

**A APROPRIAÇÃO DE RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS
NECESSÁRIOS À INTERAÇÃO VIA CARTA:
UM ESTUDO DE CASO EM LINGUÍSTICA APLICADA¹**

APPROPRIATING LINGUISTIC-DISCURSIVE RESOURCES NEEDED FOR
LETTER INTERACTION: A CASE STUDY IN APPLIED LINGUISTICS

Milene Bazarim | [Lattes](#) | milene.bazarim@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

Ana Cláudia da Silva Evaristo | [Lattes](#) | anaevaristo1993@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a troca de cartas entre uma professora estagiária de Língua Portuguesa e seus alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Paraíba (PB). Essa pesquisa se insere no campo aplicado de estudos de linguagem, fundamentando-se teoricamente na concepção de interação do círculo de Bakhtin e de letramento dos novos estudos de letramento. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os resultados apontam que a troca de cartas teve efeitos nos letramentos, pois, devido ao papel de andaime que a escrita da professora desempenhou, os alunos se apropriaram dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal.

Palavras-chave: Interação. Carta. Estágio. Linguística Aplicada.

Abstract: This paper presents the results of a research on the exchange of letters between a Portuguese language trainee teacher and her seventh grade elementary school students from a public school in Paraíba (PB). This qualitative case study research is inserted in the applied field of language studies, which is theoretically based on the conception of interaction of Bakhtin circle and the new literacy studies. Results indicate that the letters exchange had effects on literacies, because, due to the scaffolding role played by the teacher's writing, the students appropriated the linguistic-discursive resources of the prototypical compositional structure of the genre personal letter.

Keywords: Interaction. Letter. Internship. Applied linguistics.

¹ Este trabalho integra o projeto "GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS", Plataforma Brasil CAAE N° 6490118.

Considerações iniciais

Este trabalho está inserido no campo aplicado dos estudos da linguagem. Assim como Bazarim (2008), estamos aderindo a uma concepção de Linguística Aplicada (LA) transgressiva, o que significa assumir um modo de pensar e fazer sempre problematizador, bem como tentar construir objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos.

Considerando que o objeto de pesquisa nas investigações que aderem à concepção de LA transgressiva, não é previamente dado, mas (re)construído no decorrer da investigação, o contexto em que se deu a geração dos registros, assim como a base teórica que fundamenta as análises, juntamente com as crenças e valores dos pesquisadores, são de vital importância.

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação sobre a construção da interação por meio de cartas trocadas entre uma professora estagiária², enquanto estava na atividade de regência do estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa (LP) e Literatura do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campina Grande – PB, e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com base na análise de 157 cartas (89 escritas pela professora estagiária e 68 pelos alunos), de um *corpus* constituído pelas 235 cartas trocadas entre os anos de 2016 e 2017 (147 escritas pela professora estagiária e 88 pelos alunos), a investigação foi realizada a fim de buscar respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimo anos de uma escola municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos? A partir dessa questão, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a interação, mediada pela escrita, entre professora estagiária e seus alunos, bem como os possíveis efeitos da troca de cartas nos letramentos dos estudantes, sobretudo, no que diz respeito a apropriação de recursos linguístico-discursivos.

A troca de cartas, foco deste estudo, foi iniciada no final de 2016 enquanto a professora estagiária realizava atividade de observação na turma do sexto ano. Nessa ocasião, os alunos contaram com algumas orientações do professor supervisor, regente da turma, durante a escrita que foi feita no próprio tempo/espço da aula de Língua Portuguesa (LP). Já em 2017, foi a professora estagiária quem escreveu a primeira carta aos alunos como forma de estabelecer um contato amigável no início do ano letivo e da atividade de regência na turma do sétimo ano.

² Vale ressaltar que o papel de estagiária nesta pesquisa foi exercido por uma das pesquisadoras. Mesmo sendo uma pesquisa-ação, decidimos utilizar a expressão “professora estagiária” para garantir a legibilidade do texto. Não se trata, portanto, de aderir a uma suposta “objetividade” e “neutralidade” da pesquisa, mas sim de um recurso estilístico.

Com exceção da orientação dada pelo professor supervisor da turma para a escrita da primeira carta à professora estagiária, no final do ano letivo de 2016, não houve nenhum outro tipo de instrução explícita aos alunos a respeito da escrita de cartas, pois esse gênero discursivo não foi alvo da sequência didática desenvolvida durante o estágio. Assim como em Bazarim (2006), as cartas atuaram como um gênero catalisador³ (SIGNORINI, 2006). A troca de cartas foi uma atividade extraclasse, de participação voluntária, na qual os textos produzidos pelos alunos não eram corrigidos nem discutidos em sala de aula.

Os resultados apresentados e discutidos neste trabalho são relevantes porque explicitam as formas de uso de um gênero que foi considerado pelos participantes, alunos e professora estagiária, o mais adequado para a interação em uma situação comunicativa concreta. A partir desses resultados, é possível evidenciar o quanto uma interação que escapa aos padrões institucionais vigentes na escola pode ter efeitos positivos nos letramentos, ainda que as práticas de leitura e escrita não sejam aquelas que tradicionalmente acontecem durante as aulas de LP no cotidiano dos alunos.

Após essas considerações iniciais, há uma sucinta discussão sobre os principais conceitos que fundamentaram as análises; a seguir, há uma apresentação de como foi realizada a construção do objeto de pesquisa; posteriormente, há uma apresentação e discussão dos resultados das análises e, encerrando o artigo, há algumas considerações finais.

Interação, gênero e letramento

Nesta seção, o objetivo é apresentar nossas reflexões sobre os conceitos que embasam a pesquisa. Estamos aderindo à concepção de **interação** de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017 [1979]); de gênero do **discurso** de Bakhtin (2016 [1992]); de **carta pessoal** de Silva (2002) e Bazarim (2006); e de **letramento**, conforme os Novos Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2014).

A **interação**, na perspectiva volochinoviana, é entendida como de natureza social e não individual. Portanto, para Volochinov (2017), a atividade enunciativa é encarada como o resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados. Logo, a palavra, signo ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, como uma ponte lançada entre “mim” e “outro”. Nessa concepção, a interação verbal é apresentada como a realidade fundamental da língua e não um sistema abstrato de formas linguísticas e nem uma enunciação monológica. De acordo com Volochinov (2017):

³ Gêneros catalisadores são aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.” (SIGNORINI, 2006, p.8).

em cada ato discursivo, do ponto de vista da formação da língua, o que importa não são as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas a modificação e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado (VOLOCHINOV, 2017, p. 153).

Assim, o ato comunicativo na linguagem é considerado o espaço interacional entre os interlocutores, no qual há marcas intensas da sociedade, da cultura e das experiências. Em relação ao sujeito, ele é visto como o responsável pelo que diz nas relações sociais e históricas com outros sujeitos, que também são formadores de conhecimento no ato da comunicação. Para Volochinov (2017), “a personalidade do falante, tomada por assim dizer de dentro, é um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior” (VOLOCHINOV, 2017, p. 211).

Dessa forma, as cartas aqui analisadas servem para interação entre os interlocutores, havendo entre si o ato criativo individual discursivo, no qual, “a língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais” (VOLOCHINOV, 2017, p. 148).

Tendo em vista o que foi mencionado, é possível perceber que a realidade fundamental da língua, na perspectiva volochinoviana, é a interação, na qual diálogo pode ocorrer não somente por meio da oralidade. Dessa forma, a carta pessoal, mesmo utilizando a escrita e não estabelecendo a comunicação face a face, em presença, entre os interlocutores, é uma forma de interação humana, que propicia o diálogo entre remetente e o destinatário, sendo, portanto, um gênero do discurso.

Os **gêneros do discurso**, na concepção bakhtiniana, são tipos *relativamente* estáveis de enunciados dotados de: i) conteúdo temático; ii) estilo e iii) estrutura composicional. Esses gêneros do discurso, a partir dos quais ocorre a interação, sempre emergem em uma situação comunicativa concreta. A seleção do gênero mais adequado para a interação é feita de acordo com essa situação comunicativa concreta e envolve questões como, o que o falante/escritor quer dizer, para quem e com qual finalidade (BAKHTIN, 2016).

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso, em seu aspecto geral, são enunciados concretos que podem ser orais ou escritos e que, apesar das semelhanças quanto ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à estrutura composicional, são únicos. Os gêneros do discurso estão totalmente presentes no cotidiano dos sujeitos falantes através das diversas esferas e/ou campos da atividade humana. Os falantes, para que haja interação, utilizam conscientemente ou inconscientemente os gêneros do discurso, pois cada gênero, enquanto enunciado, “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26) que integra e articula o complexo processo de comunicação humana.

A concretude e singularidade dos gêneros refletem manifestações diversificadas de cada esfera e/ou campo de atividade humana, pois os gêneros do discurso são *apenas relativamente estáveis*. A heterogeneidade está relacionada às várias esferas e/ou campos da atividade humana das/dos quais esses gêneros emergem e nas/nos quais são utilizados que, sem dúvida, refletem, igualmente, as diversas formas de uso da língua.

Vale salientar também que os gêneros do discurso são dinâmicos e, ao longo do tempo, sofrem transformações ou atualizações: da mesma forma que aparecem novos gêneros, os antigos são modificados ou simplesmente deixam de ser usados. Na medida em que surgem outras esferas e/ou novas necessidades, novos gêneros aparecem e/ou os antigos se transformam para atender a essas novas demandas comunicacionais (BAKHTIN, 2016).

Mesmo sendo um registro escrito, a **carta pessoal** é considerada um **gênero discursivo primário**, operando como um enunciado concreto que, inegavelmente, está ligado ao funcionamento da comunicação entre interlocutores em uma situação de comunicação cotidiana, espontânea, menos formal, com pouca complexidade linguística, usando as variedades linguísticas menos formais.

Uma carta pessoal, normalmente, apresenta em sua estrutura prototípica: cabeçalho, com o local e data na qual a carta foi escrita; saudação inicial, geralmente com vocativo; corpo do texto, no qual é desenvolvido o conteúdo temático; encerramento, no qual são encontradas expressões que sinalizam o fim da carta; assinatura do remetente. (SILVA, 2002; BAZARIM; PEREIRA, 2017).

Mesmo com essa estrutura composicional relativamente estável, a carta pessoal não pode ser considerada como uma forma padronizada e institucionalizada de interação. Bakhtin (2016, p. 17) afirma que, nos gêneros primários, a interação “é individual e pode refletir a individualidade do falante” (ou de quem escreve), isto é, pode ser “estilo individual”, visto que os enunciados do gênero do discurso são “correias de transmissão entre a sociedade” (BAKHTIN, 2016).

Por ser um gênero do discurso primário, a carta pessoal está inegavelmente vinculada a uma esfera e/ou campo da atividade humana da vida cotidiana. Com isso, também haveria uma relativa estabilidade no que diz respeito ao tema, ao estilo e à estrutura composicional. No entanto, como essa estabilidade é relativa para todos os gêneros, a carta pessoal também é heterogênea, estando sujeita às transformações, sobretudo quando se altera a sua esfera de produção e de circulação, sem que isso, necessariamente, signifique que deixe de ser uma carta pessoal e que passe a ser um outro gênero.

Bazarim e Pereira (2017) afirmam que, embora não seja própria da escola, a carta pessoal pode ser produzida e circular no campo escolar. Com base nas ocorrências do *corpus* analisado, as autoras desconstruíram a ideia de que a carta escrita por um professor e destinada ao aluno perde a sua função interacional, passando a ser outro tipo de gênero, escolarizado, com função escolar, como uma atividade de escrita na sala de aula para ensinar/aprender a escrita. Nesse *corpus*, as autoras identificaram que uma das características principais da carta pessoal é “o estabelecimento e a continuação de um diálogo entre os interlocutores mediado pela escrita” (BAZARIM; PEREIRA, 2017, p. 190) e que, apesar de circularem em outra esfera que não a da vida cotidiana e familiar, as cartas trocadas entre professora e alunos que foram analisadas não deixaram de atender a essa característica.

Desse modo, pode-se afirmar que é possível a produção e a circulação de carta pessoal no campo escolar, visto que, tanto no *corpus* analisado por Bazarim e Pereira (2017), quanto no nosso, a função de promover a aproximação entre os interlocutores, professora estagiária e alunos, é uma característica que se mantém. Seguindo esse ponto de vista de Bazarim (2006) e Bazarim e Pereira (2017), se, na esfera escolar, a carta tem o intuito de: a) criar um espaço interacional, mediado pela escrita, que possibilite o surgimento de um espaço menos institucionalizado para a interação entre professor e alunos; b) construir, por meio da escrita, um espaço comum que possibilite uma interação franca; c) dar ao aluno a oportunidade de ser o “dono” da palavra, assumindo o controle da interação e decidindo o que e como vai fazer isso, subvertendo a noção de controle que, convencionalmente, é atribuída unicamente ao professor; mesmo o campo de atividade humana sendo diferente do qual a carta pessoal é originária, ela continua sendo carta pessoal, pois a sua função comunicacional é preservada.

A diminuição da assimetria associada aos papéis interacionais de professor e aluno que possibilita a essa carta pessoal a manutenção de sua função, deve-se, primordialmente, à emergência do papel de **interlocutor interessado**, que se caracteriza “como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(es)” (BAZARIM, 2006, p. 64). Esse tipo de interlocutor tenta compreender o enunciado do outro, bem como a vontade enunciativa de quem escreve e, ainda que se trate de uma professora estagiária de LP, passa a dialogar com o destinatário por meio da escrita e não a corrigir ou examinar o texto.

A partir da análise do *corpus* desta pesquisa, questões como “Será que na interação o interlocutor interessado sempre mantém um tom cordial e amigável?”, “E quando há divergências e discordâncias, o interlocutor deixa de ser um interlocutor interessado?”, bem como, “E quem não aceitou o convite e não respondeu à carta?”, mostraram a necessidade de ampliação do conceito de interlocutor interessado.

É sabido que a ausência de uma carta de resposta, bem como o silêncio em um diálogo, é uma resposta, pois é uma forma do sujeito se impor no discurso. Tradicionalmente, quando se envia uma carta, sempre há expectativa de receber uma nova carta como resposta, assim como, atualmente, espera-se uma resposta a um e-mail ou a uma mensagem do WhatsApp. Porém, em alguns casos, não há carta de resposta. Isso ocorreu tanto nesta pesquisa quanto na de Bazarim (2006).

Acreditamos que mesmo quem não respondeu uma carta pode ser considerado como um interlocutor interessado, pois também faz parte do discurso, recebeu a mensagem da mesma forma, posicionando-se em relação a essa situação ao decidir não responder. Também acreditamos que, quando o tom não é cordial nem amigável, nos momentos de divergência e disputa, o interlocutor continua sendo interessado.

Os resultados apresentados por Bazarim (2006) mostram que, mesmo sem intervenção direta do professor no texto do aluno, é possível haver aprendizagem de estratégias de escrita durante a troca de cartas. Nas trocas analisadas, em momento algum foram dadas instruções sobre como escrever uma carta. A carta escrita pela professora, no entanto, atuou como um modelo e se constituiu como um andaime no qual os alunos se apoiaram para aprender e interagir por meio da escrita, o que colaborou na ampliação dos seus letramentos.

Letramento, portanto, é mais um conceito importante no contexto dessa pesquisa. Inicialmente, cabe ressaltar que, na perspectiva adotada neste trabalho, letramento não equivale à alfabetização nem à fase alguma do processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar; não é método de ensino, tampouco habilidade ou conteúdo de ensino e/ou instrução na Educação Básica⁴.

A partir da perspectiva a que estamos aderindo, a qual está filiada aos Novos Estudos de Letramento (NEL), o conceito de letramento passa a ser considerado no plural, isto é, como um conjunto de práticas sociais e, por conseguinte, ideológicas de uso da escrita em uma perspectiva transcultural (STREET, 2014). Com isso, contempla os usos e as funções da língua escrita em contextos diversos, não somente na escola, a fim de manter a relação com o conjunto de práticas sociais a que se refere (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008).

⁴ Reconhecemos que o conceito de letramento seja conteúdo para os cursos de licenciatura como os de Letras e Pedagogia. Ainda assim, para que tenha efeitos na ressignificação das práticas escolares de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita em contexto escolar, é essencial que ele não seja abordado apenas conceitualmente.

O conceito de letramento, portanto, é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2000). Essa compreensão social e ideológica possibilita perceber que: a) existem letramentos associados a diferentes domínios da vida; b) as práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e por relações de poder; c) alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros; d) os letramentos são historicamente situados; e) as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e por estabelecimento de sentido (BARTON; HAMILTON, 2000).

Nessa perspectiva, portanto, ganha relevância a noção de prática e de evento. Para os NEL, interessam os meios culturais de utilização do letramento, isto é, as práticas sociais nas quais o letramento tem um papel fundamental. O foco dos estudos, portanto, são as práticas de letramento, as quais são concebidas como caminhos culturais gerais de utilização da escrita, como aquilo que as pessoas, de fato, fazem com a escrita (BARTON; HAMILTON, 2000).

Com isso, percebemos que a noção de prática de letramento é abstrata, generalizante e designa acontecimentos repetíveis. Para contemplar os acontecimentos concretos, situados, logo únicos e irrepitíveis, de uso da escrita, faz-se necessário mobilizar a noção de evento de letramento. Essa noção de evento abrange os episódios observáveis que nascem de práticas e são modelados por elas e nos quais o(s) texto(s) escrito(s) exerce(m) papel central. A natureza situada do letramento é percebida justamente a partir dos eventos de letramento (BARTON, HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2005).

Ainda que a escola continue sendo considerada a mais importante agência de letramento, nos NEL fica evidente que não é a única. Embora as práticas tradicionais e restritivas de uso da leitura e da escrita fomentadas em contexto escolar ainda sejam dominantes e valorizadas socialmente, elas também não são as únicas possíveis e talvez nem as mais significativas e relevantes na/para a vida dos alunos.

Ao aderirem ao conceito de letramento como prática social, os professores, especialmente os de LP, podem ressignificar as práticas de leitura e escrita que são realizadas em contexto escolar. Com isso, a escola e, principalmente, as aulas de LP passam a ser um *locus* privilegiado para oportunizar a ampliação dos letramentos dos alunos.

Tal ampliação pode ocorrer a partir inserção do aluno em práticas e eventos de letramento, não necessariamente típicos da esfera escolar, como a troca de cartas entre professora estagiária e alunos, abordada neste artigo. Muito mais que uma filiação às tra-

dicionais práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita, aos letramentos considerados dominantes, e/ou às práticas de leitura e de escrita, já comuns no cotidiano do aluno, o que merece destaque nesta pesquisa é a forma como o gênero do discurso carta pessoal, no contexto estudado, possibilitou o uso significativo da escrita e da leitura e, com isso, permitiu também a apropriação de recursos linguístico-discursivos que podem ser utilizados em outros contextos.

Após esta breve reflexão sobre os conceitos-chave que fundamentaram as análises, discorreremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa.

A construção da troca de cartas como um objeto de pesquisa em Linguística Aplicada (LA): procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos os procedimentos utilizados na geração e análise dos registros do *corpus*. Segundo Moreira e Caleffe (2008), não existe uma forma única para se esquematizar ou classificar as metodologias existentes. Desse modo, ainda segundo Moreira e Caleffe (2008), uma pesquisa pode ser classificada de acordo com a *metodologia geral empregada, finalidade prática, objetivos e tipos de questões*.

Considerando a *metodologia geral* empregada, as pesquisas podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas. Apesar de a discussão “qualitativo *versus* quantitativo” se constituir como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambas (BAZARIM, 2008, p. 57), podemos afirmar que esta é uma pesquisa eminentemente **qualitativa**. Embora a quantificação e tabulação dos registros sejam importantes para a análise, ela “explora as características do indivíduo e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

De forma mais específica, é possível considerar também as metodologias utilizadas tanto para a geração dos registros quanto para a análise. Assim, para a realização deste trabalho, uma das pesquisadoras foi participante, exercendo tanto o papel de agente na ação investigada quanto o de analista dessa mesma ação (MORIN, 2004). No processo interacional estudado, que se deu durante o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa e de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, uma das pesquisadoras atuou como professora estagiária, participando efetivamente da troca de cartas com os alunos, e a outra como orientadora. Dessa forma, os registros que fazem parte do *corpus* não foram coletados, isto é, não preexistiam, nem existiriam sem a ação das pesquisadoras. Tendo em vista essas características, no que diz respeito à forma como o *corpus* foi constituído, esta pode ser categorizada como uma **pesquisa-ação**.

Considerando que os registros gerados e analisados para a construção deste trabalho são de natureza documental, cartas, é possível também classificar a pesquisa como **documental**, pois, segundo Gil (2009), esse tipo de pesquisa tem como foco documentos que ainda não receberam um olhar analítico e que, neste caso, nem receberiam, porque as cartas fazem parte de um acervo pessoal. A pesquisa documental vem ressaltar o valor do tratamento analítico de documentos “de primeira mão”, valendo-se de fontes diversificadas. Esses documentos podem ter sido produzidos por: associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. No caso desta pesquisa, os registros apesar de terem sido gerados no contexto escolar, fazem parte do acervo particular das pesquisadoras (GIL, 2009).

No que diz respeito à metodologia de análise, esta pesquisa utiliza os principais pressupostos do **estudo de caso**, o qual se caracteriza, segundo Moreira e Caleffe (2006), como um estudo profundo e exaustivo de *um* ou *poucos* objetos. Dessa forma, segundo Palma Filho (2004), o estudo de caso permite uma análise, em profundidade, do evento estudado e o pesquisador não fica restrito ao cumprimento de um determinado protocolo de pesquisa, estando atento aos imprevistos.

No âmbito desta pesquisa, por meio do estudo de caso, torna-se possível apresentar

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas (STAKE, 1978, p.07, tradução nossa).

Tendo em vista a *finalidade prática*, trata-se de uma **pesquisa aplicada**, filiada ao campo de estudos da LA, pois é realizada a fim de compreender um processo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), no caso, a interação entre a professora estagiária e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já em relação aos *objetivos*, esta é uma **pesquisa explicativa**, porque “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2009, p. 70), no caso, o fenômeno é a troca de cartas. Para complementar esse raciocínio, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que esse tipo de pesquisa permite o aprofundamento do conhecimento de uma determinada realidade, pois explica a razão e o porquê das coisas. É preciso lembrar, no entanto, que a pesquisa explicativa está entrelaçada com a pesquisa descritiva, ou seja, através da descrição, da observação e do detalhamento dos fatos e ocorrências, serão construídas as explicações.

Por fim, considerando a *questão de pesquisa* “o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimo anos de uma escola municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos?”, podemos dizer que esta é uma pesquisa **causal-comparativa**, pois “é realizada com a intenção de *explorar* uma possível relação de causa e efeito” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 83).

Ao elencar essas metodologias, esperamos que tenha ficado evidente que este trabalho utiliza metodologias cujos procedimentos de análise são mais indutivos e não lineares. Houve um constante movimento de ida e vinda entre as categorias analíticas e os registros. Por se tratar de uma pesquisa eminentemente qualitativa realizada no âmbito da LA, o objetivo se volta para a compreensão do processo interacional estudado e não para a formulação de leis sobre a interação entre professor e alunos mediada por cartas.

As 235 (duzentos e trinta e cinco) cartas que constituem o *corpus* foram geradas em uma única turma do Ensino Fundamenta II de uma escola municipal de Campina Grande – PB. Essas cartas começaram a ser trocadas no final de 2016, quando os alunos estavam cursando o sexto ano, e continuaram em 2017, quando já estavam no sétimo ano. Como em Bazarim (2006), a intenção, em um primeiro momento, era utilizar as cartas como uma forma de aproximação entre a professora estagiária e os alunos, a fim de que ela pudesse conhecer um pouco sobre o cotidiano dos estudantes para, de alguma maneira, motivá-los através dos laços de afetividade, construídos nesse espaço interacional; porém, diferenciando-se de Bazarim (2006), as cartas também foram um meio de a professora estagiária obter um *feedback* sobre as aulas de LP e Literatura.

Nesse contexto, a escrita das cartas emergiu como uma prática significativa e voluntária e não como uma tradicional atividade escolar. Reiteramos que, em momento algum, a professora estagiária instruiu os alunos sobre os procedimentos utilizados na escrita de uma carta pessoal e/ou apresentou suas respectivas características, visto que os gêneros a partir dos quais as atividades de instrução em sala de aula estavam sendo realizadas eram a crônica, no estágio de LP, e o romance, no estágio de Literatura.

Considerando a concepção de letramento a que estamos aderindo, evidentemente, mesmo aqueles alunos que não responderam, que escreveram somente uma carta ou que não se apropriaram de todos os recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica da carta pessoal participaram de um evento de letramento e, provavelmente, perceberam que a escrita, por meio desse gênero discursivo, também é uma forma de estabelecer e manter o diálogo entre interlocutores. No entanto, na análise, especifi-

camente, para identificar e compreender os efeitos da troca de cartas nos letramentos, verificamos como se deu a apropriação, por parte dos alunos, de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica de cartas pessoais. Para tanto, tivemos que fazer um recorte, selecionando apenas os alunos com os quais houve o maior número de trocas, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1: Troca de cartas

NOME DO ALUNO (FICTÍCIO)	QTDE. DE CARTAS ESCRITAS PELO ALUNO	QTDE. DE CARTAS ESCRITAS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA (ANA)	TOTAL DE CARTAS	CARTA EM QUE REPRODUZIU A ESTRUTURA PROTOTÍPICA
AMANDA	0	2	2	-
ALICE	0	2	2	-
ALOÍSIO	0	2	2	-
BRUNO	0	2	2	-
DANIEL	0	2	2	-
IVAN	0	2	2	Não se apropriou
JANAINA	0	2	2	-
LEONARDO	0	2	2	-
ROSA	0	2	2	-
SÔNIA	0	2	2	-
PAULO	1	1	2	1ª
ROBERTO	1	1	2	Não se apropriou
VALMIR	1	1	2	Não se apropriou
PETER	1	1	2	Não se apropriou
FABIANA	1	1	2	Não se apropriou
ISMAEL	1	1	2	Não se apropriou
LÍVIA	1	1	2	-
ELIANA	1	1	2	1ª
ELÍSIO	1	1	2	1ª
TATIANE	1	1	2	Não se apropriou
RANNA	1	1	2	1ª
ELMO	1	3	4	Não se apropriou
JOSIELTON	1	3	4	Não se apropriou
DAVI	1	3	4	Não se apropriou
DENILSON	1	3	4	Não se apropriou
MARIANA	1	2	3	Não se apropriou
HELENICE	1	3	4	Não se apropriou
SUELLY	1	3	4	Não se apropriou
VALENTINA	1	3	4	Não se apropriou
KARINA	2	4	6	1ª
ELVIRA	2	3	5	1ª
ALINE	2	3	5	Não se apropriou
NATÁLIA	1	4	5	Não se apropriou
LARISSA	2	4	6	2ª
AMÁLIA	3	4	7	Não se apropriou
MIGUEL	2	4	6	Não se apropriou
CAROLINA	3	5	8	3ª
AFONSO	4	4	8	Não se apropriou
AURORA	6	6	12	3ª
MINI MINI	2	4	6	2ª

LILI	4	6	10	4 ^a
TAMIRES	6	7	13	Não se apropriou
TALITA	8	9	17	8 ^a
JÚLIA	5	7	12	1 ^a
JASMINE	11	11	22	3 ^a
AGATA	6	8	14	1 ^a
TOTAL:	88	147	235	

Fonte: autoras.

De acordo com a tabela 1, 16 alunos (de um total de 46) participaram de duas ou mais trocas de carta. Também é possível verificar que 69% dos alunos que participaram de duas trocas ou mais se apropriaram de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica de cartas pessoais, conforme será discutido na próxima seção.

4. Carta vai, carta vem: o aluno tanto lê e tanto escreve que aprendizagem vem também

A apropriação dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal é a categoria analítica que nos permitiu refletir sobre os efeitos da troca de cartas nos letramentos dos alunos.

Como se tratava da construção de um outro espaço interacional (que não o da aula) por meio da escrita, não cabia, portanto, qualquer tipo de correção no texto do aluno relacionada ao uso (in)adequado não só dos recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta, mas também da norma culta da língua. Apesar de os papéis interacionais de professora estagiária e alunos não terem sido completamente apagados, eles foram ressignificados a partir do momento em que tanto a professora estagiária quanto os alunos passaram a exercer nas cartas o papel de interlocutor interessado.

No papel de interlocutora interessada, a professora estagiária ampliou as possibilidades de diálogo com os alunos. Com isso, o texto da professora estagiária e o do aluno não eram o tema da interação, mas um meio/instrumento a partir do qual foi estabelecido o diálogo sobre temas diversos⁵. Desse modo, não seria adequado devolver o texto da carta do aluno com correções, visto que a professora estagiária, nessa situação, não estava no papel de mediadora do processo de ensino aprendizagem de LP, mas no papel de interlocutora, de destinatária de cartas. Ao aceitar ser a destinatária – portanto uma interlocutora interessada –, cabia-lhe apenas responder às cartas.

As análises se sustentaram, principalmente, no conceito de especularidade, como é usado em Bazarim (2006). Inicialmente, a especularidade foi estudada como um fenômeno da aquisição de linguagem oral, ou seja, a incorporação que a criança faz de parte ou de todo o enunciado do adulto no processo de aquisição. Mesmo que esse conceito não se refira inicialmente à aprendizagem da escrita, Bazarim (2006) o utiliza para explicar a influência que sua escrita teve na dos alunos. De modo semelhante a Bazarim (2006), utilizamos esse conceito de especularidade para explicar a influência que a escrita da professora estagiária teve sobre a dos alunos.

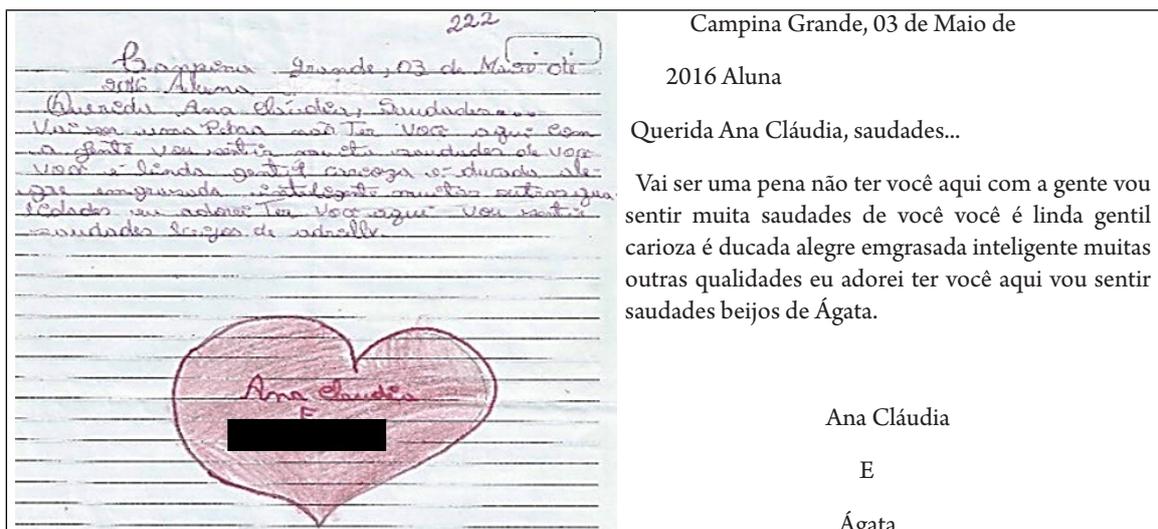
⁵ Uma análise das características das cartas trocadas entre a professora estagiária e seus alunos pode ser encontrada em Evaristo e Bazarim (2018).

Na análise das diversas trocas de cartas, foi possível perceber algumas diferenças relacionadas à apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura prototípica do gênero carta pessoal por parte dos alunos. No entanto, não foi possível precisar a quantidade de troca de cartas necessária para a apropriação desses recursos. Essas diferenças na apropriação podem ser relacionadas tanto à de *andaimagem*⁶ quanto à *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*⁷.

Como cada sujeito é singular, possuindo seu próprio tempo de aprendizagem, a apropriação se dá em diferentes momentos. Alguns alunos precisaram de muitas trocas para se apropriarem dos recursos; outros, de poucas. Houve ainda aqueles que nem com muitas trocas conseguiram se apropriar de recursos linguístico-discursivos da estrutura prototípica do gênero carta pessoal, conforme foi possível perceber na tabela 1.

A seguir, apresentamos e discutimos dois casos nos quais houve a apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura prototípica do gênero carta pessoal.

Figura 1: Carta de Ágata para Ana, 03/05/2016, n. 222



Fonte: acervo das pesquisadoras.

⁶ No processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é por meio da interação que os aprendizes constroem o conhecimento. Nem todo tipo de ajuda, contudo, pode ser considerado andaimagem, somente aquele que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda (BAZARIM, 2006).

⁷ A ZDP, que é um conceito vygotskyano (VYGOTSKY, 1991), pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega, etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras, a ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente (ANTUNES, 2008).

Como é possível observar na figura 1, na primeira carta, a aluna reproduziu as mesmas características do cabeçalho e do vocativo que o professor supervisor colocou no quadro:

Campina Grande, 03 de maio de 2016

Querida Ana Cláudia,

Saudades...

No corpo do texto da sua carta, Ágata fala sobre suas impressões em relação à professora estagiária, que sentiria saudades de todo aquele momento e, no encerramento do evento, faz a despedida e a assinatura junto ao corpo do texto. Nesse momento, a aluna escreve reproduzindo a estrutura que o professor supervisor colocou no quadro antes que o estágio de regência começasse.

Posteriormente, já em 2017, durante o estágio de LP, Ágata escreve uma nova carta em resposta à carta da professora estagiária na qual tal estrutura, que não fora de fato apropriada, apenas reproduzida, não é utilizada, conforme pode ser percebido no exemplo a seguir.

Figura 2: Carta de Ágata para Ana, sem data, n. 225

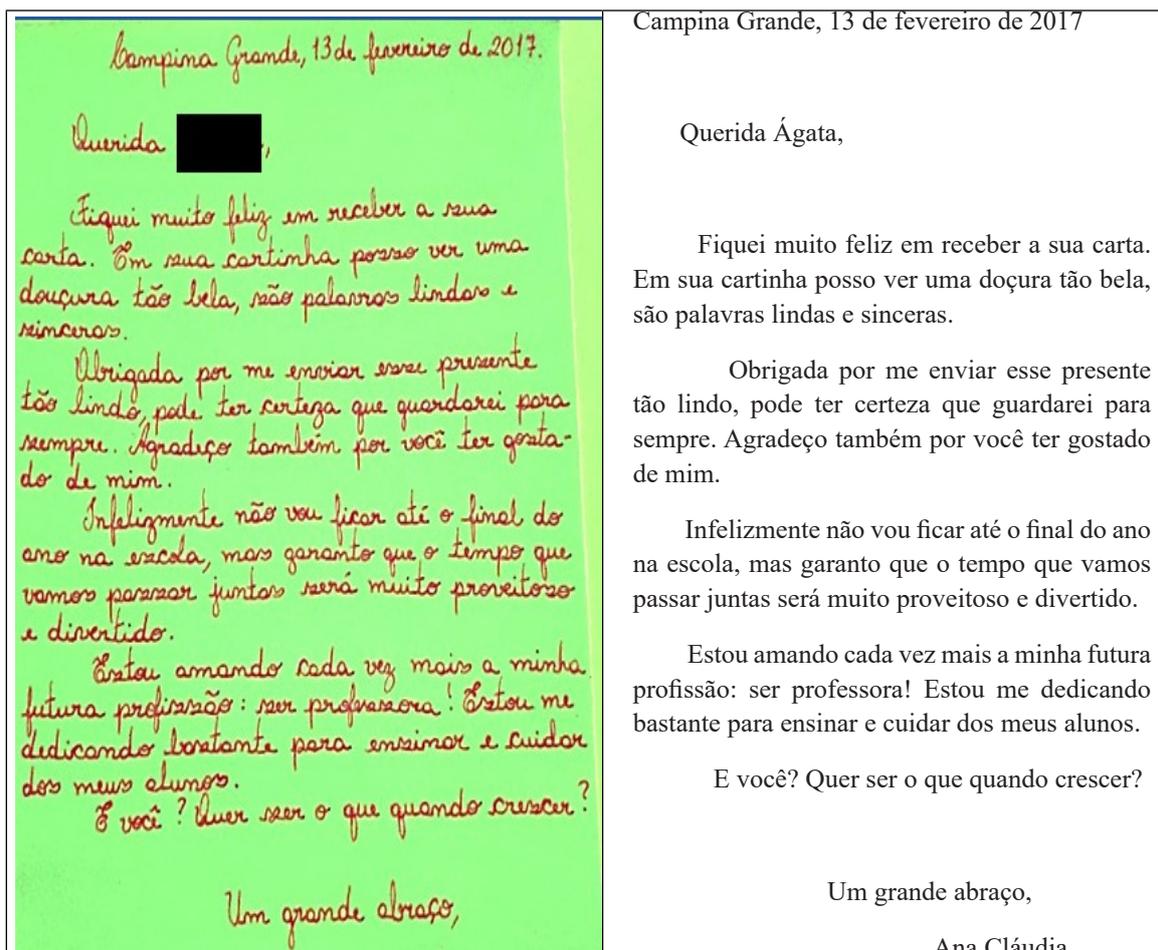
 <p>The image shows a handwritten letter on lined paper. At the top, there are two red hearts and a large purple 'Bjs' written in cursive. Below this, the number '225' is written. The text is written in blue ink and is somewhat messy. There are several red hearts and pink flowers drawn around the text. The text is as follows:</p> <p>Aninha queria le fazer uma pergunta Como esta indo seu estudo como professora?</p> <p>Ana te adoro queria que você ficasse com a gente para sempre é tão bom se expressar com tão poucas palavras gostei de você desde o primeiro dia Podem ser poucas palavras mais cada palavra significa muito. significa o quanto gosto de você</p> <p>Um abraço De sua amiguinha Bjs...</p> <p>As minhas férias eu fui para o citio foi muito legal de amigos so conheci na escola mais mesmo assim foi muito legal fui na casa da minha tia almosei la e foi muito bom</p>	<p>Bjs</p> <p>Aninha queria le fazer uma pergunta Como esta indo seu estudo como professora?</p> <p>Ana te adoro queria que você ficasse com a gente para sempre é tão bom se expressar com tão poucas palavras gostei de você desde o primeiro dia Podem ser poucas palavras mais cada palavra significa muito. significa o quanto gosto de você</p> <p>Um abraço De sua amiguinha Bjs...</p> <p>As minhas férias eu fui para o citio foi muito legal de amigos so conheci na escola mais mesmo assim foi muito legal fui na casa da minha tia almosei la e foi muito bom</p>
--	--

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A figura 2 mostra a primeira carta de Ágata escrita sem nenhuma instrução. Nesse momento, a aluna tinha apenas a carta recebida para se apoiar na elaboração da resposta. Fica evidente que Ágata, naquela primeira carta (figura 1), não tinha se apropriado verdadeiramente dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal, visto que nesta segunda eles não são mobilizados.

A seguir, na figura 3, apresentamos a resposta da professora estagiária à carta da Ágata, mostrando que não se trata de uma correção e que não houve nenhum tipo de correção no texto.

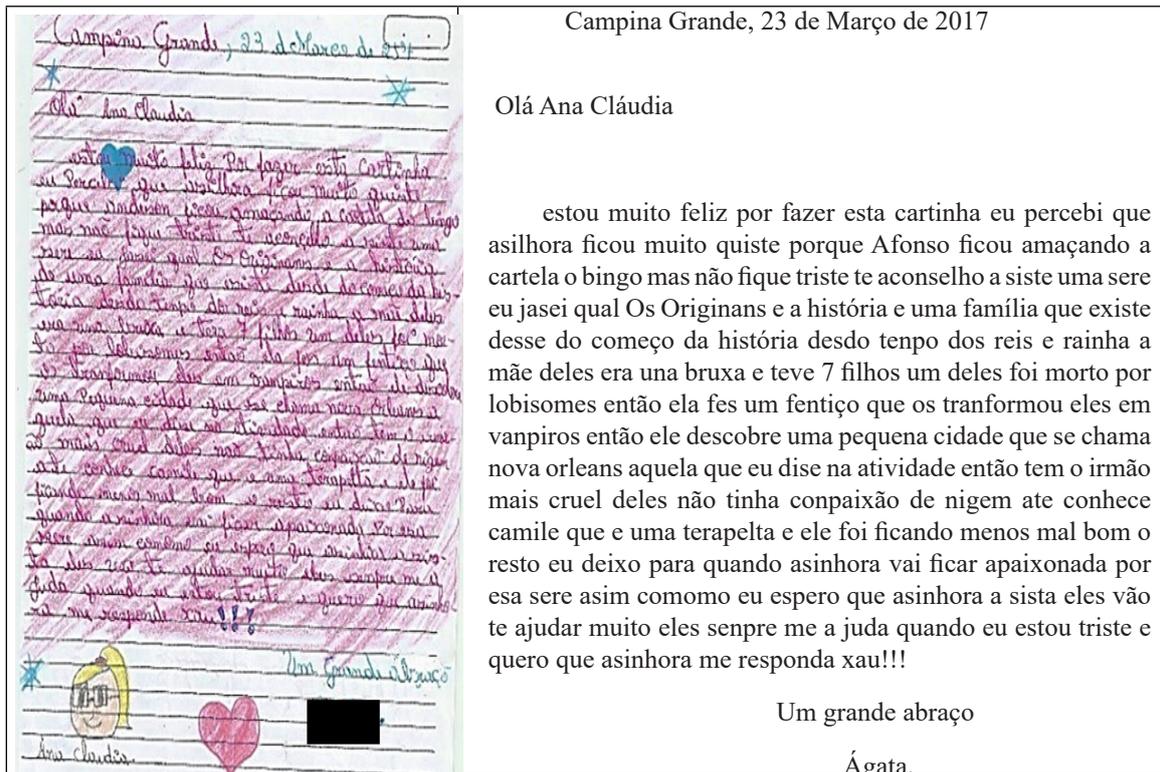
Figura 3: Carta de Ana para Ágata, 13/02/2017, n 226



Fonte: acervo das pesquisadoras.

O processo de apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero se deu na quarta carta escrita pela aluna, conforme a figura 4.

Figura 4: Carta de Ágata para Ana, 23/03/2017, n. 229



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Nessa carta de Ágata, é possível perceber a abertura do evento: o cabeçalho, com data e local, seguidos do vocativo e a apresentação do corpo da interação; por fim, no encerramento do evento, é visto o pré-encerramento, a despedida e sua assinatura. Na conclusão, fica evidente que a aluna se apropriou de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero, mas também atendeu ao real sentido do funcionamento da troca das cartas: a interação entre remetente e destinatário. Outro ponto a ser mencionado é que a partir dessa carta – a primeira em que foi possível verificar a apropriação da estrutura composicional prototípica do gênero –, a aluna Ágata continuou mobilizando tais recursos nas demais trocas.

A seguir, apresentamos um exemplo de troca de cartas que começou em 2017. A aluna Carolina não teve a explicação dada pelo professor supervisor, visto que não era integrante da turma em 2016.

Figura 5: Carta de Carolina para Ana, 08/02/2017, n. 116

	<p>Português Ana Cláudia</p> <p>1- Meu nome é Carolina, tenho 12 anos.</p> <p>2- Meu sonho é ser médica</p> <p>3- Meus sonhos eu vou realizar com fê em Deus</p> <p>4- gosta de dormir (bastante) ficar no celular, passear com as amigas etc.</p> <p>Ana Cláudia</p> <p>profª nota 10,0 !</p> <p>Conheci vc hoje e já gostei da senhorita, você é muito linda, legal, simpática, gostei e vou gostar muito de vc só 3 meses é pouco.</p> <p>Ass: Carolina</p>
	<p>08.02.17</p> <p>Português Ana Cláudia</p> <p>Perguntas.</p> <p>. Idade?</p> <p>Cor preferida?</p> <p>Comida favorita?</p> <p>Porque escolheu essa profissão?</p> <p>Data de aniversário?</p> <p>Onde nasceu?</p> <p>Está gostando da turma?</p> <p>Ritmo da música e cantor que gosta?</p> <p>Nome completo?</p>

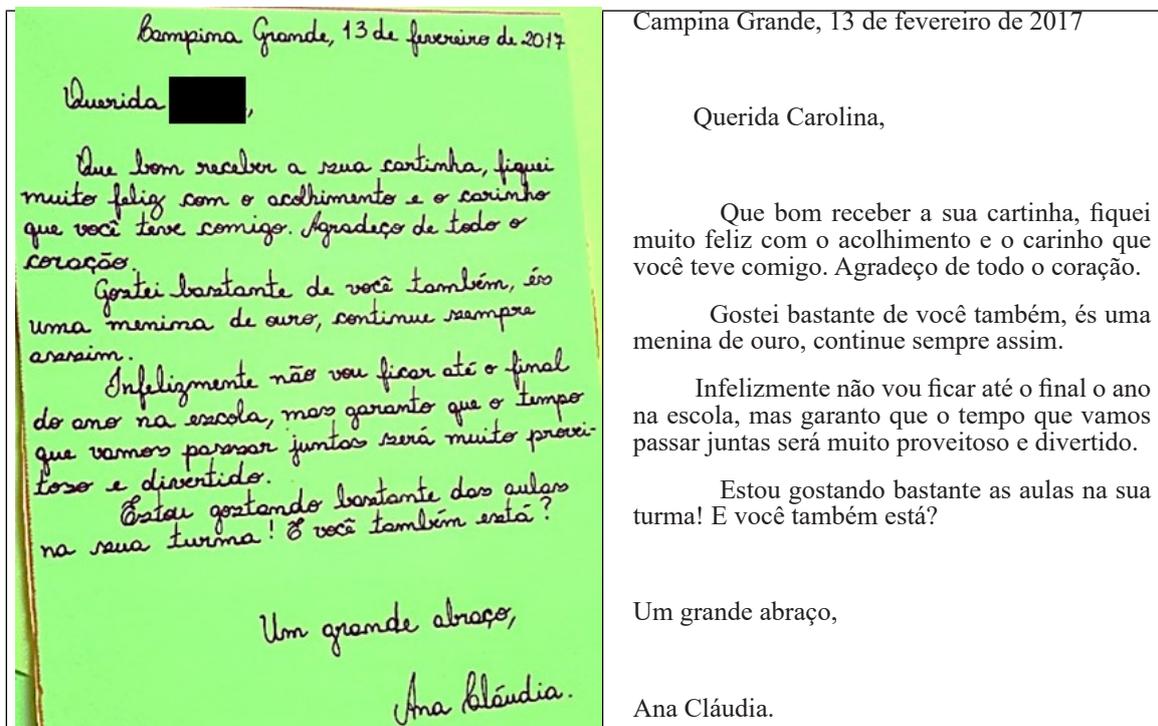
Fonte: acervo das pesquisadoras.

A figura 5 apresenta a primeira carta que Carolina escreveu para a professora estagiária. Em relação à estrutura composicional, o que se vê é uma reprodução da estrutura de uma típica atividade escolar. No início, há um cabeçalho escolar contendo o nome da disciplina e o nome da professora estagiária, o que é bem diferente de um cabeçalho de uma carta pessoal, no qual encontramos local e data, saudação, vocativo e solicitudes. Logo após esse cabeçalho, a aluna responde a todas as perguntas feitas pela professora estagiária da mesma forma a que se responde a um questionário escolar, sem nenhum tipo de contextualização e/ou articulação.

No corpo do texto, após as respostas, a aluna escreve uma mensagem sobre suas primeiras impressões a respeito da professora estagiária e sobre o pouco tempo do estágio. No término do evento, não há o pré-encerramento nem despedida; no entanto, há a assinatura. No verso da folha, a aluna Carolina faz vários questionamentos para a professora estagiária, também semelhantes a uma atividade escolar. Com base nessa observação, é possível deduzir que, inicialmente, a aluna entendeu a carta pessoal como tradicional atividade escolar de escrita, uma vez que a circulação estava ocorrendo na aula de LP.

Na resposta, a professora estagiária não devolve a carta da aluna com correções ortográficas nem com observações sobre as inadequações estruturais, mas sim continua o diálogo estabelecido com a aluna, conforme exemplo a seguir.

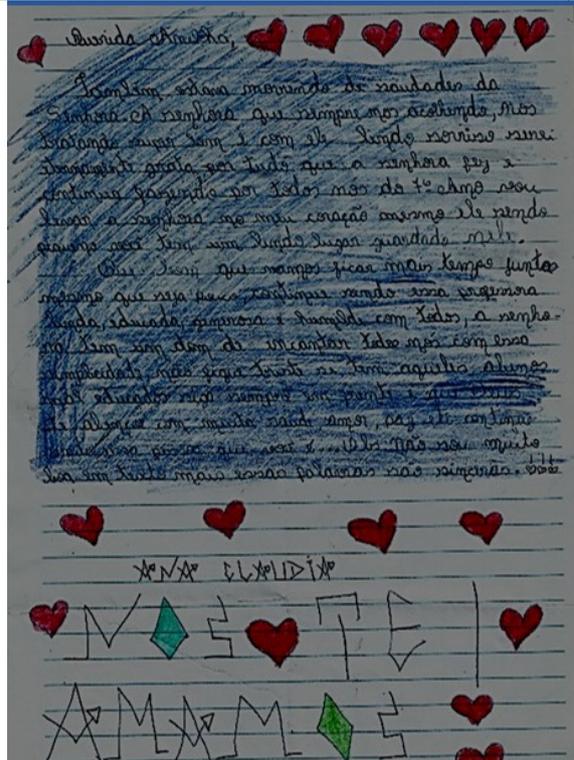
Figura 6: Carta de Ana para Carolina, 13/02/2017, n. 117



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Diferentemente da primeira, na terceira e última carta escrita pela aluna Carolina, conforme o exemplo a seguir, é possível perceber que houve uma evolução na apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal.

Figura 7: Carta de Carolina para Ana, sem data, n. 121

 <p>The image shows a handwritten letter on lined paper. At the top, it says 'Querida Aninha,' followed by a row of seven red hearts. The text is written in cursive and is somewhat difficult to read due to the handwriting. There are several lines of text, some of which are crossed out or written over. At the bottom of the page, there are more red hearts and some drawings, including a green diamond and some abstract shapes.</p>	<p>Querida Aninha,</p> <p>Também estava morrendo de saudades da Senhora. A senhora que sempre nos acolhendo, nos tratando super bem e com ele lindo sorriso serei eternamente grata por tudo que a senhora fez e continua fazendo por todos nós do 7º Ano vou levar a senhora no meu coração mesmo ele sendo pequeno você tem um lindo lugar guardado nele.</p> <p>Que bom que vamos ficar mais tempo juntas mesmo que seja pouco, continue sendo essa professora linda, educada, generosa e humilde com todos, a senhora tem um dom de encantar todos nós com essa simplicidade, não fique triste se tem aqueles alunos mal educados siga sempre em frente e que Deus te abençoe com muita saúde, amor, paz etc continue sendo essa pessoa que você é... Obs: Não sou muito boa em texto mais essas palavras são sinceras. !!!</p> <p>Ana Cláudia</p> <p>NOS TE</p> <p>AMAMOS !</p>
--	--

Fonte: acervo das autoras.

É nítida a ausência de alguns dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero, tais como os referentes à abertura do evento: data e local, acusação do recebimento da carta. Em relação ao encerramento do evento, observa-se que não contém a despedida e nem a assinatura. No entanto, esse exemplo traz o vocativo, as solicitações, o corpo do texto e o pré-encerramento. Comparando o exemplo da figura 7 com o da figura 5, é possível perceber que a aluna abandona a estrutura composicional típica de atividade escolar e caminha na apropriação dos elementos da estrutura composicional prototípica de gênero carta pessoal.

Embora não tenha havido instrução específica para a elaboração das cartas, acreditamos que a própria carta de resposta da professora estagiária, conforme exemplo da figura 6, tenha atuado como um andaime no qual a aluna se apoiou para continuar a interação

via carta pessoal. Semelhantemente ao que foi descrito em Bazarim (2006), a constante exposição ao gênero por meio das cartas trocadas fez com que alguns alunos refletissem sobre algumas regularidades do gênero, as quais começaram também a aparecer nas cartas produzidas por eles. Acreditamos que, no processo de andaimagem construído pela troca de cartas – no qual as cartas escritas pela professora estagiária atuam como um andaime –, a língua se apresenta com função mediadora, uma vez que é por meio da interação que os aprendizes constroem o conhecimento.

Desse modo, mesmo sem a correção ou a instrução direta da professora estagiária, foi possível observar uma evolução. Além da apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal, que é o que pode ser flagrado através da materialidade linguística do texto, destaca-se ainda a apropriação do próprio padrão interacional típico desse gênero.

5. Considerações finais

Os resultados apresentados na seção anterior mostram que, na pesquisa realizada, tanto a instrução direta quanto o número de trocas de cartas não são determinantes para a apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal. Se cada aluno é singular, o processo de aprendizagem também é. A diferença está no *timing*. Há aqueles que se apropriaram rapidamente, porém há outros que, mesmo com muitas trocas de cartas, não conseguiram se apropriar totalmente dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal.

Nos casos em que não houve apropriação, é possível imaginar que isso tenha acontecido devido à ausência de instrução, pois a carta escrita pela professora age como um andaime acidental – mais parecido com a andaimagem que ocorre fora da escola. Em contrapartida, é preciso refletir: a instrução poderia ter acelerado o processo de apropriação ou apenas possibilitado ao aluno a reprodução da estrutura, como ocorreu no exemplo da figura 1? Só é possível afirmar que houve consolidação da aprendizagem quando, em outro contexto, o aluno é capaz de mobilizar os conhecimentos dos quais, de fato, apropriou-se.

Os efeitos nos letramentos dos alunos, evidentemente, vão além da apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal. A experiência de conhecer o próximo, de criar laços de afetividade e memórias afetivas, por meio da escrita transcendeu qualquer estrutura padrão da carta pessoal.

Podemos afirmar que houve aprendizagem e que as trocas das cartas provocaram efeitos positivos nos letramentos dos alunos, uma vez que todos tiveram a oportunidade de participar de um evento de letramento real e não simulado; de ver o gênero vivo em ação e saber suas respectivas funcionalidades a partir da prática, da experiência de escrever e de receber cartas. Dessa forma, os alunos puderam perceber essa troca como uma forma de prática social, significativa e situada de uso da escrita.

Ainda que sem o discurso instrucional, de forma semelhante ao que foi demonstrado em Bazarim (2006), a aprendizagem foi possível devido ao fato de as cartas escritas pela professora estagiária terem atuado como um andaime no qual os alunos se apoiaram para continuar a interação. Para isso, foi estabelecida uma relação de especularidade entre a produção da professora estagiária e a produção dos alunos.

Referências

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?! em minha sala de aula*. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 07-15.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. 108 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>. Acesso em: 08 set. 2019.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Anais*. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1714825-Metodologias-de-pesquisa-aplicadas-ao-contexto-de-ensino-aprendizagem-de-linguas.html>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BAZARIM, Milene; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos e responsabilização enunciativa em cartas pessoais. *Veredas*. Vol. 21, nº 3, 2017, p. 181-193. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaveredas/files/2017/11/10->

[Dos-par%C3%A2metros-situacionais-aos-mecanismos.pdf](#) . Acesso em: 08 set. 2019.

EVARISTO, Ana Cláudia da Silva; BAZARIM, Milene. Os efeitos da interação mediada por cartas nos letramentos dos alunos. *Linha Mestra*. Ano XII, n. 36, 2018, p. 444-450. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/143/152> Acesso em: 08 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler a escrever?* Campinas-SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela Bustos (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRN, 2008.

PALMA-FILHO, José Cardoso. Estudo de caso. In: COELHO, J.G. et al. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.

SIGNORINI, Inês. *Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo – SP: Parábola, 2006.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. 2002. 209 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.

STAKE, E.E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

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

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Submetido em: 18/06/2020

Aceito em: 19/06/2020