

Artigo / Article

# Gêneros epistolares na era digital: perspectivas para o ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa

*Epistolary genres in the digital age: perspectives for teaching-learning Portuguese*

**Marina Martins Pinchemel-Amorim** 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil  
marinapinchemel@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1326-1843>

**Márcia Helena de Melo Pereira** 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil  
marciahelenad@yahoo.com.br  
<http://orcid.org/0000-0002-3663-3462>

Recebido em: 26/05/2024 | Aprovado em: 15/11/2024

## Resumo

Entre os desafios do ensino-aprendizagem de produção textual, urge a necessidade de promover práticas significativas, que tenham interlocutores reais, sem restringir os textos escolares à leitura do professor. Ademais, é importante propor atividades que reflitam sobre temáticas emergentes na sociedade e na comunidade escolar, como a saúde mental dos adolescentes. Tendo isso em vista, objetivamos apresentar uma proposta de ensino de produção textual a partir de cartas motivacionais, realizada com estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública da Bahia. Alicerçados no procedimento de sequência didática sobre o gênero (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011 [2004]), os alunos realizaram uma atividade de retextualização que resultou nas cartas, as quais foram dispostas em um mural na área comum da escola, com o intuito de acolher pessoas que estivessem emocionalmente fragilizadas e direcioná-las a serviços de saúde especializados. A análise de duas cartas escritas conjuntamente por duas duplas de estudantes revelou que a prática realizada proporcionou, além da aprendizagem da expressão escrita, a construção de conhecimentos para desempenharem papel social em diferentes campos da atividade humana. Além disso, percebemos que, nas cartas elaboradas, surgiram características que as consolidam como cartas motivacionais ou cartas de acolhimento.

**Palavras-chave:** Carta motivacional • Carta de acolhimento • Retextualização • Escrita • Ensino

**LINHA D'ÁGUA**

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

## Abstract

Among the challenges of teaching and learning textual production, there is an urgent need to promote meaningful practices that involve real interlocutors, without restricting school texts to teacher-led reading. Furthermore, it is important to propose activities that reflect on emerging themes in society and the school community, such as adolescent mental health. With this in mind, we aim to present/discuss a proposal for teaching textual production through motivational letters conducted with 2nd-grade high school students at a public school in Bahia. Grounded in the didactic sequence procedure on the genre (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011 [2004]), students carried out a retextualization activity resulting in letters, which were displayed on a mural in the school's common area, aiming to support emotionally vulnerable individuals and direct them to specialized health services. The analysis of two letters written jointly by two pairs of students revealed that the practice provided not only learning in written expression but also the construction of knowledge to play a social role in different fields of human activity. Furthermore, we noticed that, in the letters prepared, characteristics emerged that consolidate them as motivational letters or support letters.

**Keywords:** Motivational letter • Support letter • Retextualization • Writing • Teaching

## Considerações iniciais (saudação)

Em 1991, Gilberto Gil já cantava sobre a difusão das tecnologias, que minimizava os efeitos das distâncias físicas e geográficas. Nas palavras do compositor, na canção “Parabolicamará”: “Hoje o mundo é muito grande/ Porque a Terra é pequena”. Afinal, a partir do desenvolvimento dos meios de transporte e das tecnologias de comunicação, gradativamente, as pessoas passaram a ter possibilidades de realizar viagens de longa distância, de conhecer outras partes do mundo por meio da televisão e de comunicar-se instantaneamente, apesar dos fatores geográficos. Atualmente, as distâncias retratadas na canção de Gilberto Gil são ainda menores, devido ao fenômeno das tecnologias digitais e da internet, que ainda não eram popularizadas no Brasil do começo da década de 1990, mas que protagonizaram um verdadeiro *boom* nos anos 2000.

Ao contemplar as atividades contemporâneas, em boa parte mediadas por tecnologias digitais — como fazer compras, estudar, trabalhar, realizar consultas médicas e comunicar-se com pessoas próximas ou desconhecidas —, refletimos sobre a comunicação à distância antes do advento do computador e, até mesmo, do telefone. Era a escrita em papel que mediava as interações que não ocorriam face a face e, mais especificamente, o gênero carta. Como afirma Silva (2002, p. 52), a carta “[...] foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas à distância”.

As cartas também podem ser gêneros que propiciam a interação entre pessoas que não estão fisicamente distantes, porém, que as escolhem devido ao propósito comunicativo, a exemplo da carta de amor. Diante do apelo efetivo, cartas de amor são produzidas até os dias atuais, apesar das mídias digitais, igualmente, possibilitarem a realização de declarações de amor.

Na linha entre o digital e o analógico, direcionamos nossos estudos para o ensino de Língua Portuguesa, o qual deve buscar se atualizar, assim como as práticas de linguagem se renovam. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), na etapa do Ensino Médio, o componente curricular de Língua Portuguesa deve intensificar a análise e a produção de textos nas práticas contemporâneas de linguagem, tendo em vista a cultura digital. No entanto, deve-se estabelecer um equilíbrio entre as práticas mediadas por tecnologias digitais e aquelas mais convencionais, tais quais as realizadas em papel:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias* (impressa, digital, analógica), situadas em *campos de atuação social* diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485).

Sendo assim, a experiência com mídias e gêneros distintos visa preparar o estudante para atuar na sociedade, e cabe às aulas de Língua Portuguesa oportunizarem as situações mais reais possíveis para que as produções textuais sejam significativas. Como refletem Sá e Casotti (2016), essa é uma das principais lacunas do processo de produção textual em todas as etapas da Educação Básica, afinal, é desafiadora para os docentes a elaboração de propostas de atividades que circulem de maneira mais ampla, ao menos, no campo escolar, com interlocutores reais e definidos, ao invés de se restringirem à relação professor-aluno.

Tendo em vista a necessidade de produção de textos com circulação na sociedade, do desenvolvimento da expressão escrita e da reflexão sobre saúde mental (essa última, percebida no contexto escolar), realizamos, em 2019, uma sequência didática que abarcava o gênero carta com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, em Maetinga, cidade do interior do sertão baiano. Além das cartas, que englobaram a temática da valorização da vida, os estudantes produziram *posts* no perfil de *Instagram* da turma, disseminando os conhecimentos construídos e suas expressões pessoais. Ambas as produções se caracterizaram como retextualizações (Marcuschi, 2010 [2000]; Matencio, 2002; Dell'Isola, 2007; Amorim, 2021), pois partiram de textos-base já existentes.

Diante desse trabalho realizado, neste artigo, objetivamos apresentar uma proposta de ensino de produção textual a partir de cartas motivacionais/cartas de acolhimento, a qual fez parte da atividade desenvolvida em sala de aula. Para tanto, analisamos duas cartas produzidas por duas duplas de estudantes. A coleta de dados fez parte de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2021, na qual investigou-se o fenômeno da retextualização em diferentes suportes de gênero. Nesta oportunidade, focalizamos no gênero epistolar *carta motivacional*, o qual denominamos a partir do estudo realizado.

## LINHA D'ÁGUA

Em vista disso, ao longo das seções, aduzimos a retextualização como estratégia de ensino de produção textual; em seguida, desnudamos o gênero carta motivacional; em terceiro ponto, descrevemos a sequência didática desenvolvida com as turmas; e analisamos as cartas, destacando as potencialidades do gênero em pauta para o ensino e desenvolvimento da expressão escrita.

## 1 Retextualização em sala de aula: produzir novos textos a partir de textos dados

O marco dos estudos sobre retextualização no âmbito da pesquisa brasileira é a tese de Travaglia, defendida em 1993 e publicada em 2003, que concebeu esse fenômeno como a tradução de uma língua para outra. Ou seja, para a autora, a retextualização é uma atividade de tradução de textos escritos, pois implica na redação de um texto em uma nova língua.

Desde a tese de Travaglia, novas contribuições para a investigação do fenômeno foram se consolidando, até a publicação da obra mais difundida sobre esse tema, o livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, no qual Marcuschi (2010 [2000]) encara a retextualização como a produção de um novo texto a partir de texto(s)-base, dentro da mesma língua. Sob essa ótica, atividades do cotidiano, como a anotação de um recado transmitido oralmente, é uma retextualização, assim como uma atividade escolar que consiste na elaboração de uma resenha a partir da leitura de um romance também configura uma retextualização. A retextualização, portanto, é um processo complexo, cujas operações atuam no sistema linguístico (fala/escrita) e no sentido do texto. Assim, essa não é uma prática mecânica, mas um procedimento que permite alterações de gênero, suporte, discurso, entre outras.

Marcuschi (2010 [2000]) define quatro possibilidades de retextualização dentro do *continuum* fala e escrita, quais sejam: fala-escrita; fala-fala; escrita-fala; escrita-escrita. Ou seja, conforme o autor, é possível produzir um texto oral a partir de um texto escrito, como também pode ocorrer o movimento inverso. Além disso, um texto pode originar outro da mesma modalidade. Em adição, o linguista revela quatro variáveis intervenientes que podem ser observadas em qualquer tipo de retextualização. A primeira corresponde ao *propósito*, pois todo texto é construído para uma finalidade. A mudança de propósito, como também destaca Matencio (2002), é a motivação para a produção de um novo texto a partir dos textos dados. Em seguida, há a variável *relação entre o produtor do texto original e o transformado*. De acordo com Marcuschi (2010 [2000]), um texto retextualizado pelo próprio autor (no caso de uma entrevista oral para uma entrevista escrita, por exemplo) pode sofrer mais alterações do que um texto retextualizado por outrem. A terceira variável é a *relação tipológica*, na qual o autor aponta que a natureza dos gêneros e dos tipos textuais dos textos-base e do novo texto influenciam no grau de transformação para o texto final. Gêneros similares, a exemplo de narrativa oral e narrativa escrita, apresentam um grau menor de transformação do que gêneros sem muitas semelhanças, como é o caso de romance e carta do leitor. A última variável corresponde aos *processos de reformulação* e se refere às estratégias de produção de texto na escrita e na oralidade.

O artigo de Matencio (2002) adiciona contribuições aos estudos sobre retextualização no âmbito da escrita acadêmica, ao tratar da produção de resumos como atividade de retextualização do tipo escrita-escrita. De acordo com a linguista, um fator essencial na retextualização é a mudança de propósito, pois um novo texto apenas será construído diante de um novo objetivo comunicativo. Dessa maneira, o indivíduo realiza operações linguísticas, textuais e discursivas em prol da elaboração de um novo texto, transformando o texto anterior (ou um conjunto de textos) em uma nova produção, na qual é possível imprimir suas próprias considerações — a depender do gênero.

Nossas pesquisas partem da concepção defendida por Marcuschi (2010 [2000]), no entanto, o autor restringe a retextualização em quatro possibilidades, já ditas, e percebemos que elas não contemplam as práticas de linguagem contemporâneas em sua totalidade, tendo em vista uma concepção de texto multimodal. Sobre esse conceito, compreendemo-lo a partir de Cavalcante, Silva e Silva (2020, p. 26): “O texto é hoje entendido como enunciado multimodal completo, único e irrepitível, que se conclui como unidade de comunicação e que é reconhecível por sua unidade de coerência em contexto sócio-histórico”. Ao considerarmos o texto como multimodal, não podemos restringi-lo a apenas “oral” ou “escrito”, o que revela a necessidade de pensar em categorias de retextualização mais abrangentes, possivelmente, observando-as do ponto de vista dos gêneros envolvidos, não, das modalidades<sup>1</sup>.

No campo escolar, a retextualização pode ser uma estratégia de ensino-aprendizagem focalizada nos gêneros ou na expressão do indivíduo, de maneira geral, uma vez que suscita o pensamento crítico, a criatividade e a ação sobre a organização das informações, a formulação do texto e a progressão referencial. A partir do conceito de retextualização sintetizado por Matencio (2002), é possível vislumbrar os benefícios ao propor práticas de retextualização na escola:

[...] trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira (Matencio, 2002, p. 113).

Ainda que as atividades de retextualização não sejam propostas intencionalmente pelo docente, decerto, elas ocorrem no âmbito da escola, seja pela anotação durante uma aula ou pela exposição de um tema durante um seminário, por exemplo. As práticas sistematizadas e intencionais, entretanto, oferecem ao professor e aos estudantes maior discernimento a respeito dos discursos dos textos-base e da construção do próprio discurso, tencionando preparar os alunos para lidar com diferentes gêneros e situações sociais, ao aprimorar sua capacidade de expressão.

---

<sup>1</sup> Na tese de doutorado da autora Marina Martins Pinchemel-Amorim, em produção, os tipos de retextualização são problematizados e reconsiderados. Não nos aprofundamos no tema neste trabalho, uma vez que a pesquisa está em andamento.

Dell'Isola (2007), em *Retextualização de gêneros escritos*, discute o fenômeno da retextualização como proposta para explorar textos diversos nas aulas de Língua Portuguesa e apresenta um conjunto de procedimentos realizados em turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Ensino Superior que resultaram em retextualizações de textos majoritariamente escritos. A referida proposta envolve duas etapas: (i) leitura, compreensão e identificação dos gêneros; (ii) escrita do texto. Dentro das etapas, a autora esmiúça sete tarefas de retextualização, que consistem em estratégias a serem adotadas pelo docente com as turmas: leitura; compreensão; identificação do gênero; retextualização; conferência; identificação do novo texto; reescrita. Em Amorim (2021), investigamos se as tarefas sistematizadas por Dell'Isola (2007) ocorreriam de maneira espontânea durante as retextualizações, sem interferência direta da docente. A análise processual dos dados comprovou a hipótese, e a partir da observação, esquematizamos as tarefas de modo a representar melhor as tarefas de produção da retextualização, independentemente das modalidades linguísticas envolvidas nos textos-base e no texto final, que foram: T1 – Leitura, T2 – Compreensão, T3 – Identificação do gênero, T4 – Textualização/Hipertextualização<sup>2</sup>, T5 – Conferência/Revisão, T6 – Identificação do novo gênero e T7 – Reescrita<sup>3</sup>. Embora sejam enumeradas, foi constatado, no *corpus* investigado, que as tarefas não ocorrem de maneira linear ou ordenada, mas concomitantemente e interrelacionadas.

Em relação à atividade de retextualização que propusemos em sala de aula, salientamos a importância dos textos-base discutidos com os estudantes acerca da temática da valorização da vida, adoecimento mental, depressão e suicídio, para a produção de cartas motivacionais. Como afirma Antunes (2015 [2003]),

*Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. [...] Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar horizontes de percepção das coisas (Antunes, 2015 [2003], p. 45-46).*

Portanto, contribuir com o repertório sociocultural dos estudantes é uma ação imprescindível para a produção textual e, tendo em vista, sobretudo, a sensibilidade que envolvia o tema da carta, o contato com os textos-base e as discussões em sala de aula foram essenciais para a construção das cartas motivacionais, sobre as quais tratamos na seção seguinte.

---

<sup>2</sup> Textualização e hipertextualização são ações da efetiva produção dos textos, independentemente da modalidade ou do suporte envolvidos. Sua diferenciação em duas nomenclaturas se deve ao fato de que a hipertextualização engloba ações que atribuem hipertextualidade a um texto.

<sup>3</sup> Ao tratar de textos que não envolvem a modalidade escrita da língua, a tarefa de reescrita pode ser pensada como refacção, no sentido de ser a ação de refazer alguma parte do texto.

## 2 Ramificações dos gêneros epistolares: as cartas motivacionais

Na gama dos gêneros epistolares, a carta é um gênero que se ramifica em diversos tipos, conforme o propósito comunicativo<sup>4</sup>. Bunzen (2004) elenca uma lista de gêneros epistolares: carta pessoal, e-mail, bilhete, carta do leitor, carta aberta, cartão-postal, carta de amor, cartão de aniversário, carta de apresentação e carta editorial. Acrescentam-se a essa relação os gêneros listados por Marcuschi (2000): carta circular, carta comercial, carta-convite, carta anônima, carta precatória — e, certamente, existem outros tipos. Diante disso, as cartas são gêneros de circulação diversa na sociedade, em diferentes campos da atividade humana (Bakhtin, 2016), o que justifica seu ensino na educação formal.

Ao longo da sequência didática que desenvolvemos com as turmas de Ensino Médio, indicamos a *carta pessoal* como o gênero a ser ensinado e produzido pelos estudantes. Entretanto, com o decorrer dos estudos, percebemos que os textos elaborados pelos alunos possuíam algumas características que os afastavam da carta pessoal, principalmente, devido às condições de produção. A carta pessoal (ou familiar), segundo Silva (2002, p. 58), está no “[...] âmbito das atividades privadas da vida cotidiana, cujos textos são escritos na intimidade, sem a intenção de pronunciamento público ou doutrinário”. As cartas elaboradas pelos estudantes, por sua vez, mesmo que simulassem certa intimidade, por tratarem diretamente com o interlocutor (com estratégias textuais e discursivas), seriam públicas, pois qualquer pessoa poderia lê-las. Diante da finalidade social específica da carta proposta, que foi oferecer acolhimento e indicar serviços de saúde mental, percebeu-se o surgimento de um novo tipo de carta, o qual denominamos, em Amorim (2021), de carta motivacional, que também pode ser chamada de “carta de acolhimento”. Como postulado por Bakhtin (2016), os gêneros do discurso não são estáticos, por consequência, podem ser atingidos pelas práticas sócio-históricas. O fenômeno explicitado ocorreu durante a atividade, com o surgimento desse novo gênero, advindo da carta.

Embora baseados nos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos (Bakhtin, 2016) da carta pessoal, os estudantes foram provocados a escrever cartas sem um interlocutor específico, o que retirava da carta o cunho “pessoal”. Trava-se de um “interlocutor médio”, como nomeia Rodrigues (2018), o que resultou em cartas direcionadas a um “alguém” (um “outro”) que buscava, na carta, um amparo emocional e acolhimento afetivo, assim como encorajamento para enfrentamento da vida e busca por apoio psicológico especializado. Bakhtin (2016) postula, ao tratar do dialogismo da linguagem, que as relações verbais pressupõem a existência do *eu* e do *outro*, aspecto evidenciado no exercício de produção das cartas.

---

<sup>4</sup> Ainda que não seja nosso objetivo o aprofundamento nesse tema, cabe citar que Araújo (2021) aponta a carta como uma constelação de gêneros, ou seja, “[...] agrupamento de gêneros aparentemente pertencentes à mesma família” (Araújo, 2021, p. 32).

Irané Antunes (2015 [2003]), em *Aula de português: encontro e interação*, ressalta a importância de estabelecer, pela escrita escolar, vínculos comunicativos, os quais são relacionados ao que se vivencia nos ambientes sociais em que os estudantes estão inseridos. Ou seja, é necessário promover a escrita de textos significativos, com organização global, integração dos elementos textuais e totalização do dizer, ao invés da formulação de frases soltas e artificiais. Percebemos, na carta, um gênero que favoreceu a expressão dos estudantes e a reflexão sobre um tema emergente (e urgente) na comunidade escolar, à época da implementação da atividade: os transtornos de ansiedade, a depressão e o suicídio. Nessa oportunidade, a discussão de um assunto que estava sendo vivenciado no campo escolar e em outros espaços sociais contribuiu para o envolvimento dos alunos na atividade a partir da atribuição de sentidos à proposta pedagógica.

Outro ponto em que o gênero discursivo em voga converge com as características de um ensino de Língua Portuguesa interacionista, de acordo com Antunes (2015 [2003], p. 62), é a “*escrita de textos socialmente relevantes*”. A linguista reitera que os textos produzidos na escola devem ter função social determinada, para além dos textos meramente avaliativos, que se restringem à dinâmica de professor(a)-aluno(a). Uma vez que os estudantes se reuniram em duplas para produzir cartas motivacionais destinadas aos membros da comunidade escolar (estudantes, profissionais da educação, familiares que transitam na escola e visitantes), a atividade garantiu que os textos seriam lidos e apreciados, ou seja, que seria “*uma escrita de textos que têm leitores*” (Antunes, 2015 [2003], p. 63). No caso das cartas, os leitores eram previstos como as pessoas da comunidade escolar que necessitariam de acolhimento, motivação, encorajamento e direcionamento para serviço psicológico especializado. Tendo esse público em vista, os alunos tomaram decisões a respeito *do que e como* dizer.

Na seção a seguir, explicamos a sequência didática realizada em sala de aula, que resultou nas cartas motivacionais.

### 3 Metodologia da coleta de dados: sequência didática

Tal como indicamos, este artigo é subjacente de uma investigação realizada entre 2019 e 2021, na qual exploramos o fenômeno da retextualização em suportes físico e digital (Amorim, 2021). Os dados coletados permitiram desdobramentos diversos, a exemplo da análise direcionada para o gênero carta motivacional, a que nos propomos neste artigo. Cabe-nos, assim, desnudar o processo de coleta de dados, que se deu por uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011 [2004]).

A pesquisa se situou no Colégio Estadual Edvaldo Flores<sup>5</sup>, localizado na cidade de Maetinga, no sudoeste baiano, com menos de 7 mil residentes (IBGE, 2022), os quais

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cadastrada no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 17428619.9.0000.005.



sobrevivem, mais especialmente, da agricultura familiar, pecuária e do setor de serviços. Uma das pesquisadoras estava inserida na escola como parte do corpo docente, lecionando o componente curricular de Língua Portuguesa em turmas de 2ª série do Ensino Médio.

Inicialmente, com o intuito de investigar a retextualização como estratégia de ensino de produção textual — tanto em meios mais convencionais (como o papel) quanto em meios, à época, menos comuns na escola em questão (o celular) — e, também, de analisar as possibilidades do uso de redes sociais em contexto de ensino-aprendizagem, propusemos, aos estudantes, a criação de perfis das duas turmas na rede social *Instagram*, muito popular entre os jovens envolvidos na atividade. Organizados em duplas ou trios, os alunos deveriam produzir publicações de *Instagram* a respeito de temas pertinentes ao meio escolar ou ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Dessa forma, eles poderiam se expressar utilizando diferentes modalidades da linguagem<sup>6</sup>, possibilitadas pelo gênero publicação de *Instagram* e pelo próprio suporte da produção, o *smartphone*. A Figura 1 apresenta uma visão geral dos perfis das turmas na rede social:

**Figura 1.** Perfis das turmas na rede social Instagram



Fonte: disponível em: <https://www.instagram.com/amelhorformadeaprender/> e <https://www.instagram.com/2bceef.2019/> Acesso em 13 jan. 2025.

<sup>6</sup> Conforme Rojo e Barbosa (2015), as modalidades da linguagem são verbal, gestual, sonora e as visuais, presentes em textos digitais ou analógicos.

Durante uma unidade letiva, a produção dos *posts* foi um dos instrumentos de avaliação do componente curricular e, paralelamente a essa tarefa, demos início ao trabalho com retextualização. Antes de escolhermos o gênero a ser trabalhado nessa proposta, a temática da atividade se apresentou aos nossos olhos diante dos recorrentes casos de transtornos de ansiedade e de depressão envolvendo os estudantes, percebidos pelo corpo docente da instituição.

Esse cenário, entretanto, não se restringe à escola citada. Chapla *et al.* (2016), em estudo realizado com 123 estudantes adolescentes de escolas públicas e particulares no Paraná, apontou que 17% dos entrevistados apresentaram risco de ansiedade. Entre as causas para o desenvolvimento de transtornos de ansiedade e depressão nessa etapa da vida, Silva *et al.* (2019) destacam: o desamparo dos jovens durante as mudanças na adolescência; insatisfação corporal que provoca padrões inadequados de alimentação e de atividade física; alterações psicossociais com oscilações de autoestima; dificuldades no relacionamento familiar; distúrbios do sono; fatores ambientais (pobreza, dificuldade de aprendizagem e leitura, entre outros). Diante da problemática, Scarpati e Gomes (2020) afirmam, a partir de revisão sistemática de 20 artigos sobre depressão infantil, que família, escola e sociedade devem agir conjuntamente para enfrentamento das condições de saúde mental de adolescentes com sintomas de depressão, cabendo aos professores, devidamente orientados sobre o tema, encaminharem estudantes para tratamento psicológico e psiquiátrico, pois a falta de intervenção especializada

[...] pode interferir no funcionamento social, psíquico e comportamental do indivíduo, fazendo com que apresente prejuízos clinicamente significativos em várias áreas do seu funcionamento, e maior risco de suicídio, interferindo ainda, na vida escolar e nos relacionamentos interpessoais do sujeito (Scarpati, Gomes, 2020, p. 12).

Isto posto, esquematizamos uma intervenção pedagógica com um gênero que favorecesse o diálogo sobre o assunto e contribuísse na conscientização sobre saúde mental na comunidade escolar. Assim, empregamos o procedimento de sequência didática envolvendo o gênero discursivo carta motivacional — que, como dissemos na seção anterior, favorece a afetividade, tão necessária diante do tema destacado.

A sequência didática (SD), tal como adotamos, é ancorada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004]) para gêneros orais e escritos, na qual são sistematizadas atividades escolares, no intuito de auxiliar o estudante na aprendizagem de um gênero elegido, considerando que cada gênero necessita de procedimentos específicos para ser ensinado. Os autores sugerem que a SD seja realizada tendo em vista um gênero que se encaixe em uma das três possibilidades: (i) o público-alvo tenha pouco domínio; (ii) no cotidiano do estudante seja pouco acessível naturalmente; (iii) seja de um campo da vida pública. Nesse caso, escolhemos um gênero de domínio insuficiente dos alunos e de pouco acesso naturalmente, levando em conta, ainda, sua relevância para o tema da saúde mental e as possibilidades do desenvolvimento da expressão escrita dos alunos. A SD se configurou da seguinte maneira:



Em cada módulo da SD devem ser trabalhados problemas que surgiram nos textos elaborados. Com base nas produções iniciais, elaboramos dois módulos. O *Módulo 1* foi alicerçado nas características do gênero carta, ao percebermos que os estudantes não dominavam (como esperado) seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos (Bakhtin, 2016). Em sequência, o *Módulo 2* foi dedicado às principais dificuldades com particularidades de ordem gramatical, como concordâncias e ortografia. Foram realizadas exposições orais pela professora regente da turma e atividades de fixação.

Após a preparação, os estudantes foram convidados a refletir sobre a temática principal do projeto — a saúde mental —, a partir de quatro textos que serviriam de base para a elaboração das cartas. Uma vez que as cartas tratariam de um assunto tão delicado, destinado a um público diversificado, os estudantes precisariam ter responsabilidade com as palavras — assim como eles próprios poderiam estar passando por desordens emocionais. Assim, foram discutidos os textos: *story* do *Instagram*, com uma reflexão sobre a campanha de Setembro Amarelo; reportagem do programa de televisão “Fantástico” (Rede Globo), a respeito do suicídio do ator Robin Williams; mensagem motivacional “*Depression – In memory of Robin Williams*” (Depression [...], 2019)<sup>7</sup>; reportagem “Setembro Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio” (Setembro[...], 2019). Além dos textos sugeridos no momento da produção das cartas, os estudantes utilizaram um material didático sobre o gênero, trabalhado durante o Módulo II da SD.

A discussão dos textos deu seguimento à *produção final*, que consistiu na produção de uma nova carta, em duplas, por meio da retextualização dos textos discutidos. Em seguida da produção conjunta, em sala de aula, as cartas foram revisadas pela professora, colocadas em envelopes e, depois, dispostas em um mural em área comum da escola, como está retratado na Figura 3:

**Figura 3.** Mural de cartas fixado na escola



Fonte: Amorim (2021, p. 64).

<sup>7</sup> A tradução do texto de inglês para português foi realizada em parceria com a professora de Língua Inglesa da instituição, que também discutiu o tema, visando um trabalho coletivo e interdisciplinar.

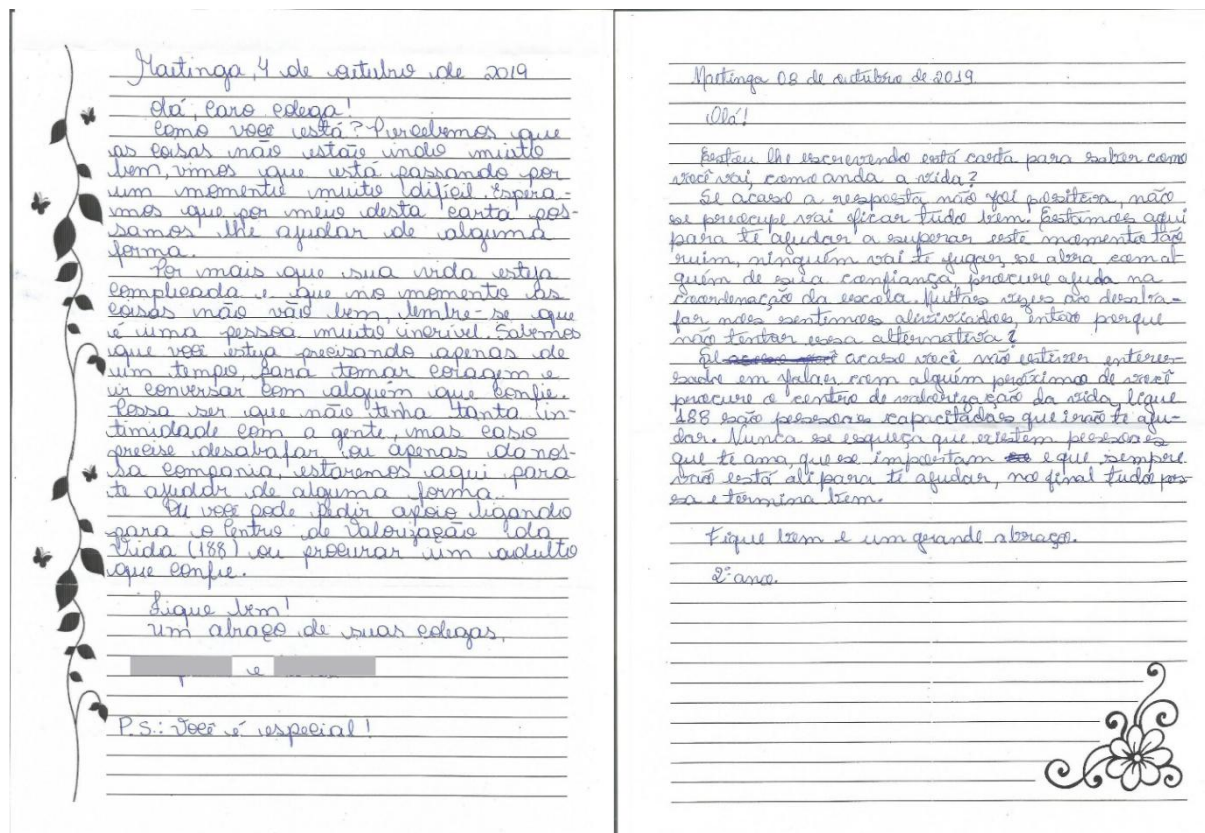
Após a finalização do Processo 1 da SD, uma dupla de estudantes de cada turma envolvida na atividade foi convidada a produzir *posts* de *Instagram* acerca do mesmo tema das cartas: valorização da vida. Devido ao objetivo deste artigo, não nos aprofundaremos nesse segundo procedimento.

Assim, a retextualização que originou as cartas foi uma atividade que envolveu os estudantes das turmas e outros membros da comunidade escolar, que puderam ler os textos. Os alunos tinham um propósito definido com a escrita das cartas, e essa orientação os norteou em todo o processo. Para uma investigação mais detalhada, selecionamos duas cartas para análise, elaboradas pelas duplas 1) E e F e 2) M e S, esmiuçadas na próxima seção. Na coleta de dados, as duplas produziram os textos em salas separadas e tiveram todo o processo registrado em áudio. Posteriormente, foram submetidas a uma entrevista semiestruturada com a professora-pesquisadora. Neste trabalho, atemo-nos apenas às versões finais das cartas.

## 4 Produção de cartas em sala de aula: palavras e afetividade

Como explanado, analisaremos duas cartas entre as produzidas pelos estudantes. Trata-se das cartas 1 e 2, dispostas na Figura 4:

Figura 4. Carta 1 (dupla E e F) e Carta 2 (dupla M e S)



Fonte: banco de dados das pesquisadoras.

Para viabilizar a leitura dos textos, no quadro abaixo, dispomos as transcrições das duas cartas:

**Quadro 1.** Transcrição das cartas<sup>8</sup>

Carta 1	Carta 2
<p>Maetinga, 4 de outubro de 2019 Olá, caro colega! Como você está? Percebemos que as coisas não estão indo bem, vimos que está passando por um momento muito difícil. Esperamos que por meio desta carta possamos lhe ajudar de alguma forma. Por mais que sua vida esteja complicada e que no momento as coisas não vão bem, lembre-se que é uma pessoa muito incrível. Sabemos que você esteja precisando apenas de um tempo para tomar coragem e ir conversar com alguém que confie. Possa ser que não tenha tanta intimidade com a gente, mas caso precise desabafar ou apenas da nossa companhia, estaremos aqui para te ajudar de alguma forma. Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurar um adulto que confie. Fique bem! Um abraço de suas colegas, E e F. P.S.: Você é especial!</p>	<p>Maetinga, 08 de outubro de 2019. Olá! Estou lhe escrevendo esta carta para saber como você vai, como anda a vida? Se acaso a resposta não foi positiva, não se preocupe vai ficar tudo bem. Estamos aqui para te ajudar a superar este momento tão ruim, ninguém vai te julgar, se abra com alguém de sua confiança, procure ajuda na coordenação da escola. Muitas vezes ao desabafar nos sentimos aliviados então porque não tentar essa alternativa? Se <del>acaso você</del> acaso você não estiver interessado em falar com alguém próximo de você procure o centro de valorização da vida, ligue 188 são pessoas capacitadas que irão te ajudar. Nunca se esqueça que existem pessoas que te ama, que se importam e e que sempre vão está ali para te ajudar, no final tudo passa e termina bem. Fique bem e um grande abraço. 2º ano.</p>

Fonte: elaboração própria.

Os primeiros elementos que aparecem em ambas as cartas são a localização e a data, seguidas de saudação. A dupla E e F optou por direcionar o texto a um colega com “Olá, caro colega!”, enquanto M e S foram mais gerais no cumprimento, utilizando, apenas “Olá!”, sem especificar um interlocutor. Em seguida, as cartas seguiram construções mais diferenciadas, o que requer uma descrição individual.

Os estudantes que elaboraram a Carta 1 prosseguiram para o corpo do texto como se conhecessem o interlocutor, utilizando uma abordagem muito direta e íntima, ao dizer “Percebemos que as coisas não estão indo bem, vimos que está passando por um momento difícil”. Uma vez que a atividade proposta sugeria a escrita de uma carta para alguém que estivesse passando por um momento de fragilidade emocional, as alunas intuíram que o interlocutor, de fato, correspondesse a esse perfil. Assim, continuaram informando o objetivo da carta: “Esperamos que por meio desta carta possamos lhe ajudar de alguma forma”.

<sup>8</sup> Nas cartas dispostas no Quadro 1, há alguns desvios gramaticais. É importante esclarecer que, diante dos objetivos da pesquisa de mestrado, não houve interferências da professora com correção e sugestão de reescrita das cartas analisadas, uma vez que pretendia-se observar como acontecia o processo de produção conjunta, sem intervenções de outrem. Ainda assim, a revisão e a reescrita, enquanto tarefas de produção de retextualização, apareceram durante o processo de retextualização, realizadas pelas próprias duplas.

No parágrafo seguinte, as alunas abordaram o aspecto “motivacional” da carta, elogiando o interlocutor (“pessoa muito incrível”), sugerindo que desabafe com alguém e se colocando à disposição para fazer companhia e ajudá-lo. Essa abordagem é proposta na reportagem do texto-base “Setembro Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio” (G1, 2019, n.p.):

- Não sinta que precisa preencher todos os silêncios com conselhos e com palavras: às vezes a pessoa está tomando coragem para falar e precisa de um tempo. [...]
- Algumas perguntas úteis podem ser:
  - Você já conversou com mais alguém sobre isso?
  - Você gostaria de procurar ajuda?
  - Gostaria que eu fosse com você?
  - Há alguém em quem você confia que possa procurar?
  - Se ajudar, você pode falar comigo quando precisar (G1, 2019, n.p.).

Considerando a situação de produção da carta, as alunas retextualizaram algumas das perguntas indicadas no texto-base. Outras orientações da reportagem foram: “Verifique se a pessoa sabe onde e como obter ajuda profissional” e “Você pode indicar para a pessoa que ligue para o Centro de Valorização da Vida (188) quando precisar de mais apoio – e também pode ligar caso precise”. É possível reconhecer que os dois trechos foram retextualizados no último parágrafo da carta: “Ou você pode pedir apoio ligando para o Centro de Valorização da Vida (188) ou procurar um adulto que confie”, como também orientado nas discussões sobre o tema em sala de aula.

A carta foi encerrada com um desejo: “Fique bem! / Um abraço de suas colegas,”. As alunas fizeram questão de indicar seus nomes na despedida, uma vez que se colocaram à disposição do interlocutor para conversar. Um elemento do gênero carta pessoal, discutido no Módulo II, foi o *post scriptum*, que originalmente, é utilizado no final da carta, quando o remetente esquece de escrever alguma informação relevante. A dupla utilizou “P.S.: Você é especial!” como um recurso de “motivação”, como percebido na gravação do áudio do diálogo que traçaram durante a retextualização.

Já na Carta 2, a abordagem foi um pouco mais ponderada, posto que os alunos partem do fato de não conhecerem o interlocutor. Desse modo, M e S questionam como está a vida do leitor e, prevendo uma resposta negativa, confortam: “Se acaso a resposta não foi positiva, não se preocupe vai ficar tudo bem”. Os alunos indicam que a carta visa ajudar o interlocutor a superar as dificuldades e afirmaram: “[...] ninguém vai te julgar, se abra com alguém de sua confiança, procure ajuda na coordenação da escola”. Na reportagem (G1, 2019), lemos: “Ela [Gillard, da organização Beyond Blue] afirma que é importante mostrar que você não está julgando e conversar sobre o presente”. Ou seja, a dupla retextualizou as informações da reportagem, demonstrando compreender as instruções para dialogar com pessoas que tenham pensamentos suicidas, e acrescentou a instrução para que o interlocutor procurasse a

coordenação da escola, a qual poderia encaminhá-lo para um serviço psicológico<sup>9</sup>. O parágrafo é encerrado com a sugestão: “Muitas vezes ao desabafar nos sentimos aliviados então porque não tentar essa alternativa?”.

A orientação para buscar o Centro de Valorização da Vida, assim como fizeram as alunas E e F, apareceu no final da carta, como alternativa caso o interlocutor não quisesse conversar com alguém que o conhecesse. Mais uma vez, M e S oferecem acolhimento, no seguinte trecho: “Nunca se esqueça que existem pessoas que te ama, que se importam e que sempre vão está ali para te ajudar, no final tudo passa e termina bem”. A despedida se assemelha à Carta 1: “Fique bem e um grande abraço”. A expressão “Fique bem” também aparece no material didático sobre o gênero, citado anteriormente, o que pode justificar a repetição da despedida nas duas cartas. Diferentemente da dupla E e F, os alunos M e S não se identificaram na carta, assinando-a como “2º ano”, turma à qual pertenciam.

Com a breve análise das duas cartas, percebemos que a retextualização se mostrou uma estratégia eficaz para o ensino-aprendizagem de produção textual, uma vez que, por meio da leitura e da compreensão dos textos-base, que serviram de repertório para a produção das cartas, os alunos puderam textualizar suas próprias ideias, de acordo com o gênero carta proposto. Os textos-base foram um norte para “ter o que dizer” sobre o tema, sem que os estudantes copiassem trechos diretamente. Em cada carta, à sua maneira, as duplas cumpriram com o objetivo da produção, que foi proporcionar, em certa medida, acolhimento a alguém que estivesse em um momento de fragilidade emocional, encorajando-o para lidar com a vida e sugerindo a busca por atendimento psicológico especializado.

Em relação ao gênero carta produzido, foi apresentada uma ramificação na gama dos gêneros epistolares, por ter propósitos bem estabelecidos que a diferenciou de outros tipos de carta, emergindo, assim, o gênero que denominamos de carta motivacional, que também pode ser chamada de carta de acolhimento. A carta motivacional pode apresentar a mesma estrutura de uma carta pessoal, porém, diante do interlocutor médio, apenas previsível, o conteúdo temático é menos pessoal. Seu objetivo não é dar ou receber notícias de alguém distante e nem mesmo sugere uma resposta em forma de carta. O intuito da carta motivacional ou carta de acolhimento, como explicitado em seu nome, é acolher, através das palavras, alguém que esteja enfrentando qualquer situação desafiadora no quesito emocional e psicológico. No contexto da escola, a carta foi direcionada, mais especificamente, para pessoas da comunidade escolar (em sua maioria, estudantes) com transtornos de ansiedade e/ou depressão, como uma ação para a prevenção ao suicídio.

---

<sup>9</sup> À época da coleta de dados, a escola na qual se ambientou a pesquisa não contava com equipe psicológica, mas havia a parceria entre a instituição e a Secretaria de Saúde do município, o que resultava no encaminhamento de diversos estudantes para o serviço psicológico. A partir de 2023, a escola passou a contar com uma psicóloga escolar, à disposição de estudantes e professores, dentro da unidade.



## Considerações finais (despedida)

Antunes (2015 [2003]) defende a importância de os alunos se sentirem sujeitos nas práticas de produção textual. Diante disso, preconizar propostas de elaboração de textos que circularão na escola e na sociedade, de maneira geral, contribui para a consolidação dos conhecimentos constituídos nas aulas de Língua Portuguesa e para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sociais.

A retextualização, por ser um processo de produção que envolve a compreensão de textos anteriores para a elaboração de um novo texto, proporcionou, aos alunos, a reconstrução dos saberes adquiridos nos textos-base e a apropriação dos conhecimentos para a elaboração de outro texto, de acordo com o propósito comunicativo dado.

Especificamente no caso da SD sobre carta motivacional (ou carta de acolhimento) com a temática da valorização da vida, percebemos que o gênero possibilitou, dentro das limitações, a criação de vínculo comunicativo entre os interlocutores. Nos artigos sobre saúde mental e adolescência investigados, foi relatada a importância da família, da escola e da sociedade para a superação da condição de saúde mental dos adolescentes com sintomas depressivos e diagnóstico de depressão. Munir os estudantes de conhecimentos sobre o tema pode auxiliá-los na superação dos desafios que envolvem as pressões da vida, como também prepará-los para lidar, no que for possível, com pessoas que estejam passando por depressão ou ansiedade, sabendo para onde encaminhá-las e como buscar ajuda.

A proposta de ensino de produção textual a partir cartas motivacionais se mostrou efetiva para tratar tanto de aspectos linguísticos — organização das informações, escolhas dos modos de dizer, progressão referencial — quanto textuais — adequação ao gênero do discursivo solicitado — e discursivos — a partir do reconhecimento do propósito comunicativo e dos sujeitos envolvidos (previstos) na interação. Durante os módulos da SD, os alunos puderam visualizar e corrigir problemas de ordem linguística que ocorreram nos próprios textos da produção inicial, o que tornou a aprendizagem mais significativa, e a avaliação pôde ser formativa, analisando o progresso dos discentes ao longo das etapas. A prática revelou que, além dos conhecimentos linguísticos, os estudantes puderam se (in)formar sobre uma temática relevante e emergente para desempenharem papéis sociais.

As cartas motivacionais, como percebidas na análise, emergiram diante de uma proposta de produção textual em sala de aula. No entanto, outros estudos podem ser realizados, com vistas a perceber esse gênero em outros campos da atividade humana.

Por fim, a atividade realizada demonstrou que as cartas continuam em uso e em ascensão nas práticas sociais, revelando que as tecnologias digitais não anulam as tecnologias analógicas, pois cada situação comunicativa requer um gênero discursivo que favoreça os propósitos da interação.

## Referências

- AMORIM, M. M. P. *O hipertexto no ensino (app)rendizagem: a retextualização no meio digital*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/2240>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 1.ed. 14. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [2003].
- ARAÚJO, J. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BUNZEN, C. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? *Revista Intercâmbio*, v. 13, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3979>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.
- CAVALCANTE, M. M.; SILVA, T. S.; SILVA, Y. W. Dimensões analíticas da Linguística Textual. In: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (Orgs.). *Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer*. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2020, p. 17-41. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/\\_files/ugd/c6b165\\_6f21083404ff4f2e977460fd7f35e73b.pdf](https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/c6b165_6f21083404ff4f2e977460fd7f35e73b.pdf). Acesso em: 21 jan. 2023.
- CHAPLA, A. L. *et al.* Correlação entre comportamentos de risco à saúde e depressão em adolescentes. *Caderno de Educação Física e Esporte*. Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 2, p. 29-36, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7956793>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEPRESSION – In memory of Robin Williams. *WCircle*. 2019. Disponível em: <https://www.wvcircle.com/index.php/2019/09/06/depression-in-memory-of-robin-williams/>. Acesso em: 12 jul. 2020
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011 [2004], p. 81-108.
- IBGE. *Maetinga*, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/maetinga.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto inédito, 2000.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [2000].
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- PARABOLICAMARÁ. Intérprete e compositor: GIL, G. In: Parabolicamará. Intérprete: GIL, G. WEA, 1991. CD. (4min30s)
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RODRIGUES, L. G. B. O enunciado do aluno e a variação de tom no gênero discursivo cartas. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 7., n. 1, p. 137-155, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.47295/mren.v7i1.1525>

SÁ, J. N.; CASOTTI, J. B. C. Prática de leitura e produção de textos: o trabalho com o gênero carta do leitor no Ensino Médio. *Gláuks – Revista de letras e artes*, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 199-212, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Dellagnelo/publication/348479472\\_Producao\\_Escrita\\_em\\_Livros\\_Didaticos\\_de\\_Lingua\\_Estrangeira\\_Um\\_Olhar\\_Para\\_os\\_Generos\\_Textuais/links/600080f2a6fdccdc851eaf4/Producao-Escrita-em-Livros-Didaticos-de-Lingua-Estrangeira-Um-Olhar-Para-os-Generos-Textuais.pdf#page=12](https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Dellagnelo/publication/348479472_Producao_Escrita_em_Livros_Didaticos_de_Lingua_Estrangeira_Um_Olhar_Para_os_Generos_Textuais/links/600080f2a6fdccdc851eaf4/Producao-Escrita-em-Livros-Didaticos-de-Lingua-Estrangeira-Um-Olhar-Para-os-Generos-Textuais.pdf#page=12). Acesso em: 15 abr. 2024.

SCARPATI, B. G.; GOMES, K. M. Depressão na adolescência: causas, sintomas e tratamento. *Revista de Iniciação Científica*, Criciúma, v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/iniciacaocientifica/article/view/6031/5591>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SETEMBRO Amarelo: como conversar com alguém que está pensando em cometer suicídio. *G1*, 09 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/09/setembro-amarelo-como-conversar-com-alguem-que-esta-pensando-em-cometer-suicidio.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2020.

SILVA, G. A. C. *et al.* Causas de depressão em crianças e adolescentes. *RESU – Revista Educação em Saúde*, v. 7, suplemento 1, p. 189-199, 2019. Disponível em: <https://revistas2.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/view/3805/2643>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução retextualização: tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.