

## **GÊNERO TEXTUAL CONVITE: PRÁTICAS REAIS DE USO DA LEITURA E ESCRITA**

Danielle Gomes de Sousa

*Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. dannipedagoga@gmail.com*

### **Introdução**

No cenário brasileiro, a teoria dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008) teve espaço com mais força em meados dos anos 1990 com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). No entanto, este estudo não é novo, sua existência data de pelo menos vinte e cinco séculos. Mas, apesar dos PCN's ter se configurado um grande divulgador, uma parcela significativa de professores ainda não utiliza os gêneros textuais em suas práticas em sua sala de aula. O questionamento que se instaura é porque professores ainda utilizam métodos tradicionais de ensino – a exemplo da repetição de sílabas (a exemplo, DaDeDiDoDu) e junção destas para o aprendizado da leitura e escrita. Sabendo que a inserção dos gêneros textuais em sala de aula pode proporcionar aos alunos um contato mais específico com seus usos e funções sociais em determinadas situações comunicativas, no caso da leitura e escrita.

Ainda se visualiza uma disparidade considerável entre os estudos teóricos e as metodologias realizadas em sala de aula. A teoria do letramento se configura também um desses estudos em que professores, muitas vezes, participam de formações (a exemplo do Pró-Letramento no ano de 2008 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) e não conseguem inserir em sala de aula práticas e/ou atividades que favoreçam o letramento, por exemplo. Por sua vez, vários estudos comprovaram e/ou demonstraram que crianças inseridas num ambiente letrado escolar ou familiar e, que, portanto, remete-se a práticas reais de uso da escrita e leitura têm grandes chances de um avanço mais significativo e qualitativo de sua aprendizagem. Em seguida, abordaremos um pouco acerca dessas teorias: do Letramento com Magda Soares (2010), Angela Keiman (1995) e Roxane Rojo (1998); dos Gêneros textuais com Luiz Antônio Marcuschi (2008); e da Sequência didática com Dolz e Schneuwly (2008).

## **Fundamentação teórica**

Os estudos da língua e linguagem, numa concepção mais tradicional, limitavam e os definiam a um conjunto de regras gramaticais ou a um instrumento de comunicação. No entanto, essa visão já não atende as exigências da realidade social, pois diante de vários estudos e especialistas da área ficou comprovado que não há linguagem sem interação social. Nesse âmbito que há uma explosão dos estudos dos gêneros textuais. Especificamente, na década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), muitos professores da rede pública de ensino têm acesso a uma coletânea com dez volumes para os anos iniciais de 1º ao 5º ano (nomenclatura atual) – sendo na época da 1ª a 4ª série. E dentre estes, o volume dois corresponde ao de Língua Portuguesa, no qual traz uma orientação de trabalho baseado nos textos que circulam socialmente, entendido como os gêneros textuais.

Conforme Marcuschi (2008) surgiram muitos trabalhos acerca da temática dos gêneros textuais, no entanto, poucos de boa qualidade. E, nas salas de aulas também ocorreu, nas últimas décadas, um movimento de inserção e trabalho com os gêneros, apesar de também demonstrar lacunas. A respeito, Hila (2014) afirma “Se pensarmos na inserção dos gêneros textuais na sala de aula, a situação é ainda lacunar no que concerne ao trabalho do professor” (p.169). E, muitas dessas lacunas estão diretamente ligadas a uma formação inicial deficitária dos professores, ficando a cargo de formações continuadas, na tentativa de sanar algumas dificuldades.

Uma dessas formações continuadas que abordou os gêneros textuais na sala de aula foi a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No entanto, não adianta a formação continuada se não for atrelada a uma mudança de concepção de ensino. Muitos professores ainda insistem em trabalhar pautados no ensino tradicional e, dessa forma, utilizam os gêneros textuais em atividades que não favorecem o letramento das crianças, mas sim a decodificação, repetição, memorização e cópias de textos.

Segundo Marcuschi (2008) “o estudo dos gêneros é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (p.151). Dessa forma, trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula numa perspectiva interacionista e sociodiscursiva contribui para um aprendizado mais significativo com situações de usos reais. O mesmo autor define os gêneros textuais como

“os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos

concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (p.155).

Os gêneros são inúmeros, diferente das tipologias textuais, quais sejam: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Inclusive, alguns especialistas tentaram fazer um estudo de todos os gêneros presentes na sociedade e listá-los, no entanto, não conseguiram pelo fato da dinamicidade dos mesmos e, por surgirem a todo momento nos discursos e nas interações sociocomunicativas de seus falantes. Um exemplo claro que pode ilustrar esse fato são as *gírias*. Dessa forma, Marcuschi (2008) afirma que os gêneros [...] “são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (p.159).

Apesar dos inúmeros gêneros textuais presentes, atualmente, quando nos referimos à escola, podemos listar alguns dos mais utilizados, quais sejam: bilhete, receita culinária, fábula, convite, carta, e-mail, rótulos, anúncio publicitário, entre outros. Com a presença destes, os livros didáticos, foram reformulados para “ajudarem” o professor com essa inserção, visto que os mesmos ainda se configuram como o principal material utilizado pelo professor. Dessa forma a inserção dos gêneros textuais em sala de aula que aborde os usos reais, significativos e contextualizados dos alunos contribui e favorece ao trabalho na perspectiva do letramento. Em seguida, abordaremos a perspectiva do letramento.

Os estudos do letramento também surgem devido a essa necessidade de inovação à antigas práticas de alfabetização. Segundo Soares (2016) o termo letramento surge no discurso dos especialistas em meados dos anos 80 do século XX. Para essa autora, letramento corresponde às práticas reais de usos da leitura e escrita. Kleiman (1995) – importante estudiosa dessa teoria – resume e afirma que o letramento é [...]

“um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder (p. 11)”.

Dessa forma, o letramento apesar de se configurar um conceito complexo e multifacetado reafirma essa necessidade de ensino pautado nas práticas sociais, reais e de uso da leitura e escrita.

Na atualidade as discussões acerca do letramento avançaram, apesar de ser um conceito complexo e multifacetado, segundo Soares (2016). Essa mesma autora embasada por outros estudiosos, a exemplo de Street (1984), afirma ser “mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular” (p. 81). Rojo (1998) também afirma existir

letramentos e não letramento, a partir de um questionamento acerca dessa concepção, na qual podemos ver na citação seguinte:

“Mas afinal que conceito é esse tão complexo e diversificado que recobre desde a leitura escolar em voz alta de um texto escrito até um CD de *rap* em tupi, assessorado por um professor da USP, passando pelo uso e meios eletrônicos e digitais?” (p.97).

Nessa reflexão, percebemos que a autora faz referência ao letramento escolar (quando aborda a leitura escolar em voz alta de um texto escrito), ao letramento cultural (quando cita o CD de ritmo musical não amplamente aceito pela crítica) e do letramento digital (quando cita os meios eletrônicos e digitais de divulgar o texto escrito). Dessa forma, não existe apenas um letramento, mas sim “letramentos”. Assim, o letramento escolar se configura como um dos mais conhecidos em nossa área, já que aborda diretamente as práticas de leitura e escrita, ou seja, a instância promotora do letramento é a escola. Embora, segundo Soares (2016) “não seja impossível ser letrado sem ter tido escolarização” (p. 84). Essa, configura-se uma outra discussão acerca do letramento, visto pela ótica de que mesmo pessoas que não apreenderam o código escrito e a leitura, por exemplo, podem ser considerados letrados de alguma forma. Um exemplo claro e muito utilizado são o dos feirantes, muitos destes não puderam frequentar a escola, mas conseguem com muita facilidade lidar com situações matemáticas que envolvem dinheiro, contagem e etc.

Logo, os estudos sobre letramento percorrem vários caminhos na tentativa de compreender esse conceito “complexo e multifacetado” – já afirmado por Soares (2016) para contribuir em Programas de formação, na prática de muitos professores e, em geral, na sociedade.

### *Sequência didática: uma possibilidade de trabalho com os gêneros textuais*

A sequência didática se configura em um modelo de trabalho proposto por três franceses – Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly – que constitui a metodologia e os procedimentos para o ensino de gêneros e que levam em conta a oralidade e a escrita. Esses mesmos autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (MARCUSCHI, 2008, p.213). Além dessa organização que a sequência didática favorece, o interessante é que o trabalho aconteça com situações reais. E este se configura um dos propósitos do trabalho com a sequência didática.

Variadas são as possibilidades de criação de situações reais com os gêneros textuais, a exemplo da escrita de uma carta para um amigo – e que este seja um amigo real -; uma lista de compras escrita e com visita ao supermercado e compra de produtos com alguma intencionalidade pedagógica; a convocação de uma reunião para os pais na escola (o caso do gênero textual utilizado na sequência didática deste artigo); entre muitos outros exemplos.

A estrutura da sequência didática proposta por DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004) constitui em algumas etapas, quais sejam: Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos (1, 2, 3, n...) e Produção final. De forma breve, a apresentação da situação corresponde ao momento em que o professor/mediador juntamente com os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. A produção inicial se configura na primeira atividade oral ou escrita que o aluno elabora para que o professor possa observar, nesse primeiro momento, e refletir acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, dentre outros aspectos. Os módulos são as etapas em que serão trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção e, assim, oferecer os suportes e instrumentos necessários para a superação das dificuldades e/ou progressão de aprendizagens. Quanto ao número de módulos, a definição fica por conta do professor, a partir da necessidade dos alunos. Por fim, a produção final – como o próprio termo indica – corresponde a última atividade que será realizada, com o objetivo de pôr em prática o que foi apreendido nos módulos. Nesta, o professor terá condições de realizar uma avaliação progressiva, pois terá observado todo o processo de construção dos alunos.

## **Metodologia**

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, uma vez que o nosso foco incidu sobre a observação e aplicação da sequência didática. E, pode ser caracterizada como pesquisa-ação, que segundo Moreira e Calefe (2008), “é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (p.89 e 90). Ainda, conforme esses autores, esse tipo de pesquisa:

“está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesse contexto [...]; ela é participativa – os participantes da equipe toma parte diretamente ou indiretamente na implementação da pesquisa; e ela é auto avaliativa – as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática” (p.90).

Para tanto, este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência com o trabalho do gênero textual *convite* a partir de uma sequência didática numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, numa escola pública do município de Puxinanã situada na zona urbana do estado da Paraíba.

No caso, a escolha do gênero textual *convite* se deu por se tratar de um gênero que circula socialmente e por fazer parte do contexto dos alunos – quando recebem convites de festa de aniversário, por exemplo -, como também por ser um gênero de produção escrita “menor”, no sentido de não ser extenso, até porque são crianças que estão no processo de aquisição da leitura e da escrita. Segue abaixo a sequência construída e aplicada para essa turma.

### **Sequência didática**

#### **Apresentação da situação** (Dia 18 de julho de 2016)

Em uma roda de conversa, a professora inicia sua fala situando as crianças acerca do evento que acontece na cidade, todos os anos, no mês de setembro – o desfile cívico. E, para informar sobre o tema do desfile do ano corrente, assim como a vestimenta e adereços a professora comenta que necessitará conversar com os pais e/ou familiares. Para isso, convidará os pais e/ou familiares para uma reunião.

#### **Produção inicial** (Dia 18 de julho de 2016)

Neste momento, a professora indaga aos alunos acerca do que é um convite? Quem já recebeu um convite? Para que evento recebeu o convite?, dentre outros. Esses questionamentos são realizados oralmente, ainda na roda de conversa. A partir das respostas e comentários dos alunos a professora analisa e reflete acerca do conhecimento prévio que os alunos têm acerca do gênero textual convite. E, prossegue para as atividades sistematizadas, denominadas de módulos.

#### **Módulo 1** (Dia 19 de julho de 2016)

Após a professora ter analisado o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero textual convite, dispõe sobre a lousa – quadro branco da sala – vários modelos de convite. Dentre eles, estão: convite de festa de aniversário infantil e adulto, casamento, reunião de Igreja, chá de bebê, chá de fraldas e batizado. E, de cada evento modelos diversificados.

Assim, após a apreciação visual dos alunos, a professora apresenta todos os convites, informando os eventos referentes e, em seguida, distribui aos alunos para poderem manusear e observarem a estrutura externa e interna – capa, layout, imagens, texto verbal, cores, tipo de material, dentre outros elementos - de cada convite.

#### **Módulo 2** (Dia 20 de julho de 2016)

Neste módulo a professora irá apresentar e aprofundar a estrutura textual do convite. Na aula, a partir de um convite de festa de aniversário infantil, será trabalhado cada elemento textual do convite, quais sejam:

- a) O destinatário, isto é, para quem está sendo enviado o convite – convidado/a;
- b) O corpo do texto – a mensagem que será transmitida aos pais e/ou familiares. Leitura da mensagem contida no modelo do convite que está sendo explorado. Questionamentos interpretativos acerca da mensagem – Para quê esse convite? O que ocorrerá?, dentre outros;
- c) A data do evento – o dia que acontecerá a festa de aniversário – utilizando como suporte o calendário afixado na sala de aula;
- d) O horário que acontecerá a festa de aniversário;
- e) O local do evento;
- f) E, por fim, o nome da pessoa que está convidando.

### **Módulo 3** (Dia 21 de julho de 2016)

Neste módulo será trabalhado com a capa do convite, utilizando material de recorte disponível no livro didático de Artes. Inicialmente, será analisado as capas dos convites-modelos, observando material utilizado, cores, layout, imagens, ilustrações, dentre outros. Em seguida, será escolhido uma figura/imagem contido no livro didático de Artes, recortada e colada na capa do convite.

Também, será escrito a palavra “Convite” com letras maiores na capa do convite, utilizando lápis hidrocor de cor preta e cola colorida para ornamentar a borda do convite. Nessa etapa, a produção é realizada individualmente com a mediação da professora.

### **Produção final** (22 de julho de 2016)

Nesta etapa será produzido, coletivamente, a escrita dos elementos textuais do gênero textual convite. Com a participação dos alunos e mediação da professora será produzida a mensagem, a data, o horário, o local e o nome da pessoa que está convidando – neste caso o nome da criança.

Em seguida, cada aluno colará o seu convite na agenda, com o objetivo de que a família tenha acesso. Além disso, a criança terá a missão de avisar aos pais e/ou familiares que tem um convite colado na agenda para eles lerem. No dia seguinte, a cada criança será perguntando se algum familiar leu o convite e confirmou participação.



## Resultados e Discussão

A partir desta sequência didática foi possível observar e refletir acerca do uso real do gênero textual convite em sala de aula. É preciso deixar claro que esta sequência deve ser entendida apenas como uma possibilidade de trabalho com esse gênero, em específico. Sabendo que existem outras possibilidades e outras experiências, mas que as discussões e resultados que serão refletidos foram frutos de uma determinada turma, em um contexto sócio-histórico ao qual já foi apontado, anteriormente. A análise a seguir será realizada de acordo com a ordem da sequência didática como forma de sistematizar e, por fim, um apanhado geral.

Na apresentação da situação as crianças demonstraram atenção e interesse no tema que seria abordado acerca do desfile cívico da cidade, porque se configura um evento que faz parte da vida deles e de suas famílias. Um evento anual, no qual a maior parte da cidade é envolvida: as instituições, como a Escola e Igreja; o comércio; as autoridades políticas; e a população como um todo. Além de envolver cidades circunvizinhas que colaboram com suas bandas marciais no decorrer do desfile. Dessa forma, ao falar sobre o desfile já significa para as crianças um contexto significativo e muito próximo delas.

Assim, nesse momento as crianças sentiram-se empolgadas e recordavam o desfile do ano anterior ( a vestimenta, os adereços que tinham sido utilizados, com quais colegas e professora tinham desfilado, o tema que tinha sido abordado, entre outros). Inclusive, expressavam o desejo de participar novamente do desfile. Alguns também falavam que iriam pedir a mãe para fazer a roupa com o objetivo de desfilar. E, foi nesse ponto em que a professora informou que precisava fazer um convite aos pais das crianças com o objetivo de conversar e informá-los acerca da temática que seria trabalhada naquele ano, a vestimenta que seria confeccionada, assim como os adereços utilizados. A essa orientação da professora, as crianças se dispuseram a falar com as mães quando chegassem em casa.

No mesmo dia, a professora questiona as crianças acerca do que é um convite. E, dos dezoito (18) alunos que constituía a turma, apenas uma criança fez referência a um convite de uma festa de aniversário que ela tinha recebido de um colega e que estava em casa. Partindo dessa informação, a professora continuou o processo de levantamento de hipóteses e questionou em relação a convites de festas de aniversário: quem já tinha recebido convites? Quem já tinha ido a festas de aniversário?, entre outras questões. E, assim muitas crianças falaram de suas experiências em festas de aniversários. É perceptível como as crianças reagem de forma espontânea à assuntos e/ou temas que são do seu contexto social e familiar. Esse se constituiu um momento de



socialização interessante entre as crianças, até daquelas que se mostravam mais tímidas no contexto da sala de aula.

A professora prosseguiu mais um pouco e perguntou se as crianças já tinham recebido outros convites, exceto os de festas de aniversário, no entanto, não obteve respostas e nem comentários das crianças. Esse dado foi essencial para que a professora refletisse acerca do conhecimento dos seus alunos em relação ao gênero textual convite. E assim foi possível avaliar a próxima etapa da sequência didática- denominada de *módulos* - de forma que abordasse o conhecimento de outros tipos e modelos de convites.

O primeiro módulo foi constituído, podemos denominar de apreciação visual e manuseio, pois a professora iniciou a aula com vários convites – tipos e modelos diferenciados – afixados na lousa da sala de aula. Ao entrarem nesse espaço, as crianças reagiram de forma curiosa e “espantadas”, no sentido da novidade presente no ambiente delas, e com a curiosidade despertada iniciaram os questionamentos acerca do que eram aquelas “imagens” que eles estavam visualizando. E, nesse momento, a professora explicou que eram diferentes tipos de convites e pediu para que as crianças visualisassem e observassem de forma mais atenciosa.

Após a apreciação visual dos alunos, a professora apresentou os convites informando os eventos respectivos. Dentre muitos outros estavam: convite de chá de bebê, casamentos, aniversários, batizados e reuniões de Igreja. Assim, a professora pediu também para que as crianças observassem os modelos e materiais utilizados nos convites disponíveis naquele momento. A curiosidade das crianças só aumentava a cada apresentação dos convites e, para que eles pudessem materializar aquele desejo de manusear os convites, a professora retirou-os do quadro e distribuiu entre os alunos. Esse se caracterizou outro momento-chave da sequência, pois as crianças se socializaram de forma espontânea, sem cobranças ou atividades mecânicas.

Ao decorrer dessa socialização, a professora pediu para que cada aluno ficasse com um modelo de convite para que pudessem observar mais detalhadamente aspectos como: a capa do convite, as imagens contidas, o material de produção, o texto verbal, dentre outros. Dessa forma, as crianças iniciaram um processo de desconstrução daqueles convites de modelos tradicionais e, muitas vezes, demonstravam surpresa em manusear certos tipos de convites. Ao final da aula, algumas crianças avaliaram a aula como positiva (denominando-a de legal e boa) e relataram que queriam mais aulas naquele formato.

No que concerne ao módulo 2, a professora organizou esse momento de explicação acerca da estrutura do convite, ou seja, os aspectos pré-textuais e textuais. Assim, ela afixou um modelo de

convite na lousa e iniciou o processo de “trato” com cada elemento, isto é, especificando cada parte do convite e anotando ao lado para que as crianças pudessem visualizar e compreender melhor. E, a ordem que foi sendo explanada está descrita no módulo 2 da sequência didática (acima).

No entanto, alguns aspectos relevantes merecem destaque, por exemplo quanto ao envolvimento das crianças quando foi citada a questão da data em que a professora utilizou o calendário afixado da sala de aula. Assim, como o corpo do texto, alguns questionamentos foram realizados e construídos interpretações coletivas.

Essa atividade foi realizada de forma coletiva, a professora ao explicar cada elemento, ao mesmo tempo dialogava e pedia a ajuda dos alunos. Não foi realizada uma atividade individual escrita, neste momento, pois o objetivo era que as crianças participassem do processo de construção do conhecimento acerca do gênero convite e conseguissem apropriar-se de forma mais tranquila e sem cobranças. A parte escrita foi construída na produção final da sequência didática.

O módulo 3 – o último desta sequência – se constituiu da parte artística do convite, Para confeccionar o convite, a professora utilizou materiais, como: folha de ofício colorida, tesoura, cola, livro didático de artes, lápis hidrocor e cola colorida. Cada criança teve acesso ao livro de Artes e pesquisou uma imagem – no material complementar de recorte do livro - para compor a capa do convite, em seguida recortaram e colaram. Também escreveram a palavra “Convite” com o lápis hidrocor preto. E, por fim, utilizaram a cola colorida para delimitar a borda da capa. Este momento também se constituiu como prazeroso e significativo, pois proporcionou momentos de desenvolvimento de habilidades artísticas dos alunos.

A produção final se constituiu da etapa, em que de fato, finalizou o convite como um todo. Assim, as crianças juntamente com a mediação da professora construíram os elementos textuais – nome do/a convidado/a, a mensagem, a data, o horário, o local e o nome da pessoa que está convidando - de forma coletiva na lousa e, em seguida escreveram em seus convites. A assinatura no final do convite foi interessante, pois deu um sentido em que aquela atividade tinha um destinatário real, com uma mensagem importante em que convidava seus pais e/ou familiares para uma reunião em que seriam discutidas questões que os interessavam – no caso sobre o desfile e a confirmação da participação ou não no evento.

Além disso, as crianças tiveram a orientação para colarem em suas agendas os convites e informar aos pais da existência desse convite com o objetivo de lerem e participarem da reunião. Mais uma vez, as crianças sentiram-se empolgadas e envolvidas no processo de construção. No dia seguinte, a professora fez uma espécie de feedback, perguntando aos alunos se eles tinham avisado

aos pais e/ou acerca da existência do convite anexado a agenda e se os pais e/ou familiares teriam lido e confirmado participação. Apenas duas crianças falaram que a mãe não poderia participar da reunião, as demais crianças confirmaram a participação na reunião.

A avaliação que a professora realizou se pautou pelos comentários dos alunos e envolvimento dos mesmos, durante a realização da sequência didática. Dessa forma, esse conjunto de atividades sistematizadas – a sequência didática - foram realizadas com êxito, devido a metodologia utilizada propiciar a construção das crianças de forma coletiva, além da socialização e ter partido dos conhecimentos prévios dos alunos. O papel do professor foi o de mediador e facilitador dessas aprendizagens. Salientando mais uma vez que essa experiência da sequência didática com o gênero convite foi realizada apenas uma vez nessa turma e com essa professora e, que a partir dessa, podem ser feitas modificações e complementações com o objetivo de qualificar ainda mais o trabalho e enriquecer a construção de conhecimento das crianças acerca dos gêneros textuais e, em específico, o convite.

## **Conclusões**

Sabendo da importância das crianças vivenciarem experiências significativas no contexto escolar para uma aprendizagem distanciada de práticas tradicionais, mecanicistas e cansativas é que parte dos professores tentam inserir em suas salas de aula propostas de trabalho que considerem o contexto dos alunos, traduzidos em situações reais de uso. Desta forma, nesse trabalho pudemos observar que a inserção dos gêneros textuais – em específico o convite – proporcionou momentos significativos de aprendizagem tanto na oralidade, como na leitura e escrita. A sequência didática contribuiu nesse processo de uma aprendizagem mais sistematizada. Logo, percebemos que existem possibilidades de um trabalho em sala de aula que ative os conhecimentos prévios dos alunos, assim como levantamento de hipóteses e que, ao mesmo tempo, progressivamente o conhecimento aconteça, sem necessariamente obrigar alunos à atividades “desmotivantes” e repetitivas. O trabalho com os gêneros textuais como Marcuschi (2008) afirma é uma fértil área interdisciplinar no qual professores podem explorar diversas maneiras de abordá-los em suas salas de aula.

## **Referências**

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.:\_\_\_\_\_. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In.: NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais – Da didática das línguas aos objetos de ensino. 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: \_\_\_\_\_ (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In.:\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Herivelto & CALEFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e Letramento – Perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.