, deve ocorrer fazendo parte do processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Dessa forma, é possível fazer os alunos perceberem que a produção escrita pautada nos gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus usos diários, pois estabelece uma interação mais precisa e dinâmica entre escritor e leitor. Considerando a importância do entendimento de concepção de texto como um elemento de interação, destina-se ao professor, a função de definir tarefas que sejam viáveis e significativas para o trabalho da produção escrita, mediante vivência real de trocas comunicativas. Para fundamentar essas ideias, o aporte teórico está vinculado ao pensamento de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Bronckart (1999) dentre outros que concebem a linguagem como processo interativo entre falantes de uma língua.

2.1 Os gêneros textuais numa perspectiva interacionista

Durante muito tempo a concepção de gêneros textuais estava vinculada aos gêneros literários, pois para Aristóteles, os gêneros dividiam-se em lírico, épico e dramático. O primeiro diz respeito à manifestação da individualidade, o segundo constitui-se um gênero narrativo de caráter histórico e o terceiro está ligado à representação teatral. Portanto, seguindo o filósofo grego, a teoria dos gêneros limitava-se à esfera do discurso artístico-literário, conforme salienta Marcuschi (2008, p.152). Para este estudioso, atualmente, com a evolução dos estudos linguísticos, a concepção de gênero toma outro rumo e salienta:

O estudo dos gêneros textuais é muito antigo e achava-se concentrado na literatura. Como vimos, ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica. Agora sai dessas fronteiras e vem para a linguística de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas.

Sob esse enfoque, todo texto, literário ou não, oral ou escrito, materializa-se em um gênero. Pode-se assim dizer que o gênero é entidade abstrata enquanto o texto é a concretização do gênero, isto é, “Chega-se aos gêneros a partir dos textos” (ZANOTTO, 2005, p.44). Com essa visão, é possível perceber que os gêneros estão presentes em todas as circunstâncias da vida cujas ações humanas são mediadas pelo discurso. Na prática, os usuários da língua, geralmente, os empregam com desenvoltura e segurança, pois, conhecem a forma padrão de determinados gêneros observando a estrutura “relativamente estável” que os caracteriza. Isso ocorre devido aos gêneros estarem intimamente relacionados a situações sociais concretas, repetidas, típicas de uso efetivo da língua.

Os gêneros textuais são infinitos em termos de quantidade, pois a cada dia surgem necessidades de comunicação as mais diversas. Assim compreendendo, Bakhtin (2016, p. 12) admite:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Quando o teórico russo afirma que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, revela que apresentam uma estabilidade, mas essa não é absoluta, isto é, os gêneros não são formas engessadas, possuem certa plasticidade por serem entidades sociocomunicativas, por isso, passíveis de sofrerem modificações. A exemplo, pode-se observar um gênero típico da era digital como o e-mail, que, pelo formato textual, apresenta grande semelhança com a carta. Evidentemente, há gêneros mais padronizados, por isso não apresentam grandes variações enquanto há outros cuja estabilidade é bem perceptível. O fato é que é através dos gêneros que a comunicação humana torna-se viável. Portanto, dominar os gêneros é indispensável, conforme Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Aprendemos a moldar nossos discursos em gêneros e quando tomamos contato com o discurso do outro, percebemos imediatamente o uso desse instrumento. Assim, o ilustre teórico identifica nos gêneros três características: conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional. O conteúdo temático não seria o tema em si, mas os vários sentidos que o gênero comporta; o estilo verbal associa-se ao uso que se faz da língua; a estrutura composicional tem relação com os aspectos formais, ou seja, como o texto se apresenta. É importante perceber que o gênero diz respeito a práticas sociocomunicativas, está no domínio do discurso, assim como conceitua Marcuschi (2008, p.155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

A bem da verdade, a comunicação se materializa nos gêneros, pois toda a interação linguageira humana processa-se por meio de gêneros, seja oral ou escrito, verbal ou não verbal. No entanto, para obtermos êxito no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, é necessário conhecer os que estão mais próximos da realidade do aluno. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, o aluno deve ser incentivado a produzir textos através de gêneros e, para isso, ele precisa não apenas ser um escritor competente, mas também um leitor com devidas habilidades, capaz de criticar e reformular seu próprio texto, quando necessário.

Trabalhar com gêneros textuais, então, propicia inúmeros benefícios de aprendizagem para o aluno, assim como para o professor, que passa a focalizar o uso efetivo e real da língua por exigência da própria apreensão do funcionamento do vernáculo. É importante salientar que o trabalho com gêneros também pode favorecer uma integração entre a disciplina de língua portuguesa e as demais, pois, os gêneros textuais estão presentes em todas as esferas da comunicação humana, conforme diz Bakhtin (2003).

Nesse contexto, a interação propiciada pelos gêneros textuais às várias áreas do conhecimento torna-se uma ferramenta eficaz na construção de um leitor/produtor proficiente, o que se idealiza nas aulas de Língua Portuguesa e se materializa nos objetivos reforçados pelos indicadores nacionais – SPAECE (2019), SAEB (2019). Para isso, o professor deve ter em consideração o saber advindo do aluno, pois eles já trazem conhecimentos naturalmente construídos ao longo de suas vivências. A escola, diante dessa realidade, tem função de

“moldar”, ou seja, conduzir o aprendiz a situações que o levem a aprimorar o que já sabe e/ou ajustar o que não está adequado às formas padronizadas de determinados gêneros.

A relação dialógica estabelecida com as outras áreas do conhecimento pautada pelos gêneros textuais vai permitir, portanto, um envolvimento mais profundo e consistente em se tratando do saber adquirido no universo escolar. Como faz ver Marcuschi (2008, p. 155) ao admitir que “Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.” Evidentemente que não se pode entender o gênero como formas cristalizadas, de estruturas fixas, mas como modelos dinâmicos. Assim sendo, uma carta não deixará de ser uma carta se, em sua estrutura, faltar a assinatura do remetente. É preciso, do professor de língua portuguesa, um olhar cuidadoso baseado em um estudo com gêneros pautados em situações cotidianas, em um uso social concreto da língua para que o ensino/aprendizagem seja significativo na interação com os pares que se estabelece pelos contatos ou vivências.

Para reforçar ainda mais o aspecto da heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (2003) divide-os em duas categorias que denotam suas origens: primários e secundários. Enquanto os primários relacionam-se à esfera da vida cotidiana, são gêneros em que predominam a oralidade, tais como: piada, bate-papo, bilhete, carta, chat entre outros; os secundários têm relação direta com enunciados mais elaborados pertencentes, por exemplo, ao campo jornalístico, jurídico, religioso, político, filosófico, pedagógico, artístico, científico. Estes se formam a partir dos primários e são frequentemente apresentados na forma escrita. Essa relação de interdependência entre os gêneros faz provar a importância da aprendizagem por meio de gêneros, pois é através deles que se dominam os recursos da comunicação humana numa interação mais eficiente, conforme reforça Fiorin (2011, p.64) analisando o pensamento de Bakhtin:

Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. [...] Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

Sem dúvida, o sistema de atividades que se desenvolve na sociedade está relacionado ao conjunto de gêneros que nela circulam. Por exemplo, para um auxiliar administrativo de um determinado setor de uma instituição manter informadas as pessoas que fazem parte daquele ambiente de trabalho, é comum o envio de e-mails para que as pessoas não

se dispersem em relação às suas atribuições. O auxiliar administrativo tem que ter domínio desse gênero porque faz parte das suas atividades. Já quem recebe o e-mail, por vezes, não tem habilidade de responder, porque nem sempre faz parte rotineiramente do seu uso. Assim, quanto mais se utiliza um determinado gênero, por exigências das práticas sociais, mais se adquire a habilidade de interação por meio desse gênero. Como afirma Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite deduzir que os gêneros textuais são fontes inesgotáveis de interação social. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.62) observa:

Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência recorremos ao discurso. [...]. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros.

No entanto, é importante ter em vista que esta estabilidade é relativa por ser histórica e mutável ao longo do tempo. O caráter plástico e maleável dos gêneros não permite uma identificação rígida por formas e estruturas básicas. Há de se entender que os gêneros se transmutam, alguns são mais flexíveis à mudança, outros mais estáveis, porém, é inegável que a função social do gênero está atrelada às suas características essenciais. Isso implica na habilidade de se praticar mecanismo de interação, seja através da oralidade, seja através da produção escrita, conforme se propõe neste trabalho compreender o processo de retextualização como um recurso para o desenvolvimento dessas potencialidades.

2.2 A produção escrita como meio de interação

Desde os primórdios da humanidade, o homem procurou meios de se comunicar. Inicialmente, há quem diga que os contatos se processavam por gritos, gestos, símbolos e sinais, quando ainda não se dominava a fala (OLIVEIRA, 2013). No entanto, com o surgimento da escrita, a interação entre povos se expandiu. Vale salientar que houve diversas formas de grafias até chegar à escrita tal qual se conhece hoje. E por meio dessa, a linguagem da comunicação tomou rumos ilimitados beneficiando povos no mundo inteiro. Esse processo de interação resultou no aperfeiçoamento da escrita ao longo do tempo.

É sabido que toda comunicação humana é desencadeada através de diferentes linguagens que se materializam em textos orais, escritos ou visuais denominados, no âmbito de

seus usos, gêneros textuais. Os gêneros se manifestam através dos textos de forma que a produção escrita interfere diretamente em qualquer atividade humana. Ela permeia as ações e intenções no próprio projeto do dizer resultando em um diferencial de elos interpretativos. Para obter um resultado expressivo e preciso de interpretação na produção escrita é necessário dominar o gênero a que se propõe utilizar, como salienta Marcuschi (2010, p. 31) “Quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” Com esse domínio, chega-se, então, ao propósito comunicativo pretendido, não deixando margens para outras possíveis interpretações. Porém, para alcançar esse propósito, é necessário um investimento na leitura e na escrita, pois para escrever bem, é preciso ser um leitor competente também.

Na sociedade contemporânea, a escrita se torna ainda mais exponencial. A exposição cada vez mais acentuada a mensagens escritas e a necessidade de respostas diante dessas faz notar a importância de saber ler e escrever. Assim, graças às inovações tecnológicas escreve-se mais agora do que em tempos passados (ANTUNES, 2016). Ou seja, a escrita é privilegiada, embora se possa observar que a oralidade faz-se presente com muita intensidade, porém, é através da escrita que as mensagens são intensificadas revelando o uso substancial dessa prática, conforme ressalta Antunes (2016, p. 11):

Embora numa velocidade que é quase semelhante a da oralidade, a linguagem da internet, por exemplo, em sua mais usual maneira de interagir, privilegia a utilização da escrita. Na transmissão televisiva, são comuns as práticas de oralidade de textos escritos, isto é, textos que parecem orais, mas que, na verdade, estão sendo lidos, o que confirma o modelo atual de vincular a informação ao uso da escrita.

Diante de tal relevância atribuída à escrita, cabe à escola envolver seu público em situações propícias para escrever textos. Fortalece-se essa prática, aperfeiçoando as competências necessárias por meio da leitura e da escrita, de forma que o aprendiz envolva-se em momentos reais de uso da língua, para que possa contemplar as necessidades de interação que a própria sociedade impõe.

Convém não perder de vista que a escrita é uma atividade de interação, pois há necessariamente encontro entre autor e leitor. Portanto, para desenvolver essa competência para a interação, o professor de Língua Portuguesa precisa deixar bem claro para o aluno qual o interlocutor do texto a ser produzido, isto é, para quem ele vai falar, com quem ele vai interagir. É preciso ter em mente que a produção de texto é uma atividade funcional, tem uma finalidade, uma intenção, um propósito. A orientação dada ao aluno deve ser clara e precisa para que sua produção não se transforme em um mero exercício de redação. Para alcançar esse intento, as

práticas pedagógicas devem promover um trabalho de reflexão e de análise do processo de escrita, como faz ver Antunes (2016, p.16):

Essa reflexão pode acontecer antes e durante as atividades e deve incidir sobre o processo mesmo da escrita, seus pressupostos, condições específicas de efetivação, relações com a oralidade e as convenções a que está submetida. Essa reflexão poderá favorecer uma compreensão mais consistente da atividade de escrever, pondo fim às mistificações simplistas e reducionistas do ato de escrever ou aquelas outras aterrorizadoras provindas da estrita correção gramatical.

Dessa forma, os alunos passariam a acreditar que são capazes e que podem aprender inclusive com as experiências mal sucedidas. Ainda conforme a autora, o desenvolvimento das competências em escrita deve levar em conta também a prática do texto planejado e revisado, as condições de produção e circulação e o exercício frequente, continuado, assistido. É importante que o professor ao avaliar e corrigir os textos estabeleça critérios, pois apesar de ser uma tarefa difícil, corrigir e avaliar textos são momentos fundamentais na sala de aula, que devem contar com certa objetividade. Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade (BRASIL, 1998, p.94).

Assim, ao priorizar uma análise mais substancial através de um parâmetro de orientações durante a avaliação da produção escrita do alunado, é possível verificar os ocasionais desvios e solucioná-los, de forma que o aprendiz perceba o melhor caminho que o conduza a uma reescrita favorável em que suas intenções comunicativas sejam explanadas com clareza.

Para Santos e Teixeira (2016, p. 27),

Antes de estabelecer critérios, é preciso considerar que a qualidade de um texto não está apoiada somente na correção gramatical. Embora esta seja importante, deve ficar em segundo plano se objetivarmos desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar adequadamente os recursos linguísticos, em analisar e compreender informações, em organizar suas ideias e conseguir apresentá-las de maneira compreensível, obedecendo à estrutura dos diferentes tipos e gêneros textuais.

Sob esse prisma, o professor de Língua Portuguesa precisa considerar a relevância do processo de interação na produção de textos, visto que o aprendiz está em constante formação de suas habilidades, portanto, requer uma atenção voltada ao projeto do dizer e do

como esse dizer está posto. Como afirma Koch (2010, p. 26), o texto “é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.” Assim, ao processar um texto o aluno se vale do conhecimento linguístico – gramatical e lexical; enciclopédico – conhecimento de mundo; e interacional – diz respeito às formas de interação por meio da linguagem (KOCH, 2010). Esses conhecimentos ativados permitem ao leitor compreender um texto e estabelecem com o escritor uma relação de interação. Para Dolz (2010, p. 39), “o texto é considerado como unidade básica do ensino da produção.”

Com efeito, escrever um texto é tentar se comunicar, é interagir. No entanto, envolve operações linguageiras, cognitivas e sociais complexas. Faz parte naturalmente do ensino de Língua Portuguesa. Conforme Dolz (2010, p. 13):

O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da escrita e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Sendo a escrita uma atividade de interação, assume um caráter construtivo, visto que ativa um conhecimento elaborado de conceitos, regras linguísticas, vivências, geração e coordenação de ideias para um todo significativo. Diante dessas considerações, Marcuschi (2008, p. 243) deixa claro que

escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntárias, mas regadas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura.

Conforme o estudioso gaúcho, o escritor retrata o que suas vivências permitem. É no processo de interação que as relações se efetivam, se multiplicam, que as vivências se consolidam e produzem efeitos no ato de redigir. Assim, Koch e Elias (2010), ao abordarem a escrita como processo de interação, anunciam que ao escrever o produtor ativa o conhecimento e mobiliza diversas estratégias. Para as autoras Koch e Elias (2010, p. 34),

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz

uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Diante dessas reflexões, a produção de textos na escola deve levar em conta as potencialidades do aprendiz para que competências sejam desenvolvidas e habilidades sejam aprimoradas. Assim, para que a produção textual constitua um momento de interação social, não se pode conceber o texto dos alunos apenas como atividades para serem corrigidas ou avaliadas. É preciso que condições sejam criadas para que os textos sejam lidos por outras pessoas, que circulem socialmente. É por essa perspectiva que deve ser contemplado o processo de ensino/aprendizagem da escrita de gêneros textuais.

2.3 O processo de ensino/aprendizagem da escrita de gêneros textuais

Dentre as diversas competências atribuídas ao ensino de Língua Portuguesa, o domínio da escrita é tarefa fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do alunado. Esse trabalho deve estar voltado para práticas de uso real que o torne capaz de produzir diversos e diferentes textos, preparando-o para o processo de interação dentro e fora do ambiente escolar. Eis o que os PCNs de Língua Portuguesa afirmam

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

No Ensino Fundamental, especificamente no setor público, essa tarefa ainda se processa de forma árdua para quem ensina e para quem aprende também. Para quem ensina se depara com um aprendiz que apresenta uma bagagem cognitiva não condizente, muitas vezes, com a série na qual está inserido. Em se tratando da EJA, público-alvo deste trabalho, as diferenças etárias e cognitivas são gritantes, o que faz com que a elaboração de material pelo professor seja um exercício constante de múltiplos fatores. Constituindo, assim, um desafio para o docente que precisa realizar as necessárias adaptações e articulações para evitar rupturas no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Para quem está em processo de aprendizagem encontra, em muitos casos, situações desorientadoras que bloqueiam a capacidade de fruição do pensamento, como por exemplo, quando a escrita é usada como mera atividade de redação com o pretexto de trabalhar regras gramaticais. Dessa forma, sem priorizar o conteúdo, o aluno se desmotiva e se sente inapto para

a escrita textual. É evidente que as adequações de acordo com as convenções da língua são importantes, mas não podem ser a prioridade em uma produção textual.

Como afirma Cagliari (1998, p.32)

Do mesmo modo que a leitura é necessária e primordial para o enriquecimento na vida das pessoas, a escrita também obedece a certas normas, apesar de que não se podem ater todos eles a momentos da escrita, por exemplo: a perfeição da ortografia. Deve-se preocupar, em primeiro lugar, em expressar com clareza as idéias, não nos detendo apenas na obrigação de escrever corretamente, pois às vezes essa excessiva vigilância da escrita, bitola o recado que se quer transmitir.

O trabalho com a linguagem na escrita de textos deve favorecer aos usos cotidianos que permeiam o processo de interação. Segundo Geraldi (2003, p.41) “mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.” Para isso, o professor deve considerar o repertório do aluno ampliando-o através de atividades planejadas e apropriadas ao nível de cognição do aprendiz, seja de forma individual ou coletiva, porém sempre atentando para cada especificidade em particular. Dessa forma é imprescindível reestruturar as práticas de ensinar e os motivos para aprender a escrever no mundo contemporâneo, conforme salienta Riolfi *et al.* (2014, p. 116) “o ato de ensinar a escrever carece de arte e de responsabilidade da parte de quem ensina e de disponibilidade para mudanças da parte de quem aprende.” É de todo professor a função de criar possibilidades para que o aluno se insira no universo da escrita, sobretudo o professor de língua portuguesa não pode se poupar dessa atribuição.

Escrever é um ato que envolve diversos aspectos, dentre eles, a relação intrínseca autor/leitor. Esse aspecto da interlocução precisa ficar evidente para o aprendiz, pois se escreve sempre para alguém, para dizer algo. Muitas vezes isso não fica tão nítido para ele prejudicando assim seu projeto do dizer na escrita textual. Em Britto (2003, p. 119-120) observa-se:

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

[...]

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte*.

Nesse sentido, o interlocutor passa a não ser real, pois o professor, aí, atua como mero avaliador deixando margens para uma escrita desmotivada e sem efeito prático. No entanto, o professor pode inverter esse quadro com uma mudança de atitude ante o aluno. Para isso, Geraldi (2003, p. 128) sugere: “Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” Assim, a avaliação ganha outra roupagem efetivando o uso que se pretende da modalidade escrita para além do âmbito escolar. Deve-se, portanto, levar em conta a importância da reflexão no ensino-aprendizagem das práticas de linguagem, no meio escolar, mais do que em qualquer outro, pois essa reflexão possibilita o direcionamento dos aprendizes com as mais diversas situações comunicativas, reforçando, assim, a missão da escola de preparar seu público para a inserção nas práticas sociais. Como salientam Schnewly e Dolz (2004, p. 66), “A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita torna-se possível, em que ela é mesmo necessária.” Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 34):

as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

O ensino/aprendizagem da escrita textual mediado pelo meio escolar deve suscitar no educando a importância da interação ante a construção de sentido do texto. Para Koch e Elias (2009, p. 36), “o como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, [...], tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação”. Para isso, adquirir o domínio do gênero textual trabalhado pelo professor, tendo em vista o uso de atividades contextualizadas, com interlocutor definido, com a finalidade do texto expressa e onde esse será veiculado são fatores fundamentais para o desempenho satisfatório do aprendiz na produção de textos.

Schnewly e Dolz (2004, p. 68) destacam: “O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.” Vivemos expostos ao universo da escrita, onde não basta simplesmente saber ler

ou escrever: dos indivíduos já se requer não apenas que domine a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela (SOARES, 1995).

À luz dessas discussões, compreende-se que o ensino/aprendizagem da escrita textual precisa ser entendido como um processo em que perpassam diversos movimentos cognitivos desde a tempestade de ideias para se escrever a primeira linha até o produto final, após uma possível reescrita do gênero textual escolhido. Nessa experiência em sala de aula estão envolvidos professor e aluno em um compasso de ritmos alternados para se chegar a um crescimento esperado na formação de um produtor de textos consciente e capaz de usar a língua com maestria. Nesse sentido, é recomendado que a escolha dos gêneros textuais atenda sobremaneira às necessidades comunicativas ou conveniência do locutor e o acesso do interlocutor, mesmo que a opção represente uma alternativa não tão frequente nos dias atuais, como é o caso da carta pessoal, um gênero textual em menor evidência atualmente, porém de significativo caráter interativo e ainda usual. A carta não deixa de ter seus adeptos, ampliando horizontes na contemporaneidade.

3 CARTA PESSOAL: UM GÊNERO TEXTUAL EM DESUSO?

A popularização do acesso à internet permitiu que as pessoas pudessem fazer uso de e-mails, assim, é possível enviar, receber e armazenar mensagens, vídeos, imagens e toda forma de documento digital. Diante disso, essa ferramenta mostra-se uma excelente forma de comunicação, sendo considerado por alguns a carta moderna, permitindo que as pessoas se comuniquem em tempo real sem utilizar papel ou sem precisar de outra pessoa para entregar a correspondência. Dessa forma, em função das novas tecnologias, o e-mail passa a ocupar lugar privilegiado em relação à carta pessoal.

No entanto, muitas pessoas ainda não possuem condições econômicas para ter acesso às tecnologias atuais. Diante de tal fato, não é possível dizer que a carta pessoal seja um gênero em desuso. Ela pode até mudar sua forma de registro ou de envio, mas ainda vigora em nossa contemporaneidade. Sem dúvida, não sobrevive de forma tão intensa como fora no passado, pois com o advento da internet as formas de correspondência se modificaram bastante. Como nem todos têm acesso a essa ferramenta, a carta ainda resiste, principalmente nas camadas mais carentes, mas não só aí, pois a carta tem sido utilizada com outras finalidades inclusive como meio para terapia (LEVY, 2021).

Assim, ao abordar o gênero carta pessoal em sala de aula, o objetivo do nosso trabalho é levar o aluno à produção de um gênero textual que por ele possa ser utilizado na prática. Como se trata de alunos da EJA, sendo alguns, em boa parte, carentes de acesso aos meios digitais, esse estudo é mais uma possibilidade de interação social dentro dos limites impostos. Para tanto, o presente capítulo contempla um apanhado sobre carta pessoal focalizando a origem desse gênero primário, assim como o classifica Bakhtin (1997), levantando uma discussão à luz da dicotomia: retrocesso ou inovação.

3.1 As origens da carta pessoal

A comunicação é o alicerce da interação humana. Desde os tempos mais remotos, o homem procurou meios de se comunicar. Inicialmente, em um tempo rudimentar, a comunicação se dava através de gestos, posturas, gritos e grunhidos (OLIVEIRA, 2013). Depois, o homem utilizou-se de desenhos e, conseqüentemente, essa comunicação foi adquirindo formas mais claras e evoluídas, facilitando a interação não só entre as pessoas de uma mesma comunidade, como entre comunidades distintas. Mas foi com o surgimento da escrita que um capítulo da história se solidificou, pois demarcou as fronteiras entre a pré-história

e a história, possibilitando o registro dos acontecimentos, sobretudo, reduzindo tempo e espaço.

Nesse contexto, a carta é inserida e considerada o meio de comunicação escrito mais antigo do mundo, não se tem o registro exato de quando ela surgiu, porém há quem aponte a carta como a mãe de todos os gêneros textuais, ao lado dos mitos e contos populares. É sabido, no entanto, que o surgimento da carta tem caráter milenar conforme focaliza Zanotto (2005, p. 59):

O discurso epistolar (as cartas e demais gêneros de correspondências) existe, supõe-se, desde quando a primeira pessoa enviou um recado escrito a outra pessoa. (Entendo que o gênero epistolar é essencialmente escrito.) Não se tem registro preciso da gênese desse momento – pré-histórico, em que foi produzido o primeiro bilhete, o primeiro recado escrito, a primeira carta –, que se perde no “túnel do tempo”, mas creio que é lícito imaginar que o hábito de o homem se corresponder seja tão antigo quanto a carta.

Durante sua história, a carta foi escrita em muitos tipos de materiais e muitos foram os canais pelos quais era remetida. Houve um tempo em que eram cunhadas em pedras, sendo preciso que escravos a carregassem. Assim, somente pessoas abastadas tinham acesso a essa forma de correspondência. No entanto, há quem admita que as primeiras cartas foram escritas com um material chamado papiro, um tipo de papel feito com uma planta de mesmo nome, isso até muitos anos antes da existência da bíblia, ou seja, a 3.000 anos antes da vinda de Jesus ao mundo. Muitos anos depois, no século II antes de Cristo, em uma região na Turquia chamada Pérgamo, foi inventado o pergaminho, um tipo de papel feito de pele de carneiros e de bezerros (MENEZES, 2005).

O papel que utilizamos nos dias atuais foi inventado 100 anos depois do nascimento de Cristo por um chinês. Quanto ao veículo, as cartas já foram enviadas por pombos-correio, por mensageiros a pé, por mensageiros a cavalos e através de navios. No Brasil, há a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos que se responsabiliza pela entrega de cartas de diversas naturezas. A empresa foi criada em 1969. Dispõe de carros, caminhões e aviões para realizar o serviço de entrega e exige o uso de selo no envelope. Outras empresas fazem o serviço da entrega de cartas – as transportadoras –, mas não com a mesma abrangência dos Correios.

Com a invenção do papel, a entrega de cartas se tornou mais ágil. Inicialmente as correspondências eram pagas pelo destinatário, porém, após serem lidas, alguns se recusavam a pagar. Até que em 1830, um inglês resolveu mudar essa história e o remetente passou a pagar pela correspondência que enviava, fazendo surgir o selo. O primeiro selo do mundo surgiu em 1840. De acordo com Menezes (2005, p. 25),

O surgimento do selo, um pedacinho de papel, revolucionou a história dos Correios. A Inglaterra perdeu o monopólio dos selos bem rápido por causa do Brasil. Quando a Inglaterra emitiu o primeiro selo, reinava no Brasil o imperador Pedro II. Ele se entusiasmou com a criação do selo postal, e quase imediatamente, isto é, em 1841, instituiu seu uso. Ele foi chamado de Olho-de-boi, em virtude de seu formato oval [...] nossos primeiros selos só entraram em circulação em 1843.

A carta tem uma longa trajetória no mundo e uma história de grandes feitos. Em relação ao Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, ao rei D. Manuel, de Portugal, relatando a viagem e o descobrimento do nosso país, é o primeiro documento oficial escrito em terras brasileiras. Foi manuscrita com pena e tinta sobre papel, datada em primeiro de maio de 1500. Descreve com riqueza de detalhes a viagem, a chegada, a terra, a recepção pelos índios, o clima, a flora, a fauna e os acidentes geográficos (MENEZES, 2005). Referente à prática da produção de cartas no Brasil, Pessoa (2002, p.202) relata que:

Parece que o que aconteceu no Brasil do século XIX é uma reprodução em parte do que aconteceu na Europa no século XVIII. Se o romance surge no XVIII europeu, ele surge no XIX No Brasil; se a carta se populariza na Europa no XVIII, ela se populariza no Brasil no XIX; se o jornal cresce na Europa do XVIII, no Brasil isto se dá no século XIX.

Pessoa (2002) objetiva esclarecer que a carta pessoal, da forma como é conhecida hoje, foi assumindo suas feições ao decorrer do tempo, até ter seu uso difundido no século XVIII em Portugal e no século XIX no Brasil. No caso brasileiro, essa tradição possivelmente teve grande funcionalidade também no século XX, principalmente em áreas onde a tecnologia surgiu mais tarde. E para facilitar ainda mais a comunicação à longa distância e estimular a correspondência por meio de cartas, foi criada a carta social instituída pela Portaria nº 245, de 9 de outubro de 1995. Esse recurso possibilitou, com o pagamento de uma selagem simbólica, atender a toda a demanda da população desde o mais humilde até o mais abastado, sendo possível enviar até cinco cartas de uma só vez (MENEZES, 2005). Assim, para Menezes (2005, p. 34)

Para se beneficiar do serviço mais barato do Brasil, o remetente e o destinatário precisam ser pessoas físicas, e o peso máximo de cada carta não pode ultrapassar 10g. O endereçamento deve ser manuscrito e conter a indicação CARTA SOCIAL. A carta social tem o mesmo tratamento dispensado à carta comercial.

Ainda sobre o Brasil, além da carta de Caminha, outras missivas tiveram papel preponderante na história da nação. Dentre elas convém destacar, as cartas da princesa Leopoldina e de José Bonifácio que fizeram com que o imperador D. Pedro I proclamasse a

Independência do país em 1822, depois de lê-las. Assim também como cerca de 132 anos depois, a notável carta-testamento de Getúlio Vargas, de cunho essencialmente político, em que o autor explica o seu gesto extremo de pôr fim à vida, datada do dia 24 de agosto de 1954, registra mais um capítulo da história brasileira.

E, assim, muitas outras cartas fizeram história e/ou foram motivo para desencadear ações sociais como, por exemplo, a temática do filme *Central do Brasil* em que a protagonista ganha a vida redigindo cartas para aqueles que não sabem escrever. Graças ao filme foi criada a Central de Cartas Populares no subsolo da Central do Brasil – Estação D. Pedro, em São Paulo. O programa de redação de cartas para analfabetos leva o nome de Fernanda Montenegro, que interpretou a personagem principal do filme. Além de redigir as cartas, a iniciativa encaminha os usuários do serviço a programas de alfabetização e capacitação profissional da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) (MENEZES, 2005). Ainda segundo Menezes (2005, p.109)

A carta, nascida da necessidade de se corresponder, transformou-se com o desenvolvimento da literatura em gênero autônomo, com finalidade diversa da original. Forma de comunicação mais direta, por isso mesmo era preferida dos que desejavam expor suas opiniões políticas, morais ou filosóficas para um público maior ou para gerações futuras.

Parafraseando Menezes (2005), a preocupação com o futuro fez com que autores famosos revissem e retocassem cartas outrora escritas e enviadas, para serem compiladas em livros. Outros tantos tiveram suas cartas publicadas tornando-se famosas, tais como, as de Dostoievsky ao irmão Mihail, escrita próxima à aplicação da pena de morte a que o autor russo se submeteria, revelando a angústia que sentia. A carta de Graciliano Ramos ao pai retratando a aflição do cárcere ao qual foi penalizado e o sentimento de angústia que mais tarde dominaria grande parte de sua produção literária.

Há ainda quem tenha escrito uma enorme quantidade de cartas que se tornaram notáveis pelo teor profundo e substancial, como por exemplo, de acordo com Menezes (2005) merecem destaque as cartas de Carl Gustav Jung, psicólogo e psiquiatra suíço, tais missivas abrangeram dois volumes. É considerável também os registros de 10 mil cartas de Voltaire, escritor francês. A primeira de 1773 e a última de 1778, poucos dias antes de vir a falecer. De Napoleão Bonaparte, imperador francês, foram publicadas mais de 40 mil cartas. Vale salientar que “Assim como Napoleão, centenas de homens célebres – escritores, filósofos, pensadores e músicos – legaram aos vindouros, pela palavra escrita ou pela grafia das pautas musicais, o

traço da sua formação, a centelha do seu gênio, o retrato da época em que viveram” (MENEZES, 2005, p. 110).

As cartas não só deixam um registro na história como também são fontes de estudo para análise do contexto histórico de certa época e até das marcas linguísticas identificadas pelas tradições discursivas. A exemplo disso, podemos observar também na dissertação de mestrado do ProFLetras da Universidade Estadual do Ceará em que Queiroz (2015) analisa um *corpus* de 95 cartas de amor trocadas entre um casal de namorados dos anos 30. As formas de tratamento, o teor linguístico expresso nessas missivas deixam evidentes os registros da época. Assim, de acordo com as transformações linguísticas observáveis ao longo do tempo, é possível obter nas cartas uma base enriquecedora para o estudo voltado a esse aspecto. Segundo Zanotto (2005), “Escrever cartas, no sentido abrangente do termo, é uma atividade de linguagem que acompanhou o ser humano, *ens scribens*, ao longo da história, nos mais diversos domínios discursivos”.

Diante das análises operadas em diversas produções epistolares no decurso do tempo, observa-se uma organização retórica com uma estrutura composicional incluindo predominantemente o uso de elementos na arquitetura das cartas pessoais, tais como local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Zanotto (2005, p. 62) nos faz lembrar dessa tradição discursiva:

São usuais a indicação de local e data, a invocação do destinatário, um fecho de polidez e a assinatura. O emprego de segunda pessoa da comunicação (você, vós, Vossa alteza) revela o modo de ser da carta: uma “fala por escrito”. Os propósitos comunicativos e as funções possíveis, no gênero epistolar, são inumeráveis, da mesma forma como são indefiníveis as espécies de correspondências.

A inumerável variação de temáticas envolvendo o discurso epistolar e as possíveis funções atribuídas ao gênero fazem da carta pessoal uma fonte inesgotável de estudo e de interação. Apesar de sua origem remota, continua a desempenhar um papel social no momento atual, abrangendo um público em menor proporção, mas não menos atuante na sociedade. A exemplo do uso na contemporaneidade, podem ser citadas cartas utilizadas como relatos terapêuticos no romance *Vista Chinesa*, de Levy (2021), como também cartas de amigo dirigidas à Helenice Costa, professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE (2021) organizadas por Leal (2021) em *Cartas para Helenice*, como demonstração que não caiu no desuso a carta pessoal em plena era digital.

3.2 A perspectiva da carta pessoal em plena era digital

Há quem diga que a carta pessoal não tem mais espaço na era digital em que se vive, porém, quem pensa assim desconhece, além das cartas às quais nos referimos na seção anterior, as que representam investidas de jovens, na própria internet, para resgatar o hábito de enviar cartas. Ao apresentar uma dimensão subjetiva, pessoal, íntima, com um alto valor sentimental, a ressignificação da carta pessoal fez surgir um público ávido por interação afetiva, mesmo diante de todo o aparato tecnológico disponível na atualidade. Tornou-se agora um estímulo entre jovens que reconhecem a troca de cartas como um processo saudável de aprimorar a escrita e o hábito da leitura. Assim, também, como desperta o prazer de quem escreve e de quem recebe. De acordo com Menezes (2005, p. 16), “A carta precisa de reflexão. A carta é lida, relida e circula. É guardada com carinho.” Imbuídos desse sentimento, a carta volta a circular entre os mais jovens, entre aqueles que preferem a cortesia do afago de uma carta à agilidade tecnológica de um e-mail ou de um *WhatsApp*.

De acordo com a Revista Nova Escola, em reportagem publicada em março de 2020, por Camila Cecílio, há um questionamento sobre o sentido de se ensinar o gênero carta na atualidade. Ao longo da reportagem, fica evidente a resposta afirmativa. E para fundamentar essa resposta, a educadora Rosaura Soligo, doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora de projetos do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, assegura que as cartas estão mais vivas do que pensamos. “Se esquecermos a ideia do selo, do envelope e da fila nos correios, veremos que escrevemos cartas frequentemente, mas em outro formato, como o e-mail, por exemplo”. Reforça ainda que a carta constitui um gênero excelente para o trabalho com a alfabetização, pois estimula a interlocução, fazendo ver que a escrita é um processo dialógico.

Para Soligo, conforme Cecílio (2020) ensinar a produzir cartas é um momento de reflexão, pois os alunos devem ser levados a vivenciar a força da carta, que pode ser desenvolvida em torno de sua organização retórica, em um formato mais formal ou em forma de mensagem de *WhatsApp* ou de e-mails. Para tanto, em sala de aula, o aluno do Ensino Fundamental I pode ser levado a ler e a produzir cartas pessoais, conforme ressalta a BNCC como habilidades a serem desenvolvidas:

(EF03LP120) Ler e compreende, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 121).

Cecílio (2020) alega que “o gênero é uma porta de entrada para os outros gêneros da era digital, como o e-mail e o WhatsApp.” Inspirada em Soligo, ela afirma que o trabalho com a carta em sala de aula deve ser uma experiência real, é preciso que o aluno sinta a relação de interlocução que a carta proporciona, pois o texto escrito perde o sentido se não for destinado a alguém. Quando desenvolvemos um trabalho de correspondência com uma classe, é indispensável ter em mente quem será o destinatário. Essa é uma exigência do próprio processo da produção textual: escrever o texto atinando para o seu leitor.

Uma iniciativa na cidade de Jaú em São Paulo, noticiada pelo portal G1, por Fonseca (2016), fez com que professores estimulassem o trabalho com a carta pessoal em sala de aula envolvendo estudantes de treze escolas por um período de seis meses, com o objetivo de favorecer uma melhoria na leitura e na escrita dos discentes do Ensino Fundamental daquela localidade. A ideia apareceu depois que os professores daquela cidade perceberam que os alunos estavam trazendo a linguagem da conversa no computador e no celular para as matérias da escola.

O projeto “Cartas trocadas, histórias compartilhadas” atingiu seu objetivo, segundo ressaltam os professores, pois a prática das trocas de cartas incentivou os aprendizes a aprimorar a escrita e despertou o interesse pela leitura. Os alunos ficavam na expectativa de enviar a carta ao colega ao mesmo tempo em que a ansiedade em receber a resposta fortalecia a interação. Os alunos se correspondiam como personagens do Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato. No final do projeto, houve um encontro entre os correspondentes que se extasiaram diante da perspectiva de conhecer o personagem com quem se correspondiam se transformar em um amigo real. Segundo a diretora da escola, com o projeto, os alunos passaram a ler e a escrever melhor.

Outra reportagem, divulgada no jornal O Estado de S. Paulo em 2015, por Isabela Palhares, revelou mais um projeto de escolas particulares que incentiva a troca de cartas pessoais entre os estudantes para estimular a escrita e trabalhar a cultura e a sociabilidade. As trocas ocorrem entre turmas de diferentes cidades, Estados e até países. Com esse projeto, os alunos interagem com pessoas diferenciadas, com outras culturas e outras realidades. Não se limitam apenas aos contatos que pertencem à rede a que estão habituados. A escrita de cartas chegou a gerar até ações sociais. Alunos se organizaram e fizeram doações para ajudar pessoas

carentes em Nepal. Da mesma forma, através da doação de livros, conseguiram montar uma biblioteca numa escola que não a possuía. A carta, de natureza remota, revela um espaço preenchido na era tecnológica (PALHARES, 2015).

À guisa de reflexão, é importante ressaltar que, para se adequar o estudo da língua às várias situações de uso, é que a presente pesquisa, tendo como público-alvo alunos da EJA, com faixa etária largamente diferenciada, pretende estimular a troca de cartas pessoais manuscritas, visto que para esse público, as missivas ainda não se distanciaram. Na verdade, é uma prática para alguns, pois convém observar que o acesso à internet ainda é precário para uma parcela substancial da população brasileira. Diante disso, o estudo envolvendo cartas pessoais será mais uma possibilidade de interação, e, conseqüentemente, abrirá caminhos para a apropriação de outros gêneros.

3.3 O uso da carta pessoal na atualidade: retrocesso ou inovação?

Ao longo do tempo, alguns gêneros vão se transmutando para atender aos anseios da sociedade vigente. Em parte, foi o que aconteceu com a carta pessoal. O uso de ferramentas como o e-mail ou WhatsApp para a correspondência pessoal desempenham o papel que antes era atribuído à carta. Embora a utilização desses instrumentos seja intensificada no meio social contemporâneo, não permitiu que a carta, propriamente dita, fosse extinta. Ainda se utiliza papel e caneta “à moda antiga” na produção de uma carta, como também se faz uso do veículo de entrega tradicional, ou seja, os Correios. Estes continuam a desempenhar a função outrora realizada de forma constante, selando e entregando a missiva no endereço a ela destinada.

A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos além de suas atribuições tradicionais dispõe de um serviço, via internet, para o envio de cartas. Os usuários não precisam ir ao Correio postá-la. No próprio site dos Correios é possível digitar a carta. Os Correios encarregam-se de imprimir, envelopar e entregar a mensagem como carta registrada ao destinatário no Brasil ou despachá-la, se no exterior. O serviço pode ser pago por meio de um cartão de crédito. Normalmente, o período máximo para a entrega é de três dias, contudo, sendo na mesma cidade, é possível chegar ao mesmo dia. Em se tratando de cartas para o exterior, a entrega está condicionada aos horários e prazos estabelecidos pelo país de destino. Dessa forma, os Correios, ao disponibilizar esse serviço aos usuários da internet, insere, na sociedade, um mecanismo de atualização para o envio de cartas aplicando os recursos disponíveis da atualidade em prol de uma prática que para muitos ainda é usual.

No entanto, há quem prefira o envio de cartas da maneira tradicional. Utilizando-se de papel e caneta, de forma manuscrita, as cartas continuam a circular na era digital, mantendo um papel importante e significativo para quem as recebe e para quem as envia. Em reportagem publicada no site *emtempo.com.br*, datada do dia 05 de outubro de 2017, Isac Sharlon revela a explosão de brasileiros que ainda se correspondem por cartas. Entre os entrevistados na reportagem, está a jornalista Lidiane Cunha, na época, com 30 anos de idade. Essa jornalista revela que escreve cartas desde criança. Para ela, é um hábito que se tornou prazeroso. Evidencia que a escrita de cartas é estimulante e uma demonstração de afeto por ser um momento em que se dedica um pouco do próprio tempo e uma exposição de sentimentos. Embora o retorno, muitas vezes seja por fala, em vez da escrita, isso não desestimula Lidiane que também utiliza as redes sociais como Instagram e Facebook para postar mensagens de sua própria autoria interagindo com os amigos no mundo virtual (SHARLON, 2017).

Assim como a jornalista, a estudante Alicy Alves, 18 anos na época, disse que gosta muito de escrever cartas em folhas de caderno e entregar pessoalmente. Para ela, esse hábito é também uma maneira carinhosa de se expressar, de interagir com as pessoas mais próximas. Após entrar na faculdade percebeu que os professores exigiam cada vez mais a escrita. Para aprimorá-la, passou a escrever cartas três vezes por semana, geralmente para amigos, mas também para namorados. Chegou até a conquistar alguém, só não sabe se foi por causa das cartas.

Nessa mesma direção, Pedro Cacheado, mentor de desenvolvimento humano, na época da reportagem com 31 anos de idade, conta que auxilia pessoas a resolverem conflitos familiares e de relacionamentos, por meio de cartas. A técnica utilizada consiste em revisar a carta produzida pelo usuário do serviço de forma que toda a negatividade seja retirada da missiva evitando mágoas e minimizando conflitos. Somente após esse descarte, a carta é entregue ao destinatário. Pedro ressalta ainda que, mesmo com a era digital, prefere a carta escrita à mão ou até mesmo digitada e impressa, pois a intenção é fazer com que a pessoa guarde a carta.

Na mesma reportagem, o missionário Dirney Fernandes de Lima, com 36 anos na época, fala das cartas como uma aliada à sua trajetória de vida. O entrevistado expressa muito carinho pelas missivas, pois foi por meio delas que conseguiu sobreviver a uma internação, um momento muito difícil em sua vida. Isso aconteceu em 1998, numa época em que a internet ainda não tinha a força que tem hoje, segundo ele. Onde estava tudo era limitado. A correspondência existia apenas por cartas uma vez por semana. Assim, Dirney passou a escrever e a adquirir o hábito de escrever cartas. Apesar de na época ter uma relação difícil com a mãe,

pois afastou-se dela sendo criado pela avó, foi por intermédio das cartas que se deu a reaproximação com ela. Manteve um pacto com a mãe de nunca pararem de escrever cartas um para o outro. Assim, todos os meses, o missionário vai à casa da progenitora e deixa uma cartinha debaixo da porta para ela ler. Além disso, as cartas também o presentearam com uma paixão, que resultou em um casamento de cinco anos, conforme ressalta Sharlon (2017). Escrevia até para a pessoa que lhe fez um grande mal. Isso fez com que, após algum tempo de correspondência, essa pessoa se dedicasse a pregar a palavra de Deus. Em consequência, presenteou Dirney com uma bíblia.

Há também uma página do Facebook denominado *Corresponda-se*. Trata-se de uma reunião de escritores de cartas, criado por Janaína Pereira, então estudante de Letras, desde a época do Orkut. Atualmente além do Facebook também tem Instagram. Outra iniciativa partiu do ator e publicitário mineiro Ramon Brant. Ele desenvolveu um projeto para resgatar a magia de escrever cartas, intitulado *Chá com Cartas*. O projeto tem página no Facebook e Instagram também. O ator se caracteriza de carteiro e deixa uma mensagem nas casas das pessoas do bairro solicitando que elas escrevam uma carta. Depois ele volta, recebe a carta e leva ao destinatário especificado. Sendo em outros estados, ele tem a ajuda dos amigos.

São muitas histórias que envolvem o uso real da carta pessoal na sociedade contemporânea. Mesmo cercada de todo o aparato tecnológico, há quem prefira se corresponder da forma tradicional. Assim a missiva, atualmente, é mais uma opção de interação atrelada à exorbitante quantidade de recursos disponíveis no mundo virtual, como representa também uma saturação da forma mecanizada e instantânea proporcionada pela internet. Para tanto, muitos outros caminhos foram criados para estimular e manter viva a memória das cartas. Dentre eles, convém destacar o blog *Trocando Cartas*, criado em 2009 por Elisangela Martins, que se mantém ativo. Para participar é preciso ter mais de quinze anos e enviar nome, idade, endereço de e-mail, estado e país, além de três motivos para se corresponder.

De forma semelhante, o blog *Mundo das cartas*, idealizado e gerenciado por Gabriela Dallagnol, mantém um canal no YouTube para falar de cartas. No blog, os interessados também preenchem um formulário de inscrição e têm acesso a lista das pessoas que querem se corresponder por essa modalidade. Há dois grupos separados pela idade, um adulto e outro infantil para menores de doze anos. Segundo reportagem publicada no jornal Carta Campinas, em 28 de julho de 2018, por Verônica Lazzeronni, Gabriela do blog “Mundo das Cartas” relata que já recebeu cartas, no blog, de pessoas que sofrem de depressão. Segundo ela, “as cartas ajudam estas pessoas a conviverem melhor com a doença, a não se sentirem sozinhas, e as cartas

se tornaram uma forma de terapia”. O blog ainda dispõe de página no Facebook, no Instagram e no Twitter (LAZZERONNI, 2018).

Inspirada no blog *Mundo das Cartas*, a publicitária Mariana Loureiro idealizou o blog *Envelope de Papel*, após se corresponder com pessoas que gostavam de trocar correspondências escritas à mão, resolveu criar o grupo virtual em 21 de maio de 2017. O blog é mais um caminho para os amantes das cartas, também com site, perfil em redes sociais e um grupo de whatsapp. Tomando o mesmo direcionamento que os blogs, o aplicativo denominado *Slowly* simula a troca de cartas de forma virtual. De acordo com reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo* por Priscila Mengue do dia 01 de janeiro de 2020, o aplicativo propõe trocas de correspondência entre pessoas de interesses semelhantes – as fotos de perfil não são permitidas (MENGUE, 2020). As cartas virtuais podem ser trocadas e é possível levar até dias para chegar ao destinatário, a depender da distância geográfica. Para o entrevistado Marcelo Fonseca de 32 anos e professor de idiomas, a troca de cartas é uma possibilidade de praticar uma língua estrangeira com nativos. O professor relata que há mensagens em que demorou mais de 1h30m para responder, pois requer reflexão.

Nesse contexto, é possível observar a infinidade de meios utilizados para o resgate e/ou a manutenção da escritura de cartas na sociedade contemporânea. São blogs, sites, aplicativos, redes sociais como um todo ou iniciativas de escolas públicas e privadas, projetos, empresas, organizações não governamentais que investem no gênero epistolar deixando evidente que as cartas pessoais passam de retrocesso, como concebido equivocadamente por alguns, para um processo de inovação que atenda às demandas da sociedade vigente, por vezes, saturada da agilidade tecnológica e/ou carente de mudanças.

A presente pesquisa, ao levar a proposta de produção de cartas pessoais para a sala de aula da EJA, pretende estimular essa prática de forma consistente, buscando o caráter inovador para aqueles que nunca fizeram uso desse recurso como também reforçando a consciência daqueles que recorrem ao uso desse tipo de correspondência se sentirem inseridos na contemporaneidade da qual fazem parte. A ideia veiculada no trabalho com as missivas vislumbra, ainda, um potencial de interação para além do ambiente escolar, possibilitando um caminho de acesso para o lidar com outros gêneros textuais. Dentre tantos, vale destacar o e-mail que surgiu em ambiente virtual, mas que desperta uma correlação com a carta. Assim, é possível questionar se o e-mail não seria uma prática contemporânea da carta.

4 E-MAIL: UMA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA DA CARTA?

Com o passar dos tempos, os gêneros textuais ora vão se modificando ora vão surgindo novos gêneros a depender das interações sociais motivadas pela própria evolução dos tempos. A exemplo desse fato, há o e-mail, que surgiu atendendo aos anseios da velocidade de informações do mundo contemporâneo, função essa que a carta geralmente não desempenha. Segundo Coscarelli (2009, p.13) “Vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo, e se não faz ainda, deveria fazer, ou vai fazer logo.” Pensando nisso, é que a escola não pode deixar de contribuir para a inserção do aluno no mundo virtual ofertando subsídios para que ele se aproprie dos gêneros que se adequam aos ambientes digitais, assim como prescrevem os PCNs:

A tecnologia eletrônica – televisão, videocassete, máquina de calcular, gravador e computador – pode ser utilizado para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, ou seja, para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiadas (BRASIL, 1998, p. 141).

Indiscutivelmente, a tecnologia eletrônica está inserida na sociedade, portanto, a escola, para cumprir o seu papel social, deve preparar o aluno para essa recepção midiática. Nosso trabalho busca esse objetivo dialogando com os PCNs ao introduzir o e-mail, no trabalho com a produção textual, ao mesmo tempo relacionando carta e e-mail, pois como os gêneros se transmutam, o e-mail veio ocupar espaços antes limitados às cartas, com inúmeras vantagens sobre estas, como rapidez na interação, baixo custo, segurança e a possibilidade de se enviar uma mensagem a vários destinatários ao mesmo tempo. É um recurso de interação, tanto utilizado no meio pessoal quanto nas relações trabalhistas. Trata-se de um instrumento cuja função é de essencial e de extremo interesse do público-alvo deste trabalho, visto que são alunos que buscam, de imediato, uma inclusão no mercado empregatício. Por isso carecem de habilidades para os usos oportunos de interação linguageira, seja pela oralidade, seja pela escrita.

Portanto, ensinar para a vida e para o mundo do trabalho, dentro de um contexto tecnológico, também significa possibilitar meios de uso da linguagem que visem à competência do aluno para a atuação social. E o aluno da EJA, carente dessas ações, precisa ser incentivado e inserido nesse contexto para não ser dirimido das práticas contemporâneas. É partindo, então, do estudo sistematizado do gênero e-mail, em sala de aula, que se pretende levar ao aluno da EJA uma contribuição nessa inserção ao mundo digital.

O presente capítulo, ao nortear este trabalho, apresenta um levantamento sobre as origens do e-mail, traça um panorama do e-mail enquanto gênero textual e aborda as vantagens e as desvantagens no uso dessa ferramenta.

4.1 As origens do e-mail

Ao refletir sobre a origem dos gêneros, Todorov (1980, p.46) anuncia que “um novo gênero é sempre uma transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação.” Nessa linha de raciocínio, Bronckart (1999, p. 73-74) revela que “alguns gêneros tendem a desaparecer [...], mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se [...]; gêneros novos aparecem [...]; em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento”. E não é diferente com os gêneros que circulam nos ambientes digitais, pois, embora pertençam à esfera eletrônica, esse círculo de transmutação se solidifica. E é nesse contexto que surge o e-mail, que parece ser uma reformulação da carta, para tanto vem atender às demandas impostas pela sociedade imbuídas ao uso da internet. Embora percebido por alguns como gênero e por outros como suporte, é possível considerá-lo como gênero-suporte a depender da finalidade estabelecida. Segundo Marcuschi (2010, p. 35):

“Em certos casos, esses gêneros emergentes parecem projeções ou “transmutações” de outros como suas contrapartes prévias, o que sugere a pergunta de se os designers de softwares seguiram padrões preexistentes como base para moldagem de seus programas. Como os novos gêneros só são possíveis dentro de determinados programas, parece que a resposta deve ser sim.”

Analisando as palavras do engenheiro de software, Thomas Erickson (2000), Marcuschi (2010) revela que, segundo o engenheiro, para a construção e o funcionamento de determinado programa, os designers basearam-se em gêneros prévios que compunha aquele programa. Diante disso, a possível semelhança da carta com o e-mail reforça a associação dos gêneros emergentes a modelos preestabelecidos resultantes de uma transmutação. Ademais, Marcuschi (2010, p. 33) define e-mail como “correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um serviço (*eletronic mail*), resultou num gênero”. Seguindo a mesma base teórica da transmutação, Paiva (2010, p. 101-102) acrescenta:

O correio eletrônico [...] agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica. Dos textos escritos, herda a assincronia. Do memorando, toma de empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente

gerada pelo software; do bilhete, a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta, as fórmulas de abertura e fechamentos. Dos gêneros orais, herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um “diálogo”. Da conversa face a face temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação telefônica, além de limitações contextuais também semelhantes, mas com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes. Os usuários têm a intuição de que estão utilizando um novo gênero que difere dos mencionados acima, mas que ao mesmo tempo guarda uma certa semelhança com eles.

Um dos ambientes virtuais mais populares na atualidade, o e-mail ou correio eletrônico, surgiu em 1971, nos Estados Unidos, com trajetória semelhante ao correio tradicional, pois inicialmente atendia a uma demanda privilegiada da população. Assim como o envio de cartas já foi um sistema elitista, o correio eletrônico também teve atuação bem limitada inicialmente. Este foi criado para assuntos militares, posteriormente expandiu-se para as Universidades e centros de pesquisas e continuou a sua expansão. No entanto, a história do e-mail, propriamente dita, começa quando o programador americano Ray Tomlinson, que trabalhava para uma companhia contratada pelo Departamento de Defesa Americana para desenvolver a ARPANET, rede de computadores que originou a internet, fez envio e leitura de pequenas mensagens.

Tomlinson criou o programa SNDMSG, um *software* simples para enviar e-mails, com somente 200 linhas de código, mas que permitia a troca de mensagens entre usuários conectados no mesmo computador. Desenvolveu também o READ-MAIL, programa que possibilitava a leitura de e-mails. Para adaptar o programa SNDMSG, Tomlinson usou um protocolo de transferência de arquivos chamado CYPNET, trazendo a possibilidade de troca de mensagens entre os que estivessem conectados à ARPANET, mesmo que não usassem o mesmo computador (KARASINSKI, 2009). Adotou o símbolo “@” para sinalizar de quem e de onde vinham as mensagens. Com o tempo, a Internet se expandiu e o e-mail se democratizou. Porém, a Internet só chegou ao Brasil quase duas décadas após a criação do e-mail como constata Paiva (2010, p. 87),

a Internet chegou ao Brasil em 1988, fruto de ação conjunta do Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPq, da FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos –, da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –, da FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – e da FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

Assim sendo, no Brasil, com a chegada da Internet, o e-mail passou a ser um dos gêneros digitais mais difundidos e utilizados tanto para a correspondência formal quanto para a informal. Embora a carta ainda resista, ela perdeu seu lugar de destaque em detrimento da

facilidade de acesso, da rapidez e da praticidade de envio proporcionada pelo e-mail. Mesmo com o advento do WhatsApp, nas esferas comunicacionais que exigem mais formalidades, o e-mail tem preferência. As mensagens podem ser mais facilmente recuperadas, pois ficam registradas e arquivadas para possíveis consultas.

Para possuir um e-mail, o usuário precisa apenas criar no provedor de acesso um endereço eletrônico expresso todo em minúscula, sem acentos ou sinais gráficos com a seguinte configuração: *nome@servidor.natureza.país*, em que o *nome* é escolhido pelo usuário que pode ser o próprio nome ou outro que desejar; o símbolo arroba “@” que, em inglês, significa “em”; o *servidor* é escolhido pelo usuário, através dele utilizam-se os diversos recursos ofertados para o envio de e-mails; o *ponto* que separa o servidor e a natureza dele; a *natureza* indica se o servidor é comercial ou não; outro ponto que separa o tipo de servidor do país; e o *país* refere-se à indicação do país de origem. Assim, por exemplo, um endereço eletrônico do tipo *maria@gmail.com.br* indica que a usuária Maria está cadastrada no servidor Gmail (@gmail), que tem fins comerciais (.com) e é estabelecido no Brasil (.br) (MARCUSCHI, 2010).

Para tanto, quanto à constituição do endereço eletrônico, Marcuschi (2010, p. 71) ainda reforça “Aspecto extremamente importante no caso de endereços eletrônicos é a **exatidão**. Esses endereços não admitem nenhuma alteração e um simples espaço a mais ou a mudança de uma letra é suficiente para que ele não funcione.” Inicialmente, o e-mail foi criado para o envio de mensagens simples entre usuários, mas com o aperfeiçoamento do *software*, essas mensagens se tornaram maiores, sendo possível enviar de uma só vez diversos arquivos. O caráter assíncrono permite o contato entre vários interlocutores ao mesmo tempo sem exigir a simultaneidade entre eles (REIS, 2009) e, como é uma correspondência mediada pela escrita, sofre a ausência de elementos não verbais. No entanto, alguns recursos foram implantados para suprir essa carência, conforme denomina Paiva (2010, p.95) “Um paliativo para essa ausência é a “paralinguagem eletrônica” que oferece aos interlocutores os chamados *emoticons* (que tentam reproduzir sentimentos, emoções, risos etc. através de uma combinação de símbolos).

Paiva (2010) sugere ainda algumas orientações básicas aos usuários para que a interação seja bem-sucedida utilizando as máximas de modo, qualidade, relevância, quantidade e polidez de Grice (1972) e de Fobin Lakoff (1973). A orientação indica que o usuário, para manter uma interação adequada, deve identificar-se; não usar caixa alta; especificar o assunto; ser claro e objetivo; usar os *emoticons* para diminuir a falta de contato físico; não enviar mensagens falsas, indesejadas ou agressivas; evitar mensagens fora do tópico da lista; apagar a linha das mensagens recebidas, deixando só as partes essenciais; evitar envio da mesma

mensagem para várias listas; respeitar a própria privacidade evitando tornar pública a mensagem recebida; usar aberturas e fechamentos.

O correio eletrônico dispõe ainda de uma parte fixa (com data, hora; opções de formatação e de anexos) e outra móvel que precisa ser preenchida pelo usuário (com campos para o(s) endereço(s) eletrônico(s) indicado(s) por de, para, Cc (com cópia), Cco (com cópia oculta); assunto; espaço para a escritura do texto). Segundo Assis (2017, p. 222) “os e-mails têm uma estrutura bipartite: uma área superior pré-formada (cabeçalho) e uma área inferior para o corpo da mensagem.” Assim, com o aperfeiçoamento do correio eletrônico ao longo do tempo, essa ferramenta passou a ser bastante utilizada em ambientes virtuais nas correspondências interpessoais e, principalmente, no meio comercial possibilitando agilidade na comunicação e eficiência na interação, alcançando o status de referência como gênero textual da era digital.

4.2 O e-mail como gênero textual da era digital

Inúmeros gêneros textuais surgiram com o advento da internet. O discurso passou por uma transformação na escrita para se adequar às velocidades impostas pelo próprio meio digital. O denominado “internetês” ampliou a comunicação virtual alterando formas e convenções, estabelecendo uma interação mais dinâmica aos moldes dos gêneros adequados a tal meio. Dentre esses, destaca-se o e-mail, situado entre uma classificação ainda imprecisa, pois para os estudiosos do discurso e para os linguistas não há unanimidade em nomeá-lo como gênero ou como suporte (TERRA, 2019). Convém relacioná-lo como um gênero-suporte, a exemplo da carta, pois ora funciona como gênero, ora como suporte a depender do parâmetro utilizado para nomeá-lo.

No entanto, ao ser tomado como gênero assume características próprias a depender da situação comunicativa, ou seja, para quem se fala, de quem se fala, com que intenção se fala. Dependendo do assunto e do interlocutor, pode ser expresso em linguagem formal ou informal. Sua organização retórica assume características da carta, com pequenas alterações, como faz ver Marcuschi (2010, p. 47) “Quanto ao formato textual, é normal compará-lo com uma carta.”

É importante evidenciar que os gêneros que ora surgem nem sempre corroboram para a eliminação dos já existentes, mas sim, somam-se a estes para intensificar ou aprimorar o processo de interação social. Pode-se constatar isso no caso do e-mail, como reforça o mestre gaúcho, Marcuschi (2010, p.46):

Foi grandemente aperfeiçoado e vem sendo extremamente utilizado, tendo sido vaticinado como “o fim dos correios tradicionais” e das cartas escritas. Contudo, isso não se verificou, assim como os e-livros (livros eletrônicos) não apresentam a menor ameaça aos livros impressos. Isso se deu também com o surgimento do telefone que parecia ser o coveiro dos correios. No entanto, pouco mudou nesse particular, assim como a televisão não suplantou o rádio. Em comunicação, parece que as tecnologias mais colaboram do que competem.

O fato é que o e-mail não substituiu a carta, mas com as inovações tecnológicas, a prática da escrita intensificou-se, assim como a da leitura, pois constituem habilidades de uso da língua interdependentes, isto é, aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, lendo e escrevendo. O e-mail contribuiu para o exercício da produção escrita de forma mais espontânea, sobretudo por aqueles usuários da língua de menor escolarização. Em se tratando de experiência na EJA – modalidade de ensino/aprendizagem em que se encontram alunos, de uma mesma classe, em diferentes níveis cognitivos com diferenças etárias gritantes –, deve-se levar em conta todo um processo de apropriação do aprender a lidar com o texto. Assim, o texto como unidade básica de ensino pode favorecer a esse processo, pois para o público da EJA, pelas próprias especificidades, a produção textual é indício latente de inclusão social. Ler e/ou escrever adequadamente fazem a diferença em grupo. Segundo Pereira (2016, p. 6),

Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diferentes situações comunicativas. Chega-se aos resultados pela prática constante de leitura e produção de textos, apelando-se à atividade metalinguística ou gramatical quando for preciso ampliar (e/ou aperfeiçoar) o repertório do aluno.

Sem dúvida, para ampliar o repertório do aluno da EJA, os gêneros que frequentam o ambiente digital também devem fazer parte dos programas aplicados a esse público. Para isso, o trabalho com o e-mail, enquanto gênero textual, vai fortalecer a dinâmica com o texto na aula de Língua Portuguesa. Segundo Geraldi (2002, p. 105), “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico na aula de português é o trabalho com textos” e trabalhar com o e-mail constitui-se uma forma de se fazer jus a esse ensino, que pode ser pautado na apropriação de diferentes habilidades linguísticas.

A produção do gênero e-mail envolve uma multiplicidade de fatores que podem contribuir para a aprendizagem desse público em específico, pois faz suscitar saberes, como por exemplo, a estrutura composicional da carta e os mecanismos de retextualização, que é o cerne dessa pesquisa. Assim, ao tratar o e-mail como gênero textual na presente pesquisa, reforça-se a intenção de aprimorar a escrita incitando nos aprendizes a prática da leitura e suas

potencialidades associada à produção escrita. Partindo dessa motivação, a ação pedagógica pauta-se em promover o aprendizado do aluno de tal modo que esse seja capaz de estabelecer de maneira eficiente processos de interação, inclusive com os gêneros surgidos no meio tecnológico. Conforme Marcuschi (2010, p.19):

O tema em si – gêneros textuais – não é novo e vem sendo tratado desde os anos 60 quando surgiram a Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso, mas o enfoque deve ser dado, com atenção particular aos gêneros textuais no domínio da mídia virtual, que são mais recentes e carecem ainda de trabalhos, embora já apareçam estudos específicos sobre esse novo modo discursivo também denominado “discurso eletrônico”.

Pautando-se na perspectiva dos gêneros textuais adequados ao ambiente virtual e vinculando seus usos à prática cotidiana, é imprescindível instruir o aprendiz a aplicá-los nas diversas situações comunicativas. Assim é que o e-mail como gênero textual se estabelece e favorece o ensino/aprendizagem no processo de apropriação desse instrumento de interação linguageira. No entanto, para apropriar-se desse gênero textual, o avanço tecnológico fez emergir novos letramentos. Essas transformações são desafios para o docente e também para o aprendiz, pois não basta só saber acessar a ferramenta, é preciso deter conhecimento sobre seu funcionamento.

Para que a interação seja eficiente através dos gêneros que circulam em ambiente digital, é preciso adquirir habilidade de uso, tanto em relação a cada gênero em particular como também em relação ao próprio ambiente em que este é produzido e/ou circula.

Consoante Goulart (2017, p.53-54)

novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever. A leitura e a escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferente daquele que regula aquelas atividades em folhas de papel.

Assim, essa espécie de novos saberes denominada letramento digital precisa ser absorvida e estimulada no ambiente escolar para que lance reflexos também fora dele e não se cometam deslizes nas trocas comunicativas. Como reforça Assis (2017, p.209),

com relação ao computador e, mais recentemente à Internet, pode-se dizer que as consequências da tecnologia digital para a vida humana são de diferentes ordens, que vão desde a transformação das relações de tempo e de espaço à criação de novas práticas discursivas, nas quais emergem novos gêneros textuais ou mesmo se redimensionam gêneros já existentes.

Sob esse prisma, a escritura de um gênero textual mediada pelo computador ou de um gênero textual propriamente digital requer novas práticas. É preciso conhecer as linguagens virtuais e fazer uso dessas com proficiência. Para tanto, a escola enquanto agente formador tem função de intervir e preparar o aprendiz para capacitá-lo a esse uso. Segundo Zacharias (2016, p.27),

Há, pelo menos, dois grandes desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital. O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para a escola sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas – tais sua diversidade como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar –, mas, sobretudo, levando em consideração seus propósitos e suas diversidades enquanto prática social. O segundo desafio é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados.

Ainda segundo Zacharias (2016), através de Barreto (2001), não basta incluir na escola as diversas mídias digitais com suas linguagens e seus textos, antes de tudo, faz-se necessário deixar aflorar condições para a pluralidade de leituras. É importante inclusive estabelecer parâmetros de ensino e aprendizagem que levem em conta o aluno como personagem principal a fim de favorecer o ato de ler e de produzir textos, considerando as práticas que se encontram fora do ambiente escolar como também aquelas que são privilegiadas por este. À luz dessas reflexões, é possível vislumbrar um caminho para a inserção dos gêneros digitais nas práticas escolares, seja em atividades de recepção ou de produção textuais. Ao introduzir o trabalho com o gênero e-mail, o docente pode construir esse caminho. Para Assis (2017, p. 236),

a escrita de e-mails se configura como um valioso instrumento, na medida em que, por meio da condução do professor de Língua Portuguesa, pode permitir ao aluno experiências com as diferentes funções sociocomunicativas a que o e-mail se presta, dependendo da natureza da interação, dos objetivos assumidos para a sua produção e dos papéis sociais envolvidos.

Nesse contexto, especificamente, para a produção escrita do gênero, Assis (2017) revela uma organização pautada no estudo de 110 e-mails examinados. No entanto, a pesquisadora esclarece que não está em busca de resultados que provem a homogeneidade do gênero, por isso reforça a questão de que diante dos diversos usos e funções atribuídas ao correio eletrônico, o professor da Educação Básica deve levar em conta as possíveis organizações estruturais e o uso de estratégias na concretização da produção de e-mails. Diante desse fato, Assis (2017, p.227) observa os aspectos que fazem do gênero uma configuração da carta.

exatamente por possuir e distinguir, em linhas separadas e, muitas vezes, com espaço duplo, esses três elementos: abertura/saudação, corpo da mensagem, despedida/“assinatura”, [...] É preciso esclarecer que essa característica, como todas as demais [...], pode variar em função da natureza do assunto, do grau de intimidade entre os participantes e, sobretudo, do número de mensagens de que se compõe a interação.

Ao observar o panorama pouco produtivo da inserção dos gêneros digitais na escola, em especial, em salas de aula da EJA, público-alvo desta pesquisa, é que nossa proposta pretende diminuir os efeitos dessa carência introduzindo o trabalho com o gênero e-mail em sala de aula com projeção para além desta. Este constitui-se um trabalho diferenciado, pois além de conduzir os estudantes para práticas inovadoras, há o resgate do gênero carta, possibilitando a eles um meio de perceber que não estarão tão distantes do mundo contemporâneo ao fazer uso das duas possibilidades de correspondência – e-mail e carta.

A decisão no uso desses gêneros deve partir do aluno que atenderá, aos acessos que são possíveis a eles dentro de suas condições pessoais e sociais. Essas condições, de certa forma, são requeridas pela era digital no enfrentamento de vantagens e desvantagens que certamente surgirão.

4.3 O uso do e-mail: vantagens e desvantagens

O surgimento dos gêneros digitais permitiu novas formas de ver o mundo contemporâneo e de nele pensar. A comunicação entre povos se expandiu e com ela a crescente interação. Uma correspondência que antes levaria dias, agora leva segundos. Se, por um lado, facilitou a vida de muitos, por outro, trouxe também consequências negativas. E uma delas foi a divisão da sociedade entre os que têm acesso à internet e os que não têm (PAIVA, 2010). Nos países subdesenvolvidos, mesmo emergentes como o Brasil, a realidade ainda é sentida e potencializa a diferença entre classes.

A internet é um mundo virtual, e quem está fora dele estabelece uma relação longínqua com a informação, ficando em desvantagem diante daquele que possui acessibilidade. Assim, para amenizar essa desigualdade, a escola precisa inserir em seu programa de conteúdos o trabalho com os gêneros digitais para que aqueles que não têm essa oportunidade fora da escola encontrem caminhos para a inclusão digital.

Diante dessa verdade, a iniciativa envolvendo o trabalho com o e-mail em sala de aula traz resultados positivos, pois é um caminho a ser trilhado no direcionamento da inserção do aluno ao meio digital, possibilitando reforçar os conhecimentos daqueles que estão inseridos

nas práticas virtuais como também incluir os que não dispõem desse uso. Para tanto, é preciso destacar os prós e os contras no uso dessa ferramenta, para que o aprendiz decida como usá-la de forma eficiente, observando os riscos que podem ocorrer e os benefícios que a ele pode trazer.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 16), “O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar.” Assim, é preciso prudência e estar atento para o uso eficiente das ferramentas digitais, evitando cair em armadilhas. Diante desse fato, é possível constatar as inúmeras vantagens e desvantagens no uso desses artefatos tecnológicos.

Em se tratando do correio eletrônico, objeto de nossa pesquisa, os benefícios assumem amplitude no meio digital, pois possuir um endereço eletrônico é garantia de acesso em diversas redes sociais. Para ter uma conta no Facebook, em certos casos, é necessário um endereço eletrônico, assim também em plataformas como Twitter, Instagram, LinkedIn, YouTube e outras. Possuir um e-mail facilita o acesso. Por analogia, o endereço eletrônico, à semelhança do residencial, é um meio de identificação, de localização. Enquanto este tem relação com o mundo físico, aquele estabelece vínculo com o mundo virtual.

Há quem possua e-mail apenas com este fim: adentrar a outras redes sociais. No entanto, os ganhos são muitos, pois além de ampliar as possibilidades de interação, a praticidade no envio de mensagens interpessoais, principalmente em contatos mais restritos, assume um caráter funcional e, no meio empresarial, a força dessa ferramenta é latente, pois hoje em dia, a maior parte das comunicações nas empresas ocorre via e-mail. Trata-se de um serviço que garante credibilidade e passa confiança nos negócios. As relações trabalhistas, acadêmicas, comerciais ganham força e privilegiam o uso, pois o e-mail tem a preferência em situações mais formais. Em se tratando das Universidades ou escolas, o e-mail pode ser um prolongamento da sala de aula. Conforme Reis (2009, p. 106),

Em uma hora/aula, muitas vezes, o professor não tem tempo para dar mais atenção a um aluno específico, recomendar uma tarefa especial, indicar uma leitura individual ou até mesmo tirar uma dúvida. Nesses casos, o e-mail pode funcionar como canal de comunicação entre o professor e o aluno, permitindo maior interação, ampliando o ambiente escolar e aumentando os vínculos afetivos.

Ademais, o e-mail traz comodidade, pois é um mecanismo em que o usuário pode acessar de qualquer lugar e a qualquer momento, basta dispor de um dispositivo com acesso à internet, além de inspirar segurança no arquivamento de dados que ficam armazenados por

tempo indeterminado e podem ser buscados sempre que houver interesse. Outrossim, há o benefício do rascunho que é salvo automaticamente para o caso de se escrever uma mensagem, e por algum deslize não enviá-la, esse recurso possibilita o acesso com facilidade sem a necessidade de produzir outro texto, pois é possível retomar ou retocar o que foi escrito ou mesmo enviar o que foi esquecido. Além disso, convém ressaltar, que contribui para a preservação do meio ambiente com a redução no uso de papel, pois dificilmente as mensagens são impressas, conforme resalta Zanotto (2005, 124) “O e-mail, embora seja possível, e até muito fácil, ser armazenado, o mais comum é que seja lido, “executado” e deletado. Raramente é impresso.” Esse recurso é instigante em tempos de conscientização ambiental no qual se vive.

Por outro lado, mesmo diante de tantos pontos positivos, o e-mail também oferece restrições. Algumas desvantagens são sentidas sendo preciso um estado de alerta diante desse artefato cultural. Principalmente no que se referem às mensagens negativas denominadas *spams*, *scams* e *roaxes* que, por vezes, disseminam vírus e lixo eletrônico invadindo a privacidade dos usuários em suas caixas eletrônicas, muitas vezes, trazendo até graves consequências financeiras para os mais desatentos. Segundo Paiva (2010, p. 99-100),

As mensagens não solicitadas, ou spams, inundam nossas caixas postais. São propagandas diversas [...] Os scams são mensagens que podemos classificar como conto do vigário, pois tentam induzir o leitor a um prejuízo financeiro [...] O hoaxes são mensagens que têm por objetivo enganar ou ludibriar o leitor e se assemelham aos trotes e mitos urbanos.

Para não cair em situações desagradáveis, o usuário deve ter um olhar atento, embora o e-mail possua recurso que filtra mensagens desconhecidas, nem sempre é possível reconhecê-las diante da demanda de mensagens recebidas. Contudo, Marcuschi, (2010, p. 47, grifos do autor) adverte “Há hoje a prática da publicidade na forma de *e-mail*, que é institucional e deve ser distinguida do *lixo eletrônico (spam)* que está tomando conta de nossas caixas de *e-mails*.” Outro fator negativo também é o fato de o remetente nem sempre ser o mesmo que envia a mensagem, pois o texto pode ser assinado por outro usuário que não seja o remetente registrado pelo e-mail. Isso causa confusão ao destinatário da mensagem gerando um desconforto, conforme revela Zanotto (2005, p. 124):

no e-mail, como praxe, o remetente “assina” simplesmente digitando seu nome. E digitar o nome qualquer pessoa faz, o próprio ou de outrem. Essa “facilidade” arranha, em certa medida, a credibilidade do e-mail. Também pode haver confusão entre o nome que consta como remetente, que é o da pessoa “configurada” pelo sistema, e o nome de quem “assina”, que é quem está realmente enviando a mensagem.

Fazendo frente a esse fato, reforça-se a importância do usuário possuir um endereço eletrônico para que não haja a necessidade de utilizar o e-mail de outrem; haja vista que para isso não há restrições, ou seja, qualquer pessoa pode possuir um e-mail ou até mais de um, conforme reforça Marcuschi (2010, p. 70) “O mesmo indivíduo pode ter uma multiplicidade de endereços eletrônicos a depender de quantas **contas** ou **caixas postais eletrônicas** ele tiver aberto.” Nas correspondências comerciais, por exemplo, a imprecisão do e-mail é sentida com relevância, pois afeta a confiabilidade da mensagem. Outro aspecto negativo que merece menção é o fato de a espera pelo retorno das mensagens gerar certa ansiedade. Essa expectativa afeta de alguma forma o usuário, pois é possível associar o fato a um descaso quando há demora ou mesmo a incerteza no envio do recebimento ou da resposta. Como ressalta Marcuschi (2010, p. 49) “Na falta de respostas, pode-se supor que o destinatário não respondeu ou não quer responder, ou recebeu e não respondeu.”

Para ser mais precisa, Paiva (2010) apresenta um quadro em que traça um paralelo entre as vantagens e as desvantagens no uso do e-mail. Assim como vantagens, a estudiosa cita: a velocidade na transmissão de mensagens, a possibilidade de envio de mensagens a vários destinatários ao mesmo tempo, o baixo custo, o arquivamento de mensagens que podem ser utilizadas a qualquer momento, a liberdade na circulação de mensagens, a capacidade de anexar arquivos diversos em vários formatos, a facilidade de colaboração, discussão, e a criação de comunidades discursivas, assim como a possibilidade de o usuário ser facilmente contatado.

Em contrapartida, a pesquisadora destaca: a dependência de provedores de acesso, a expectativa de *feedback* imediato, a carestia em alguns serviços, o direcionamento do e-mail para endereços errados podendo ser copiado ou alterado. Destaca também o excesso de mensagens desnecessárias, a livre circulação de mensagens indesejadas, a possibilidade de dificultar ou impedir a leitura por problemas de incompatibilidade de *software*. Além dessas desvantagens, ressalta a problemática de arquivos anexados que podem conter vírus, assim também como a possibilidade de o receptor ser incluído involuntariamente em fóruns e malas diretas ocorrendo certa invasão de privacidade.

Apesar dos inconvenientes levantados, o e-mail ainda é uma ferramenta potente na correspondência. Mesmo sendo um dos primeiros gêneros digitais a surgir na internet continua a suprir a necessidade das interações interpessoais. As vantagens de se possuir um e-mail superam as desvantagens e seu uso nas práticas escolares é de fundamental importância, merecendo um estudo consistente e mais detalhado de forma que leve o aprendiz ao uso funcional desse instrumento como mais uma possibilidade de ensino e de aprendizagem.

O gênero e-mail atrelado ao uso da carta por vezes possibilita o processo de retextualização de um para o outro.

5 RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO E DE INTERAÇÃO INTERPESSOAL

As práticas escolares contemporâneas têm no texto a base que alimenta o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. É partindo daí que as ações pedagógicas se direcionam em busca de um resultado mais consistente e significativo para o uso da língua materna, tanto nas expressões orais como nas escritas. No entanto, para obter um retorno eficiente com o uso desse recurso, o texto precisa ser bem trabalhado. Ensinar o aprendiz a ler, a escrever e, conseqüentemente, expressar-se oralmente para interagir na sociedade como cidadão consciente e capaz são tarefas atribuídas à escola que se intensificam na disciplina de Língua Portuguesa e requer do professor dessa área especial atenção. Os estudos linguísticos reforçam a importância atribuída ao texto em sala de aula. Para tanto a BNCC dialogando com os PCN deixa claro que a proposta para os estudos do componente curricular Língua Portuguesa “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho”. Assim, nas competências atribuídas especificamente para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o documento propõe:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 87).

Ao seguir esse direcionamento também orientado pelos PCN (1998, p.23) “a unidade básica do ensino só pode ser o texto.”, é que o docente de língua materna precisa buscar estratégias que estimulem o trabalho com o texto em sala de aula de forma a conduzir o aprendiz a situações inovadoras e motivacionais no aprimoramento das competências comunicativas, no âmbito textual e discursivo. Diante desse fato, segundo os PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental, “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22).

Acredita-se que a introdução do processo de retextualização da escrita para a escrita nas práticas pedagógicas, mais precisamente nas turmas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, público-alvo desta proposta, seja por demais valiosa. Esse mecanismo é mais uma possibilidade de trabalho com o texto. Além de ser um meio que suscita outras habilidades é também uma excelente estratégia de construção de sentido e que transcorre naturalmente em certas situações de uso da língua. Para tanto, o presente capítulo aborda a produção de textos

por meio desse processo, acrescentando a utilização do resumo como um mecanismo para a retextualização, revelando como isso se opera através da transformação da carta pessoal para o e-mail pessoal, gêneros esses que são objetos de estudo da pesquisa vigente.

5.1 A produção de textos por meio da retextualização

É sabido que toda comunicação é realizada por meio de textos, sejam orais ou escritos, que se materializam em gêneros textuais. Diante desse fato, faz-se sentir a importância do ensino na perspectiva dos estudos de Língua Portuguesa voltados aos gêneros textuais, conforme já preconizavam os PCN (1998), ao abordar que os estudantes devem ser preparados para reconhecer e utilizar uma gama de textos, orais e escritos, sugerindo formas de se trabalhar a leitura e a produção textual a partir de uma visão sociointeracionista da língua. No entanto, embora os estudos teóricos da Linguística tenham evoluído bastante, a prática, em sala de aula, na maioria das vezes, não acompanha essa evolução. Marcuschi (2008, p.52), por exemplo, salienta que o ensino do texto nas escolas não tem sido diferente do que se fazia antes dos PCN, dizendo, ainda, que é “desastroso” o modo como os professores têm utilizado o texto em sala de aula.

Essa problemática envolve uma série de fatores que perpassam o ambiente escolar. Como salienta Kleiman (2008) ao revelar que desde o surgimento dos PCN (1998) muitas teorias e documentos foram criados para nortear o trabalho do professor de língua materna, no entanto, a falta de preparo e investimento na formação dos professores acarreta sentimentos de impotência e insatisfação ao profissional. Embora a autora considere as investidas, ainda tímidas, do governo em contribuir para a formação continuada dos professores, muito ainda existe a fazer. Enquanto não se operam práticas efetivamente consistentes na resolução desse impasse, cabe ao professor de língua portuguesa direcionar o ensino da língua em busca de situações que favoreçam a aprendizagem significativa do educando. E no trabalho com a produção textual não pode ser diferente.

Para enfrentar esse desafio, o processo de retextualização como uma estratégia de uso da língua vai potencializar o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, pois ao fazer uso dos mecanismos de retextualização, o aluno vai perceber uma forma interativa, produtiva e motivadora de produzir seu texto. Essa estratégia favorece o ato da leitura e da produção textual, possibilitando uma experiência inovadora para alunos da EJA, público-alvo da presente pesquisa.

Vários pesquisadores têm estudado a atividade de retextualização, tais como Travaglia (1993); Marcuschi (2001); Matencio (2003); Dell’Isola (2007); Dickson (2019) dentre outros. Tomando como base os estudos marcuschianos, a atividade de retextualização é um processo natural que se faz corriqueiramente, como salienta Marcuschi (2010, p. 48):

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Toda vez que repetimos ou reescrevemos o que alguém disse estamos transformando, reformulando, recriando ou modificando um texto em outro, ou seja, fazendo uso da retextualização. Em seus estudos, o autor considera que esse processo pode acontecer da fala para a fala; da fala para a escrita, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Para ele, o processo de retextualização é distinto da transcrição, mas esta pode compor uma de suas etapas. As operações de retextualização são atividades conscientes que seguem vários tipos de estratégias. “Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras ordenadas” (MARCUSCHI, 2010, p.55).

As ideias de Marcuschi (2001; 2010) – pioneiro no aprofundamento do estudo da retextualização – permeiam o presente trabalho, voltando-se para várias possibilidades nesse processo, mas é do escrito para o escrito que constitui o ponto norteador do nosso trabalho. Para tanto, convém mencionar algumas variáveis nesse processo que o autor denomina de variáveis intervenientes. Essas variáveis são relevantes para o processo de retextualização que ele propôs como ponto de partida, quais sejam: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade. Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 54) explica que:

Quanto ao propósito, dependendo da finalidade de uma transformação, teremos uma diferença bastante acentuada no nível de linguagem do texto [...]. Quanto à relação entre o produtor do texto original e o transformador, um texto pode ser feito pela mesma pessoa que o originou ou por outra. [...] No caso da relação tipológica temos um aspecto interessante, ou seja, a transformação de um gênero textual [...]. Relativamente aos processos de formulação, temos algo muito complexo que deve ser visto em separado. Em resumo, trata-se da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade.

Da leitura que faz Matencio (2003) diante das observações de Marcuschi (2010), retextualização é entendida como: transformação de um texto em um novo texto, com mudança

de gênero e/ou modalidade. Em Dell’Isola (2007, p. 10) entende-se por retextualização “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção ou reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Apesar de a autora, inicialmente, afirmar que a retextualização é a transformação de uma modalidade em outra, posteriormente, evidencia que a retextualização também é produto de um trabalho de escrita de um texto, em que se opera a transformação de um gênero em outro gênero (DELL’ISOLA, 2013). Consoante a pesquisadora Dell’isola (2007, p. 14)

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito.

Em suma, captar o sentido do texto base, que é “uma atividade cognitiva denominada *compreensão*” (MARCUSCHI, 2010, p. 47), é condição fundamental para operacionalizar a retextualização. O “redizer” é fundamental para a compreensão leitora. No que se refere à passagem de um texto escrito para outro texto escrito, ou seja, de um gênero a outro, Dell’Isola (2007, p 43) tece algumas observações:

É natural que nessa passagem de um texto para outro haja interferências mais ou menos acentuadas, dependendo da organização que se dá a cada texto. Quanto a este aspecto, vale salientar que haverá uma série de operações e decisões a serem tomadas na condução do processamento da escrita que variam de acordo com intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, dentre outros fatores. Essas decisões conduzirão a mudanças relevantes a serem consideradas na passagem de um gênero para outro sem que haja interferência no conteúdo temático do texto de partida. Há mudanças nitidamente definidas, há outras opcionais.

Portanto, ao utilizar o processo de retextualização na produção de texto, o professor de língua portuguesa estará fazendo uso de uma prática didático-pedagógica inovadora e, que é ao mesmo tempo, usual no cotidiano, pois se trata de uma atividade corriqueira e, por vezes, espontânea da qual o aluno usufrui geralmente sem perceber. Ao trazer para o ensino essa estratégia de recepção e produção textuais, o docente permite que o aprendiz assuma a consciência das refacções de textos no sentido de aperfeiçoar o seu próprio projeto do dizer, acarretando habilidades de utilização de mecanismos para a vivência dessa operação, dentre esses, a produção de resumo.

5.2 O uso do resumo como mecanismo para a retextualização

Tendo surgido no início da década de 90 com os estudos da Linguística Textual, a atenção ao processo de retextualização é ainda um enfoque relativamente novo. Contudo, agrega pesquisas de renomados estudiosos no assunto. A primeira menção, no Brasil, aparece com Travaglia (1993, 2003) cuja tese é defendida em 1993 e publicada em 2003. A autora trata o processo de tradução de uma língua para outra como uma atividade de retextualização. Porém, de acordo com o que hoje se entende por retextualização, alguns pesquisadores apresentam termos como refacção e reescrita, a exemplo dos trabalhos de Abaurre *et al.* (1997) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) que ressaltam as mudanças realizadas no interior de um texto quando da passagem de uma escrita para outra de um mesmo texto (DIKSON, 2019). No entanto, é com as contribuições de Marcuschi (2001) que o estudo da retextualização se amplia, ao serem apresentadas diferentes possibilidades do retextualizar, conforme exemplifica o quadro 1.

Quadro 1 – Processos de retextualização

Possibilidades de retextualização			
1. Fala	➡	Escrita	(entrevista oral ➡ entrevista impressa)
2. Fala	➡	Fala	(conferência ➡ tradução simultânea)
3. Escrita	➡	Fala	(texto escrito ➡ exposição oral)
4. Escrita	➡	Escrita	(texto escrito ➡ resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 48.

Sobre os processos de retextualização, vale ressaltar, o trabalho de Dell’Isola (2007), ao se aprofundar nos estudos da retextualização focalizando os aspectos direcionados às operações da escrita para a escrita. Entendendo o processo como a “transformação de uma modalidade textual em outra”, a pesquisadora trata a retextualização como uma forma de refacção e reescrita de um texto para outro, salientando, assim como Marcuschi (2010), a importância da compreensão do texto original para o produto final mediado pela retextualização.

Dikson (2019, p.28), tal como Dell’Isola (2007), ao nortear seus estudos na perspectiva escrita-escrita, entende que retextualizar “não se trata de mera tarefa de transformar um texto-inicial escrito em um texto-final escrito, pois a complexidade do ato não é tão simples assim”. Para o pesquisador, no âmbito escolar, é preciso entender essa complexidade para que as operações realizadas na retextualização possam garantir um resultado efetivo na

aprendizagem. Assim, “o professor precisa deixar os objetivos claros, explicar as relações entre os gêneros estudados na sala de aula [...], e auxiliar na difícil tarefa de formular o texto final” (DIKSON, 2019, p. 31).

Constata-se, dessa forma, a importância das intervenções do professor no processo de produção escrita mediados pela retextualização. O domínio sobre as estratégias utilizadas para operar o procedimento na passagem de um gênero é fundamental para um resultado significativo. Diante desse fato, é que nosso trabalho propõe o uso do resumo como uma possibilidade na transformação de um gênero a outro, particularmente, da carta para o e-mail. Vale salientar que neste processo, o aluno retextualizará um texto produzido por ele mesmo. Nossa proposta pretende direcionar os estudos abrindo a possibilidade do trabalho com textos produzidos pelo próprio aluno, de modo que ele possa desenvolver habilidades na condução do próprio texto até o produto final. De forma mais específica, o aprendiz parte da produção do gênero carta e mediado pela retextualização produz o gênero e-mail utilizando como recurso a capacidade de síntese a qual é uma prática usual. Conforme esclarece Moreira (2008, p.95), “Resumir um texto constitui uma atividade cotidiana de leitura, pois a todo momento nos submetemos ao exercício de dizer, de forma sintética, para nós mesmos ou para os outros, de que trata o texto”. Sendo *uma atividade cotidiana de leitura*, ao fazer uso do resumo como estratégia na retextualização, o aprendiz dispõe de uma forma espontânea de transformar um gênero em outro em suas interações.

Kintsch e Van Dick (1983, 1985, *apud* Moreira 2008, p.84), esclarecem que os leitores utilizam algumas técnicas para sintetizar o texto lido, quais sejam:

- a) regra de apagamento – remoção de qualquer conteúdo irrelevante, desde que não cause complicações para interpretação de uma proposição subsequente. [...]
- b) regra de seleção – apagamento de ideias redundantes sobre um fato expressas em outra proposição. [...]
- c) regra de generalização – substituição de uma sequência de itens de uma categoria por um conceito geral da categoria. [...]
- d) regra de construção – síntese de uma sequência de proposições

A compreensão, não só em relação à estrutura textual, mas principalmente à essência do texto é o que determina a escolha de elementos para dizer ou escrever de maneira diferente, em modalidades ou gêneros diversos, algo que foi dito ou escrito por alguém ou por si mesmo no ato da transformação de um gênero em outro. Conforme reforça Moreira (2008, p. 83) “o resumo insere-se no âmbito das operações cognitivas que constituem o processo de compreensão e o de produção textuais. Particularmente, como prática de produção, pode perfeitamente ser admitido como uma atividade que envolve expansão ou redução.”

Machado (2010, p.149) faz um levantamento dos estudos de pesquisadores do Brasil e do exterior que se concentraram na questão da sumarização e do ensino na produção de resumo e constata que “a grande maioria dos trabalhos tinha como inspiração pressupostos teóricos oriundos da Linguística textual (como por exemplo, van Dijk [1976 e ss.], ou Van Dijk & Kintsch [1983]).” Revela também que, atualmente, poucos estudos têm sido desenvolvidos nessa área, embora seja de extrema importância no campo didático (MACHADO, 2010).

Assim como Moreira (2008), Machado (2010) ressalta as regras/estratégias utilizadas no processo de redução de informação semântica ou sumarização. Para tanto, Machado (2010, p. 152) apresenta um breve resumo das ideias de Van Dijk (1976ss.) e Sprenger-Charolles (1980):

durante o processo normal de leitura com compreensão, ocorreria um processo de sumarização, por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, ao final desse processo, à significação básica do texto. Os leitores utilizariam uma série de regras mais ou menos constantes (posteriormente tratadas como estratégias), que já teriam interiorizado e que aplicaríamos, de forma inconsciente, no decorrer da leitura.

Essas regras, posteriormente, denominadas estratégias apresentam-se em dois blocos: de apagamento e de substituição. Enquanto estas seriam construtivas, aquelas se mostram seletivas. Há a divisão dessas regras ainda em dois tipos: de generalização e de construção (MACHADO, 2010). De acordo com Moreira (2008, p. 85) “os leitores necessitam de algum critério para decidir que partes do trabalho são importantes e quais podem ser dispensadas ou alteradas.” Assim, Moreira (2008, p. 87) sugere que, para um resumo eficaz,

“as macrorregas apresentadas por Kintsch e Van Dijk (Op. cit.) poderão tornar-se mais facilmente utilizáveis se o leitor dispuser de um conhecimento bastante consistente sobre a estrutura do texto, seja do gênero e/ou da sequência discursiva. Assim sendo, sugerimos que, para se efetivar o resumo, sejam levadas em conta as macrorregas – as passíveis de serem aplicadas, conforme circunstâncias – todavia, observando-se também que parte da estrutura textual deve permanecer necessariamente. Esse procedimento, sem dúvida, contribuirá para a manutenção da fidelidade ao texto de origem e dotará o leitor de mecanismo seguro para decidir que conteúdo deve ser considerado na concretização de um texto resumido”.

É possível notar a importância da compreensão do texto de origem, o reconhecimento do gênero e da sequência discursiva para a produção de um resumo, pois, como faz ver Moreira (2008, p. 84) “Esses procedimentos vão repercutir no reconhecimento das informações básicas do texto, quando da manifestação de construção de sentido deste, na leitura ou na escrita. Dessas operações cognitivas decorre a habilidade de se resumir.” As operações cognitivas às quais a autora se refere dizem respeito a três capacidades consideradas básicas na competência textual, citadas por Charolles (1979, *apud* Travaglia 1997) e reproduzidas pela

pesquisadora que são as capacidades: formativas, qualificativas e transformativas. A primeira envolve as possibilidades de se compreender e avaliar se a sequência linguística dada constitui realmente um texto; a segunda consiste na identificação do gênero e na sequência discursiva dominante; e a terceira advém da capacidade de operar modificações em um texto com diferentes propósitos ressaltando a fidelidade ao texto original.

O estudo de Moreira (2008) direciona-se para o gênero notícia, no entanto, são contribuições que reforçam o trabalho com o resumo no âmbito escolar. Embora seja uma prática corriqueira nas relações interpessoais, no meio escolar carece de atenção, pois é muito solicitado, porém pouco trabalhado. Diante disso, nossa proposta pretende envolver esse mecanismo na retextualização para que o aprendiz perceba a praticidade de produzir textos concisos e coerentes. Para tanto, Moreira (2008, p. 95-96), ao concluir sua experiência, reforça que

“as circunstâncias que se criam para que estejamos resumindo na escrita são várias. Diante dessa realidade, compreendemos que temos que adotar mecanismos viáveis para tornar a prática com resumo a mais prazerosa possível, já que não podemos fugir dela. [...] E o que também é importante é reconhecer que a prática do resumo faz jus a uma exigência que todo usuário de uma língua deve cumprir: a competência textual, envolvendo as capacidades formativa, qualificativa e transformativa.”

Nesse sentido, trabalhar o resumo em sala de aula é uma das funções do professor de língua portuguesa, dada a importância desse procedimento nas práticas de interação social. O ensino do resumo vinculado à retextualização enriquece as possibilidades da leitura e da produção escrita de um texto manifestando competências linguístico-discursivas que vão além do ambiente escolar. Na verdade, a produção de resumo torna-se uma habilidade requerida para a vivência do processo de retextualização da carta para o e-mail.

5.3 O processo de retextualização: da carta para o e-mail

Trabalhar o processo de retextualização em sala de aula, mais especificamente, nas classes da EJA, é um desafio, diante da heterogeneidade que esse público apresenta. No entanto, esse mecanismo faz o ato de ensino/aprendizagem se tornar um momento de ações relevantes que levam a reflexões sobre as diversas situações de uso da língua, fazendo perceber a importância desse procedimento nas relações languageiras, atentando para o fato de que esse é um movimento linguístico que se faz em situações cotidianas, espontaneamente. Para que esse movimento surta efeito em aprimorar as interações pessoais e sociais no tocante ao uso real da língua, apoiamo-nos, substancialmente, nos direcionamentos propostos por Marcuschi (2001), ao tratar o processo como um exercício de “reformulação” textual linguístico-discursiva, já que o falante nem se dá conta de que rediz, naturalmente, o dizer do outro.

Os estudos marcuschianos (2001, 2010) fizeram com que o processo se ampliasse na forma que se percebe hoje. Esse mecanismo, segundo Marcuschi (2001; 2010) envolve nove operações complexas denominadas atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação) enquanto a primeira está mais direcionada à fala, a segunda tem relação com a escrita dentro da ideia de contínuo. No entanto, por entender que a retextualização é uma atividade dinâmica e não mecanizada, propomos o uso do resumo com recurso didático ao retextualizar a carta pessoal para o e-mail em situação comunicativa real.

Convém ressaltar que, numa abordagem do trabalho com o texto, é imprescindível que o aprendiz entenda com precisão o texto inicial. A partir dessa premissa, é possível introduzir diversas atividades, dentre elas, as de retextualização. Como nosso trabalho tem início com a produção de uma carta pessoal pelo aprendiz em situação de interação, esse procedimento já permite que ele entenda o texto de origem de forma substancial. Embora sabendo que na retextualização de um gênero a outro, diversas etapas são acionadas, a compreensão do texto de origem é fundamental e já se fará internalizada nesta proposta.

Assim, a par da compreensão do texto base, não se pode perder de vista o propósito comunicativo que deve perdurar no texto final para se lograr êxito no processo interativo que se estabelece. Sob esse prisma, a proposta aqui apresentada, ou seja, a retextualização da carta para o e-mail, em situação de uso, assume um caráter relevante, pois o aluno pode retextualizar o que ele mesmo produziu, para cumprir uma atitude comunicativa condizente com um contexto que exige brevidade no seu dizer.

Vale ressaltar que o propósito comunicativo, categoria básica para a eficiência do processo, já se faz internalizado e assim se manterá no produto final de forma a permitir fidelidade ao texto inicial. No entanto, mesmo investindo no processo de compreensão, o professor deve levar em conta também outros aspectos conforme ressalta Dell’Isola (2007, p. 12) “uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.” Essas condições podem variar bastante de acordo com o contexto de produção. Assim, os alunos devem ser orientados quanto às diferenças que devem ser levadas em conta na produção escrita. Em suma, ao introduzir o procedimento da retextualização na produção de textos escritos, permite o professor observar esses fatores no intuito de auxiliar os aprendizes a atuarem como produtores de textos proficientes nos diversos espaços sociais.

Ao concentrar seus estudos no procedimento da retextualização da escrita para a escrita, em processo didático, em sala de aula, Dell’Isola (2007. p. 43) ressalta três variáveis relevantes que são “o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade.” A *primeira* diz respeito à ação do professor em apresentar o texto original e evidenciar a finalidade da retextualização; diante disso, o aluno é levado a perceber os níveis de linguagem e as mudanças que poderão ocorrer na transformação de um gênero em outro. A *segunda* variável refere-se à configuração de cada gênero podendo ser eliminadas ou introduzidas algumas formas linguísticas; A *terceira* considera as estratégias próprias da produção textual de cada gênero tais como estruturas discursivas, léxico, estilo, argumentatividade, características. Para a autora, as atividades de retextualização são ações conscientes que seguem diversos tipos de estratégias.

É importante destacar que a nossa proposta tem como base uma carta pessoal produzida pelo próprio aluno que irá retextualizar fazendo uso das macrorregras do resumo transformando-a em e-mail em uma situação real de interação linguageira. O caráter responsivo da produção de um texto na escola, mesmo em contexto de aprendizado, não deve significar apenas uma mera atividade de escrita. Em consonância com Beth Marcuschi (2010, p.65):

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

Constata-se, assim, a importância do ato de conscientização ao produzir um texto. E em se tratando da retextualização esse ato se solidifica dada a complexidade da transformação de um texto em outro. Para essa transposição considera-se a organização retórica dos gêneros em estudo em consonância com as especificidades de cada gênero a ser produzido. Para tanto, essa atividade de retextualização potencializará as habilidades linguísticas, discursivas, textuais, cognitivas do educando contribuindo para uma melhor eficiência nas práticas interativas, ao mesmo tempo, em que prima pelo aprimoramento da competência textual.

Por fim, para concretizar esse trabalho optamos utilizar a sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para melhor desenvolver o emprego dos mecanismos de retextualização nas produções dos alunos, uma vez que a aplicação desse procedimento metodológico permite explorar as características dos gêneros propostos para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como analisar o processo de transformação sugerido na passagem de um gênero a outro que será efetivado, da carta para o e-mail em contexto real de uso.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O presente capítulo versa sobre a questão da sequência didática como forma de instrumentalização para a produção de textos, visto que a organização de atividades específicas para a sondagem dos conhecimentos que o aluno traz, assim também como a apropriação de um gênero que por ele será adquirida precisam obedecer a parâmetros estabelecidos no planejamento destinado a esse fim. Diante disso, é importante ressaltar o poder de flexibilidade de adaptação da sequência didática na vivência do processo de retextualização que é o ponto norteador de nossa proposta.

6.1 A sequência didática na instrumentalização para a produção de textos

Toda ação escolar requer um planejamento para lograr êxito, em se tratando da produção textual, esse planejamento deve ser sistemático e minucioso para atender às exigências próprias dos mecanismos que permitem aos alunos se apropriarem de conhecimentos e técnicas para o desenvolvimento do trabalho com o texto. Assim também como possibilitar ao professor uma trajetória a seguir até alcançar o objetivo pretendido.

Diante desse fato, a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oferece suporte para a eficiência do trabalho com o texto em sala de aula. Segundo os autores, “É possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Para isso, apresentam o procedimento de uma sequência didática voltada a esse fim. Para os autores, esse procedimento estabelece critérios a fim de que as produções dos alunos não se transformem em um objeto de ensino sistemático, para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) sugerem ainda:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades e exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Para que isso aconteça, o planejamento do trabalho como um todo deve estar vinculado a uma maneira precisa de atuar em sala de aula, pois as sequências didáticas se configuram como uma preciosa fonte de procedimentos para o professor acompanhar e orientar os alunos a ler, escrever, reescrever e explorar os diversos gêneros estudados. É um caminho

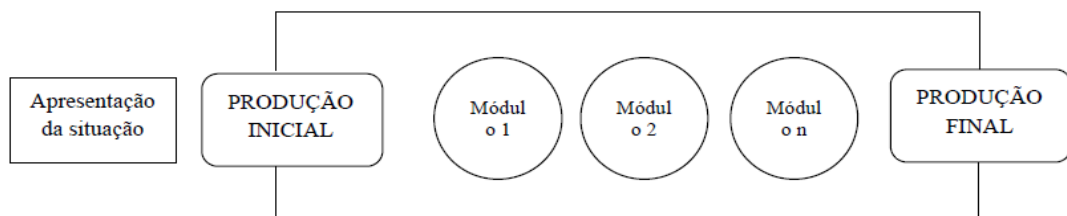
de possibilidades para se trabalhar em sala de aula. Outrossim, a sequência didática (SD) nada mais é do que um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, tendo como finalidade o domínio de determinado gênero oral ou escrito pelo aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

A expressão foi usada e definida coletivamente pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Suíça. Para a divulgação desse termo, destaca-se o texto de uma coleção didática, traduzido para o português com o título “Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento” de autoria de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), como uma leitura fundamental para se compreender a sequência didática, já que são discutidos, detalhadamente, os vários aspectos do procedimento didático e suas relações com o ensino da língua pautado nos gêneros textuais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nesse sentido, ressaltam que o trabalho com os gêneros possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as novas etapas pelas quais os alunos possam passar. Os autores fornecem aos professores orientações de como e o que trabalhar de acordo com restrições, níveis e situações concretas de ensino. Por isso, adotar os gêneros como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola, torna-se importante.

Os autores sugerem uma representação esquemática, conforme mostra a Figura 1, para a organização da SD qual seja:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 83.

Os procedimentos sugeridos no modelo das sequências didáticas envolvem, assim, quatro fases:

I. Apresentação da situação de produção de um gênero:

a) o professor compartilha com os alunos o projeto de comunicação em que estarão envolvidos durante algumas semanas, apresenta o gênero oral ou escrito que

será estudado e comenta as diversas atividades que serão desenvolvidas. A turma decidirá para quem o gênero será produzido (pais, colegas, comunidade...) e a forma que terá a produção;

- b) o professor expõe os conteúdos com os quais a turma trabalhará, aponta quais são as áreas de conhecimentos envolvidas, sobre o que devem escrever ou falar, apresenta exemplares do gênero para que possam ler ou ouvir e discutir alguns aspectos de sua organização. Em nossa proposta, os gêneros trabalhados circularão nos murais da escola.

II. Produção Inicial: pode ser realizada tanto coletiva como individualmente, dirigida à turma ou a um destinatário fictício e tem como objetivo identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. A partir das primeiras produções, o professor observará o que os alunos já sabem e as várias singularidades dos seus textos. Essa avaliação contribuirá para o planejamento das futuras intervenções e pode ser que, apesar da sequência didática já definida, seja necessário completar ou transformar as atividades em função das necessidades dos alunos.

III. Módulos intermediários: são construídos em torno dos elementos particulares do gênero textual: a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas e, assim, permitem que os alunos aprendam, por meio de atividades variadas, as características do gênero estudado. Em função de dificuldades particulares dos alunos, o professor pode transformar os módulos ou destinar mais aulas para um determinado módulo, orientando-os em grupos ou individualmente para progredirem na construção dos conhecimentos.

IV. Produção final: é um parâmetro avaliativo para verificar os conhecimentos construídos pelo aluno durante o desenvolvimento da SD. Além disso, auxilia o aluno a “[...] regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.107), uma vez que o professor lhe oferece como referencial, para sua produção, seja a lista de constatações elaborada durante a SD, seja uma grade com os elementos do gênero trabalhados em sala e que devem ser observados na organização da produção textual.

Ao se trabalhar com as sequências didáticas, os professores disponibilizam aos alunos instrumentos necessários para que eles tenham domínio e reconheçam uma grande quantidade de gêneros inseridos nas mais variadas práticas sociais. Assim, dominando e reconhecendo os gêneros discursivos, os alunos estarão aptos a utilizá-los com competência.

A sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), baseia-se na premissa de que é possível ensinar a escrever um texto e a expressar-se oralmente no âmbito escolar ou fora deste. Acreditando nesse processo, a SD desenvolvida em nosso trabalho com alunos da EJA focará no que se refere à produção escrita.

6.2 A flexibilidade de adaptação da sequência didática: vivência do processo de retextualização

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD deve orientar os educadores a criarem contextos de produção e efetuar atividades e exercícios diversificados e múltiplos, respeitando cada etapa do processo. No entanto, expande possibilidades de adequações, pois, “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 107). As escolhas devem partir do professor em consonância com os alunos por meio de um direcionamento que possam sanar as dificuldades e/ou acrescentar recursos que permitam aprimorar os conhecimentos já formulados pelos alunos. O caráter de flexibilização proporcionado pela SD permitiu optarmos por esse procedimento. Assim, em nossa ação, a SD proporcionará aos aprendizes a oportunidade de reconhecer os gêneros propostos, a carta pessoal e o e-mail, assim como fazer uso das macrorregras do resumo aplicadas aos mecanismos de retextualização na transformação de um gênero a outro durante a produção escrita.

Para conseguir esse intento, recorreremos à SD seguindo o melhor caminho no desenvolvimento das potencialidades do aprendiz e adequando as atividades à medida que o processo exigia. Nosso trabalho inicia-se com uma *Introdução*, momento de sondagem de conhecimentos sobre os termos carta, e-mail, resumo e retextualização de forma que o aluno perceba a correlação que irá se estabelecer entre os mesmos na perspectiva da transformação de um gênero a outro. Seguindo fidedignamente os termos da SD, porém adequando-os às nossas realidades, na *Apresentação da situação* sugerimos a exposição da proposta de trabalho aos alunos revelando como será desenvolvido o processo de retextualização da carta para o e-mail, salientando o uso do resumo para essa transformação. Torna-se importante, neste momento, aflorar a percepção do aluno na compreensão do caráter responsivo dos gêneros envolvidos. Assim, na parte intitulada *Produção inicial* sugere-se uma discussão inicial sobre o uso da carta pessoal em plena era digital e, em seguida, a solicitação da produção escrita de uma carta pessoal. Dessa forma, o aluno registra por meio da escrita, o seu ponto de vista sobre carta pessoal e e-mail orientando-se pela proposta elaborada pelo professor para dar andamento aos passos seguintes, ou seja, a condução dos módulos.

A nossa proposta gira em torno de cinco módulos que darão suporte ao produto final. O *Módulo 1* trata da carta pessoal, para isso, propomos a resolução de atividade sobre o gênero carta pessoal contendo como texto base uma carta pessoal. A atividade conta com 10 questões que exploram a compreensão e a estrutura composicional do texto para que o aluno

perceba a função social de uma carta pessoal, a organização retórica que a envolve e a intenção comunicativa que este gênero textual impõe. Essa atividade facilitará a reescrita da carta produzida pelos alunos na produção inicial.

O *Módulo 2* trabalha a reescrita da produção inicial. É um momento em que o aluno atenta para as observações do professor e avança na aquisição da linguagem e, conseqüentemente, no aprimoramento do próprio texto.

O *Módulo 3* versa sobre e-mail. Para essa abordagem, o módulo desenvolvido visa trazer para o aluno que desconhece ou não tem tanta habilidade, um conhecimento mais detalhado e, para o que tem noção do meio digital, um aprofundamento sobre o gênero. Assim, o módulo apresenta dois textos, um retratando a caixa de entrada de um e-mail e outro a tela de um computador com um e-mail produzido. O aluno é levado a compreender os textos, conhecer e/ou reconhecer a organização retórica que envolve um e-mail comparando-o a uma carta, observando semelhanças e diferenças. O aprendiz é estimulado a perceber também que a linguagem deve estar de acordo com o destinatário, ou seja, mais formal ou menos formal a depender do grau de relacionamento entre os interlocutores. Enfim, todas as informações conduzem o discente para o desenvolvimento da produção de um e-mail, seguindo a proposta elaborada.

O *Módulo 4* atenta para o trabalho com o resumo. Nesse intuito, há aplicação de atividade abordando o estudo das técnicas do resumo ressaltado pelas regras de apagamento, de seleção, de generalização e de construção. Para desenvolver a habilidade de síntese, utilizou-se a mesma carta trabalhada no módulo 1. Nesta atividade, o aluno, por meio das regras do resumo, vai sintetizar o texto lido. Esse exercício pretende estimular a capacidade de resumir um texto o que auxiliará o aprendiz na produção final.

O *Módulo 5* gira em torno do processo de retextualização. Para desenvolver esse processo, tomou-se por base a importância da compreensão do texto de origem, para tanto, a mesma carta trabalhada nos módulos 1 e 4 será transformada em e-mail, visto que já foi explorada significativamente. Assim, no processo de retextualização, ao fazer uso das regras do resumo, vistas no módulo 2, favorecerá ao aprendiz a transformação de um gênero em outro, ou seja, da carta para o e-mail. Para que esse processo ocorra de forma eficiente, o professor(a) deve responder a todos os e-mails que serão enviados a ele(a), de acordo com a proposta apresentada na atividade de retextualização programada para esse fim.

Na última parte da SD, isto é, na *Produção Final* é retomada a reescrita da carta pessoal. Na atividade, o aluno deve ler com atenção o que reescreveu. Logo após, fazer a retextualização da carta que produziu para o e-mail, fazendo uso, durante o processo, das regras

do resumo, sintetizando assim, o texto original. A proposta solicita que esse texto seja produzido no caderno para que, em seguida, o aluno seja conduzido a um dispositivo com internet no intuito de enviá-lo ao destinatário solicitado na proposta, ou seja, (ao)à professor(a) da classe, isto é, ao mesmo destinatário da produção inicial.

Para que esse trabalho não apresente um fim em si mesmo, antes de iniciar a primeira etapa, o professor deve reforçar a questão da interação e levar o aluno a reconhecer que a prática da produção de texto na escola tem um viés substancial que vai além de mera atividade escolar, isto é, descortina horizontes em busca da prática de atuação social do ser pensante em formação, para agir como cidadão consciente em um papel interativo na sociedade. Com esse trabalho, nossa visão tenta expandir a perspectiva da inserção dos aprendizes aos gêneros digitais, tão comumente propagado na contemporaneidade, sem, contudo, deixar de atender para o fato de que esses recursos ainda não abrangem toda a população brasileira como deveria. Assim, esse olhar mais atento, permitirá um trabalho mais eficiente na escola de forma que os educadores atendam a todos conscientes das reais condições para que não haja constrangimentos em detrimento de um para com o outro. Ao fazer uso da SD como instrumento de trabalho, pretende-se trilhar esse caminho. Há uma visão de que o percurso que a SD realiza oportuniza aprendizagem significativa. Esse procedimento não é algo engessado, pois abre uma porta de possibilidades a depender do professor, como ressalta o grupo de Genebra Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.108)

a intenção não é pedir ao professor que realize todas as sequências e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriarem-se, progressivamente da proposta. Apesar de sua amplitude, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências.

O poder de flexibilidade da SD permite ao professor buscar caminhos que levem seu público a galgar degraus cada vez maiores no universo da aprendizagem. Consoante a isso é que nossa ação adapta a SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao processo de retextualização que empreendemos. Pelo que se coloca, apresenta-se um caderno didático em apêndice, para melhor retratar o funcionamento da SD aqui exposta.

7 CONCLUSÃO

O processo de interação é fator essencial no desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais. Estar atento para estabelecer a relação recíproca entre interlocutores deve ser a função primordial do professor de Língua Portuguesa diante do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, explorar estratégias que beneficiem essa prática torna o trabalho docente instigante e significativo. Em face dessa verdade, é que a presente proposta de intervenção para sala de aula buscou tratar da retextualização. Esse procedimento permite uma atitude intercambiável no trato com o texto. Para levar a efeito o que se dispõe a colocar em execução, fez-se uso da carta pessoal em vistas a sua retextualização para o e-mail através do resumo como recurso didático. Esse movimento leva o aluno a apreender aspectos relevantes na leitura e na produção escrita, principalmente, a desenvolver a capacidade de síntese que se faz necessária em algumas situações que requerem a concisão no ato do dizer.

A proposta aqui apresentada, além de adicionar uma contribuição para a produção textual pela exigência de um ato conciso, também possibilita o aprimoramento de duas formas de correspondência que conduzam o aluno a buscar aquela que melhor possa se adequar às suas exigências e necessidades. Apesar de a carta pessoal ser um gênero bem menos usual que o e-mail na contemporaneidade, ela ainda se faz presente em diversas situações, como se pode observar no referencial teórico quando dela se fala neste trabalho. E em se tratando de alunos da EJA, nosso público-alvo, permite que os dois tipos de correspondência sejam trabalhados e utilizados em situações reais de trocas languageiras. No tocante à apropriação desses gêneros, foi realizado, antes do contexto pandêmico ao qual se vive hoje, um levantamento acerca do uso dessas duas formas de correspondência pelos alunos que são foco de atenção neste trabalho. Na análise, identificou-se que uma parte desses alunos ainda fazia uso de cartas pessoais e muitos não sabiam manusear um dispositivo para o envio de e-mails, muito menos de produzir o respectivo gênero.

Sendo uma turma de EJA em que a diferença etária e intelectual se evidencia entre jovens e idosos, o trabalho com os gêneros carta e e-mail levanta uma expectativa inovadora na aprendizagem da produção textual pela inserção da prática da retextualização, despertando o olhar para os referidos gêneros pautado na responsividade, considerando-se os papéis ativos dos interlocutores em uma perspectiva dialógica. Assim, para tratar esse aspecto, a presente proposta de intervenção apoiou-se no dialogismo de Bakhtin (2003) ao entender que a construção do sentido do texto se faz na interação viva. Ademais, propor a produção de texto funcionalmente foi fundamental, levando em conta a caracterização do interlocutor, o propósito

comunicativo e o contexto de produção. Esses fatores influenciam uma produção de texto mais coeso e coerente com uma ampla compreensão do projeto do receber e do dizer os textos.

Entende-se, portanto, que ensinar é criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades do aprendiz, de forma que ele seja capaz de perceber a complexidade do mundo, do contexto em que está inserido, do grupo ao qual se integra e do próprio ser humano, visando a formação da competência linguístico-discursiva para atuar na sociedade como cidadão consciente. Assim, ao introduzir os gêneros carta e e-mail, buscou-se atentar para o fato de que esses gêneros apresentam um aspecto contrastivo, ou seja, enquanto a carta é milenar, conforme reforça Zanoto (2005), o e-mail, apesar de ter surgido na década de 1970, tem caráter emergente como destaca Marcuschi (2010). No entanto, são gêneros que se aproximam quanto à organização retórica e à intenção comunicativa, pois ambos são instrumentos de correspondência entre os indivíduos da sociedade.

Neste trabalho procurou-se dar a mesma importância aos dois gêneros para que os alunos que fazem uso da carta não se sintam menos favorecidos do que aqueles que utilizam o e-mail ou vice-versa. O uso da carta em plena era digital foi ressaltado e valorizado com as devidas fundamentações e demonstração da praticidade. Sobre e-mail foi empreendida a mesma forma de focalização, para que o aluno escolha o meio que melhor atenda as condições de acesso e de comunicação. A fim de tratar com mais propriedade do processo de retextualização, recorreu-se aos ensinamentos de Marcuschi (2001, 2010), sobretudo quando o estudioso ressalta que esse procedimento faz parte, naturalmente, do dia a dia das pessoas, em suas interações. Para dar mais consistência ao trabalho com a retextualização, em sala de aula, a proposta apoiou-se em Dell’Isola (2007) que aprofunda os estudos no movimento da escrita para a escrita, entendendo o processo como a transformação de um texto em outro em situação de uso.

Como o objetivo da presente proposta advém do estudo sobre processo de retextualização da carta pessoal para o e-mail, observando nesse ato o uso das técnicas do resumo no desenvolvimento da leitura e da produção escrita por alunos da EJA, em interação com a professora da classe, pressupõe-se que esse procedimento permita um desenvolvimento mais efetivo da habilidade da leitura e da produção escrita deste público, trazendo um diferencial no aprimoramento da capacidade de resumir um texto. Para abordar o assunto sobre resumo, os estudos de Moreira (2008) e de Machado (2010) foram de grande esclarecimento.

Ao destinar o texto do aluno à professora da classe considera-se ter sido o melhor caminho a seguir, na pesquisa, pois esse procedimento permite que a professora faça com as devidas consistências a análise dos textos dos alunos para que eles avancem na produção escrita,

ao mesmo tempo, que corrobora com uma situação didática de interação professor/aluno. Além de ser fator preponderante, ter conhecimento do destino do texto motiva o aluno a escrever. Saber que tem alguém real que vai ler seu escrito, não só com o objetivo de avaliar ou de atribuir nota, mas de proceder a uma resposta esperada, desperta o interesse em vivenciar essa prática.

A metodologia aplicada no trabalho com a retextualização da carta para o e-mail apoiada na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi de grande contribuição: primeira – essa estratégia dialoga com os princípios da BNCC (2017) sobre a progressão do conhecimento, investindo em atividades diversificadas cada vez mais complexas e desafiadoras que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e o mantém ativo durante todo o percurso da aprendizagem, procedimento esse observado na proposta apresentada. Segunda – a flexibilidade que essa sequência permitiu na adaptação do processo que partiu de um gênero textual – carta pessoal –, desembocando em outro – e-mail, quando na proposta original desta sequência adota-se apenas um gênero do começo ao fim.

Atendendo ao princípio básico da retextualização, que é a compreensão do texto de origem, o aluno inicialmente será levado a produzir uma carta pessoal. Partindo dessa produção escrita do aluno, a compreensão se estabelecerá espontaneamente para que ele possa a partir daí, retextualizar seu texto original transformando-o em e-mail, cumprindo o pedido da professora para a produção de um texto conciso. Sendo desse modo, faz-se uso da capacidade de resumir, que também é perspectiva da presente proposta de intervenção. Todo o desenvolvimento da SD compõe um material destinado ao trabalho docente em forma de Caderno Didático para que o professor da EJA possa se aprofundar no assunto e aplicar com propriedade a proposta apresentada. O caderno é composto de uma *apresentação* para o professor, do *procedimento didático* em forma de esquema que resume toda a sequência a ser trabalhada, desde a apresentação da situação até a produção final. Em seguida, há as *sugestões de atividades* compostas em módulos. Estes seguem a seguinte estrutura composicional: assunto, fundamentação teórica, objetivos, orientações para o professor e atividade, de forma que o docente amplie seus horizontes com as teorias vinculadas aos assuntos que serão trabalhados e esteja ciente dos objetivos que deverão ser alcançados através das orientações a serem seguidas.

Espera-se, portanto, que nossa proposta pedagógica contribua para a melhoria da leitura e da produção escrita dos alunos da EJA, tornando o momento de ensino/aprendizagem, em sala de aula, um ambiente de interação agradável, descontraído, prazeroso e produtivo com o intuito de manter essa amplitude para além do domínio escolar. Salienta-se, no entanto, que as atividades propostas são sugestões e que o docente tem a liberdade de fazer alterações da

forma que se sentir mais confortável para a adequação da turma que vai trabalhar, pois se entende que as turmas da EJA variam consideravelmente de escola para escola.

Acreditando que todo o processo a ser desenvolvido na proposta leva a resultados positivos no trato com o texto em sala de aula de Língua Portuguesa, ao trabalhar a retextualização como estratégia para a produção de textos em atitude de interação verdadeira, espera-se que esta proposta de intervenção para a sala de aula, além de auxiliar o docente e o discente da EJA, sirva também de contribuição como fonte de informação para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. *et al.* **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.
- ALMEIDA, Larissa Pereira de. **Gênero carta-corrente digital: estudo dos aspectos formais e funcionais.** 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In:* COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016.
- ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. *In:* COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Os gêneros do discurso. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília, DF: Ministério da educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Disponível em: Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In:* GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. 7 reimp. Editora Ática, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: PUC-SP, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1998.
- CECÍLIO, Camila. Ainda faz sentido ensinar o gênero cartas? **Revista Nova Escola Box,** 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18919/ainda-faz-sentido-ensinar-o-generocarta>. Acesso em: 05 set. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Linkando as ideias dos textos. *In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.*

CUNHA, Ana Carla de Oliveira Dini. **Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, Dennys. **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização.** 1. ed. Recife: EDUFRPE, 2019.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.*

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A Escrita como Trabalho. *In: MARTINS, M.H. **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.*

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

FONSECA, Sandra. Na era da tecnologia, projeto incentiva crianças a se comunicarem por cartas. **Portal G1**, 19 jun. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/06/na-era-tecnologia-projeto-incentiva-criancas-se-comunicarem-por-cartas.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. 7 reimp. Editora Ática, 2003.*

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino.** Exercícios de militância e divulgação. 4 reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2002.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.*

GRIJO, Carmen Starling Bergamini. **O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-8SSV5D>. Acesso em: 23 out. 2020.

KARASINSKI, Eduardo. **A história do e-mail**. 2009. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/web/2763-a-historia-do-email.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KLEIMAN, Angela Bustos. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD. p. 487-517, set./dez. 2008. Quadrimestral.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

LAZZERONNI, Verônica. Blogs incentivam a troca de cartas como forma de fazer novas amizades. **Jornal Carta Campinas**, Campinas, 28 jul. 2018. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2018/07/blogs-incentivam-a-troca-de-cartas-como-forma-de-fazer-novas-amizades>. Acesso em: 07 set. 2020.

LEAL, Aurilene Andrade (Org.). **Cartas para Helenice**. PROFLETRAS/ UECE, 2021.

LEVY, Tatiana Salem. **Vista Chinesa**. São Paulo: Todavia, 2021.

LOUKILI, Karin Luciane Cardoso. **Ainda faz sentido escrever cartas?: uma experiência com ensino de gêneros na educação de jovens e adultos**. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Raquel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 149-162.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19), 2010. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/2011_lingua_portuguesa_capa.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., 4 reimp. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio.; XAVIER, Antônio Carlos (org). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Claudiane Maciel da Rocha; CARVALHO, Eneida Oliveira Dornellas de. O gênero digital e-mail na sala de aula: uma possibilidade pedagógica. *In*: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2016. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA15_ID3813_20062016172255.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. **Anais**. 2003. Disponível em:
http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

MENEZES, Overlac. **Cartas**: simples mensagem, documento ou gênero literário? São Paulo: Marco Zero, 2005.

MENGUE, Priscila. Troca de cartas volta a ganhar adeptos e transforma-se em hobby na era digital. **O Estado de São Paulo**, 01 jan. 2020. Disponível em: <https://saopaulo.estadao.com.br/noticias/geral,troca-de-cartas-volta-a-ganhar-adeptos-e-transforma-se-em-hobby-na-era-digital,70003140488>. Acesso em: 07 set. 2020.

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. O resumo da notícia: o que é determinante para essa ação de linguagem. *In*: MATTES, Marlene; THEOBALD, Pedro (orgs.). **Ensino de Línguas**: questões práticas e teóricas. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Crislane Marques de. **Releitura de contos de fadas**: a retextualização como prática de produção textual. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

OLIVEIRA, Kalina de França. **Gênero e-mail**: uma proposta de utilização da tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (org). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALHARES, Isabela. Escolas incentivam estudantes a trocar cartas ‘à moda antiga’. **O Estado de São Paulo**, 11 mai. 2015. Disponível em:
<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-incentivam-estudantes-a-trocar-cartas-a-moda-antiga,1684877>. Acesso em: 05 set. 2020.

PESSOA, Marlos de Barros. Da carta a outros gêneros textuais. *In*: DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; CALLOU, Dinan (Orgs.). **Para a história do português brasileiro**: notícias de corpora e outros estudos. v.4. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ/FAPERJ, 2002.

QUEIROZ, Andreza Alves. **Referenciação e polidez em cartas de amor: o resgate da história de Jayme e Maria por meio da (re)construção do self e do outro.** Fortaleza, 2015. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog como: interação e possibilidades pedagógicas. *In: ARAÚJO, Júlio César e DIEB, Messias (Org.). Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino.* Fortaleza: edições UFC, 2009.

RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção Ideias em Ação/ Coord. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de) 232p.

SANTOS, Elane Santos e *et al.* Gênero textual carta e ensino: considerações sobre a tradição epistolar. **Revista a cor das letras.** Feira de Santana, v. 19, n. 2, p. 189-200, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Cláudia de Sousa. Correção e avaliação de textos. *In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). Ensino de produção textual.* São Paulo: Contexto, 2016.

SANTOS, Maryluce Conceição Barros. **Prática de retextualização a partir do gênero autobiografia no eixo 5 (8º e 9º anos) da educação de jovens e adultos: da oralidade para a escrita.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.

SHARLON, Isac. À moda antiga: em plena era digital, há quem ainda envie cartas. **Emtempo**, 05 out. 2017. Disponível em: <https://d.emtempo.com.br/dia-a-dia/80720/a-moda-antiga-em-plena-era-digital-ha-quem-ainda-envie-cartas>. Acesso em: 07 set. 2020.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Letras, Minas Gerais, 2002.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas”. *In: Revista Brasileira de Educação.* XVII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, out. 1995. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/LINGUA-ESCRITASOCIEDADE-E-CULTURA-RELA%20c3%87%20c3%95ES-DIMENS%20c3%95ES-E-PERSPECTIVAS.pdf> WWW.anped.org.br/rbe/rbedigital. Acesso em: 25 jun. 2020.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita.** São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso.** Tradução de Elisa A. Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003 [1993].

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZANOTTO, Normelio. **E-mail e carta comercial**: estudo contrastivo do gênero textual. Rio de Janeiro, RJ: Lucena; Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

APÊNDICE A - CADERNO DIDÁTICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

LENILÚCIA BILHAR ARAÚJO

**DA CARTA PESSOAL AO EMAIL : UMA PROPOSTA DE
RETEXTUALIZAÇÃO PARA O ANO FINAL DO SEGUNDO
SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**FORTALEZA – CEARÁ
2021**

LENILÚCIA BILHAR ARAÚJO

Manual apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira.

FORTALEZA

2021

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	84
2. PROCEDIMENTO DIDÁTICO / SEQUÊNCIA	85
3. ATIVIDADES PROPOSTAS / MÓDULOS	104
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
5. REFERÊNCIAS	130

1. APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

Almeja-se com este material contribuir significativamente para as aulas da EJA, trazendo uma forma de abordagem diferenciada e dinâmica no trabalho com o texto, através do processo de retextualização. Apesar de os estudos sobre o assunto ter surgido na década de 1990, é um procedimento ainda pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, trata-se de um mecanismo que envolve um caminho de benefícios na perspectiva textual-discursiva como destaca Marcuschi (2010, p.122):

apresenta a vantagem de um maior dinamismo e uma produtividade muito grande porque leva em conta de maneira sistemática o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais. Sua vantagem é a possibilidade de oferecer previsões e sugerir alternativas comparativamente.”

À luz dessa reflexão, uma alternativa viável na transformação da carta para o e-mail por meio da retextualização, foco de nossa proposta sugerida neste trabalho, é o uso do resumo. Ao retextualizar, o aprendiz aciona mecanismos cognitivos que permitem a reescrita e/ou refacção do texto, ao mesmo tempo, em que desenvolve a habilidade de ser conciso em situações comunicativas verdadeiras que exigem a brevidade no dizer por meio do ato de resumir seu próprio texto ou o de outrem. Sendo isso possível através do uso das *macrorregras de apagamento, de seleção, de generalização e de construção* que conduzem o aprendiz à habilidade de resumir.

Embora a aplicação desse procedimento pareça complexa para alunos da EJA, observa-se que não o é, pois realiza-se de maneira interativa e espontânea buscando driblar mais um desafio em inovar as práticas pedagógicas no trato com o texto em sala de aula, vislumbrando além da aprendizagem, a atuação do aprendiz na sociedade. Para tanto, o modelo da SD aqui apresentado mais adiante, conduzirá o processo de ensino/aprendizagem.

Espera-se, portanto, que este trabalho seja para você, **professor (a)**, uma alternativa de experiências exitosas.

Bom proveito!

2. PROCEDIMENTO DIDÁTICO / SEQUÊNCIA

ESQUEMA PARA O TRABALHO DOCENTE	
ESCOLA	Escola Municipal Moreira da Rocha
PERÍODO	Dois meses – 6 semanas (três aulas por semana)
PÚBLICO-ALVO	Educação de Jovens e Adultos – EJA IV (noturno)
TEMA	Da carta pessoal ao e-mail: uma proposta de retextualização em processo interativo
OBJETIVO GERAL	Compreender o processo de retextualização da carta pessoal para o e-mail, observando nesse ato o uso das técnicas do resumo no desenvolvimento da leitura e da produção escrita por alunos dos anos finais do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em interação com a professora da classe.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar, em classe, o processamento da produção escrita de carta pessoal, em decorrência da leitura desse gênero, com o fim de transformá-lo em e-mail, tendo em vista o uso oportuno de um ou de outro em atitude responsiva. • Observar, na interação com os alunos, as relações entre os gêneros, carta e e-mail, considerando semelhanças e diferenças funcionais entre eles. • Analisar, juntamente com os alunos, a estrutura composicional da carta pessoal, atentando para o que desta se mantém no e-mail, a fim de que se perceba a relação entre esses gêneros, o que vai auxiliar no procedimento da retextualização através do uso do resumo norteado por suas macrorregras.
METODOLOGIA	<p>1ª PARTE: introdução – uma aula de 60 minutos (primeira metade de um encontro).</p> <p>2ª PARTE: apresentação da situação – uma aula de 60 minutos (segunda metade do encontro anterior).</p>

	<p>3ª PARTE: produção inicial – duas aulas de 60 minutos (um encontro).</p> <p>4ª PARTE: aplicação de módulos – dez aulas de 60 minutos (cinco encontros).</p> <p>5ª PARTE: produção final – três aulas de 60 minutos (um encontro e meio).</p>
<p>1ª PARTE: introdução / sondagem (carta, e-mail, retextualização, resumo)</p>	<p>1º momento (20 minutos) – sondagem, por meio do diálogo, sobre o conhecimento dos alunos acerca dos gêneros carta e em seguida sobre o gênero e-mail, estabelecendo relação entre ambos e verificando a funcionalidade de cada um.</p> <p>2º momento (20 minutos) – sistematização, na lousa, com a ajuda dos alunos, da estrutura composicional do gênero carta de um lado e do gênero e-mail do outro, de modo que o aluno possa perceber semelhanças e diferenças entre ambos (texto expandido e texto resumido)</p> <p>3º momento (20 minutos) – introdução do conceito de retextualização, por meio da interação com os alunos, salientando a possibilidade de transformação do gênero carta para o gênero e-mail, atentando para a percepção do aluno quanto à relação estabelecida entre os dois gêneros e a possibilidade da retextualização de um em outro.</p>
<p>2ª PARTE: apresentação da situação</p>	<p>1. Proceder a uma retomada com os alunos sobre os tipos de correspondência que foram abordados na aula anterior.</p> <p>2. Realizar sondagem sobre o uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da <i>carta</i> (pessoal) e do <i>e-mail</i> – se já receberam carta ou enviaram, se possuem e-mail, se já receberam e-mail ou o enviaram, o que eles pensam sobre esses dois tipos de correspondência;

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>retextualização</i> – o que sabem sobre o termo, se já realizaram o processo em sala de aula ou fora dela, se sabiam que é possível transformar um gênero textual em outro e como o utilizamos com frequência em situações cotidianas mesmo sem saber o nome que se dá, pois a retextualização é uma prática que se faz corriqueiramente (MARCUSCHI, 2001). • <i>resumo</i> – entendê-lo como uma das técnicas utilizadas para a retextualização, procurando saber se já produziram um resumo, se sabem que existem regras para a realização dessa produção, se já observaram que se faz uso do resumo constantemente em determinadas situações cotidianas. <p>3. Em seguida, deve ser apresentada aos alunos a proposta de trabalho, ou seja, como será desenvolvido o processo de retextualização da carta para o e-mail, salientando o uso do resumo para essa transformação, em situação comunicativa.</p> <p>4. Após essa apresentação, um questionário deverá ser aplicado para se fazer um levantamento dos alunos que possuem e-mail, pois para os que não o possuem, deverá ser criado um.</p>
<p>3ª PARTE: produção inicial</p>	<p>➤ INTRODUÇÃO: para esta parte, o professor deve</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. iniciar a aula com uma discussão sobre o uso da carta pessoal na era digital; 2. mostrar que esse uso existe e é cultivado por muitos. Para a fundamentação, comentar reportagens disponíveis em: https://d.emtempo.com.br/dia-a-dia/80720/a-moda-antiga-em-plena-era-digital-ha-quem-

ainda-envie-cartas. e/ou <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,troca-de-cartas-volta-a-ganhar-adeptos-e-transforma-se-em-hobby-na-era-digital,70003140488>. (Acessos em: 27/05/2020).

3. ouvir os **comentários dos alunos** sobre essa prática.

➤ **DESENVOLVIMENTO**

1. propor aos alunos a **produção escrita** de uma carta pessoal, destinada ao professor da classe, de acordo com a proposta de redação, na seção **AGORA É COM VOCÊ**, aqui apresentada e elaborada para o desenvolvimento da pesquisa-ação.
2. estipular um tempo para a produção do texto.

AGORA É COM VOCÊ!

Produção inicial

Produza uma carta pessoal endereçada ao professor(a) da classe de Língua Portuguesa, estabelecendo uma relação entre o que você pensa sobre o uso de carta e o uso de e-mail em uma correspondência pessoal. Leve em conta o que para você é mais viável e acessível.

Procure desenvolver a carta em três parágrafos. Você pode seguir o seguinte roteiro:

1º parágrafo: fale sobre o uso da carta pessoal

(Já recebeu alguma? De quem? Qual era o assunto? Já mandou para alguém? Por qual motivo? Conhece alguém que recebe ou recebeu com frequência? O que você acha da correspondência por meio de cartas?)

2º parágrafo: Fale sobre o uso do e-mail.

(Você possui e-mail?)

Não?: gostaria de ter um e-mail? Seria útil para você? Em que sentido? Para que você poderia utilizá-lo? Gostaria de aprender a usar o e-mail? Por quê?

Sim?: qual o motivo de você ter criado um e-mail? Como você costuma utilizá-lo? Já enviou um e-mail para alguém? Por qual motivo? Já recebeu e-mail? Por qual motivo? Que importância você atribui ao uso do e-mail?

3º parágrafo: na sua visão, qual a melhor maneira para você se comunicar a longa distância? Por meio de carta ou por e-mail? O que seria mais adequado para você? Comente.

Já que os dois gêneros são de caráter epistolar, organize seu texto de acordo com a estrutura composicional: local e data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura.

Produza, no mínimo, 15 linhas.

A produção inicial já dará suporte para conduzir a elaboração dos módulos.¹

➤ **CONCLUSÃO:** nesta fase o professor deve:

1. receber o texto escrito pelos alunos para dar continuidade à aula seguinte;

¹ O modelo de módulo aqui sugerido segue a estrutura composicional de autoria da Profa Dra Maria Ednilza Oliveira Moreira por ela orientado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFC, no período de 2011 a 2018, e na disciplina de Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFC 2019, dos quais fiz parte: deste como mestranda e daquele como bolsista/supervisora.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. ler e analisar os referidos textos para respondê-los, por meio de uma carta pessoal direcionada aos alunos. 3. Dar resposta aos alunos, para todos ou individualmente, conforme a necessidade dos participantes envolvidos. 4. entregar os textos aos respectivos autores com as devidas correções e orientações. Eles farão a reescrita em momento oportuno cumprindo a sequência didática.
<p>4ª PARTE – 1: módulo 1</p>	<p>Assunto: Carta Pessoal - atividade de leitura a respeito de carta pessoal para avaliar a compreensão dos alunos sobre o que captaram das explicações envolvendo esse assunto.</p> <p>Resolução de atividade sobre o gênero carta pessoal contendo como texto base uma carta pessoal retirada do livro <i>As vantagens de ser invisível</i>² de Stephen Chbosky. A atividade conta com 10 questões que exploram a compreensão e a estrutura composicional do texto para que o aluno perceba a função social de uma carta pessoal, a organização retórica que a envolve e a intenção comunicativa que este gênero textual impõe. Isso servirá de base para a reescrita da carta produzida por cada aluno na produção inicial.</p> <p>➤ INTRODUÇÃO: antes de iniciar o módulo, o professor deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. fazer um comentário sobre o livro <i>As vantagens de ser invisível</i> de Stephen Chbosky; 2. reabrir a discussão sobre o uso de carta em plena era digital;

² Este livro auxiliou na elaboração da atividade do módulo.

3. procurar saber se cada aluno se sentiu confortável ao produzir uma carta endereçada ao professor(a), se gostou da experiência, o que espera que aconteça com a carta escrita, se sentiu alguma dificuldade em produzi-la.

4. entregar ao aluno o módulo impresso norteador da tarefa.

➤ **DESENVOLVIMENTO:** ao entregar o módulo impresso aos alunos, o professor deve:

1. pedir que eles façam uma leitura silenciosa do texto que inicia o item da atividade;

2. ressaltar que esse texto está inserido no livro *As vantagens de ser invisível* de Stephen Chbosky, comentado na introdução da aula, para que desperte no aluno o interesse para a leitura da obra. Em seguida, o professor pode fazer uma leitura compartilhada. Cada aluno lê um parágrafo do texto;

3. abrir uma discussão, ao final da leitura;

4. indagar aos alunos, durante a discussão, o que mais lhes chamou a atenção no texto, o que o identifica como carta pessoal, quais são os elementos que normalmente compõem uma carta pessoal, se esses elementos foram inseridos na carta lida e, se eles fossem o destinatário daquela carta, como eles a responderiam.

5. solicitar aos alunos, após esse levantamento de ideias, que respondam ao módulo estabelecendo um tempo para isso.

	<p>➤ CONCLUSÃO: rompido o tempo estabelecido</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pedir aos alunos que comentem suas respostas que compõem o módulo. 2. sistematizar, para facilitar, essas respostas na lousa acompanhando a ordem das questões enquanto vai interagindo com os alunos e conduzindo-os de forma que eles organizem melhor o raciocínio durante as respostas.
<p>4ª PARTE – 2: módulo 2</p>	<p>Assunto: Reescrita</p> <p>O aluno fará a reescrita da produção inicial que foi lida e analisada pelo professor, atentando para as intervenções do professor no texto, no sentido de aprimorar a escrita para uma melhor compreensão da produção. O professor receberá a reescrita dos alunos para a condução segura de outro momento.</p> <p>➤ INTRODUÇÃO: para conduzir este momento, deve-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. iniciar a aula entregando aos alunos a resposta, produzida pelo professor(a), da carta a ele(a) destinada na produção inicial; 2. agradecer a todos os participantes pela atenção e empenho. 3. estipular um tempo para que os alunos a leiam e façam seus comentários. 4. abrir uma discussão, em seguida, sobre a importância da reescrita dando ênfase ao caráter de aprimoramento do sentido do texto. 5. entregar aos alunos, logo após a discussão, a carta produzida por eles na produção inicial com as devidas anotações do professor.

	<p>➤ DESENVOLVIMENTO: após a entrega da carta analisada e com as devidas anotações, o professor deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. solicitar aos alunos a leitura silenciosa desta para que eles percebam como poderiam elaborar determinadas construções para o aprimoramento do texto; 2. reforçar a importância da reescrita; 3. perguntar se existe alguma dúvida quanto às correções realizadas, se há mais alguma sugestão para a melhoria do sentido do texto, se concordam ou discordam de algum ponto. 4. propor aos alunos a reescrita, estabelecendo um tempo para a realização desta. <p>➤ CONCLUSÃO: após o tempo estabelecido</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. receber a reescrita dos alunos para a condução segura de uma próxima aula.
<p>4ª PARTE – 3: módulo 3</p>	<p>Assunto: E-mail</p> <p>O aluno deverá saber lidar com o gênero digital e-mail. Para isso, o módulo desenvolvido visa trazer para o aluno que desconhece ou não tem tanta habilidade, um conhecimento mais detalhado e, para o que tem noção do meio digital, um aprofundamento sobre o gênero. Assim, o módulo apresenta dois textos, um retratando a caixa de entrada de um e-mail e outro a tela de um computador com um e-mail produzido. O aluno deve ser levado a compreender os textos, conhecer e/ou reconhecer a organização retórica que envolve um e-mail comparando-o a uma carta, observando semelhanças e diferenças. O aprendiz precisa perceber inclusive que a linguagem deve estar de acordo</p>

com o destinatário, ou seja, mais formal ou menos formal a depender do grau de relacionamento entre os interlocutores. Enfim, todas as informações devem conduzir o discente para o desenvolvimento da **produção de um e-mail**, seguindo a proposta do módulo.

➤ **INTRODUÇÃO:** para conduzir este momento, o professor deve:

1. iniciar a aula revelando para os alunos que não possuíam e-mail, a criação do e-mail de cada um. Essa iniciativa contempla o que foi comentado na apresentação da situação;
2. indagar aos alunos o que eles conhecem sobre o gênero e-mail, se acham importante o uso, se já o usaram ou o usam e, com que frequência;
3. manter o diálogo apresentando informações sobre o gênero/suporte e-mail, tais como: o que é, formação de um endereço eletrônico, o que pode ser feito através do e-mail, como enviar e receber mensagens, como preencher o endereço, como enviar um arquivo – essas informações encontram-se disponíveis em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_web2/parada_01/para_saber_mais/sobrecorreio.htm, acesso em: 04/06/2020.
4. esclarecer as dúvidas dos alunos, estabelecendo um paralelo entre o gênero carta e o gênero e-mail, de forma que o aluno perceba as semelhanças e diferenças entre os gêneros. O professor usará um datashow para mostrar como

funciona o processo de escrita e envio de e-mail, destacando desse caráter resumitivo.

➤ **DESENVOLVIMENTO:** neste momento, eis o procedimento a ser adotado pelo professor

1. entregar o módulo aos alunos;
2. pedir que eles leiam os dois textos que constituem a atividade (o que representa o cabeçalho e o que representa o corpo do e-mail);
3. incitar os alunos, após a leitura, a manifestarem suas opiniões sobre as diferenças entre os dois textos;
4. solicitar, em seguida, que eles respondam às questões da atividade proposta sobre os dois textos, estabelecendo um tempo para a conclusão;
5. enfatizar o item 5 das questões que consiste em propor a elaboração do rascunho do e-mail a ser enviado ao professor.

➤ **CONCLUSÃO:** após o término da atividade respondida pelos alunos, o professor deve:

1. sistematizar as respostas na lousa interagindo com a turma e acompanhando a ordem das questões;
2. conduzir, logo após, os alunos a acessarem dispositivos com internet;
3. solicitar aos aprendizes que abram seus e-mails, passem o texto produzido na atividade como rascunho para o e-mail e o envie ao destinatário, que será o(a) professor(a).

	<p>4. receber os e-mails enviados e respondê-los. Esse e-mail do docente deve ser remetido para todos os aprendizes.</p>
<p>4ª PARTE – 4: módulo 4</p>	<p>Assunto: Resumo</p> <p>Aplicação de atividade abordando o estudo das técnicas do resumo, conforme Moreira:</p> <p>a) <i>regra de apagamento</i> – remoção de qualquer conteúdo irrelevante, desde que não cause complicações para interpretação de uma proposição subsequente. Exemplo: <O licenciando cumpriu sua atividade de estágio. Seu estágio ocorreu na escola.> O licenciando cumpriu seu estágio.</p> <p>b) <i>regra de seleção</i> – apagamento de ideias redundantes sobre um fato expressas em outra proposição. Exemplo: <Os licenciandos cumpriram rigorosamente as atividades de estágio. Eles planejaram, regeram a classe e avaliaram a sua atenção e a dos alunos durante a experiência na escola.> Os licenciandos cumpriram rigorosamente as atividades de estágio na escola.</p> <p>c) <i>regra de generalização</i> – substituição de uma sequência de itens de uma categoria por um conceito geral da categoria. Exemplo: “Em seu aniversário, a professora recebeu dalias, orquídeas, margaridas e crisântemos.” Em seu aniversário, a professora recebeu flores.</p> <p>d) <i>regra de construção</i> – síntese de uma sequência de proposições. Exemplo: “A professora foi à rodoviária e comprou a sua passagem, assim chegou ao seu destino. A professora viajou de ônibus.</p>

(MOREIRA, 2008, p.84-85, grifo da autora)

Para desenvolver a habilidade de síntese, será utilizada a mesma carta trabalhada no módulo 1 que compõe a obra *As vantagens de ser invisível* de Stephen Chbosky. Nesta atividade, o aluno, por meio das regras do resumo, vai sintetizar o texto lido a fim de que ele possa vivenciar a prática da retextualização através do ato de resumir.

➤ **INTRODUÇÃO:** na condução deste módulo, o professor, ao iniciar a aula, precisa:

1. dialogar com os alunos sobre a produção de resumo;
2. procurar saber se eles já o produziram, se já leram resumos, sobre que tipos de assuntos;
3. atentar para o fato de que o uso do resumo é frequente no dia a dia, principalmente na expressão oral, como por exemplo: ao contar uma notícia, um filme, um capítulo de novela ou de seriado, uma aula ou mesmo um livro;
4. indagar se eles sabiam que existem procedimentos que auxiliam a produção de um resumo.

➤ **DESENVOLVIMENTO:** para dar continuidade, o professor deverá:

1. explicar as regras do resumo, mostrando como funcionam;
2. entregar, em seguida, o módulo ao aluno e pedir que ele responda à atividade proposta, que

	<p>culmina com a produção de um resumo. (Estabelecer um tempo para a conclusão)</p> <p>➤ CONCLUSÃO: para finalizar esta etapa, deve-se:</p> <ol style="list-style-type: none">1. agrupar a turma em dupla;2. solicitar o compartilhamento dos resumos produzidos.3. Pedir que um aluno leia o resumo do outro para averiguar se entenderam bem o texto resumido4. solicitar às duplas a leitura oral de um resumo. (Cada dupla escolhe um resumo para apresentar).5. interagir com a turma, analisando e orientando a melhoria do sentido do texto na produção do resumo;6. verificar, com os alunos, se as regras favoreceram a produção do resumo, se foram utilizadas, como foram utilizadas e se houve compreensão do procedimento;7. Recolher os resumos;8. fazer um varal de resumos na sala ou um painel figurando os resumos dos alunos para que toda a classe possa vislumbrar as produções realizadas.
4ª PARTE – 5: módulo 5	<p>ASSUNTO: Retextualização – da carta ao e-mail</p> <p>Para desenvolver o processo de retextualização, tendo por base a importância da compreensão do texto de origem, a mesma carta trabalhada nos módulos 1 e 4 será transformada em e-mail, destinado também à professora da classe, visto que já foi</p>

explorada significativamente. Assim, no processo de retextualização, ao fazer uso das regras do resumo, vistas no módulo 2, favorecerá ao aprendiz a transformação de um gênero em outro, ou seja, da carta para o e-mail. Para que esse processo ocorra de forma eficiente, o professor(a) deverá responder a todos os e-mails que serão enviados a ele(a), de acordo com a proposta apresentada na atividade de retextualização.

A retextualização da carta para o e-mail favorece ao aluno adquirir habilidade de abordar um conteúdo de forma breve em função do ambiente onde esse conteúdo vai circular, do tempo que ele precisa dispor ou mesmo da objetividade que ele precisa adotar em certas circunstâncias.

- **INTRODUÇÃO:** para aplicação deste módulo, deve-se
1. iniciar a aula dialogando com a turma sobre a possibilidade de transformar um gênero textual em outro em função de propósito comunicativo a ser cumprido;
 2. procurar saber se eles já fizeram algo assim em ambiente escolar ou fora deste;
 3. mostrar que frequentemente estamos fazendo isso, embora inconscientes do processo; como por exemplo, durante uma aula, as explicações orais realizadas pelo professor e anotadas no caderno pelos alunos ilustram tal ocorrência: os alunos transformam o texto oral em texto escrito;
 4. salientar que o procedimento também pode se dar do oral para o oral, da escrita para o oral e da escrita para a escrita;

5. levar para a sala de aula um exemplo de texto retextualizado da escrita para a escrita que será mostrado em datashow ou impresso, para ser analisado. Sendo impresso, pode ser distribuído aos alunos, em duplas, cópia do texto. Deverão ser analisadas as transformações realizadas para a obtenção do texto final; Sugestão de textos retextualizados, disponíveis em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13502>. Acesso em 29/09/2021

6. fazer uma leitura compartilhada com os alunos do material escolhido;

7. solicitar que eles observem as mudanças ocorridas no procedimento da retextualização e teçam comentários.

8. entregar o módulo ao aluno para que ele realize a atividade proposta, após a análise e o esclarecimento das dúvidas.

➤ **DESENVOLVIMENTO:** para este momento, o professor deve

1. ler o módulo com os alunos;
2. explicar o que eles terão que fazer;
3. estipular um tempo para a resolução da atividade.

➤ **CONCLUSÃO:** o docente deve

1. lembrar aos alunos que vai responder a todos os e-mails que irá receber para que eles se sintam estimulados em produzi-los.

	<ol style="list-style-type: none">2. solicitar, após o término da atividade pelos alunos, que eles abram seus e-mails, passem o texto a limpo e o envie, reforçando essas mesmas informações que compõem o módulo.3. abrir a discussão com os alunos, após o envio do texto retextualizado, para que eles sejam incitados a revelarem suas opiniões sobre a atividade realizada, mostrando os procedimentos adotados na realização do resumo para o processo de retextualização.
5ª PARTE: produção final	<p>De posse da reescrita de sua carta pessoal, o aluno deverá ler com atenção o que reescreveu. Logo após, fará a retextualização da carta que produziu para o e-mail, fazendo uso, durante o processo, das regras do resumo, sintetizando assim, o texto original.</p> <p>O aluno deverá produzir o texto retextualizado no caderno e depois ele será conduzido a um dispositivo com internet para enviar o texto ao destinatário solicitado.</p> <p>O e-mail, portanto, será enviado à professora da classe, isto é, ao mesmo destinatário da produção inicial, ou seja, da carta, com o objetivo de apresentar de forma breve o conteúdo já abordado para ela anteriormente.</p> <p>➤ INTRODUÇÃO: no procedimento desta etapa conclusiva, o professor, inicialmente, deve</p> <ol style="list-style-type: none">1. explicar aos alunos que eles farão neste momento a produção final;2. ressaltar que eles usarão todos os ensinamentos que obtiveram durante a sequência didática para produzir o texto final.

3. mostrar que eles irão transformar a carta redigida por eles em e-mail, tomando como base o que foi trabalhado no módulo anterior, tendo em vista o propósito de enviar à professora um texto mais reduzido.

➤ **DESENVOLVIMENTO:** após as explicações para a produção final,

1. entregar a reescrita de cada carta ao respectivo aluno como também a elaboração da proposta de redação para a produção final, elaborada na seção **AGORA É COM VOCÊ!**

2. explicar à classe a proposta, reforçando que deve transformar a carta redigida em e-mail, utilizando o processo de retextualização através do uso das regras do resumo, conforme trabalhado no módulo anterior, sem perder de vista o propósito comunicativo.

3. estipular um tempo para a realização da atividade;

4. solicitar, em seguida, aos alunos o envio dos e-mails produzidos.

5. conduzir os aprendizes a dispositivos com internet, para que os e-mails sejam enviados;

6. comunicar que irá responder a todos os e-mails recebidos.

AGORA É COM VOCÊ!

Produção final

Após todo o processo de produção de correspondência à sua professora sobre o uso de carta e de e-mail, faça uso das regras

do resumo (de apagamento, de seleção, de generalização, de construção) e retextualize a carta, produzida por você, em e-mail a fim de sintetizar a mensagem a ser enviada à sua professora, conforme ela sugeriu.

- **CONCLUSÃO:** após o término dos envios dos e-mails,
 1. perguntar aos alunos como se sentiram na realização das atividades que exploraram os dois tipos de correspondência: carta e e-mail;
 2. agradecer a participação e o empenho de todos durante o desenvolvimento das atividades.

3. ATIVIDADES PROPOSTAS / MÓDULOS

1ª parte – uma aula de 60 minutos (primeira metade de um encontro, no mínimo).

INTRODUÇÃO – levantamento dos saberes sobre os gêneros carta e e-mail como também sobre processo de retextualização

1º momento (20 minutos) – sondagem, por meio do diálogo, sobre o conhecimento dos alunos acerca dos gêneros carta e em seguida sobre o gênero e-mail estabelecendo relação entre ambos.

2º momento (20 minutos) – sistematização, na lousa, com a ajuda dos alunos, da estrutura composicional do gênero carta de um lado e do gênero e-mail do outro, de modo que o aluno possa perceber semelhanças e diferenças entre ambos.

3º momento (20 minutos) – introdução do conceito de retextualização, por meio da interação com os alunos, salientando a possibilidade de transformação do gênero carta para o gênero e-mail atentando para a percepção do aluno quanto à relação estabelecida entre os dois gêneros e a possibilidade de retextualização de um em outro.

2ª parte – uma aula de 60 minutos (segunda metade do encontro anterior).

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – explicação do trabalho a ser desenvolvido sobre o processo de retextualização da carta pessoal para o e-mail

1. Proceder a uma retomada com os alunos sobre os tipos de correspondência que foram abordados na aula anterior.
2. Realizar sondagem sobre o uso:
 - da carta pessoal e do e-mail – se já receberam carta ou enviaram, se possuem e-mail, se já receberam e-mail ou o enviaram, o que eles pensam sobre esses dois tipos de correspondência;
 - retextualização – o que sabem sobre o termo, se já realizaram o processo em sala de aula ou fora dela, se sabiam que é possível transformar um gênero textual em outro e como o utilizamos com frequência em situações cotidianas mesmo sem saber o nome que se dá, pois a retextualização é uma prática que se faz corriqueiramente (Marcuschi, 2010).
 - resumo – entendê-lo como uma das técnicas utilizadas para retextualização, procurando saber se eles já produziram um resumo, se sabem que existem regras para a produção do gênero, se já observaram que se faz uso do resumo constantemente em determinadas situações cotidianas.
3. Em seguida, deve ser apresentada aos alunos a proposta de trabalho, ou seja, como será desenvolvido o processo de retextualização da carta para o e-mail salientando o uso do resumo para essa transformação, em situação comunicativa.
4. Após essa apresentação, um questionário deverá ser aplicado para se fazer um levantamento dos alunos que possuem e-mail, pois para os que não o possuem, deverá ser criado um.

3ª parte – duas aulas de 60 minutos (um encontro)

PRODUÇÃO INICIAL: CARTA PESSOAL – paralelo entre carta e e-mail

- **INTRODUÇÃO:** para esta parte, o professor deve
 1. iniciar a aula com uma discussão sobre o uso de cartas pessoais em plena era digital;
 2. mostrar que esse uso existe e é cultivado por muitos. Para a fundamentação, comentar reportagens disponíveis em: <https://d.emtempo.com.br/dia-a-dia/80720/a-moda-antiga-em-plena-era-digital-ha-quem-ainda-envie-cartas>. e/ou <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,troca-de-cartas-volta-a-ganhar-adeptos-e-transforma-se-em-hobby-na-era-digital,70003140488>. (Acessos em: 27/05/2020).
 3. Ouvir os comentários dos alunos sobre essa prática.

- **DESENVOLVIMENTO:** para dar continuidade
 1. propor aos alunos a produção escrita de uma carta pessoal, destinada ao professor da classe, de acordo com a proposta de redação, na seção AGORA É COM VOCÊ, aqui apresentada e elaborada para o desenvolvimento dessa proposta;
 2. estipular um tempo para a produção do texto.

AGORA É COM VOCÊ!

Produção inicial

- Produza uma carta pessoal endereçada ao(à) professor(a) da classe de Língua Portuguesa, fazendo um paralelo entre o que você pensa sobre o uso de carta e o uso de e-mail em uma correspondência pessoal. Leve em conta o que para você é mais viável e acessível.
- Procure desenvolvê-la em três parágrafos. Você pode seguir o seguinte roteiro:

1º parágrafo: fale sobre o uso da carta pessoal

(Já recebeu alguma? De quem? Qual era o assunto? Já mandou para alguém? Por qual motivo? Conhece alguém que recebe ou recebeu? O que você acha da correspondência por meio de cartas?)

2º parágrafo: fale sobre o uso do e-mail

(Você possui e-mail?)

Não?: gostaria de ter um e-mail? Seria útil para você? Em que sentido? Para que você poderia utilizá-lo? Gostaria de aprender a usar o e-mail? Por quê?

Sim?: qual o motivo de você ter criado um e-mail? Como você costuma utilizá-lo? Já enviou um e-mail para alguém? Por qual motivo? Já recebeu um e-mail? Tratava de quê? Que importância você atribui ao uso do e-mail?

3º parágrafo: na sua visão, qual a melhor maneira para você se comunicar a longa distância? Por meio de carta ou por e-mail? Por quê? O que seria mais adequado para você? Comente.

ATENÇÃO!

- Já que os dois gêneros são de caráter epistolar, organize seu texto de acordo com a estrutura composicional; local e data, saudação, assunto, despedida e assinatura.
- Produza, no mínimo, 15 linhas.
- Faça o rascunho no caderno, depois passe a limpo e entregue o(a) professor(a).

➤ **CONCLUSÃO:** nesta fase o professor deve:

1. receber o texto escrito pelos alunos para dar continuidade à aula seguinte;
2. ler e analisar os referidos textos para respondê-los, por meio de uma carta pessoal direcionada aos alunos.
3. dar respostas aos alunos, para todos ou individualmente, conforme a necessidade dos participantes envolvidos.
4. entregar os textos aos respectivos autores com as devidas correções e orientações. Eles farão a reescrita em momento oportuno cumprindo a sequência didática.

4ª parte (1) – duas aulas de 60 minutos (um encontro)**MÓDULO 1: CARTA PESSOAL – fundamentos para a estrutura e funções da carta****1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A carta constitui um gênero outrora bastante utilizado na correspondência, porém, atualmente, menos usual, pois, com o avanço tecnológico, novos mecanismos de comunicação à longa distância foram surgindo. No entanto, a carta pessoal não deixou de existir. Sendo considerada até o meio de comunicação escrito mais antigo do mundo, pois não se sabe exatamente quando ela surgiu, embora seja apontada por alguns estudiosos como a mãe de todos os gêneros textuais. Para Zanotto (2005), esse gênero epistolar tem caráter milenar e é essencialmente escrito, não há um registro preciso de quando foi produzida a primeira carta. Assim, a carta pessoal, da forma como é conhecida hoje, foi se modificando ao longo do tempo, até ter seu uso propagado no século XVIII em Portugal e no século XIX no Brasil (Pessoa, 2002).

Na teoria bakhtiniana (2000), três elementos são caracterizadores do gênero em geral: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Quanto ao conteúdo temático, a carta normalmente aborda assuntos bem familiares. No tocante ao estilo, é utilizada uma linguagem mais formal ou menos formal, dependendo do interlocutor. No que se refere à construção composicional, a carta se revela por meio de uma sequência de itens que norteiam a sua organização retórica, tais como, local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Trata-se de uma estrutura composicional adequada a atender um propósito comunicativo objetivo e prático. Ademais, diante da diversidade do gênero carta: pessoal, aberta, de intenção, de solicitação, de reclamação, entre outras, essa estrutura se funde, perpetua-se e também se revela no e-mail.

Nesse contexto, observando a organização retórica da carta, pode-se perceber certa correlação com o e-mail. No entanto, embora o e-mail se mostre uma excelente forma de comunicação, considerado a carta moderna por alguns estudiosos, é preciso observar que nem todos têm acesso aos meios tecnológicos, por conseguinte, a carta pessoal mantém seu relevante valor, atuando como veículo de interação por excelência, pois continua permitindo que as pessoas se comuniquem de maneira eficiente. A carta pessoal pode ter modificado sua forma de registro ou de envio, mas ainda sobrevive nos dias de hoje.

2. OBJETIVOS

- Destacar a importância do uso da carta pessoal como meio de interação mesmo após o advento do e-mail e do *whatsApp*.
- Reconhecer os elementos que compõem a estrutura da carta pessoal, como mecanismos facilitadores da comunicação.
- Estabelecer um paralelo entre a organização retórica da carta e a do e-mail, observando a relação de semelhança e diferença entre esses gêneros.
- Entender a produção de uma carta pessoal endereçada ao professor(a) da classe como uma forma da manifestação da funcionalidade de tal gênero textual.

3. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

- Retomar a discussão com os alunos sobre o uso da carta pessoal (o que eles aprenderam, o que eles não sabiam sobre o gênero, se conhecem outros gêneros que dialogam com o gênero carta ou apresentam como temática a carta).
- Sugerir, com comentários, a leitura de outros gêneros sobre carta como, por exemplo,
 - ✓ cartas que se tornaram famosas, como *A carta de Pero Vaz de Caminha*, disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf, acesso em 03/06/2020.
 - ✓ Canções, como *A carta* de Renato Russo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQ7w8T8NAB0>, acesso em: 03/06/2020.
 - ✓ Poemas, como *Carta* de Carlos Drummond de Andrade, disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/poemasemana/20/cartas2.html>, acesso em: 03/06/2020.
 - ✓ Filmes do tipo *Uma carta para você* cuja sinopse apresenta Maggy (Alley Underwood), uma adolescente rebelde que almeja pelo sucesso de sua banda de rock, ao passo que sua mãe não aprova a música. Quando a jovem recebe uma carta misteriosa pelo correio, de remetente desconhecido e um conteúdo que a encanta, ela passa a procurar o autor da carta. Sua surpresa é encontrá-lo em uma casa de repouso. Suas experiências a partir daí passam a mudar seu modo de ver a vida; disponível em: <https://filmow.com/uma-carta-para-voce-t72591/>, acesso em 03/06/2020.

✓ Livros, como *As vantagens de ser invisível* de Stephen Chbosky. Na obra, o protagonista Charlie, um adolescente de 15 anos que possui problemas de relacionamento devido à timidez, encontra na escrita um lugar para não se sentir sozinho, decidindo contar, por meio de cartas, um pouco de sua vida. O livro inspirou o filme de mesmo título. Resenha e comentários sobre o filme e o livro, podem ser encontrados em: <https://nomeumundo.com/2016/08/22/resenha-as-vantagens-de-ser-invisivel-livro/> acesso em: 03/06/2020.

- Expor, na lousa, com a ajuda dos alunos, a estrutura composicional da carta.
- Estipular um tempo para a resolução da atividade pelos alunos sobre carta pessoal.
- Sistematizar as respostas na lousa, mantendo uma interação com os alunos, ao seguir a ordem das questões.

4. ATIVIDADE

Leia o texto e em seguida responda às questões propostas.

11 de dezembro de 1991

Querido amigo,

Patrick adorou a fita! Acho que ele sabe que sou o amigo oculto dele, porque ele sabe que só eu teria gravado uma fita como aquela. Ele também conhece minha letra. Não sei por que só me lembro dessas coisas quando já é tarde demais. Eu devia ter deixado a fita para ser meu último presente.

Aliás, eu tenho pensado no meu segundo presente para o Patrick. É poesia magnética. Já ouviu falar disso? Caso você não conheça, eu vou explicar. Um cara ou uma garota coloca um punhado de palavras em uma folha de magneto e depois corta as palavras em peças separadas. Você as coloca na geladeira e depois escreve poemas enquanto faz um sanduíche. É muito divertido.

O presente de meu Papai Noel Secreto não foi nada de especial. O que me deixou triste. Aposto quanto você quiser que Mary Elizabeth é minha amiga oculta, porque só ela me daria meias.

Com amor,

Charlie

Fonte: Chbosky, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. Tradução: Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p.73.

1. De que trata o texto?

2. Pode-se dizer que esse texto é uma carta pessoal. Por quê?

3. A carta se organiza em torno de uma estrutura retórica. Diante disso, verifique, no texto, se há os elementos dessa estrutura e indique-os:

a) Data: _____

b) Saudação: _____

c) Despedida: _____

d) Assinatura: _____

4. Que elemento da estrutura composicional da carta não aparece no texto? Por que isso acontece?

5. Em toda carta há uma relação de interação entre indivíduos: o que envia e o que recebe a comunicação, denominados remetente e destinatário. Na carta em estudo, indique quem é

a) remetente: _____

b) destinatário: _____

6. Alguns nomes são citados no texto. Tente identificar quem são:

a) Patrick: _____

b) Mary Elizabeth: _____

7. Relacione os parágrafos ao tema tratado.

(1) 1º parágrafo () poesia magnética

(2) 2º parágrafo () as meias

(3) 3º parágrafo () a fita

8. Sobre poesia magnética, responda:

a) O que seria esse tipo de poesia?

b) Por que o narrador fala para o amigo sobre esse assunto?

9. Diante do que você aprendeu sobre carta pessoal, deduza o motivo de o narrador ter optado por enviar uma carta ao amigo.

10. Que outro tipo de correspondência o narrador poderia ter utilizado, à semelhança da carta pessoal, para se comunicar com o amigo? Mas por que será que ele escolheu a carta? Faça suposições.

4ª parte (2) – duas aulas de 60 minutos (um encontro)

MÓDULO 2: REESCRITA – refacção da carta

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de ensino da Língua Portuguesa é o texto, conforme reforça Geraldi (2002) “o específico na aula de português é o trabalho com o texto”. Por conseguinte, na produção escrita, o texto é um processo que se desenvolve a partir da vivência do sujeito-autor que vai desde o plano das ideias até a versão final. Dessa forma, o trabalho de revisão e reescrita textual é fundamental, pois revela um olhar analítico sobre a construção textual. O professor age como mediador nesse processo ao contribuir para a formação de um leitor/produtor proficiente através de possíveis intervenções, orientando o aprendiz à refacção do produto final.

Conforme reforçam os Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º e 4º ciclos “a refacção faz parte do processo da escrita [...] Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de determinado gênero [...]” (BRASIL, 1998, p.77). Assim, é importante que levados por espaços de tempo, o aprendiz saia do seu estágio de produtor inicial para um momento de reflexão mais racional, gerando um diálogo entre o sujeito-autor e seu próprio texto. Essa reflexão possibilita, por meio dos apontamentos orientados pelo professor, que o aluno veja o que antes ele não percebia em seu texto.

Nesse contexto, qualquer estratégia para uma experiência exitosa é imprescindível à ação do professor, deixando evidente que as ideias são mais importantes que a forma e que a reescritura vai permitir uma compreensão mais precisa do texto final. Dessa forma, o sucesso da reescrita vai depender tanto das orientações do professor quanto da habilidade do aluno em alterar seu texto.

Ademais, é indispensável que o aluno perceba a importância de se fazer entender. Quando ele recebe seu texto para reescrevê-lo, assume diversos papéis, desde o de sujeito-autor até o de leitor de seu próprio texto, o que pode levar a uma reescrita eficiente. Assim, conforme salienta Fiad (2009) a reescrita é uma prática que não pode se dissociar da escrita, ela deve estar incorporada ao ensino da escrita, pois pode levar os alunos a se descobrirem e a gostarem de reescrever.

2. OBJETIVOS

- Perceber a importância da reescrita para o aprimoramento do texto produzido.
- Adotar a releitura do texto em construção como um processo contínuo na busca do que pode ser considerado para a finalização da produção.
- Dispensar atenção, na reescrita do texto, primordialmente ao conteúdo, mas sem perder de vista os aspectos estruturais.

3. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

- Devolver o texto da produção inicial aos alunos com as devidas orientações, para a produção da reescrita.
- Reforçar para o aluno a importância da reescrita para o aprimoramento do texto, mostrando que um texto sempre pode ser melhorado para garantir um entendimento claro e objetivo das ideias apresentadas.
- Definir um tempo para o aluno reler o texto produzido.
- Orientar o aluno a reescrever o texto, seguindo prioridades: progressão do conteúdo, estrutura formulaica do gênero e estrutura linguística.

4. ATIVIDADE

De posse do texto produzido por você na produção inicial e observando as orientações da análise feita pelo professor, reescreva-o atentando para os desvios cometidos, de modo que possa ser melhorado o sentido expresso desse seu texto, na última versão.



4ª parte (3) – duas aulas de 60 minutos (um encontro)**MÓDULO 3: E-MAIL³ – comparação entre a estrutura da carta e do e-mail****1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Estimular o uso da internet como ferramenta de construção do conhecimento é também uma função da escola. Diante desse fato, o trabalho com o e-mail, em sala de aula, exerce relevância, pois, embora seja considerado um dos gêneros mais antigos da era digital, representa prática bastante funcional. Além do mais, trata-se de uma ferramenta assíncrona, porque permite o contato entre duas ou mais pessoas simultaneamente sem a exigência de uma resposta imediata (REIS, 2009, p. 105), gerando assim uma interação significativa, que pode ocorrer tanto no âmbito escolar como fora dele.

Nesse contexto, para estreitar a relação entre a tecnologia e o aluno, a Competência Geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Assim sendo, o estudo do e-mail no contexto de sala de aula possibilitará ao aprendiz desenvolver habilidades de uso da língua, de modo mais formal ou menos formal, dependendo das circunstâncias.

O e-mail ou correio eletrônico surgiu na década de 70 nos EUA e atualmente está entre as ações de linguagem mais praticadas na escrita (MARCUSCHI, 2010). No entanto, não há unanimidade entre os estudiosos do discurso e os linguistas em como classificá-lo, se seria gênero ou suporte textual. Pode-se dizer, então, que é um gênero-suporte, pois se apresenta ora como gênero, ora como um veículo utilizado para transportar outros gêneros, em geral como anexos.

Assim, ao ser tomado como gênero, assume as características próprias do gênero, sua organização retórica deve levar em conta a situação comunicativa, ou seja, o destinatário, o remetente, a data, entre outros. Dependendo do assunto e do interlocutor, sua linguagem será mais ou menos formal. Sua estrutura assume características da carta, com pequenas alterações.

³ Módulo elaborado e apresentado por mim na disciplina de Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras UFC/2019.2, ministrado pela Profª Drª Maria Ednilza Oliveira Moreira.

Vale ressaltar que os gêneros se modificam ou surgem novas modalidades para suprir as necessidades da sociedade vigente. O e-mail não veio para substituir a carta, mas para atender aos anseios de uma sociedade voltada ao mundo virtual, levando em conta a rapidez e a praticidade próprias do meio tecnológico no qual as pessoas estão inseridas. E com isso faz emergir uma nova espécie de saber, ou seja, um saber pautado em um letramento digital, cujo distanciamento a escola não pode adotar.

2. OBJETIVOS

- Reconhecer o gênero e-mail como mais um instrumento de interação social, que traz certa relação com a carta;
- identificar a estrutura de composição e a função social do e-mail;
- entender o e-mail como gênero de caráter resumitivo.
- ser capaz de ler e produzir o gênero e-mail funcionalmente.

3. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

- Seguir as orientações da atividade na ordem das questões.
- Definir um tempo para a resolução de cada questão.
- Sistematizar a resposta de cada questão no quadro.
- Determinar um tempo para a produção textual.
- Conduzir os alunos a aparelhos que viabilizem o uso da internet, de forma que eles transcrevam e-mails produzidos inicialmente em manuscrito e os enviem para o destinatário determinado.

4. ATIVIDADE

Tendo por base os textos 1 e 2 responda às questões propostas que se seguem:

TEXTO 1

The screenshot shows an email inbox with the following messages:

Sender	Subject	Preview	Date
Polliana Bianchini de Almeida	Mestrado Internacional em Auditoria e Gestão Empresarial	Boa tarde Marco, Chamada especial para mat...	09/09/2019
Facebook	Veja a marcação na foto de Rogério Souza e outras notificações que você perdeu	Várias coisas aconte...	08/09/2019
Google	Ajude-nos a protegê-lo(a): conselho de segurança da Google	Confirme o email de recuperação marco.fe...	08/09/2019
FUNIBER	FUNIBER- Organização Empresarial, Desenvolvimento Diretivo, RH e Cooperativismo.	Estimado/a Senhor/...	07/09/2019
Mais Antigos			
Conta Digital	Boleto do Banco Inter	Belo Horizonte, 09/08/2019 Boleto do Banco Inter: Conta Corrente: 33897697 Client...	09/08/2019
Banco Inter	Protocolo de Atendimento Banco Inter	Olá! Protocolo de atendimento No. 19655044909843 Abraços da ...	08/08/2019
Banco Inter	Confirmação aceite termo cartão	Olá MARCOS AURELIO SOARES ARAUJO, Atenção! O código de autoriz...	08/08/2019
Banco Inter	Protocolo de Atendimento Banco Inter	Olá! Protocolo de atendimento No. 19654853895757 Abraços da E...	08/08/2019

(elaborado pela autora)

TEXTO 2

The screenshot shows an Outlook email composition window with the following content:

Para: marley0408@hotmail.com, lene.liara@gmail.com, Polliana Bianchini de Almeida, Denise Pinheiro de Oliveira Herculano, jaksonobre@uol.com.br, joseluiton@gmail.com, josueoliveira013@gmail.com, Tulio Kahn, ana@gmail.com, marcio@hotmail.com

Assunto: PRÓXIMA AULA DE PORTUGUÊS

Prezados alunos,

Na nossa próxima aula abordaremos o assunto sobre o gênero e-mail, utilizaremos para isso a sala de informática da escola.

Por gentileza, confirmem o recebimento deste e-mail.

Aguardo a todos vcs. Não falem!

Abraços,
Profº Marcos

(elaborado pela autora)

1. O texto 1 mostra uma caixa de mensagens. Quantas mensagens foram lidas e quantas ainda não foram?

2. No texto 1 não é possível verificar a mensagem escrita. Diante disso, observe o texto 2 e diga de que este trata.

3. Identifique no texto 2

a) remetente(s): _____

b) destinatário(s): _____

4. Enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, relacionando os interlocutores à estrutura composicional do e-mail, como recurso de identificação.

- | | |
|--------------------|----------------------|
| (1) remetente | () vocativo |
| (2) destinatário | () corpo do texto |
| | () despedida |
| | () assinatura |

5. Em seguida, produza um e-mail – como um rascunho em manuscrito – para o seu professor(a) falando a respeito da aula sobre e-mail. Expresse sua opinião sobre a aula – *o que já sabia / o que aprendeu / o que ainda precisa aprender / pontos positivos e pontos negativos na acessibilidade.*

6. Agora, vá a um aparelho que viabilize internet e transcreva o e-mail rascunhado.

7. Depois da experiência com e-mail em sala de aula, que importância você atribui ao uso do e-mail fora da sala de aula?

4º parte (4) – duas aulas de 60 minutos (um encontro)

MÓDULO 4: RESUMO – baseado na carta do livro

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O resumo é um gênero muito utilizado no âmbito escolar e fora dele, porém, pouco explorado de modo sistemático no ensino/aprendizagem diante das características peculiares a ele atribuídas. O referido gênero consiste na apresentação dos principais aspectos de outro texto em que se procura manter uma organização condizente com o texto de origem e cujo enunciador por vezes é outro que não o autor do texto original (MACHADO, 2010). Além disso, o resumo não deve conter dados adicionais e nem qualquer tipo de avaliação em relação ao texto a ser resumido.

É também um processo que provém da capacidade de compreensão leitora do indivíduo, pois ao resumir um texto é imprescindível o entendimento do texto de origem. Nesse processo, o leitor desperta para um mecanismo denominado de sumarização, pois, após a leitura de um texto, normalmente, ele seleciona as informações mais relevantes descartando as acessórias, construindo assim uma espécie de resumo mental por meio da redução do conteúdo lido.

Kintsch e Van Dijk (1983, 1985), através de Moreira (2008, p. 84-85) afirmam que os leitores utilizam algumas regras para sintetizar o que leem, tais como: *regra de apagamento*, *regra de seleção*, *regra de generalização* e *regra de construção*. Esse procedimento permite ao leitor selecionar o que é relevante ao resumir um texto, mantendo fidelidade ao texto original.

Assim, concatenando-se com Van Dijk (1976ss.) e Sprenger-Charolles (1980), encontra-se em Machado (2010) a indicação de que essas regras já estariam internalizadas no leitor e que ele as aplicaria de forma inconsciente durante a leitura, chegando basicamente a dois conjuntos de regras/estratégias: de apagamento e de substituição. A primeira trata da eliminação de informações desnecessárias para o sentido do texto e a segunda tem relação com o acréscimo de informações ausentes no texto original, fazendo uso de uma estratégia de construção e/ou de generalização.

Nesse contexto, Moreira (2008, p. 83) reforça que “o resumo insere-se no âmbito das operações cognitivas que constituem o processo de compreensão e o de produção textuais.” Para tanto, esse processo envolve o desenvolvimento de capacidades de recepção e de produção de textos em que reconhecer o gênero e a sequência discursiva que o compõe são fatores essenciais para desenvolver a habilidade de resumir.

2. OBJETIVOS

- Conhecer as regras usadas para o resumo de um texto;
- adquirir habilidade de resumir uma carta pessoal aplicando as regras do resumo;
- compreender a utilidade de se ter domínio das regras do resumo na produção de texto desse teor.

3. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

- Explicar as características de um resumo bem como as regras utilizadas para produzi-lo.
- Estipular um tempo para a resolução das questões pelos aprendizes.
- Seguir as orientações propostas na atividade durante a resolução, sistematizando as respostas, na lousa, com a interação da classe.
- Receber a carta resumida para a confecção de um painel ou varal de resumos em sala.

4. ATIVIDADE

Releia a carta pessoal e em seguida responda ao que se pede.

11 de dezembro de 1991

Querido amigo,

Patrick adorou a fita! Acho que ele sabe que sou o amigo oculto dele, porque ele sabe que só eu teria gravado uma fita como aquela. Ele também conhece minha letra. Não sei por que só me lembro dessas coisas quando já é tarde demais. Eu devia ter deixado a fita para ser meu último presente.

Aliás, eu tenho pensado no meu segundo presente para o Patrick. É poesia magnética. Já ouviu falar disso? Caso você não conheça, eu vou explicar. Um cara ou uma garota coloca um punhado de palavras em uma folha de magneto e depois corta as palavras em peças separadas. Você as coloca na geladeira e depois escreve poemas enquanto faz um sanduíche. É muito divertido.

O presente de meu Papai Noel Secreto não foi nada de especial. O que me deixou triste. Aposto quanto você quiser que Mary Elizabeth é minha amiga oculta, porque só ela me daria meias.

Com amor,
Charlie

Fonte: Chbosky, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. Tradução: Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p.73.

1. Para resumir um texto, inconscientemente, trabalha-se um processo mental denominado sumarização. Esse processo consiste em reconhecer, em um texto, o que é relevante e o que pode ser descartado. Para isso algumas regras/estratégias podem ser utilizadas. Tratam-se das regras *de apagamento, de seleção, de generalização e de construção*. Observe em que consiste cada uma.

I. REGRA DE APAGAMENTO: envolve a retirada de conteúdos desnecessários que não prejudiquem a compreensão. Exemplo: <O licenciando cumpriu sua atividade de estágio. Seu estágio ocorreu na escola.> O licenciando cumpriu seu estágio. (Moreira, 2008)

II. REGRA DE SELEÇÃO: apagamento de ideias redundantes. Exemplo: <Os licenciandos cumpriram rigorosamente as atividades de estágio. Eles planejaram, regeram a classe e avaliaram a sua atuação e a dos alunos durante a experiência na escola.> Os licenciandos cumpriram rigorosamente as atividades de estágio na escola. (Moreira, 2008, p. 84)

III. REGRA DE GENERALIZAÇÃO: é a substituição de uma série de nomes por um nome mais geral. Exemplo: “Em seu aniversário a professora recebeu dalias, orquídeas, margaridas e crisântemos.” Em seu aniversário a professora recebeu flores. (Moreira, 2008, p.84)

IV. REGRA DE CONSTRUÇÃO: é a substituição de uma sequência de nomes por um termo inferido deles através da associação de seus significados. Exemplo: “A professora foi à rodoviária e comprou a sua passagem, assim chegou ao seu destino.” A professora viajou de ônibus. (MOREIRA, 2008, p. 84-85)

Seguindo as regras de redução de um texto:

1.1. Indique a ideia principal de cada parágrafo:

a) 1º parágrafo: _____

b) 2º parágrafo: _____

c) 3º parágrafo: _____

1.2. Resuma a carta lida

1.3. Utilizando o resumo dos parágrafos, escreva a ideia principal do texto como um todo.

4ª parte (5) – duas aulas de 60 minutos (um encontro)

MÓDULO 5: RETEXTUALIZAÇÃO – carta do livro transformado em e-mail

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhar com o texto em sala de aula deve representar o procedimento básico para o desenvolvimento da prática do professor de língua portuguesa, conforme já orientavam os PCN (2000), ao propor que os estudantes devem ser preparados para reconhecer e utilizar diferentes tipos de textos. Por conseguinte, é a partir do texto que se potencializa a familiaridade com a fala e a escrita, favorecendo o processo de aquisição da competência linguística do aprendiz. Dessa forma, a retextualização, procedimento em que se faz uso de estratégias tanto da oralidade quanto da escrita, a depender do texto trabalhado, é mais uma investida para se aprimorar a capacidade leitora, interpretativa, crítica, escrita e falada do aluno. Ao fazer uso dos mecanismos de retextualização, o estudante vai perceber uma forma interativa, produtiva e motivadora de produzir seu texto.

Há muitas pesquisas sobre a atividade de retextualização, dentre elas, vale destacar os estudos de Marcuschi (2001, p. 48) que concebe as atividades de retextualização como um processo que se realiza naturalmente, sendo assim “rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas”. Para o autor, esse processo pode acontecer da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Os procedimentos na retextualização são atividades conscientes que seguem diversos tipos de estratégias. “Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras ordenadas.” (MARCUSCHI, 2010, p.55)

Para Matencio (2003), através do estudo ampliado por Marcuschi (2001), a retextualização é vista como a transformação de um texto em um novo texto, havendo mudança de gênero e/ou de modalidade. Em Dell’Isola (2007, p.10) entende-se como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção ou reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” Convém salientar que os estudos de Dell’Isola voltam-se para a modalidade de retextualização da escrita para a escrita.

No entanto, compreender o sentido do texto base é condição primordial para operacionalizar o procedimento de retextualização. A compreensão deve voltar-se não só à

estrutura textual, mas principalmente à essência do texto que é o que determina a escolha de elementos que serão utilizados para dizer ou escrever de maneira diferente algo que foi dito ou escrito por alguém ou por si mesmo no ato da transformação de um gênero em outro.

2. OBJETIVOS

- Entender o conceito de retextualização para o uso eficiente desse processo.
- Aplicar o processo de retextualização na transformação da carta pessoal para o e-mail.
- Fazer uso do resumo como estratégia para a retextualização da carta pessoal para o e-mail.
- Ser capaz de produzir e-mail utilizando o processo de retextualização da carta pessoal.

3. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

- Expor o conceito de retextualização de forma que o aluno perceba que se trata de uma prática cotidiana, mostrando que esse procedimento pode se dar através da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.
- Explicar como se realiza o processo de retextualização de um gênero textual em outro.
- Mostrar que a estratégia que será utilizada no processo de retextualização da carta pessoal para o e-mail pessoal será a prática do resumo.
- Lembrar aos alunos o envio do e-mail sugerido na atividade para o professor(a) .
- Avisar aos alunos que todos os e-mail enviados serão respondidos.

4. ATIVIDADE

Leia mais uma vez a carta do Charlie.

11 de dezembro de 1991

Querido amigo,

Patrick adorou a fita! Acho que ele sabe que sou o amigo oculto dele, porque ele sabe que só eu teria gravado uma fita como aquela. Ele também conhece minha letra. Não sei por que só me lembro dessas coisas quando já é tarde demais. Eu devia ter deixado a fita para ser meu último presente.

Aliás, eu tenho pensado no meu segundo presente para o Patrick. É poesia magnética. Já ouviu falar disso? Caso você não conheça, eu vou explicar. Um cara ou uma garota coloca

um punhado de palavras em uma folha de magneto e depois corta as palavras em peças separadas. Você as coloca na geladeira e depois escreve poemas enquanto faz um sanduíche. É muito divertido.

O presente de meu Papai Noel Secreto não foi nada de especial. O que me deixou triste. Aposto quanto você quiser que Mary Elizabeth é minha amiga oculta, porque só ela me daria meias.

Com amor,

Charlie

Fonte: Chbosky, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. Tradução: Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p.73.

Agora você vai se colocar no lugar do Charlie e escrever o que ele disse para o amigo, só que em forma de e-mail, ou seja, você terá que transformar essa carta em um e-mail. Siga as instruções:

INSTRUÇÕES:

- I. Atente para a estrutura composicional do e-mail: *saudação, corpo do texto, despedida e assinatura*.
- II. Fazendo uso das regras do resumo (de apagamento, de seleção, de generalização e/ou de construção) utilizadas por você no módulo 2, retextualize essa carta transformando-a em e-mail. Utilize o espaço abaixo para isso.

- III. Após a conclusão, discutir com o professor e os colegas sobre o conteúdo e a estrutura desse e-mail produzido.

5ª parte – três aulas de 60 minutos (um encontro e meio)

PRODUÇÃO FINAL: E-MAIL – retextualização da carta pessoal para o e-mail

De posse da reescrita de sua carta pessoal, o aluno deverá ler com atenção o que reescreveu. Logo após, fará a retextualização da carta que produziu para o e-mail, fazendo uso, durante o processo, das regras do resumo, sintetizando assim, o texto original.

O aluno deverá produzir o texto retextualizado no caderno e depois ser levado a um aparelho com internet para enviá-lo ao destinatário solicitado.

O e-mail, portanto, será enviado (ao)à professor(a) da classe, isto é, ao mesmo destinatário da produção inicial.

- **INTRODUÇÃO:** no procedimento desta etapa conclusiva, o professor, inicialmente, deve
 4. explicar aos alunos que eles farão neste momento a produção final;
 5. ressaltar que eles usarão todos os ensinamentos que obtiveram durante a sequência didática para produzir o texto final.
 6. mostrar que eles irão transformar a carta redigida por eles em e-mail, tomando como base o que foi trabalhado no módulo anterior, tendo em vista o propósito de enviar à (ao) professor(a) um texto mais reduzido.
 7. reforçar que essa produção será socializada com os professores da escola a fim de que tomem conhecimento sobre o ponto de vista dos alunos acerca do uso de correspondências por meio de carta pessoal e de e-mail.

- **DESENVOLVIMENTO:** após as explicações para a produção final,
 1. entregar a reescrita de cada carta ao respectivo aluno como também a elaboração da proposta de redação para a produção final, elaborada na seção AGORA É COM VOCÊ!
 2. explicar a eles a proposta, reforçando que deve transformar a carta redigida em e-mail, utilizando o processo de retextualização através do uso das regras do resumo, conforme trabalhado no módulo anterior, sem perder de vista o propósito comunicativo.

3. estipular um tempo para a realização da atividade;
4. solicitar, em seguida, aos alunos o envio dos e-mails produzidos.
5. conduzir os aprendizes a dispositivos com internet, para que os e-mails sejam enviados;
6. comunicar que irá responder a todos os e-mails recebidos.

AGORA É COM VOCÊ!

Produção final

Após todo o processo de produção de correspondência à sua professora sobre o uso de carta e de e-mail, faça uso das regras do resumo e retextualize a carta produzida por você em e-mail a fim de sintetizar a mensagem a ser enviada a sua professora conforme ela sugeriu.

OBSERVAÇÕES:

- atente para a estrutura composicional do gênero e-mail durante a retextualização – saudação, corpo do texto, despedida e assinatura.
 - após a produção do e-mail, dirija-se a um dispositivo que viabilize o uso da internet, abra seu e-mail e passe a limpo o seu texto.
 - não se esqueça de enviá-lo ao (à) professor(a) da classe.
- **CONCLUSÃO:** após o término dos envios dos e-mails,
1. perguntar aos alunos como se sentiram na realização das atividades que exploraram os dois tipos de correspondência: carta e e-mail;
 2. agradecer a participação e o empenho de todos durante o desenvolvimento das atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prezado(a) Professor (a),

A atenção voltada à retextualização da carta pessoal ao e-mail, tendo como recurso didático o uso do resumo vai permitir uma forma interativa, agradável, prazerosa e produtiva no desenvolvimento da produção textual do aluno da EJA em situação real de uso. Para isso, disponibilizamos este material que pode ser utilizado tanto em papel impresso como virtualmente. Apresentado em meio virtual pode ser utilizado *slides* simples ou mesmo no *Prezi*, embora este exija internet. Vale ressaltar que a proposta se estende tanto para o ensino/aprendizagem em sala de aula presencial quanto para a virtual. Desejamos que nossa contribuição seja funcional e que sua aplicação colha bons frutos

Cordialmente,



5. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CHBOSKY, Stephen. **As vantagens de ser invisível**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Roco, 2007.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 147-150.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- GUIMARÃES, Igor Teixeira Trindade e PRAZERES, Luiz. **Atividades de retextualização**. Portal do professor, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13502>. Acesso em: 29/09/2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., 4reimp. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio.; XAVIER, Antônio Carlos (org). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In: III Congresso Internacional da Abralin. Anais. 2003. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf.> Acesso em: 03 jul. 2019.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Raquel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 149-162.

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. O Resumo da Notícia: O Que é Determinante Para Essa Ação de Linguagem. In: MATTES, Marlene; THEOBALD, Pedro (orgs.). **Ensino de Línguas: questões práticas e teóricas**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PESSOA, Marlos de Barros. Da carta a outros gêneros textuais. In: DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; CALLOU, Dinan (Orgs.). **Para a história do português brasileiro: notícias de corpora e outros estudos**. v.4. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ/FAPERJ, 2002.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog como: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio César e DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: edições UFC, 2009.

ZANOTTO, Normelio. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo do gênero textual**. Rio de Janeiro, RJ: Lucena; Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.