



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
CURSO DE LETRAS**

VALMIRES GOMES BARBOSA

**O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA CARTA DE
SOLICITAÇÃO**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

VALMIRES GOMES BARBOSA

**O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA CARTA DE
SOLICITAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Ensino.

Orientador: Prof^o. Ms. João Paulo dos Santos de Andrade.

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B239u Barbosa, Valmires Gomes
O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa
[manuscrito] : uma proposta didática para o ensino da carta de
solicitação / Valmires Gomes Barbosa. - 2016.
29 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2016.
"Orientação: Prof. Me. João Paulo dos Santos de Andrade,
Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino de língua portuguesa 2. Sequência didática 3.
Gêneros textuais 4. Carta de solicitação I. Título.

21. ed. CDD 372.6

VALMIRES GOMES BARBOSA

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA CARTA DE SOLICITAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Letras,
da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Graduado em Letras, com
habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovado em: 30/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

João Paulo dos Santos de Andrade

Prof. Ms. João Paulo dos Santos de Andrade (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Mábia Nunes Toscano

Profª. Ms. Mábia Nunes Toscano (Examinadora)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Ranieri Machado Bezerra de Melo

Prof. Ms. Ranieri Machado Bezerra de Melo (Examinador)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente A Deus e a minha família por todo apoio nos momentos que mais necessitei.

Aos meus pais Valdomiro Monteiro Barbosa e a minha mãe Maria das Neves Gomes Barbosa.

Aos meus irmãos Valtânia Gomes Barbosa, Valdênia Gomes Barbosa e Valber Monteiro Barbosa.

Aos meus avós tanto maternos quanto paternos.

Aos meus tios e amigos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus avós.

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA CARTA DE SOLICITAÇÃO

MONTEIRO, Valmires Gomes¹

valmiresmonteiro@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção utilizando o gênero textual carta de solicitação no desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, enfatizaremos a importância do ensino pautado no uso dos gêneros textuais, com base em autores como Marcuschi (2008, 2010), Antunes (2003) e outros, e destacaremos as particularidades do ensino de textos predominantemente argumentativos, com base em Alves (2016), Nordi (2013), Melo e Pereira (2013). Ademais, caracterizaremos o gênero carta e, de forma mais específica, a carta de solicitação, a partir das considerações de Souto Maior (2001, 2004), Loukili (2009), Koche (2012), dentre outros estudiosos. Também, definiremos sequência didática, reproduzindo as noções e o modelo proposto por Dolz *et ali.* (2004) e, por fim, apresentaremos a nossa proposta, cujo planejamento pautou-se nas considerações de Bezerra (2005). Concluímos que a discussão e a sequência apresentadas constituem-se como um – produtivo – caminho a ser trilhado pelos professores de português na tarefa de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Palavras-chave: Sequência didática; Gêneros textuais; Carta de solicitação.

¹ Aluna de Graduação em Letras /Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
E-mail: valmiresmonteiro@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que alguns estudos vêm sendo realizados para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo, uma vez que as práticas de ensino estão evoluindo. Contudo, ainda persistem indagações em relação às aulas de língua, uma vez que os alunos fazem uso da linguagem.

As dúvidas permanecem quando se referem às aulas de gramática, devido o fato de o ensino ainda ser realizado de forma tradicional, quando, na verdade, deveria ser conduzido através dos gêneros textuais. Marcuschi (2005) aponta que o estudo dos gêneros textuais é interdisciplinar, além de permitir a análise detalhada da função social da língua, uma vez que ações discursivas se materializam através dos textos.

Logo, o referido trabalho tem com objetivo discutir o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua. Diante do panorama acima evidenciado, buscamos apresentar uma proposta de intervenção utilizando o gênero carta de solicitação, mas é válido ressaltar que é uma sugestão de ensino. através de um gênero textual argumentativo, passível de adaptações. Tendo a sequência didática (doravante SD) como suporte para a organização das aulas, espera-se, com a proposta, o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, por intermédio do aprimoramento das práticas de leitura e de escrita.

Para alcançarmos esses objetivos, é necessário, inicialmente, ressaltar a importância de se trabalhar com gêneros textuais. Portanto, a metodologia escolhida para essa pesquisa se justifica pela importância de apresentar o gênero textual argumentativo, bem como preparar materiais didáticos de acordo com as necessidades dos estudantes.

Assim, para termos aulas de língua que cumpram seu papel com eficiência, é elogiável desenvolvê-las através de recursos pedagógicos que façam parte do contexto social dos alunos, visto que alguns estudiosos defendem o estudo de Língua Portuguesa (LP) por meio dos gêneros textuais, tendo em vista que auxiliam os usuários da língua a interagirem com novas culturas.

Para a realização de aulas a partir dos gêneros textuais, existem alguns recursos que podem servir de suporte como, por exemplo, as Sequências Didáticas, as quais são muito utilizadas, graças aos estudos de Dolz *et ali* (2004), que utilizaram esse recurso em Genebra e que cuja proposta vem sendo adaptada e usada nas escolas brasileiras.

Diante do exposto, nosso trabalho está sistematizado da seguinte forma: no tópico “O ensino de língua e os gêneros textuais”, discorreremos sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa, tendo como suporte os gêneros textuais. Ainda, enfatizaremos a relevância do ensino de gêneros predominantemente argumentativos. No ponto seguinte, “Gênero textual carta de solicitação”, contextualizaremos as cartas de modo geral e, em seguida, caracterizaremos a carta de solicitação, destacando alguns elementos como a sua função social, a estrutura e a linguagem. Prosseguindo, no tópico “O uso de sequência didática no trabalho com os gêneros textuais”, abordaremos o conceito de SD, além de reproduzir o modelo proposto pelos estudiosos de Genebra e, por fim, o último tópico, “O ensino do gênero textual carta de solicitação: uma proposta de intervenção”, apresentaremos uma proposta de intervenção, utilizando o gênero carta de solicitação, como subsídio para o ensino de Língua Portuguesa.

2. O ENSINO DE LINGUA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Cotidianamente, nas mais diversas situações, utilizamos textos para nos comunicarmos. Todo enunciado, para utilizarmos o termo proposto por Bakhtin (1997, p. 272), é produzido objetivando “uma compreensão ativamente responsiva do ouvido” e do lido. Tal fato coaduna com o pensamento de Marcuschi (2005, p. 16) para quem “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais”.

Dada a sua importância na efetivação de nossos laços interativos, o domínio dos gêneros textuais tem uma estreita relação com a possibilidade de plena atuação social. “Quanto melhor dominamos os gêneros (...) realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”, já anunciava Bakhtin (2003, p. 285) em suas considerações sobre esses “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Logo, o trabalho com eles pode ampliar as competências escritas e orais dos usuários da língua, capacitando-os a realizarem “linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2007, p. 29).

Para Antunes (2009), o conhecimento sobre os gêneros é uma importante ferramenta de inclusão dos usuários da língua nas atividades sociais das quais participam e a Escola, enquanto instituição promotora do saber, não pode omitir-se da responsabilidade de promover esse conhecimento. Por isso, “ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português”, lembra Oliveira (2010, p. 43). Tal objetivo, por sua vez, só será alcançado quando o aluno entrar em contato “com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 18).

É importante destacar que, quando se ensina a operar com um gênero, ensina-se “um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 17). Logo, os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais e devem ser tomados como objetos de ensino (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Entretanto, muitos professores de Língua Portuguesa, indo de encontro com as orientações encontradas nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), e com as recomendações de estudiosos da linguagem, como os que foram mencionados anteriormente, trabalham os conteúdos de forma descontextualizada, priorizando a abordagem gramatical, isto é, o ensino de uma gramática fragmentada, de frases inventadas, de palavras e de frases isoladas, sem sujeitos, sem contexto e sem função, voltado para a nomenclatura e a classificação (ANTUNES, 2003).

Embora reconheçamos a importância do conhecimento das regras gramaticais, impostas pela Gramática Tradicional, concordamos que, se o conteúdo a ser ensinado tem os gêneros textuais como referenciais, o ensino torna-se mais dinâmico. Nesse sentido, segundo Lopes-Rossi (2008, p. 62), o professor deve criar condições para que os alunos possam se apropriar das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real, ultrapassando, dessa forma, o ensino que concebe o texto “como mero pretexto para destacar dígrafos, substantivos abstratos ou sujeito composto, por exemplo” (SANTOS, 2006, p. 59), e promovendo a reflexão acerca dos usos e das funções sociais desempenhados pelos gêneros, além de sua composição, do seu estilo e do seu tema (ANTUNES, 2003). Isso, evidentemente, implica a sistematização do trabalho a ser realizado.

Para Scheneuwly e Dolz (2004), a relevância do trabalho sistematizado está na possibilidade de observação e avaliação das capacidades linguísticas dos discentes. É desse modo que o professor, antes e durante a execução de uma proposta de ensino/aprendizagem (ou de uma sequência didática), tem condições de intervir didaticamente, se necessário. Os alunos, por sua vez, têm acesso a situações efetivas de produção e recepção de textos. Assim, acabam conhecendo e, por extensão, se apropriando de novas formas linguísticas, bem como das situações próprias de uso de cada texto. Desse modo, a Escola garante a formação de sujeitos letrados.

Quanto à escolha dos gêneros, é interessante focar os de maior alcance social, embora qualquer um possa ser tomado como objeto de ensino. Conforme já dito, o nosso foco recai sobre o ensino de gêneros textuais predominantemente

argumentativos e, especificamente, do gênero carta de solicitação, sobre a qual discorreremos posteriormente.

2.1 A relevância do ensino dos gêneros argumentativos

A argumentação é subjacente à língua. Como seres dotados de razão e vontades, nós, humanos, frequentemente, avaliamos, julgamos, criticamos, formamos juízos de valor (KOCH, 2009). Partindo dessa ideia, “as aulas de português devem viabilizar um ensino que possibilite o desenvolvimento da capacidade argumentativa que os alunos já possuem, uma vez que serão cobrados em diversas etapas da sua vida escolar e/ou acadêmica e/ou profissional” (ALVES, 2016, p. 15).

Tal desenvolvimento é exortado por Nordi (2013, p. 40) quando afirma que a “argumentação é uma atividade social (...) que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois, a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social”. O mesmo posicionamento é também encontrado em Aquino (2002) quando reconhece que a compreensão e o domínio de estratégias argumentativas é um requisito que garante o nosso lugar social, haja vista que marcamos o nosso espaço, lutamos para constitui-lo, conquistamos o que queremos ou precisamos, mostramos quem somos e rejeitamos o que não apreciamos.

Então, como base no que foi dito, podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve promover a criticidade e/ou a defesa de pontos de vista sobre a realidade e sobre o mundo que cercam os estudantes. Com isso, supera-se o modelo educacional que ainda concebe o aluno como um mero receptor passivo dos conhecimentos transmitidos pelo professor (SILVA, 2002). Ao reconhecer as características linguísticas, textuais e discursivas de gêneros argumentativos e ao produzi-los competentemente, os alunos, possivelmente, se desenvolverão intelectualmente e tornar-se-ão sujeitos de sua própria aprendizagem, “revelando autonomia para lidar com a construção do (seu próprio) conhecimento” (PCN + EM, 2002, p. 61).

Alguns dos gêneros textuais da esfera do argumentar que circulam em nossa sociedade são: o editorial, o abaixo-assinado, o artigo de opinião, a carta de solicitação e a de reclamação, entre outros (MARCUSCHI, 2002). Estes, por sua vez, apresentam algumas particularidades em comum e algumas diferenças. Vejamos algumas delas.

Para Melo e Pereira (2013), um dos fatores que assemelham os gêneros argumentativos é a tentativa de convencer o interlocutor, de expor uma tese e de utilizar, para que esta seja aceita, argumentos sólidos, os quais devem ser sustentados por evidências. Ademais, apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão, isto é, são estruturalmente semelhantes. Em contrapartida, as diferenças relacionam-se à temática e ao contexto de circulação, os quais podem variar bastante, pois, alguns gêneros são mais comuns no trabalho e na Escola e outros são mais constantes no exercício da cidadania.

Não obstante, vale ressaltar que o estudo dos gêneros supracitados não podem se pautar somente na exposição deles. Quanto a esse aspecto, pertinentes são as considerações de Alves (2016, p. 17):

É necessário que o professor realize um trabalho de modo que o aluno compreenda, seja em atividades de leitura ou de escrita, a maneira pela qual se constrói a argumentação de cada texto, identifique a temática abordada, as condições em que o discurso é produzido, enfim, que dê conta dos fatores que proporcionem o entendimento e, por extensão, o domínio do gênero.

Tais considerações são importantes porque a elaboração, bem como a recepção, de textos argumentativos não são exercícios que se realizam automaticamente. Posta a importância do trabalho com os gêneros argumentativos, bem como algumas de suas semelhanças e diferenças, no tópico que segue, discorreremos, especificamente, acerca do gênero enfatizado em nossa análise, qual seja, o gênero dissertativo-argumentativo. Apresentaremos, além de definições, algumas de suas características mais proeminentes.

3. GÊNERO TEXTUAL CARTA DE SOLICITAÇÃO

De um modo geral, a carta é um gênero textual que, historicamente, tem sido utilizada como um meio de comunicação. Surgiu, segundo Paiva (2004), na Grécia Antiga, a fim de atender a questões militares, administrativas e políticas. Expandiu-se para mensagens de cunho particular e, gradativamente, para fins variados como documentação, petição, manifestação, registro de histórias familiares, entre outras finalidades.

Assim, não é de admirar que hoje a carta seja produzida com propósitos distintos. Segundo Bezerra (2005, p. 220), o referido gênero “permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas e outros)” e, por isso, se constitui como “um gênero com subgêneros” (SOUTO MAIOR, 2001, p. 11). Quanto a esse aspecto, Cecilio e Ritter (2007, p. 2061) lembram que:

Devido à dinamicidade dos gêneros discursivos em função das necessidades sócio-culturais de nossa sociedade, o gênero carta originou outros gêneros - uma diversidade de cartas - como a carta familiar, a carta íntima, a carta de amor, a carta circular, a carta propaganda, a carta aberta, a carta de solicitação, a carta de reclamação, a carta ao leitor, a carta do leitor, dentre outras.

Embora os gêneros supracitados conservem “algumas características estruturais em comum, tais como remetente, núcleo da carta e destinatário”, eles diferem “de acordo com o suporte, o grau de formalidade e a função comunicativa” (SILVA & ANGELIM, 2006, p. 74). Ademais, podem agregar várias sequências tipológicas (LOUKILI, 2009). Souto Maior (2001) evidencia tais diferenças quando agrupa as diferentes categorias de cartas em consonância com os domínios discursivos aos quais elas pertencem.

Para a autora, as cartas comerciais, emitidas por bancos e lojas, são nomeadas de ‘cartas de respostas e de comunicado’; as que são produzidas em ambientes institucionais, como Universidades e Escolas, chamam-se ‘cartas de programa’,

‘circulares’, ‘respostas’ e de ‘apresentação’; as cartas ‘do leitor’, ‘do editor’, ‘aos leitores’, ‘aberta’ e outras, por sua vez, pertencem à esfera jornalística; as do espaço jurídico, como os Fóruns, denominam-se de “intimação”; as publicitárias, como aquelas redigidas em editoras, são as ‘cartas de convite’, ‘respostas’, ‘confirmações’, ‘de agradecimentos ou pedido’; as religiosas, que circulam na Igreja, são as ‘de convite’ ou de ‘comunicado’; as que são elaboradas na área da saúde, por fim, são as ‘cartas de programa’ e ‘de comunicado’.

Ainda sobre as diferentes categorias de textos epistolares, Silva (2002 *apud* LOUKILI, 2009) chama a atenção para as cartas produzidas “no contexto das atividades sociais do âmbito privado”, como é o caso das cartas pessoais e das cartas de amor.

Logo, é possível concluir que algumas das cartas mencionadas são marcadas por estratégias que tentam garantir a proximidade com o interlocutor, ao passo que outras são marcadas por estratégias argumentativas que buscam influenciá-lo, sobretudo, as que são produzidas na esfera pública.

Essa divisão é relevante porque, quando se trata de cartas da esfera pública, “as interlocuções serão direcionadas para informar, fazer o outro conhecer algo, fazer o outro agir, conhecer algo, ou exercer controle, cumprindo uma norma ou lei ou empreendendo uma ação não-verbal” (LOUKILI, 2009, p. 34). Desse modo, certos recursos devem ser mobilizados em relação aos espaços institucionais em que são produzidas.

Tais recursos, de acordo com Loukili (2009), garantirão que o trajeto comunicativo ocorra em mão única, de modo que os lugares sociais fiquem marcadamente assinalados, imprimindo um caráter simétrico ou assimétrico ao processo interativo que está se desenvolvendo, como, por exemplo, patrão X emprego, cidadão comum X autoridade pública, chefias X chefias, autoridades públicas X autoridades públicas.

As informações apresentadas são fundamentais para compreendermos um pouco melhor o gênero que escolhemos, a saber, a carta de solicitação, a qual pode ser

considerada como um gênero da cidadania², pois leva a uma forma de exercê-la. Predominantemente argumentativa, a carta de solicitação é um gênero textual no qual o emissor se dirige a um receptor específico, normalmente uma autoridade, para pedir a resolução de algum problema (KOCHE, 2012), conforme podemos verificar no exemplo que segue³.

EXEMPLO DE UMA CARTA DE SOLICITAÇÃO
<p>Ao Prefeito de Sorocaba, João Esleveriano da Costa.</p> <p>Ceará, 20 de agosto de 2010.</p> <p>Prezado Senhor prefeito,</p> <p>Solicitamos à V. S^a, a construção de uma área para a prática de atividades educativas/esportivas, a fim de que possamos proporcionar aos moradores de nossa comunidade uma vida melhor, uma vez que, com a construção dessa área, nossos jovens, que atualmente vivem ociosos, terão uma ocupação.</p> <p>Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que seremos prontamente atendidos, dada à eficiência do vosso trabalho.</p> <p>Cordialmente, Antônio José da Luz. Presidente da Associação de Moradores da Vila do Urubu.</p>

Como podemos perceber, através da leitura do texto reproduzido, a carta foi elaborada por um cidadão comum, representante de uma comunidade (dos moradores da Vila do Urubu), e destinada a uma autoridade (o prefeito de Sorocaba). A carta foi escrita a fim de solicitar a construção de uma área de prática de atividades educativas

² Gênero da cidadania é uma expressão cunhada por Gregório (2006). Embora a autora a tenha utilizado em referência a carta de reclamação, concordamos que a referida expressão é pertinente para caracterizar a carta de solicitação, dada a sua função comunicativa.

³ Disponível em: <http://sociedadeletrada.blogspot.com.br/2010/11/carta-de-solicitacao.html>. Acesso em: 13/11/2016.

e/ou esportivas. Os argumentos utilizados para justificar a solicitação foram: “proporcionar aos moradores (...) uma vida melhor” e “nossos jovens (...) terão uma ocupação”.

Também, é possível notar que, através as escolhas lexicais feitas, os lugares sociais ficam, de fato, demarcados, tal como afirmou Loukili (2009). Assim, os pronomes de tratamento (“*Prezado Senhor Prefeito*”, “*Solicitamos à V. S^a.*”) e as expressões afetuosas (“*Antecipo-lhe meus agradecimentos (...) dada à eficiência do vosso trabalho*”, “*Cordialmente*”) são recursos utilizados para garantir que “a autoridade” aceite e atenda à solicitação.

Quanto à estrutura apresentada, segue a organização proposta por Koche (2012, p. 46):

Local e data: aparecem no início do texto, á esquerda, especificando a cidade, o dia, o mês e ano da emissão da carta;

Vocativo: apresenta o tratamento adequado ao receptor (prezado senhor, Magnífico Reitor, Ilustríssimo Diretor);

Corpo do texto: em um parágrafo inicial, o assunto e a finalidade da carta são apresentados, de modo objetivo e claro. Em seguida, em novo(s) parágrafo(s), explica-se o que foi exposto anteriormente. É nessa parte que o emissor utilizará argumentos com vistas ao convencimento do seu interlocutor;

Despedida: espera-se que seja sempre cordial e afetuosa para manter a interlocução mais efetiva com o receptor, pois, afinal, espera-se que o pedido feito seja atendido;

Assinatura: consta o nome completo do emissor, seguido de sua identificação profissional.

Já no tocante à linguagem, verifica-se, na carta apresentada, o uso de uma “linguagem comum”, já que “os vocábulos utilizados são de fácil compreensão”. Entretanto, é possível utilizar, em outros contextos, uma “linguagem cuidada”, isto é, “mais trabalhada, com o vocabulário mais seletivo e com uma sintaxe elaborada”

(KOCHE, 2012, p. 45). A escolha de linguagem mais comum ou mais cuidada vai depender, evidentemente, do receptor da carta e da intencionalidade do emissor.

4. O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Como ressaltado anteriormente, um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa é auxiliar os discentes a desenvolverem suas habilidades e competências comunicativas a fim de se tornarem indivíduos competentes e atuantes no meio em que habitam. Nesse sentido, os gêneros textuais são primordiais porque ajudam em tal desenvolvimento. Consonante com Bezerra (2010, p. 231), é importante que as aulas de Língua Portuguesa sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos que extrapolem a sala de aula e a Escola. Tal planejamento, por sua vez, pode ser feito a partir da elaboração e da execução de uma sequência didática.

Segundo Zabala (1998, p.18), sequência didática (ou, simplesmente, SD) é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”. Depreende-se, então, que a concretização de objetivos pedagógicos justifica a elaboração e a execução de uma SD e que esta pode ser planejada por qualquer disciplina escolar.

No entanto, como estamos refletindo acerca do ensino de Língua Portuguesa, encontramos em Dolz et *ali.* (2001) e em Araújo (2013) algumas considerações, que são mais pertinentes com as nossas finalidades. De acordo com Dolz et *ali.* (2001, p. 97), sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

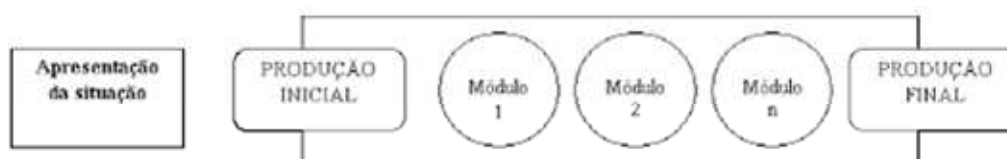
Tem uma finalidade, a saber, “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação” (IDEM, p. 91). Já para Araújo (2013), é um meio que auxilia na organização das atividades que devem ser realizadas a partir de eixos e de temáticas distintas.

Uma vez que o “aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral” (DOLZ et *ali.* 2004, p. 96) é um das razões que justificam o ensino de Língua Portuguesa a falantes do português, quando se pensa em planejar uma SD para a referida disciplina, é preciso escolher um gênero textual. Logo, aos estudantes, deve ser

possibilitada a oportunidade de conhecer os mais variados tipos de textos, pois, somente assim, compreenderão os gêneros que o cercam e que compõem sua realidade social, bem como aqueles que se colocam além dela por se vincularem a outras realidades (NETO, 2006, p. 162-163).

As sequências, embora sejam relevantes nesse processo, “não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua”. Devem, portanto, “apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos”. (DOLZ *et ali.* 2004, p. 96). Nesse contexto, as aulas devem ser organizadas de modo a explicar, passo a passo, as particularidades do gênero escolhido, fato que implica a seleção de materiais adequados às intenções docentes. Além disso, precisam ser planejadas, articuladas e conduzidas de forma que os conhecimentos que os alunos trazem de outros contextos sociais sejam aproveitados.

Como não são produtos prontos e/acabados, as sequências podem (e devem) ser moldadas a fim de que contemplem saberes extracurricular e atendam as particularidades das situações em que estão sendo utilizadas. Tal informação é relevante porque o modelo de SD, apresentado por Dolzet *ali* (2004), foi elaborado em relação ao contexto genebrino. Sendo assim, consonante com Araújo (2013), adotar esse modelo na nossa realidade requer adaptações. Vejamos o modelo proposto (e utilizado como referencial por muitos professores) pelos estudiosos de Genebra.



Modelo da sequência didática ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Como podemos perceber, a SD é constituída, basicamente, pelas seguintes partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Inicialmente, com a apresentação da situação, são expostas, de forma detalhada, algumas informações importantes, como o gênero que será trabalhado e as atividades

que os alunos deverão realizar. Segundo Dolz *et ali* (2004, p. 84), esse momento visa à exposição do projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. É, portanto, uma das etapas mais enriquecedoras, haja vista que os alunos conhecerão um pouco mais acerca do gênero que será trabalhado.

Em seguida, é solicitada uma primeira versão do gênero, a fim de, posteriormente, verificar o que os alunos conhecem a respeito dele. Nessa fase, não se deve atribuir notas a produção inicial, já que esse momento da sequência é apenas uma oportunidade para analisar se aquela contempla as verdadeiras necessidades da turma. A avaliação, de caráter formativo, serve, portanto, para averiguar o que é preciso melhorar nas produções textuais dos estudantes, ajudando-os a aperfeiçoá-las (DOLZ *et ali*, 2004).

Para solucionar os problemas que aparecem na primeira produção, utilizam-se os módulos, os quais são constituídos por várias atividades ou exercícios que oferecem os instrumentos necessários para o domínio do gênero, já que os problemas encontrados são trabalhados sistematicamente. Em outras palavras, o professor propõe atividades ou exercícios que visam diminuir ou eliminar as dificuldades com relação ao gênero para que os discentes, quando chegarem à fase da produção final, tenham resultados positivos.

Por fim, a sequência termina com uma produção final, a qual “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ *et ali.*, 2001, p. 106). Nesta última etapa da SD, “o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”, ponderam Dolz *et ali.* (2004, p. 90,91).

Estabelecer tais critérios é fundamental porque “o professor (bem como os alunos) precisa(m) ter consciência do objetivo da avaliação dos textos escritos pelos alunos”, haja vista que a finalidade desta é “é ajudar os estudantes a tomarem consciência do que estão fazendo e do que precisam melhorar” (OLIVEIRA, 2010, p. 166, acréscimos nossos).

Igualmente, o professor deve ter consciência de que a escrita é um processo e que, por isso, a avaliação não está limitada somente a produção final. Quanto a esse

ponto, Antunes (2006) enfatiza que a avaliação de textos escritos não é um acontecimento pontual, isto é, não está localizada e fechada num determinado intervalo de tempo. Além disso, não é uma atividade que acontece apenas quando se finaliza o momento da escrita. De acordo com a estudiosa, a avaliação deve acontecer também enquanto se está escrevendo. Portanto, a avaliação das produções textuais requer muita atenção por parte do professor.

Para finalizarmos o presente tópico, faz-se necessário destacar que, apesar do modelo de sequência didática que expomos envolver uma primeira produção, nem sempre é desejável a realização desta. Tal decisão será tomada de acordo com a realidade da turma em que a sequência está sendo aplicada. Caso opte por não utilizá-la, o professor poderá criar outras maneiras de realizar a sondagem sugerida. Dito isso, destacamos que a proposta que foi esboçada não segue à risca o modelo supracitado e apresenta algumas alterações.

5. O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DE SOLICITAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste tópico, apresentaremos uma sequência didática para o ensino da carta de solicitação. Como já dito anteriormente, a escolha do referido gênero liga-se ao fato do mesmo estar presente em muitas práticas sociais, em muitas atividades das quais nós participamos.

Gostaríamos de ressaltar que a SD apresentada é apenas uma sugestão que, evidentemente, poderá sofrer alterações, a depender das finalidades docentes. Fugindo um pouco do modelo proposto pelos genebrinos, pensamos em uma sequência que contemplasse atividades de leitura, de escrita, de análise linguística e de reescrita. Por isso, baseamo-nos no modelo de sequência proposto por Bezerra (2010), que faz considerações importantes acerca do processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais, especificamente, do gênero carta do leitor.

De acordo com a autora (IDEM, p. 231), para evitar que os textos, quando transformados em objetos de ensino, percam a sua força comunicativa, limitando-se apenas a aspectos estruturais e formais, é fundamental livrar-se “da crença de que o essencial é expor os conteúdos programáticos para que o aluno os memorize e repita-os em um teste ou exame (mesmo que não saiba relacioná-los a nenhum aspecto da sua experiência, das suas atividades, a não ser esse teste ou exame)”. Logo, é preciso discutir elementos que garantem a eficácia comunicativa, como a composição, o estilo, o tema, as funções sociais (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008), a posição enunciativa do autor, a variedade linguística, as sequências textuais e outros aspectos” (BEZERRA, 2010).

No caso de textos predominantemente argumentativos, tais elementos precisam ser trabalhados porque, embora a argumentatividade seja inerente à língua, elaborar textos argumentativos com eficiência não é um exercício que se realiza de forma automática (LEITÃO, 2001).

A fim de garantir que os pontos mencionados sejam trabalhados produtivamente, a nossa proposta é que a SD seja incluída num planejamento maior, embora inicialmente tivéssemos estipulado que ela ocorresse em dez encontros. Entendemos

que essa escolha só poderá ser feita pelo professor em relação a sua própria realidade escolar. Então, sugerimos que as atividades que seguem sejam realizadas em um tempo equivalente a um bimestre, tal como foi proposto por Bezerra (2010).

Elegemos alguns objetivos mais amplos e outros mais específicos, conforme o quadro abaixo:

OBJETIVOS	
GERAL	ESPECÍFICOS
Desenvolver a competência comunicativa dos alunos a partir de atividades de leitura e escrita de gêneros predominantemente argumentativos;	Ler cartas (pessoal, do leitor, aberta, de reclamação e de solicitação); Analisar cartas argumentativas; Discutir a natureza dos argumentos utilizados, bem como os recursos linguísticos materializados textualmente, como os operadores argumentativos; Refletir sobre aspectos sociocomunicativos das cartas lidas; Redigir cartas de solicitação.

Agora, vejamos alguns passos que podem ser dados no trabalho com o gênero carta de solicitação.

1) **Aplicar uma atividade de sondagem sobre o gênero carta.**

verificar se os alunos conhecem o gênero e, por extensão, os subgêneros, além de aspectos relacionados à estrutura e aos objetivos que motivam a sua produção; promover uma reflexão sobre o uso das cartas nos dias atuais. Abaixo, propomos algumas questões que podem ser utilizadas.

Atividade de Sondagem
1) Você já leu alguma carta?
2) Você já escreveu alguma carta? Com qual objetivo?

3) Quais os tipos de cartas existentes? Mencione algumas delas e indique as finalidades com as quais são produzidas.

4) Qual é a estrutura de uma carta? Tal estrutura é comum às cartas que foram mencionadas na questão anterior? Se sim, por que, em sua opinião, isso acontece?

5) As cartas ainda são escritas, no nosso dia a dia, considerando que, com o advento da internet, o e-mail ganhou mais espaço?

- 2) Trazer exemplares de cartas pessoais e cartas do leitor, de modo que, na sala, circulem dois gêneros diferentes** (uma parte dos alunos lê as cartas pessoais e a outra lê as cartas do leitor).

ler os textos selecionados; conversar com os alunos sobre o conteúdo dos textos lidos, sobre as diferenças e as semelhanças no tocante à estrutura, à linguagem utilizada (se comum ou cuidada), aos usos e às funções sociais dos gêneros mencionados; promover uma reflexão sobre as razões das diferenças encontradas; se necessário, propor uma atividade de produção de cartas pessoais, dada a sua simplicidade, para circularem entre os próprios alunos.

- 3) Trazer exemplares de cartas abertas, de modo que, na sala, circulem pelo menos dois textos diferentes** (uma parte dos alunos lê um texto e a outra lê o segundo texto).

perguntar, com base na leitura do título das cartas, os temas que os estudantes acreditam que vão ser abordados; conversar com os alunos sobre os temas, a fim de mobilizar os conhecimentos prévios sobre os assuntos; colocar na lousa branca as hipóteses dos alunos sobre as informações que poderão ser encontradas nas cartas; ler as cartas; confirmar ou negar as hipóteses levantadas.

- 4) Propor perguntas referentes às cartas abertas lidas para os discentes responderem.**

observar alguns elementos: quem escreveu as cartas, qual(is) o(s) papel(is) social(is) assumido(s) pelo(s) remetente(s), a quem se destina, com qual função foram produzidas, como foram organizadas estruturalmente, as cartas são formais ou informais, qual é o ponto de vista do(s) autor(es), qual(is) o(s) argumento(s) utilizado(s); selecionar alguns operadores argumentativos usados, a fim de discutir o seu papel na construção da coesão e da coerência textual.

- 5) **Corrigir e avaliar as respostas dadas e, se houver necessidade, reorganizá-las.**

- 6) **Trazer exemplos de cartas de reclamação e de cartas de solicitação de modo que, na sala, circulem dois gêneros diferentes** (uma parte dos alunos lê as cartas de reclamação e a outra lê as cartas de solicitação).

sondar os conhecimentos que os alunos possuem acerca dos gêneros escolhidos; ler as cartas selecionadas; discutir as razões que motivaram a produção delas; conversar sobre situações em que os estudantes podem fazer uso das cartas em estudo, dentro e fora da instituição escolar.

- 7) **Propor perguntas referentes às cartas lidas para os discentes responderem.**

observar alguns elementos: quem escreveu as cartas, qual o papel social assumido pelo remetente, a quem se destina, qual é o papel social ocupado pelo destinatário, com qual função foram produzidas, como foram organizadas estruturalmente, as cartas são formais ou informais, qual é a reclamação/solicitação que está sendo feita, qual(is) o(s) argumento(s) utilizado(s) para justificar a reclamação/solicitação; selecionar alguns operadores argumentativos usados, a fim de discutir o seu papel na construção da coesão e da coerência textual.

8) Corrigir e avaliar as respostas dadas e, se houver necessidade, reorganizá-las.

9) Propor a elaboração de uma carta de solicitação.

criar situações, relacionadas à realidade da Escola, para que a produção tem uma finalidade (exemplo: redigir uma carta, destinada ao Secretário de Educação do Município ou do Estado ou até mesmo ao Diretor da escola, solicitando a resolução de problemas identificados na Escola).

10) Escolher, nas produções textuais dos estudantes, os desvios gramaticais mais recorrentes.

ensinar os pontos gramaticais que os alunos não dominam, baseando-se, preferencialmente, na análise de textos (dos próprios alunos), em que eles foram bem colocados.

11) Selecionar as características do gênero redigido que não foram, efetivamente, apreendidas.

estudar as características não apreendidas, baseando-se na leitura de outras cartas (que podem ser as dos próprios alunos ou outras, previamente escolhidas).

12) Propor a reescrita das cartas.

reescrever os textos produzidos anteriormente, tendo como parâmetro os apontamentos feitos no tocante aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão desenvolvida no presente trabalho, notamos a importância de desenvolver as aulas de língua portuguesa com base nos gêneros textuais. Ao adotarmos o texto como o elemento norteador do nosso ensino, estamos priorizando o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Ademais, vimos a importância de as aulas serem sistematizadas, com o auxílio de sequências didáticas, cujo planejamento torna o ensino mais produtivo, dinâmico e enriquecedor. Logo, defendemos o ensino planejado.

Nessa conjuntura, sugerimos uma proposta de intervenção, a partir do gênero, predominantemente argumentativo, carta de solicitação. A referida proposta tem o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos da rede municipal ou estadual de ensino e, por extensão, aprimorar o nível de letramento destes.

Como já afirmamos anteriormente, um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa é capacitar os estudantes a se desenvolverem linguisticamente a partir dos gêneros textuais, pois a linguagem se materializa mediante os textos. Assim, é válido chamar a atenção dos alunos para o quanto os textos estão atrelados as nossas vivências. Com efeito, eles precisam se familiarizar para que, através do processo de leitura e escrita, sejam incluídos na sociedade. Evidente que, ao propormos uma SD, estamos querendo promover habilidades de leitura, escrita e reescrita.

Destarte, ao proporcionamos o trabalho com um gênero argumentativo, buscamos fazer com que os estudantes venham a produzir discursos bem articulados, visto que a argumentatividade já está internalizada na linguagem do sujeito.

ABSTRACT

This working objectify to show a proposal of pedagogical intervention using the textual genre letter that use to do solicitation in the teaching of Portuguese language. For this we use like authors, theories basis like Marcusch (2008, 2010); Antunes (2003), etc. we will detach too the aspects of teach with argumentative text. This is theory basis in Alves (2010); Nordi (2013); Melo & Pereira (2013). In this work also, we show characteristic of letter genre and we specify the request letter. It has as Koch (2012); Souto Maior (2001, 2004); Loukili (2009) etc and we show notion of didactic sequence with Dolz et al (2004) and planning proposal with Bezerra (2005). This working result is a form to teacher of Portuguese to use in large class.

Keywords: Didactic sequence; Textual genre; Request letter.

REFERÊNCIAS

ALVES, A, D. **O ensino de gêneros dissertativo-argumentativo no livro didático de língua portuguesa**. Monografia, Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, 2016.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AQUINO, Z. G. O. O espaço da argumentação no ensino de língua materna. In: SILVA, E. R. (org.) **Texto e ensino**. Taubaté, SP: Cabral, 2002.

ARAÚJO, D.L. **O que é (como faz) sequência didática?** Entre palavras, Fortaleza – ano3, v.3, n.1, p.322-2334, jan/jul 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

BEZERRA, M, A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, A, P; MACHADO, A, R; BEZERRA, M, A. **Gêneros textuais e ensino** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

- LEITÃO, S; ALMEIDA, E. G. S. **A Produção de contra-argumentos na escrita infantil. Psicologia: Reflexão e Crítica.** Universidade Federal de Pernambuco, 13(3), p.351-361, 2001.
- LOPES-ROSSI, M, A, G. Gênero Discursivo no ensino de leitura e produção textual. In: KARWOSKI, A, M *et ali.* **Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- LOUKILI, K, L, C. **Ainda faz sentido escrever cartas?** Experiência com o ensino de gêneros na educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2009.
- KOCH, I, V. **Desvendando os segredos do texto.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSCHI, L, A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A, P; MACHADO, A, R; BEZERRA, M, A. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A, M *et ali.* **Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELO, B, O; PERREIRA, L, Q. **Gêneros da esfera do argumentar em livros didático de língua portuguesa da Eja:** Desafios a vista. Letras, Piauí, v.1.n.32, p.52-61, jun.2013.
- NETO, H, L. Leitura, gêneros e juízo: linguagem e “dever ser” em sequência de atividades didáticas. In: SIGNORINI, I; PENTERADO, A, E, A. **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NORDI, C. **O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequência didática:** potencialidade de uma abordagem. Dissertação de Mestrado, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, 2013.
- OLIVEIRA, L, A. **Coisas que todo professor de português precisar saber:** teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A, C. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.
- SANTOS, L, W. Práticas de Linguagem, PCN e o ensino de língua portuguesa. In: PAULIUKONIS, M, A, L; SANTOS, L, W. **Estratégias de leitura:** texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SILVA, E, V; ANGELIM, R, C, C. O ensino de língua portuguesa: da heterogeneidade lingüística á prática em sala de aula. In: PAULIUKONIS, M, A, L; SANTOS, L, W. **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SILVA, E, R; OLIVEIRA, Z, G. **O Espaço da argumentação no Ensino da Língua Materna**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SOUTO MAIOR, A. C. **O gênero carta: variedade, uso e estrutura**. Ao pé da letra. 3.3, p. 1-13, 2001

_____. **A carta: uma análise de produção em livro didático de português**. Dissertação de Mestrado, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/UFPB, 2004.

TRAVAGLIA, L, C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como educar**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1998.