

ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEACHING TEXT PRODUCTION IN BASIC EDUCATION: PRACTICES WITH DIDACTIC SEQUENCES

Laurenia Souto Sales¹, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin²

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>
laurenia.souto@academico.ufpb.br

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>
eulaliaufc@gmail.com

Recebido em 30 jun. 2025

Aceito em 30 jul. 2025

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sendo uma realizada no estado do Ceará e outra na Paraíba, ambas voltadas à reflexão sobre a prática de linguagem, especificamente a produção escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental. O objetivo é apresentar o desempenho dos estudantes a partir do uso de sequências didáticas de produção textual. Os gêneros carta pessoal e memórias foram selecionados em razão de sua relevância social e da necessidade de serem trabalhados em sala de aula, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). A primeira pesquisa foi desenvolvida com turmas de 8.º e 9.º ano, orientada teoricamente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com o propósito de propiciar aos estudantes o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004), em especial as capacidades de ação e discursivas, com ênfase na coesão verbal (Bronckart, 1999). A segunda fundamentou-se nos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2011), a partir da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), complementada pelas contribuições de Marcuschi (2008). Ambas as intervenções seguiram a abordagem da pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Para a análise dos dados, foi realizada uma comparação entre a produção inicial e a produção final dos estudantes participantes. Os resultados indicaram, respectivamente, avanços no domínio da coesão verbal – embora ainda seja necessário maior investimento pedagógico nessa área – e um aprimoramento significativo na produção do gênero memórias, evidenciando que os objetivos propostos foram em grande parte alcançados, respondendo de modo satisfatório às questões de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Produção escrita. Carta pessoal. Memórias. Sequência didática.

Abstract: This article presents the results of two studies conducted within the Professional Master's Program in Literature (PROFLETRAS), one conducted in the state of Ceará and the other in Paraíba. Both focused on reflecting on language practice, specifically written production, in Portuguese language classes in elementary school. The objective is to present students' performance using didactic sequences of text production. Personal letter and memoir were the selected genres due to their social relevance and the need for them to be addressed in the classroom, in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (Brazil, 2018) and the National Curricular Parameters (Brazil, 1998). The first study was conducted with 8th and 9th grade classes, theoretically guided by Sociodiscursive Interactionism (SDI), with the purpose of enabling students to develop language skills

(Schneuwly; Dolz, 2004), especially action and discursive skills, with an emphasis on verbal cohesion (Bronckart, 1999). The second was based on Bakhtinian studies (Bakhtin, 2011), from the perspective of Dialogical Discourse Analysis (DDA), complemented by the contributions of Marcuschi (2008). Both interventions followed the action research approach (Thiollent, 1986). For data analysis, a comparison was made between the initial and final production of the participating students. The results indicated, respectively, advances in the domain of verbal cohesion – although greater pedagogical investment is still needed in this area – and a significant improvement in the production of the memoir genre, demonstrating that the proposed objectives were largely achieved, satisfactorily answering the research questions.

Keywords: Teaching and learning. Written production. Personal letter. Memoirs. Didactic sequence.

A maior riqueza do homem / é sua incompletude. /
Nesse ponto / sou abastado. / Palavras que me
aceitam / como sou – eu não aceito.

Manoel de Barros

INTRODUÇÃO

A produção de texto constitui um dos eixos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil (ao lado da leitura, da oralidade e da análise linguística/semiótica) e, simultaneamente, integra as práticas de linguagem (leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto). É por meio dessas práticas que interagimos com os nossos pares e, nessas interações, produzimos textos em formas diferentes gêneros discursivos, de acordo com o propósito comunicacional (Brasil, 2018). Nesse contexto, destacam-se gêneros como a carta pessoal e as memórias que, no ensino de Língua Portuguesa, passam a constituir objeto de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

Conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses gêneros são contemplados em habilidades específicas, como a EF03LP13, que os situa no campo de atuação da vida cotidiana e chama a atenção para a expressão de sentimentos e opiniões.

(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 dos gêneros carta e diário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Brasil, 2018, pág. 122)

Este artigo reúne nossas reflexões sobre o processo de ensino da produção

escrita na sala de aula da Educação Básica. Para viabilizar o debate, trazemos exemplos de pesquisas por nós orientadas e desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), nas unidades da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal da Paraíba. A opção por esse recorte justifica-se pelo fato de sermos professoras do Curso de Letras, atuando na formação inicial de professores; pelas investigações se desenvolverem em escolas públicas estaduais e municipais, a partir de dificuldades relatadas pelos próprios professores/mestrandos; e ainda porque se trata de pesquisas cujo foco principal é o agir do mestrando/professor em sua sala de aula, configurando experiências particularmente significativas para sua formação e prática docente.

Inicialmente, abordaremos a pesquisa desenvolvida no Estado do Ceará (denominada Turma 1) e, em seguida, a pesquisa realizada no Estado da Paraíba (denominada Turma 2). A metodologia empregada pelos professores/mestrandos foi a pesquisa-ação, conforme orientação do programa, e o dispositivo utilizado foi a sequência didática. Apesar dessas aproximações – e mesmo tratando-se da mesma rede – o PROFLETRAS, em sedes da mesma região, que enfrentam problemas muito semelhantes em relação às dificuldades de escrita no Ensino Fundamental –, os encaminhamentos teóricos das investigações foram distintos.

Na Turma 1, o arcabouço teórico adotado foi o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), articulado aos estudos sobre o gênero carta pessoal desenvolvidos por Silva (2002) e Adam (2019). Já na Turma 2, as orientações teóricas se fundamentaram na Abordagem Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2011), complementada pelas contribuições de Marcuschi (2008), que concebe os gêneros como práticas sociais situadas; além disso, para a compreensão do gênero discursivo memórias, foram fundamentais os estudos de Ecléa Bosi (1998), Jacques Le Goff (1990) e Maurice Halbwachs (1990).

Refletir sobre o processo de produção textual em sala de aula implica considerar os múltiplos fatores envolvidos, bem como as condições de trabalho do professor e de aprendizagem dos estudantes (Leurquin; Peixoto, 2025). No que se refere especificamente à produção dos gêneros carta pessoal e memórias, é essencial reconhecer que esse processo mobiliza diferentes saberes: acerca do conteúdo temático abordado; das características estruturais e funcionais dos gêneros em

questão; da língua portuguesa e sua gramática; e, ainda, do próprio processo de escrita enquanto prática cognitiva e discursiva. Escrever envolve uma interação entre o produtor do texto – com seus saberes e repertório – e o ato de escrever, produzindo representações que se concretizam linguisticamente em um texto.

Esse processo pressupõe etapas como o planejamento, a revisão e a reescrita. Já o processo de ensinar a escrever exige não apenas essas etapas, mas também um saber didático mediado por dispositivos pedagógicos. No caso das pesquisas aqui analisadas, o dispositivo adotado foi a sequência didática.

Os participantes da Turma 1 optaram por estudar o gênero carta pessoal que, mesmo diante do avanço das tecnologias, ainda preserva funcionalidades nas relações entre amigos e familiares, conforme indicam os resultados da pesquisa. É nesse espaço de discussão teórica que situamos o objetivo deste artigo: apresentar o desempenho de estudantes da Educação Básica a partir de uma intervenção pedagógica pautada na produção de gêneros escritos, com base em uma sequência didática.

A decisão de intervir na produção escrita decorreu das dificuldades observadas nas turmas pesquisadas, sobretudo no que se refere à coesão verbal. A escolha do gênero carta pessoal foi feita pela própria turma. Nesse sentido, alinhamos nossa proposta ao que afirma Bronckart (1999, p. 103) sobre o ensino a partir dos gêneros de texto: “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas”. Acreditamos que o não uso de tal mecanismo torna a participação do indivíduo em diversas tarefas sociais bastante limitada.

Diante disso, formulamos algumas questões norteadoras: como investir em uma didática da produção de texto para a sala de aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo? De que forma a engenharia didática e seus dispositivos podem contribuir para a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes do 8.º ano, em um processo de ensino e aprendizagem centrado no texto e nos gêneros textuais? Ao longo deste artigo, buscamos responder, direta ou indiretamente, a tais questões. Inicialmente, apresentamos o contexto da pesquisa e da geração de dados, seguido das bases teóricas utilizadas para a análise e, por fim, algumas considerações conclusivas.

Na Turma 2, a intervenção ocorreu a partir do gênero memórias, dentro de uma abordagem qualitativa, de natureza intervencionista e descritiva. O objetivo da pesquisa foi avaliar em que medida o dispositivo sequência didática, aplicado ao ensino do gênero memórias, pode contribuir para o aprimoramento da habilidade de produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como dar visibilidade às memórias de grupos sociais representativos do universo sociocultural em que os estudantes estão inseridos.

A pesquisa ancorou-se nos estudos bakhtinianos para fundamentar a proposta de intervenção em sala de aula e orientar a análise dos dados gerados. A abordagem dialógica do discurso possibilitou aos alunos compreender a linguagem como prática social e interacional, o que orientou a mestrand/professora a escolher o gênero memórias como foco do trabalho pedagógico. Além disso, foram incorporadas as contribuições da escola de Genebra, especialmente no que se refere ao uso da sequência didática como ferramenta de engenharia didática voltada à sistematização do ensino de gêneros textuais.

O contexto das pesquisas e da geração de dados

Na Turma 1, a pesquisa foi realizada com estudantes do 8.º ano do turno da tarde, devidamente matriculados no ano letivo de 2024, em uma escola da rede pública estadual do Ceará. A instituição contava, naquele ano, com quatro turmas de 8º ano, sendo a turma investigada a única que não integrava o regime de tempo integral. Essa turma, em funcionamento no período vespertino, era composta por 30 estudantes, com idades entre 13 e 17 anos. Parte deles residia em comunidades próximas à escola e se deslocava a pé; outros moravam na zona rural e utilizavam transporte coletivo municipal ou transporte próprio. A frequência dos estudantes apresentava variação significativa: alguns compareciam de forma irregular, embora houvesse acompanhamento do núcleo gestor e atuação da política de busca ativa, por meio do Conselho Tutelar, que é notificado sempre que o índice de faltas atinge 25%.

De modo semelhante à realidade da Turma 1, a pesquisa com a Turma 2 também ocorreu no Ensino Fundamental, em uma turma de 9º ano de uma escola da rede

municipal da Paraíba. Os 30 participantes tinham entre 13 e 14 anos, residiam no entorno da escola e pertenciam a famílias de baixa renda, com pouco acesso a bens culturais e baixo incentivo familiar às atividades escolares. Para a maioria desses estudantes, a escola representava a principal oportunidade de contato com gêneros textuais diversificados, sobretudo aqueles que circulam em esferas institucionalizadas e/ou literárias.

Em ambas as turmas, optamos pela abordagem da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), dadas as características e desdobramentos que esse tipo de investigação possibilita, além de atender às orientações do PROFLETRAS. De acordo com Tripp (2005), entre diferentes modalidades de pesquisa – como a pesquisa-diagnóstico, a pesquisa-participante, a pesquisa empírica e a pesquisa-experimental –, a pesquisa-ação se configura como estratégia voltada ao desenvolvimento de professores e pesquisadores da área educacional, com o propósito de aprimorar a prática docente e alcançar maior eficiência e eficácia no processo de ensino. A definição de um método e sua sistematização na ação educacional tornam-se fundamentais para que a prática pedagógica extrapole o âmbito individual e se consolide como prática coletiva, capaz de fornecer subsídios metodológicos que viabilizem melhores condições de aprendizagem. Na visão de Tripp, a pesquisa-ação distingue-se da prática rotineira porque nela “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 435).

No contexto educacional, Thiollent (1986) defende que a pesquisa-ação deve se realizar a partir das práticas de ensino, por meio de planejamento, intervenção, observação e reflexão. Para esse autor, tal processo se pauta nos procedimentos e materiais que envolvem os atos de ensinar e aprender, articulando-se à aplicação de conteúdos linguísticos, sobretudo no ambiente escolar.

A pesquisa-ação por nós desenvolvida recebeu contribuições da engenharia didática (Dolz, 2016), conforme defendido pela escola de Genebra, e fez uso de seu dispositivo fundamental: a sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Para Dolz, é papel da engenharia didática:

conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas. (...) Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. (...) Tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. (...) **Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor.** (Dolz, 2016, p. 243, grifo nosso).

Os módulos realizados contribuíram para a geração de dados que se somaram àqueles produzidos nas etapas das respectivas sequências didáticas. Seguindo a proposta desse dispositivo, foram observados quatro passos: Apresentação, Produção Inicial, Módulos e Produção Final.

No contexto da Turma 1, apresentou-se a pesquisa e a proposta de produção textual e, em seguida, foi realizada a produção inicial de uma carta pessoal. Os módulos foram elaborados a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes, de modo a atender às necessidades específicas no processo de escrita. Após as intervenções, os alunos produziram uma segunda versão dos textos, culminando na produção final, correspondente à terceira versão. As análises ocorreram de forma comparativa, evidenciando avanços dos estudantes em relação às capacidades de linguagem e aos conhecimentos sobre a teoria dos gêneros, o texto e a gramática em uso.

Participaram da pesquisa todos os estudantes matriculados na turma. Contudo, para fins desta investigação, foi selecionado um autor que apresentou maiores dificuldades ao longo do processo, ao qual foi atribuído o nome fictício de Régis para preservar sua identidade. A intenção do mestrando/professor responsável era que os alunos escrevessem uma carta pessoal a partir dos saberes presentes em seu repertório. A partir dessa produção inicial, o texto foi corrigido, as dificuldades elencadas e definidas as capacidades linguísticas – com ênfase na coesão verbal – e as capacidades discursivas – com foco no gênero carta pessoal. Para fundamentar a análise desse gênero, recorreremos aos estudos de Adam (2019) e Silva (2002), além de considerarmos o contexto de produção à luz da escola genebrina de gêneros textuais, conforme Bronckart (1999).

A geração de dados da Turma 2 ocorreu ao longo de vinte e seis aulas. O corpus foi composto pelas atividades de oito alunos, em uma turma de vinte e dois. Para a análise aqui apresentada, selecionamos a produção inicial e a produção final da aluna

Marcela (nome fictício). Na sequência didática, a apresentação da situação ocorreu em duas aulas, nas quais foi proposta a produção textual e, em seguida, lidos e discutidos os textos *Pais e irmãos*, de Edy Lima, e *Memórias de infância*, de Marly França. A partir de decisão conjunta, a maioria da turma optou por escrever memórias de familiares, e não as próprias, o que demandou entrevistas extraclasse com membros da família, mediadas por um roteiro elaborado coletivamente. Esses relatos serviram de base para a escrita.

Com base nesse material, os alunos produziram a versão inicial do gênero memórias (duas aulas). Nas aulas seguintes, desenvolveram-se quatro módulos, totalizando treze encontros, cada um estruturado a partir das dificuldades observadas nos textos. A geração de dados foi concluída com a produção final, realizada em duas aulas.

Nesta turma, conforme já informado, participaram oito estudantes, mas, para este artigo, serão consideradas apenas a versão inicial e a final do gênero memórias da aluna Marcela.

O quadro teórico de suporte para as análises

As pesquisas realizadas situam-se no campo da Linguística Aplicada e têm como foco questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, em particular o processo de produção de textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental.

Na Turma 1, as orientações para as atividades dos módulos da sequência didática alinharam-se à Base Nacional Comum Curricular (2028), ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e aos estudos de Adam (2019) e Silva (2002) sobre o gênero carta pessoal. Segundo Adam (2019, p. 229), esse gênero pode apresentar as partes *salutatio*, *captatio benevolentiae*, *narratio*, *petitio* e *conclusio*. Já Silva (2002) defende que, em sua sequência discursiva, a carta pessoal apresenta a estrutura básica dos gêneros, composta por abertura do evento, corpo de interação e encerramento, podendo ainda conter subseções como cabeçalho, saudação, pré-encerramento (despedida) e assinatura, além do *post-scriptum*, espaço destinado à inserção de nova informação após o fechamento do texto.

A partir desse referencial, recorreremos ao quadro teórico do ISD para analisar as

difficultades dos estudantes em relação às capacidades de linguagem (linguísticas e discursivas), com destaque para a coesão verbal e para o trabalho com o gênero carta pessoal. O ISD entende que, para compreender a complexidade da sala de aula, é necessário olhar para o texto de forma interdisciplinar, articulando contribuições da sociologia, psicologia, educação, filosofia e linguística. Esse posicionamento fundamenta uma concepção específica de linguagem, língua, gênero textual, texto, discurso e atividade.

Nesse quadro, o ISD propõe o “folhado” textual, composto por três níveis: (i) infraestrutura geral do texto – que contempla o plano global do conteúdo temático, os tipos de discurso, as sequências convencionais, os mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão) e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações); (ii) os mecanismos de textualização; e (iii) os mecanismos enunciativos. O professor pode utilizar essa proposta de análise na sala de aula, se o seu objetivo for ampliar as capacidades de linguagem do aprendiz. Mas, para isso, deve selecionar dispositivos didáticos que possam contribuir positivamente com o seu trabalho.

Os mecanismos de textualização abrangem a coesão nominal, a conexão e a coesão verbal. O foco desta pesquisa recaiu sobre a coesão verbal, uma vez que ela contribui diretamente para a coerência temática do texto. O estudo da coesão verbal exigiu retomar noções de temporalidade, valores verbais e aspectos gramaticais: de que modo o estudante percebe as relações temporais entre o momento da fala e o processo expresso pelo verbo? De que forma os tipos de processos e os tempos verbais selecionados contribuem para assegurar a coerência temática da carta pessoal? Nesse contexto, os estudantes foram orientados a escrever uma carta destinada a alguém considerado importante, escolhendo o conteúdo temático de interesse pessoal.

Na Turma 2, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011, p. 264), os gêneros “operam inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação”. Essa concepção é essencial para refletirmos sobre o ensino da escrita e, por extensão, sobre a formação de professores, pois, para nós, não basta ensinar a escrever: é preciso evidenciar a funcionalidade dos saberes mobilizados

nesse processo para a atuação social, para o posicionamento crítico e para a luta por direitos em uma sociedade marcada pela exclusão.

Bakhtin foi um dos primeiros – e mais importantes – estudiosos a vincular o estudo dos gêneros a todas as esferas da atividade humana que fazem uso da linguagem. Como afirma: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261). Para ele, três elementos definem os gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, determinados pelas especificidades de cada esfera de comunicação.

Nessa turma, o estudo partiu dessa concepção de gênero, entendendo a linguagem como prática de interação e produção social. Esse posicionamento é compartilhado por Marcuschi (2008) e por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), referências fundamentais para esta pesquisa. Inspirada nesses autores, a mestrand/professora utilizou o dispositivo da sequência didática. Contudo, foi necessário ampliar o referencial teórico para contemplar as especificidades do gênero memórias, recorrendo aos estudos de Ecléa Bosi (1998), Jacques Le Goff (1990) e Maurice Halbwachs (1990).

Além disso, também foram importantes as contribuições de Cavalcante (2012, p. 44), que, seguindo a linha bakhtiniana, define os gêneros discursivos como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Para a autora, os gêneros constituem mecanismos linguísticos construídos socio-historicamente para atender às demandas das diversas esferas da atividade humana.

Com base nesse quadro, a pesquisa da mestrand/professora formulou as seguintes questões: em que medida o procedimento da sequência didática pode constituir-se em forma eficaz de aprimorar a produção escrita de alunos do Ensino Fundamental? Quais dimensões do gênero memórias, presentes nos textos produzidos, revelam marcas do contexto socio-histórico-cultural dos familiares dos estudantes?

O gênero memórias, embora ainda pouco explorado em sala de aula, mostrou boa receptividade entre os estudantes, revelando potencial para integrar a lista de gêneros discursivos trabalhados como objeto de ensino, com grande contribuição ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Sobre esse gênero, Aragão observa

que:

Na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um incessante diálogo entre o passado e o presente, colocando em cena a elaboração de seu ser pessoal, na procura das significações contidas nos fatos passados. Diríamos que o memorialista faz uma segunda leitura do tempo vivido ou... perdido. (Aragão, 1992, p. 35).

Na sala de aula de Língua Portuguesa, a produção do gênero memórias exige esse diálogo por parte do estudante, conforme defende Aragão (1992). Do professor, requer a capacidade de selecionar o dispositivo didático mais adequado para favorecer o trabalho na zona de desenvolvimento do aluno, de modo a ampliar suas competências discursivas.

A análise dos dados

A produção inicial da carta pessoal elaborada por Régis apresenta diversos problemas; entretanto, neste artigo nos deteremos apenas nas questões relacionadas às capacidades de linguagem – capacidade de ação, capacidades linguístico-discursivas e capacidades discursivas. Observa-se que não foram mobilizados os saberes sobre o contexto de produção, e a ausência desses elementos comprometeu a compreensão da carta pessoal, conforme se pode observar:

Quadro 1 – Produção inicial de Régis (Turma 1)

Oi, XXXXX. Tudo bem? Hoje foi bom do que a gente “tava” jogando vôlei. marcamos muitos pontos porque a gente é a melhor defesa e o melhor ataque. Somos os melhores. Bora jogar mais vezes.

Também quero xadrez e vou ganhar e também o “João ajuda”. Até outro dia XXXXX. Tchau, beleza.

Quando a gente era pequeno brincávamos muito, muito mesmo, né? Mas entendo. Vamos também na vida não é só brincar, mas também é estudar. Nós somos o melhor time desse colégio: time só de 2 pessoas. Nós não fomos nem sempre os melhores. Mais de 5 pessoas juntas ou mais nos tiraram.

Para: XXXX XXXXX

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

A carta pessoal deve apresentar um ritual próprio de comunicação, registrado por meio da escrita, mas tal ritual foi omitido na produção inicial. Os elementos desse ritual definem papéis e posicionamentos dos interlocutores, permitindo aos produtores ajustar a linguagem. Embora se perceba a intenção comunicativa, não fica evidente quem são as pessoas envolvidas.

No que diz respeito às capacidades de ação, constatamos a ausência da data; há cumprimentos iniciais e finais, mas deslocados. O propósito comunicativo pode ser identificado, mas não há progressão temática clara. Assim como a capacidade de ação está comprometida, a capacidade discursiva também se encontra prejudicada, uma vez que o plano geral do gênero não está evidenciado. Esses elementos precisam ser retomados nos módulos da sequência didática, pois sua ausência compromete a essência da comunicação: para quem o autor escreveu? Quem é ele? Onde estava?

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, sobretudo no que se refere ao uso dos verbos, observamos inadequações no emprego dos tempos verbais e na relação entre agente e ação. Nota-se ainda a redução de formas verbais, o que compromete o nível de linguagem.

Nesta versão, há um cumprimento, mas não se identifica claramente a quem o autor se dirige. Há uma saudação, mas ela não aparece ao final da interação, como seria esperado. Também não há índice explícito do emissor. Em relação ao uso da língua portuguesa, destaca-se sobretudo o emprego inadequado dos verbos.

Já a produção final do estudante Régis apresenta problemas de diferentes ordens; entretanto, nos deteremos nas questões relacionadas ao contexto de produção e à coesão verbal, elementos fundamentais para assegurar a coerência temática da carta pessoal. Embora se perceba um avanço na produção do gênero, os dados ainda evidenciam dificuldades que apontam para a necessidade de continuidade no trabalho de revisão textual, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Produção final de Régis (Turma 1)

Capistrano, XX de XXXXXXXXXX de 20XX

Olá.

Bem, estou a uma semana de fazer as provas. Pensado bem, hoje eu fiz uma prova de geografia que era muito fácil, mas a de matemática é o desafio porque ela é muito difícil de resolver sozinho.

Tomara que você, eu do futuro, tenha dominado a Matemática com mais facilidade porque eu sei que você vai conseguir.

Estude muito pois os desafios aí devem ser muito mais difíceis e complicado do que de agora.

Até logo,

Ass: Régis

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

A produção final apresenta a data, o cumprimento inicial e o final, além de permitir identificar quem escreve. No entanto, permanece ausente o nome do receptor da carta – informação essencial para o contexto de produção. Esse conjunto de elementos constitui o contexto de produção, que, embora mais completo em relação à versão inicial, ainda se mostra incompleto. O conteúdo temático, por sua vez, continua confuso.

Seguindo a proposta de Silva (2002), quanto ao plano geral do texto, é possível afirmar que as principais informações contextuais foram resgatadas e aprimoradas, ainda que de forma parcial.

Passamos, agora, à segunda pesquisa, desenvolvida em outro contexto escolar, que teve como foco o trabalho com o gênero memórias. A produção inicial de Marcela, da Turma 2, apresenta problemas pontuais que serviram de referência para a organização das atividades dos módulos. Embora demonstre habilidade para definir o conteúdo temático, a estudante minimiza a importância da descrição dos fatos para facilitar a compreensão dos leitores. Por se tratar de um texto de memórias, faltou uma maior exploração dos sentimentos e impressões ao abordar experiências significativas de sua infância, como a perda precoce do pai e, posteriormente, do esposo ainda muito jovem. Vejamos:

Quadro 3 – Produção inicial de Marcela (Turma 2)***Minha infância***

Naquela época o relacionamento com meus pais era bom, de respeito, de obediência nesse tempo não tive oportunidade de conhecer meu pai pois quando completei 03 anos de idade ele faleceu, nunca tive irmãos sou filha única.

A escola em que estava era boa, não existia essa rebeldia toda que existe hoje pois tínhamos amizades sadias, verdadeiras e sinceras, não havia malícia e nem esse tal de “Bullying”, no meu tempo livre gostava de brincar de roda roda, e boneca.

Na minha juventude os homens respeitavam as mulheres, nós nos divertíamos no cinema, festas, praia e nos eventos. Me casei com 25 anos, morei um tempo no Rio de Janeiro depois me mudei para João Pessoa. Quando cheguei a João Pessoa estava grávida do primeiro filho, com menos de um ano engravidei da segunda, de dois anos tive a terceira. Vinte anos depois meu marido vem a falecer, desde então nunca me casei, hoje em dia vivo para os filhos e netos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

O exemplo da primeira produção de Marcela fere uma das principais características do gênero memórias. Segundo Gedoz e Costa-Hubes (2010), por se tratar de um gênero pertencente à esfera literária, “tem um caráter subjetivo por estar associado à expressão pessoal de sentimentos e emoções, tendo como foco os sentimentos e impressões das personagens” (p. 264).

No que diz respeito ao elemento estilo, a pesquisa evidenciou ausência de recursos linguísticos que conferem expressividade ao texto. Clara, Altenfelder e Almeida (2010) destacam que, em memórias literárias, é comum o uso de figuras de linguagem, bem como a escolha criteriosa das palavras. “Elas são orientadas por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias” (Clara, Altenfelder e Almeida, 2010, p. 19) – aspecto que não se verifica na produção analisada.

Além dessas questões, foram identificados problemas relacionados ao uso da língua portuguesa, tais como erros ortográficos, inadequações de pontuação e

desvios gramaticais.

No quadro a seguir, apresentamos de forma mais sistematizada os aspectos observados nas produções inicial e final de Marcela.

Quadro 4 – Produção final de Marcela (Turma 2)

Saudades de minha infância

Nasci e vivi minha infância na cidade de João Pessoa, sempre alegre com meus vizinhos, parentes e amigos. Naquela época, o relacionamento com meus pais era muito bom, sempre os respeitei e sempre fui obediente. Quando meu pai morreu tinha apenas três anos, mas senti muito sua falta, não conseguia comer nem dormir direito com tantas saudades.

Sou filha única, mas sempre tive vontade de ter um irmão ou uma irmã para brincar, mas tinha a companhia de meus amigos. Brincávamos de várias brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, brincadeiras de roda e bonecas. As brincadeiras que eu mais gostava era roda-roda e boneca.

Estudei na escola Liceu Paraibano. Sempre fui dedicada aos estudos, obedecia aos meus professores e me divertia muito com meus colegas.

Quando comecei a namorar, meu namorado me levava ao cinema, às festas e eventos locais como São João e a das Neves e à praia. Noivamos e, aos vinte e cinco anos, me casei com ele. Passamos um tempo no Rio de Janeiro e gostávamos muito de morar lá, mas pela violência que estava muito grande, nos mudamos para João Pessoa. Aqui tive minha primeira filha chamada Geovana, depois a segunda, chamada Hely Maria e a terceira, chamada Girlane. Criei todas três assim como fui criada, com muito amor, carinho, respeito e obediência.

Gosto muito da cidade de João Pessoa. Eu, meu esposo e minhas filhas saíamos para vários lugares da cidade como teatro Santa Rosa, Ponto de Cem Réis, Praia de Tambaú, entre outros.

Vinte anos depois, perdi meu esposo. Sofri muito com essa perda e até hoje sinto falta dos bons momentos que vivemos juntos. Desde essa perda nunca mais me apaixonei por homem nenhum. Hoje dedico minha vida a meus filhos e netos(as).

Meu nome é Dalva Maria da Silva Leite, tenho 70 anos e essa é a história da minha vida.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Como se pode observar, houve um avanço na produção final de Marcela tanto no plano da estrutura quanto no do conteúdo. No que se refere ao conteúdo, a aluna acrescenta novos elementos que tornam mais nítidos seus sentimentos e impressões sobre as perdas de familiares e sobre a cidade onde mora, atribuindo maior subjetividade ao texto, como convém ao gênero memórias. No processo de reorganização das ideias, suprime trechos em que destacava valores morais e passa a trazer tais referências de forma mais velada. Ainda assim, costumes e valores vigentes à época retratada permanecem perceptíveis em seu relato.

No plano estrutural, Marcela acrescenta uma introdução, situando o leitor quanto ao lugar onde ocorreram os fatos narrados e definindo com mais precisão a época em que a narrativa se inicia – a infância. Em relação aos demais elementos estruturais, conforme já verificado na análise da primeira versão, não apresentou maiores dificuldades, uma vez que narra em primeira pessoa fatos vividos por um narrador-personagem no passado.

Quanto ao estilo, o texto ainda não apresenta muitos recursos expressivos mais elaborados; contudo, nota-se maior carga de sentimentalismo na narrativa, sobretudo na forma como descreve seus sentimentos diante de determinados fatos e lugares em que viveu. Por outro lado, deixa de comparar os modos de vida do passado com os do presente, como fizera na produção inicial, o que resulta na ausência de um dos recursos característicos do gênero memórias: a contraposição entre passado e presente. Permanece, portanto, apenas a descrição, como recurso para criar imagens dos momentos retratados no texto.

Observa-se, ainda, uma redução dos problemas linguísticos, como o uso inadequado da pontuação, além de maior ocorrência de elementos coesivos, a exemplo de conjunções coordenativas e adjuntos adverbiais de tempo e lugar.

Algumas considerações finais

Desenvolvemos uma reflexão sobre o ensino da produção escrita Ensino Fundamental, a partir da análise de pesquisas realizadas no PROFLETRAS em duas

sedes localizadas no Nordeste brasileiro. Na Turma 1, os dados foram analisados como base principal o Interacionismo Sociodiscursivo, enquanto na Turma 2 a principal referência foram os estudos bakhtinianos. Em ambos os casos, realizamos a comparação entre a produção inicial e a produção final dos estudantes.

Ao compararmos as duas produções, observamos que tanto a pesquisa desenvolvida na Turma 1 quanto a realizada na Turma 2 apontaram resultados positivos, isto é, conseguiram superar ou ao menos amenizar as dificuldades iniciais apresentadas. No entanto, verificamos também que, em alguns casos, surgiram outras dificuldades. Tais evidências demonstram a necessidade de dar continuidade ao trabalho, de modo a ampliar a capacidade de êxito.

As intervenções realizadas por meio da sequência didática possibilitaram a instrumentalização dos alunos, em suas respectivas turmas, para o aprimoramento da produção escrita dos gêneros memórias e carta pessoal. Além disso, em relação ao texto de memórias, especificamente no que se refere às dimensões sócio-históricoculturais desse gênero, constatamos que, ao retratar lembranças de pessoas de seu convívio familiar, os alunos deixaram transparecer valores, costumes e tradições compartilhados por todo um grupo social em determinada época. Tal constatação confirma o pensamento de Halbwachs (1990), para quem a memória individual sofre influência da memória coletiva, o que contribui, segundo Le Goff (1990), para a afirmação da identidade individual e coletiva.

De modo semelhante, o trabalho realizado com as cartas pessoais possibilitou aos estudantes refletirem sobre o conceito de amizade e se aproximarem ainda mais da turma, favorecendo um melhor conhecimento entre os colegas. No que se refere ao uso dos mecanismos de textualização, especificamente a coesão verbal, observamos que esta sofreu adaptações: os estudantes recorreram a formas verbais próprias da gramática normativa, como o futuro do presente, ou à forma perifrástica com o verbo auxiliar “vou” seguido do verbo principal. Contudo, as formas verbais que remetiam ao futuro apareceram em construções compostas, compatíveis com uma temporalidade secundária.

Por fim, destacamos a relevância dos projetos para o trabalho docente, uma vez que ambas as pesquisas possibilitaram que os respectivos mestrandos/professores revissem e refletissem sobre suas práticas, com vistas a realizar um trabalho que

efetivamente contribua para a aprendizagem dos alunos. Os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo das pesquisas serviram de orientação e de transformação para suas práticas pedagógicas, contribuindo para que se tornassem profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Textos**: tipos e protótipos. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019. 320 p.

ARAGÃO, M. L. Memórias Literárias na Modernidade. **Letras**, [S. l.], n. 3, p. 41–52, 1992. DOI: 10.5902/2176148511423. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11423> Acesso em: 25 ago. 2025.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra.

BARROS, M. **Memórias inventadas** – As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 25 ago. de 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, Educ, 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...: caderno do professor**: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, jan-apr. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/LYBRB5MMJTz8zRrfpk4xfvN/#> Acesso em: 17 de maio de 2025.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campina, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GEDOZ, S. e COSTA-HUBES, T. C. A leitura do gênero discursivo memórias literárias a partir de um olhar bakhtiniano. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, vol. 13, n. 2, p. 253-273, dez. 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/6528> Acesso em 29 de setembro de 2016.

HALBWACHS, M.. **A Memória Coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter, São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/36730153/A_Memoria_Coletiva_Maurice_Halbwachs Acesso em: 25 de agosto de 2025.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/le_goff.pdf Acesso em: 25 ago. 2025.

LEURQUIN, E. V. L. F., & PEIXOTO, C. M. M. (2024). Sequência de atividades formativas como um dispositivo para a formação inicial docente. *Raído*, 18 (46), 104–120. 2025. <https://doi.org/10.30612/raido.v18i46.17986> <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/17986> Acesso em: 27 ago. 2025

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SILVA, J.Q.G, Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos, Tese, Eliane Amarante de Mendonça Mendes (orientadora) UFMG, Belo Horizonte, 2002. 209 pag.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18^a. ed. São Paulo: Cortez, ISBN 978-85-249-1716-5, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. São Paulo, set/Dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

Sobre as autoras**Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

Professora titular da Universidade Federal do Ceará, atua em Linguística Aplicada, com foco na formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas. Doutora e Mestra em Educação pela UFRN. Realizou pós-doutorados em Didática de Língua na Université Sorbonne Paris III e na Université de Genève e, atualmente, faz pós-doutorado em Linguística na Universidade Nova de Lisboa. Foi professora visitante na Université Montaigne Montesquieu (Bordeaux/França). Pesquisadora de produtividade do CNPq, coordena os projetos *O Estágio de Língua Portuguesa nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste* e, em parceria com a Universidade Nova de Lisboa, *O espaço da gramática e do texto na formação de professores*. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – GEPLA/CNPq.

Laurênia Souto Sales

Professora associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Linguística e Mestra em Letras pela UFPB. Atua nos campos da Análise de Discurso e da Linguística Aplicada, com estudos voltados para a investigação de fenômenos linguístico-discursivos relacionados à constituição da subjetividade, identidade e discursos sociais contemporâneos, além de pesquisas sobre formação docente, leitura, escrita e letramentos escolares e não escolares. Coordena o projeto *Discurso e Memória: a constituição identitária em narrativas de vida de docentes*, integra o Grupo de Estudos em História da Cultura Escrita (GEHCE/CNPq) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/CNPq), e orienta pesquisas de mestrado e doutorado.