

O GÊNERO CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jean Rodrigues de Oliveira; Caline Dantas da Silva Azevedo; Leandro Rodrigues de Souza Azevedo; Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior.

(Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: jeanro.1987@gmail.com)
(Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: calinesilva63@gmail.com)
(Universidade Estácio de Sá – E-mail: leandrobrasil.falecomigo@gmail.com)
(Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: leonidas.silvajr@gmail.com)

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa-ação em andamento a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS pela Universidade Estadual da Paraíba. Partindo da problemática de que a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) de uma escola estadual da Paraíba apresenta dificuldades no tocante à escrita, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma proposta de produção de texto voltada para a funcionalidade social do gênero carta aberta, com o intuito de amenizar as principais dificuldades em escrita dos alunos do ciclo V / EJA. À luz da teoria dos gêneros em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2003); (2008), refletiremos acerca das características peculiares dos gêneros textuais, bem como as suas implicações para o ensino de língua portuguesa com relação à produção de textual, nas perspectivas de Antunes (2003), Pereira (2010) e Geraldi (2012). A partir dessas reflexões teóricas, elaboramos uma sequência didática sobre a produção do gênero carta aberta, para que os alunos da EJA possam assumir a posição de atores sociais de sua aprendizagem, isto é, fazerem o uso interacional e social da escrita baseados em uma situação real de produção de texto. Após aplicarmos a proposta de intervenção, espera-se que o aluno compreenda que a escrita tem como principal função a interação entre sujeitos. Além disso, que ele perceba a importância de ser protagonista no processo de construção de seu texto, desde o planejamento inicial até a divulgação social da sua produção e, conseqüentemente, amenize as suas dificuldades em escrita.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Produção de texto; Carta aberta; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Sabemos que a escrita não é uma arte e nem um dom de alguns privilegiados, pelo contrário. Seja na forma de poema, carta pessoal, uma simples lista de compras ou até mesmo um modesto recado, precisa-se planejar, rever, cortar, reescrever o que se pretende comunicar. Partindo desta perspectiva, é papel da escola oferecer condições para que os alunos

desenvolvam a prática de escrita de textos coerentes, relevantes e que cumpram sua função comunicativa.

Para que se atinja esse objetivo, é necessário que a escola reveja suas concepções e metodologias sobre texto e sobre o ensino da produção textual. Não se pode mais trabalhar com atividades artificiais de escrita, cuja produção do aluno não desempenha nenhuma outra função a não ser a de pretexto para se corrigir desvios de ortografia, por exemplo.

Diante do cenário apresentado e das dificuldades em escrita dos nossos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de produção de texto voltada para a funcionalidade social do gênero carta aberta, com o intuito de amenizar as principais dificuldades em escrita dos alunos do ciclo V¹ / EJA, numa escola da rede estadual no município de Remígio-PB.

À luz da teoria dos gêneros em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2003); (2008), refletiremos acerca das características peculiares dos gêneros textuais, bem como as suas implicações para o ensino de língua portuguesa, nas perspectivas de Antunes (2003), Pereira (2010) e Geraldi (2012), entre outros. Elaboramos uma sequência didática conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)² para trabalharmos de forma planejada e sistemática o gênero proposto.

A relevância deste artigo está no fato de propormos um trabalho com a produção de texto em sala de aula que parta de uma necessidade real de interação, e o gênero textual carta aberta funcione como mediador para que esta prática social se concretize.

Metodologia

Para alcançar o objetivo pretendido neste trabalho, usaremos o método da *pesquisa-ação*, tendo em vista seu caráter prático e colaborativo. Conforme Severino (2007, p. 120), a pesquisa-ação “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la.”. Portanto, buscamos sugerir uma sequência didática com o gênero carta aberta

1 Segundo as Diretrizes Operacionais 2017 da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é organizada em sistema de ciclos, portanto turmas do Ciclo V equivalem aos anos finais (antiga 7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, com matrícula anual. Ingresso com o mínimo de 16 anos completos. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf, acessado em: 15 de jan de 2017.

2 Para esses autores, uma sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 83).

que ofereça um conjunto organizado e intencional de atividades que visam o processo de construção do texto como objeto de ensino.

A nossa escolha pela sequência didática (doravante SD), como instrumento metodológico, justifica-se pelo fato de que essa ferramenta a disposição do professor aborda a linguagem e os gêneros textuais como um conjunto de práticas sociais. Além disso, entendemos que o ensino/ aprendizagem de qualquer gênero por meio de uma (SD) deve contemplar o seu uso prático, isto é, sua funcionalidade social.

Gêneros textuais: um olhar teórico para essa questão

Informar, persuadir, reclamar, debater, etc. são ações com o propósito da interação por meio da linguagem. Essa busca por se interagir com o outro é mediada por incontáveis formas textuais, orais ou escritas, que estão a nossa disposição em todos os contextos sociocomunicativos. Bakhtin (1997), precursor nos estudos da teoria dos gêneros, denominou essas “formas textuais” de *gêneros do discurso*³.

Toda interação humana é realizada por padrões sociocomunicativos que são realizados em textos e resultantes de alguma esfera da atividade humana, como por exemplo, jurídica, publicitária, jornalística, escolar, entre tantas outras. Esses padrões textuais surgem e são utilizados de acordo com o propósito comunicativo, portanto apresentam relativa estabilidade em sua estrutura, tornando-os socialmente reconhecidos por nós usuários da língua.

Nessa mesma premissa, Marcuschi (2008) assevera que é impossível não se comunicar por algum gênero textual. “Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (p. 154). Assim, compreendemos os gêneros como resultado de trabalho coletivo que contribui para comandar e consolidar as atividades do dia a dia. São ferramentas sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer interação.

A partir de uma determinada esfera de comunicação, os gêneros textuais caracterizam-se pelo *conteúdo temático*, pelo *estilo* e pela *construção composicional*. Esses três elementos são intimamente correlacionados e é por causa deles que podemos diferenciar uma notícia de uma charge, uma carta de uma piada etc. O conteúdo temático nada mais é do que a finalidade comunicativa de um gênero, o qual está associada ao estilo (formal, não-formal, escolhas lexicais, pontuação, etc) e à estrutura textual (parágrafos, versos, títulos, subtítulos, etc.).

³ *Gêneros do discurso* é a nomenclatura cunhada por Bakhtin (1997) para se referir aos “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Neste artigo, optamos por utilizar a expressão “*gêneros textuais*” adotada por Marcuschi (2008).

Os gêneros textuais não são fechados, ou seja, são textos maleáveis, dinâmicos, podem mudar de acordo com a necessidade social. Segundo Koch e Elias (2015), os estudiosos que se propuseram a fazer o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de tal ideia, uma vez que os gêneros “como práticas sociocomunicativa, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros.” (p. 101).

Cada gênero apresenta um modo de organização do discurso (narração, descrição, exposição, argumentação, injunção) predominante em função dos seus objetivos comunicativos. Além do mais, todo gênero é apresentado por meio de um suporte textual, o qual firma ou apresenta o texto para que se torne acessível ao leitor/ouvinte (MARCUSCHI, 2008).

Um gênero pode misturar-se a outro(s), tanto na forma quanto na função. Esse fenômeno de mescla de gêneros, Marcuschi (2008, p. 167) chamou-o de *intergenericidade*. Por outro lado, quando um gênero assume o formato ou papel de outro, Koch e Elias (2015, p. 114) denomina esse fenômeno de *hibridização* ou *intertextualidade intergêneros*.

O advento das tecnologias da comunicação e a popularização de seus usos a partir da necessidade de interação social, fez surgir novos gêneros e reformular outros já existentes. Porém, Marcuschi (2003) pondera essa premissa de “novos gêneros”, afirmando que a tecnologia proporciona o aparecimento de formas textuais inovadoras, porém não totalmente novas, uma vez que partem de outros gêneros já existentes.

A carta aberta, por exemplo, é um gênero textual argumentativo em que o locutor tem por objetivo defender algum ponto de vista. Também pode ser produzida com a pretensão de mobilizar os interlocutores a aderirem a alguma ideia ou levá-los a agir de uma determinada maneira mediante o interesse coletivo. É por esta razão que Marcuschi (2008, p. 196) classifica a carta aberta no domínio discursivo das comunicações públicas.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, é imprescindível que o professor compreenda que não nos comunicamos por meio de frases isoladas, mas sim construímos nossos *dizeres* a partir de necessidades reais de interação, situadas socialmente. Dessa forma, a prática escolar com gêneros textuais precisa se pautar, principalmente, nos usos sociais dos gêneros tanto para o trabalho com a leitura como para a produção de texto.

Além disso, é importante refletir em sala de aula sobre o uso dos recursos linguísticos próprios de cada gênero, tais como domínio discursivo, linguagem peculiar, suporte textual, o funcionamento dos elementos de coesão e coerência, e demais outros aspectos importantes dos gêneros.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

Assim como recomenda o autor, entendemos que o ensino de língua materna pautado nos gêneros, precisa considerar também a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes em leitura e produção de texto. O desafio dos docentes, portanto, está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação dos gêneros textuais.

Breves apontamentos sobre o ensino da produção de texto na escola

Espera-se que o ensino de língua portuguesa (doravante LP) leve em conta que para cada texto produzido no dia a dia social há sempre uma finalidade, uma intenção. O texto é a construção de um dizer em um dado momento, para um determinado público e de uma maneira específica no trato com a linguagem. No entanto, o ensino de produção de texto desvinculado de um contexto de produção, sem nenhuma pretensão comunicativa e isenta de planejamento é o que ainda perdura em muitas salas de aulas brasileiras. Reinaldo (2001, p. 88) chama esse ensino de produção de texto como “produto”. Essa e outros autores da área de ensino de LP discorrem sobre as perspectivas do ensino de produção de texto como *produto* e o texto como *processo*.

O texto como produto, criado e nomeado nas escolas como *redação*, tem o objetivo de servir apenas como *exercício escolar*, cuja finalidade na maioria das vezes é a correção da gramática, sem se abordar outros aspectos constituintes do texto. Em geral, a redação está desvinculada de qualquer necessidade real de interação.

Antunes (2003) assevera que essa redação escolar é

A prática de uma escrita sem função, visto que aparece praticamente destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES 2003, p. 26).

Na redação escolar o aluno tão somente cumpre uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de manifestação pessoal livre. A escola aborda-a como uma atividade pedagógica cumulativa, quer dizer, a quantidade de textos redigidos pelos alunos

durante o ano letivo torna-se mais importante em detrimento do trabalho minucioso e planejado que o ato de escrever na verdade exige.

Por outro lado, essa redação do contexto escolar não deixa de ser um gênero textual se considerarmos que é constituída de uma função, embora esta seja estritamente pedagógica e metalinguística (MARCUSCHI, 2005). Todavia, a questão que já foi percebida há muito tempo por inúmeros estudos na área da prática pedagógica do professor de LP é que esse “fim em si mesma” da redação escolar dificilmente resulta em aprendizagem significativa para os alunos acerca da escrita proficiente. Para Marcuschi (2005):

Quando se produz uma publicidade, por exemplo, ela só adquire sentido quando deixa a instituição que a produziu e passa a ser submetida à crítica da sociedade. Com a redação é diferente, pois ela quase sempre se esgota na relação escolar (MARCUSCHI, 2005, p. 142).

Já o ensino da produção textual como *processo* consiste em um projeto de escrita, em que se considera o planejamento, a pesquisa de informações, a escrita, a revisão e, por fim, a reescrita final. Nesta há uma situação de produção clara, real. O aluno tem em sua mente um público leitor além do professor. O trabalho pedagógico parte de um gênero textual cujo foco é estudar com os alunos a função sociocomunicativa desse gênero, sua estrutura, seu domínio discursivo, suporte, interlocutores etc.

Pereira (2010, p. 181) lembra ainda que a escrita como processo “é uma prática constituída de várias ações: planejamento, textualização, revisão e reescrita”. É necessário destacar que essas etapas não são momentos lineares, mas recursivos, que permeiam toda a produção. A revisão textual, por exemplo, é a etapa que Garcez (2004) mais chama a atenção na produção de um texto. Segundo a autora, esta fase exige releituras e atenção. Observa-se a ortografia, gramaticalidade, pontuação, linguagem e o respeito às características do gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, (BRASIL, 1998) orientam o ensino nesta perspectiva quando dizem que a produção de textos escritos deve considerar as condições de produção do gênero textual, ressaltando sua finalidade, a especificidade, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor. Além disso, na elaboração do texto deve ficar claro o estabelecimento de um tema, o levantamento de ideias e dados acerca do que será escrito.

Enfim, no texto como processo, existe uma necessidade real de comprometimento e reflexão por parte do aluno que precisa atender à exigência do contexto de produção. Já na redação escolar, o educando tem somente que cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de ser sujeito-autor do seu texto.

No ponto de vista de Geraldi (2012, p. 128), “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” Desse modo, a escrita artificial ou de “faz de conta” não é suficiente para que o estudante desenvolva a competência necessária para a produção de textos coesos, coerentes e socialmente relevantes.

Resultados e Discussões

Projeto de Intervenção: “A carta aberta como instrumento de ação social”

A proposta de intervenção foi elaborada para uma turma do ciclo V da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A turma pertence a uma escola pública estadual localizada no município de Remígio-PB. São lecionadas seis aulas de língua portuguesa em cada turma do ciclo V. Essas aulas têm a duração de 35 minutos.

O planejamento da sequência didática abarcou os seguintes passos: a pesquisa de exemplares do gênero carta aberta e o estudo de suas características; a seleção dos objetivos relacionados às atividades discursivas mobilizadas e aos mecanismos linguísticos e situacionais a serem dominados acerca do gênero; a preparação dos módulos e o direcionamento de atividades em torno da carta aberta, incluindo um breve levantamento sobre o contexto-cultural do público-alvo. Para tornarmos o trabalho diversificado, buscamos sempre relacionar leitura, oralidade e escrita nas atividades propostas.

A nossa SD se constitui das seguintes etapas metodológicas, segundo propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83). Será desenvolvida em 20 aulas de 40 minutos:

Apresentação inicial: Essa etapa tem por objetivo apresentar aos alunos o tema, os objetivos e a metodologia da sequência a ser aplicada. Será dividido em três momentos. Tempo previsto de 04 aulas.

1º *momento* (01 aula): Exibição do vídeo “Alunos encontram desaparecidos pela internet” (1 min19 seg.). Trata-se de uma reportagem que mostra estudantes de uma escola pública do interior de São Paulo que escrevem cartas para confortar as famílias de pessoas desaparecidas e criam blogs e comunidades na internet em busca de informações sobre tais pessoas. Após a apresentação deste vídeo, discutir/exemplificar o conceito de *cidadania*, como também a importância da interação social por meio da escrita.

2º momento (01 aula): Fazer a sondagem de possíveis problemas sociais dos alunos e selecionar um, por meio de votação, para que a turma possa intervir com o propósito de solucioná-lo ou amenizá-lo através da produção de um texto.

3º momento (02 aulas): Ler com a turma diferentes textos que tratem sobre o problema social estudado, a fim de que a turma conheça com mais complexidade o tema e seja incitada a intervir.

Produção inicial: Após contextualizar a situação de comunicação, sugerir à turma a produção de uma carta aberta que sirva como instrumento de intervenção para o problema estudado. Esta etapa servirá como avaliação prévia dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero e a qualidade da escrita da turma, inclusive mostrará as possíveis dificuldades dessa primeira produção. Essa fase corresponderá a 04 aulas que serão distribuídas em dois momentos.

1º momento (02 aulas): Ler com os alunos exemplares de carta aberta na sala de aula. Após as leituras individual e coletiva, discutir os temas abordados nos textos e chamar atenção dos alunos para as características pertinentes ao gênero como a função, suporte, interlocutores, linguagem, estrutura. Por fim, solicitar aos discentes que pesquisem em locais públicos, jornais, revista ou internet outros exemplos de carta aberta e as levem para a leitura compartilhada em sala de aula.

2º momento (02 aulas): Apresentação da pesquisa solicitada na aula anterior. Em seguida, o professor esboçará, por meio de Power Point, uma explanação sobre a estrutura da carta aberta, atentando para os seguintes elementos: título (vocativo); introdução; desenvolvimento; conclusão; despedida; assinatura, local e data. Posteriormente à explicação, propor aos alunos que, a partir do que foi estudado nas aulas, escrevam uma carta aberta sobre o tema que foi escolhido por eles na apresentação inicial. Neste momento será levado em conta que a turma tenha claramente definidos um contexto de produção: o que vai escrever, para quem vai escrever, qual o objetivo de carta e como irá divulgá-la.

Os módulos: Depois da produção inicial, poderemos estar cientes das maiores dificuldades dos alunos em relação ao trabalho proposto com o gênero carta aberta. Os módulos, previamente elaborados, serão direcionados para o trabalho específico voltado para o tema, o gênero e os aspectos de textualização. Os módulos foram planejados para 09 aulas.

Módulo I: Conscientizando sobre a importância da cidadania (01 aula): Esse primeiro módulo tem o objetivo de ressaltar que o exercício da cidadania compete a todos nós e deve estar presente no nosso cotidiano de uma maneira efetiva. Será trabalhada uma atividade que contempla vários gêneros textuais que discorrem didaticamente sobre o tema “cidadania”. Essa atividade uma contextualização da cidadania na Grécia antiga; aborda a concepção de cidadania que há na nossa Constituição Federal; nessa mesma atividade ainda há um poema, imagens em que os direitos do cidadão estão sendo desrespeitados, uma tirinha, uma cruzadinha e um caça-palavras.

Módulo II: Revisitando as particularidades do gênero Carta aberta (02 aulas): O objetivo deste segundo módulo é familiarizar os alunos com a função e as características próprias do gênero carta aberta.

1º *momento* (01 aula): Apresentar e discutir oralmente com a turma uma carta aberta escrita por alunos de uma escola estadual em Santa Rosa-RS, destinada à comunidade daquela cidade, requerendo aos moradores conscientização acerca do descarte imprudente dado ao lixo da cidade.

2º *momento* (01 aula): Solicitar a resolução de uma atividade escrita que contempla algumas questões discursivas e objetivas sobre o texto trabalhado, com o intuito de nortear a construção de conhecimento dos alunos em relação à função e as características do gênero.

Módulo III: Aprofundando a temática escolhida (02 aulas): Independente do problema social escolhido, este módulo objetiva estudar com mais ênfase a temática que os estudantes irão discutir por meio das cartas.

1º *momento* (01 aula): Exibir um vídeo sobre a temática selecionada. O vídeo será escolhido mediante o problema apontado pelos alunos.

2º *momento* (01 aula): Realizar um debate, sob intermédio do professor, sobre a temática em questão. Nesse debate, poderão ser discutidas as causas e consequências do tal problema, o(s) respectivo(s) responsável(eis), bem como possíveis soluções.

Módulo IV: Estabelecendo o sentido do texto (02 aulas): A pretensão do quarto módulo é conduzir a turma ao reconhecimento e utilização dos principais mecanismos de

coesão, coerência e os conhecimentos de mundo tais como a situação e intenção envolvidas na necessidade de produção de um texto.

1º momento (01 aula): Ler e discutir o artigo de opinião “Temos o direito de tirar o pé da lama”, texto enviado para a 1ª etapa da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa 2016. Posteriormente, o docente chamará a atenção dos alunos para os efeitos discursivos provenientes dos elementos de coesão referencial e sequencial estabelecidas no texto por meio de pronomes, advérbios e conjunções. Além disso, mostrará a adequação linguística e temática que a autora do artigo realizou mediante a situação e as intenções que envolviam a comunicação por meio da palavra escrita.

2º momento (01 aula): Aplicar uma atividade de escrita em que os alunos precisarão produzir diálogos para preencher os balões de fala que foram retirados propositalmente de três charges. Portanto, a partir das imagens, os alunos deverão compreender a situação e intenção comunicativa dos personagens para realizar o preenchimento dos balões de fala.

Módulo V: Produzindo uma carta aberta coletiva (02 aulas): Este possível último módulo tem por objetivo verificar e consolidar parcialmente os conhecimentos construídos acerca do gênero carta aberta e a competência em escrita dos alunos.

1º momento (01 aula): Produzir uma carta aberta de forma coletiva destinada à população remigense, cobrando conscientização e atitudes com relação ao racionamento de água na cidade. Nesta produção coletiva, a turma deve participar sugerindo as mais adequadas formas de se dizer o que pretendem na carta e o professor irá escrevendo na lousa.

2º momento (01 aula): Após o término da produção da carta aberta, o professor orientará para a revisão coletiva do texto. Algum aluno voluntário terá a incumbência de digitar e publicar a carta coletiva na página do Facebook “Escreve que eu leio” e no blog “Professor Jean Rodrigues”.

A Produção Final: Essa última etapa possibilitará que a turma lance mão dos possíveis conhecimentos que foram construídos durante os módulos da sequência para a produção final do gênero carta aberta. Este é o momento de avaliação do professor tanto

acerca da aprendizagem dos alunos quanto da eficácia da sua própria SD como ferramenta pedagógica. Terá um tempo previsto de 03 aulas para sua execução.

1º momento (02 aulas): Em dupla na sala de aula, os alunos irão avaliar a produção inicial com base no que foi trabalhado nos módulos. Será fixado na sala de aula um cartaz com alguns critérios de avaliação baseados nos módulos para orientar os alunos nesta etapa de revisão. Após o autor avaliar sua própria carta aberta, o professor fará a sugestão de que as duplas troquem entre si as produções para que um leia e avalie a carta do outro, abrindo a possibilidade de oferecer sugestões de melhoramento do texto entre os colegas.

2º momento (01 aula): Esse será o momento de reescrever individualmente a versão final da carta aberta em sala de aula. Por fim, o trabalho só será considerado concluído quando os textos forem enviados aos seus destinatários previamente estabelecidos na apresentação inicial da SD, completando, assim, o curso da interação verbal por meio da palavra.

Conclusões

Com relação à sequência didática aqui apresentada, observamos que essa proposta concebe o ensino da língua portuguesa voltado para o uso prático socioculturalmente, ou seja, é uma sugestão de ensino em que o aluno pode encontrar um sentido nas aulas de produção de texto. Essa intervenção pedagógica manifesta a possibilidade para que a turma escreva por meio de um evento legítimo de manifestação da linguagem.

Além disso, vemos a carta aberta como um gênero importante que pode contribuir tanto para a formação cidadã do aluno da EJA, tendo em vista permitir que o autor se coloque no papel de um agente mobilizador de sua realidade, como também para conduzi-los a uma prática de escrita situada e processual, em que possamos juntos, professor e alunos, identificar e amenizar as principais limitações em produção de texto.

Enfim, após a aplicação desta sequência didática, espera-se como resultado fundamental que o aluno perceba a importância de ser protagonista no processo de construção de seu texto, desde o planejamento inicial da escrita até a divulgação social da sua produção e, conseqüentemente, amenize as suas dificuldades em produção de textos.

Referências

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/ SEF, 1998.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, acessado em 13 de jun. de 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B.; Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. V. e ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

MARCUSCHI, B. **Redação escolar: características de um objeto de ensino**. Revista FACED, n. 9, Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2689>. Acessado em: 09 de jan. de 2017.

PEREIRA, R. C. M. Prática de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: _____. **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a produção de texto. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2001.