

NASCIMENTO; Erivaldo Pereira do; DEUS, Kátia Regina Gonçalves de; OLIVEIRA, Pricila Rafaela dos Santos. A produção de gêneros textuais do universo empresarial e oficial mediada por sequências didáticas. *ReVEL*. v. 11, n. 21, 2013. [www.revel.inf.br].

## **A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DO UNIVERSO EMPRESARIAL E OFICIAL MEDIADA POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**Erivaldo Pereira do Nascimento<sup>1</sup>**  
**Kátia Regina Gonçalves de Deus<sup>2</sup>**  
**Pricila Rafaela dos Santos Oliveira<sup>3</sup>**

erivaldo@ccae.ufpb.br

katia.regina83@hotmail.com

pricilarafinha@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma investigação de natureza aplicada com a aprendizagem de produção textual de gêneros formulaicos (do universo empresarial e oficial), no ensino superior, mediada por sequência didática. A investigação, de natureza aplicada, foi realizada com alunos de graduação do curso de Secretariado Executivo, da Universidade Federal da Paraíba e está vinculada aos projetos de pesquisa “Estudos Semânticos-Discursivos de Gêneros do Discurso: Gêneros Acadêmicos e Formulaicos” e “Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)”. A referida investigação tem como fundamentação teórica a concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000[1979]), e a aplicação da sequência didática seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste trabalho, apresentamos os resultados de pesquisas aplicadas no processo de aprendizagem da escrita dos gêneros ata, memorando, ofício e carta comercial. Os resultados apresentados apontam para a eficácia da proposta metodológica da sequência didática no processo de aprendizagem da produção dos gêneros formulaicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Escrita; Sequência Didática; Gêneros Formulaicos.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de Língua Portuguesa e de produção de textos nos cursos de Redação Comercial e Oficial tem sido pautado, na maioria das vezes, pelos manuais de redação

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela UFPB, professor da UFPB (Programa de Pós-Graduação em Linguística e Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino); foi Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

<sup>2</sup> Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue pela UFPB; foi Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

<sup>3</sup> Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue pela UFPB; foi Bolsista de Iniciação Científica da UFPB/CNPq.

oficial e comercial. Esses livros têm sido também, na maioria dos casos, a única fonte a que profissionais têm recorrido para orientar as suas produções textuais, no âmbito das instituições públicas e privadas.

Deparamo-nos com essa realidade em nossa experiência docente e discente no curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFPB. O referido curso, de acordo com seu Projeto Pedagógico de Curso, objetiva formar profissionais de secretariado executivo para atuar em instituições públicas e privadas, nas funções de assessoria, gestão, empreendedorismo e consultoria e que têm como atribuição, entre outras, a produção de gêneros textuais que circulam nesse ramo de atividade humana. Compõem o currículo pedagógico do curso as disciplinas de Redação Comercial I e II, voltadas para a produção de gêneros formulaicos (da redação comercial e oficial), cujo programa está baseado nos manuais de redação comercial e oficial disponíveis no mercado profissional.

Como todo manual, esses estão destinados a apresentar procedimentos técnicos, sobre como agir em determinadas situações. Nesse caso, estabelecem a maneira como os profissionais de escrita nas instituições públicas e privadas devem proceder ao elaborar os documentos e as comunicações, tais como atas, ofícios, memorandos, relatórios etc.

Considerando que os profissionais que trabalham com a escrita, nas diversas instituições, muito mais do que repetir modelos e procedimentos, precisam ser empreendedores, proativos, reflexivos, capazes de analisar e de executar ações de gestão, de assessoria e de consultoria, parece um contrassenso a utilização de manuais técnicos que apresentam formulários, modelos e procedimentos muitas vezes distantes da realidade linguística e social dessas instituições.

É por essa razão que nos propomos, no projeto “Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)”, realizar uma investigação de natureza aplicada a partir de uma proposta de aprendizagem de escrita dos gêneros do universo empresarial e oficial (também denominados de formulaicos) com base em sequências didáticas.

Acreditamos que uma proposta dessa natureza oportuniza o uso da língua/linguagem como instrumento para produzir textos ou construir conhecimentos de modo que os alunos, futuros profissionais, possam melhor produzir e lidar com esses gêneros no mercado de trabalho, nas diferentes

instituições públicas e privadas. Dessa forma, mais do que ensinar aos alunos a seguir modelos prontos, objetivamos desenvolver a capacidade de produzir os gêneros formulaicos de maneira efetiva, adequando-os às necessidades reais de uso da linguagem, no ambiente institucional.

A investigação que aqui relatamos, por sua vez, se deu em ambiente universitário, com alunos do curso de Secretariado Executivo Bilingue da Universidade Federal da Paraíba e teve como fundamentação teórica a concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000[1979]), e a aplicação da sequência didática seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Convém acrescentar que a referida proposta de sequência didática foi pensada para o ensino de língua em ambiente escolar, no entanto, estamos aplicando-a, nesta investigação, em ambiente universitário, para a produção gêneros do universo empresarial e oficial.

## **1. OS MANUAIS DE REDAÇÃO E OS MODELOS TEXTUAIS**

Em suas situações de uso diário, os interlocutores utilizam-se da língua para diferentes ações sociais e, de acordo com suas intenções e suas próprias concepções de mundo e de vida, representam-se na língua, modificam-na e a (re)constroem. Da mesma maneira, como não existe uma forma única, não existe uma forma perfeita, ideal. O que existe, na verdade, é a forma adequada às intenções dos interlocutores, sejam elas quais forem.

Desconhecendo essa realidade de uso da linguagem, os manuais de redação baseiam-se numa concepção normativa ou estruturalista de linguagem, apresentando modelos ideais de estruturas, de documentos e de textos. Medeiros (2006:57) afirma que “a língua é um código que possibilita a comunicação”, acrescentando ainda que se trata de “um sistema de signos e combinações; um sistema de sons, de caráter abstrato, utilizado na fala”. O mesmo autor ainda chega a afirmar que a linguagem é “o meio que se utiliza para exprimir ideias, desejos, sentimentos”.

O manual de Medeiros ainda faz uma distinção entre as modalidades escrita e falada, permeada por uma concepção de língua escrita ideal, em que coloca a língua falada como um modelo inferior de linguagem, já que a escrita é apresentada como “[...] presa às regras da gramática e ao padrão considerado culto da língua” (MEDEIROS, 2006:58).

Essa concepção, às vezes de maneira implícita, é perceptível em outros manuais de redação, inclusive nos manuais oficiais dos órgãos públicos, tal como o Manual da Presidência da República (MENDES; FORSTER JÚNIOR, 2002), e o Manual da Câmara dos Deputados. Os manuais, tanto os oficiais como os publicados sob a forma de livro, a exemplo de Medeiros (2006), oferecem modelos de documentos, cujo fim não é nada mais do que criar padrões de interação.

Nos manuais oficiais, prega-se ainda uma tentativa de objetividade e de impessoalidade, tentando reduzir a linguagem a um fim único: o interesse dos cidadãos. É isso, por exemplo, o que encontramos no manual de redação da Câmara dos Deputados (s/d: 32):

Em outras palavras, a redação oficial é elaborada sempre em nome do serviço público e sempre em atendimento ao interesse geral dos cidadãos. Sendo assim, é inconcebível que os assuntos objeto dos expedientes oficiais sejam tratados de outra forma que não a estritamente impessoal.

A tentativa de impessoalidade pregada pelos manuais, bem como a padronização dos documentos, não somente distancia a língua das interações reais dos sujeitos, no próprio âmbito das organizações, como apresenta uma visão reducionista da própria linguagem.

A impessoalidade, afirma Ducrot (1988), é uma estratégia argumentativa que pretende isentar de responsabilidades o locutor ou, ainda, escondê-lo por trás da máscara da imparcialidade. Em outras palavras, é apenas uma estratégia argumentativa, entre tantas outras, presente nos gêneros textuais do universo oficial.

Da mesma forma, não se pode falar em uma língua descritiva nem ideal, pois, como também afirma Ducrot (1988), se a língua descreve a realidade, é por meio dos aspectos subjetivos ou intersubjetivos, ou seja, se há algo descritivo e objetivo na língua, é em função da nossa expressividade (subjetividade) e das intenções que temos, quando interagimos com outros sujeitos (intersubjetividade).

Por essa razão, pode se falar que a concepção de língua e o princípio de objetividade que fundamentam os manuais de redação não se sustentam mais teoricamente; além disso, os referidos manuais não trazem resultados eficazes nem para a análise da linguagem no universo empresarial e oficial, tampouco para o próprio uso, uma vez que mascaram a própria realidade linguístico-discursiva desse universo.

Fornecer modelos de documentos, padronização baseada em formas de cortesia, espaçamento, nível de vocabulário permitido etc. não garante que os profissionais de escrita, nas diferentes instituições públicas e privadas, consigam produzir textos com eficiência. A textualidade não se constrói apenas com esses elementos: isso é muito pouco para se produzir um bom texto, adequado às intenções do sujeito no uso real da linguagem.

Além disso, convém ressaltar que a existência desses padrões sequer garante que os interlocutores os utilizem e, se o utilizarem, o façam da maneira como é posta nos manuais. De acordo com suas intenções, os sujeitos podem muito bem modificar os padrões, adaptá-los, ou até ignorá-los.

Para produzir textos com eficácia, no universo empresarial e oficial, os profissionais precisam conhecê-los em sua totalidade, o que só será possível a partir de uma concepção de linguagem e de texto que considere o contexto sociocultural e discursivo de produção e circulação dos gêneros produzidos pelas diferentes instituições públicas e privadas. Por essa razão, filiamo-nos à concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2000 [1979]), por considerar os textos como formas de ação social, historicamente situadas.

## **2. A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E/OU DISCURSIVOS**

De maneira geral, a nomenclatura gêneros textuais e/ou discursivos<sup>4</sup> é utilizada para se referir aos textos que utilizamos diariamente, nos mais diversos grupos sociais, quando interagimos. São exemplos desses gêneros os mais diversos textos orais e escritos, formais ou informais: conversa, telefonema, carta, ofício, petição, aula expositiva, notícia, romance etc.

Um dos primeiros estudiosos a se preocupar em teorizar sobre esses textos, a partir de uma concepção de língua em uso, foi Bakhtin, que os denominou de gêneros do discurso: “Qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000[1979]:279 – grifos do autor).

---

<sup>4</sup> Embora existam razões teóricas para a existência de diferentes nomenclaturas, tomamos aqui um termo pelo outro, dados os objetivos do presente trabalho e considerando que as definições tratam do mesmo objeto.

Bakhtin justifica a relativa estabilidade como característica intrínseca dos gêneros textuais/discursivos, pelo próprio caráter sócio-histórico dos gêneros. O estudioso afirma que cada esfera da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (idem:279). Essa posição do autor estabelece uma relação muito direta entre os processos de formação dos gêneros e as ações humanas. De acordo com Marcuschi (2002:24), Bakhtin aproxima a língua à vida humana de tal maneira que uma penetra na outra e, quando alguém escolhe um gênero, nunca o fará como um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional.

Marcuschi igualmente considera os gêneros textuais/discursivos a partir de uma concepção de língua em uso. Para esse autor, os gêneros textuais “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002:19).

A variedade dos gêneros pressupõe, segundo Bakhtin, a variedade de intenções da pessoa que fala ou escreve. Dessa maneira, o autor insiste na diversidade dos fatos sociais realizados pelos mais diversos grupos e, conseqüentemente, nos fatos de linguagem. Portanto, como dependem da intenção e dos fatos sociais, os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos (BAKHTIN, 2000[1979]).

Esses gêneros, conforme sua complexidade e esfera de uso, foram sistematizados por Bakhtin em dois grandes grupos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os primários são aqueles da vida cotidiana e mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários, por sua vez, aparecem nas circunstâncias de uma situação cultural mais complexa e relativamente mais desenvolvida. Nesse segundo grupo, estariam, portanto, os gêneros produzidos nos âmbitos das instituições públicas e privadas.

A classificação dos gêneros do discurso ainda não é uma questão pacífica na Linguística. A própria denominação como gêneros do discurso não é unanimidade, pois coexistem termos como *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*.

Segundo Marcuschi (2000), depois de Bakhtin (2000[1979]), vários estudiosos propuseram diferentes classificações para os gêneros do discurso. Entre eles, Marcuschi cita Beaugrande (1980), Van Dijk (1985), Adam (1993) e o próprio Marcuschi (2000). As diferentes classificações são baseadas em diferentes critérios e adotam diferentes perspectivas teóricas.

No entanto, foi Bakhtin quem primeiro estabeleceu os critérios básicos para definir qualquer gênero textual/discursivo. Além de considerar sua função sociocomunicativa, ou seja, em que circunstância e com que intenções são produzidos determinados gêneros, a descrição de um gênero há de considerar, segundo o estudioso (2000[1979]:279), três aspectos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

a) O *conteúdo temático* diz respeito ao tipo de informação, o objeto do dizer, de que geralmente são compostos os gêneros textuais. Em outras palavras, isso significa que cada gênero textual é utilizado para veicular determinados conteúdos, e o tratamento dado a esse conteúdo vai depender não só do próprio gênero mas da intenção de quem o produz.

Bakhtin (idem:301) afirma que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Isso significa que, dependendo do assunto de que vamos tratar, com quem vamos tratar e das nossas intenções nesse processo comunicativo, determinam, de certa forma, que gênero vamos utilizar. Isso é fácil de ser percebido, no âmbito das instituições. Não utilizamos uma ata para tratar das mesmas informações de que tratamos em um relatório ou em um edital. Dependendo do assunto, da intenção que se tenha e a quem se dirija, escolhe-se um ou outro gênero.

b) O *estilo verbal* diz respeito aos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, como aponta Bakhtin (2000[1979]), com que se compõe cada um dos gêneros textuais. Afirma ainda o autor que “o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (idem:283).

Assim, com base em Bakhtin, pode-se afirmar que o estilo verbal de uma ata não é necessariamente o mesmo estilo verbal de um memorando ou de um ofício. Por servirem a propósitos comunicativos diferentes, o vocabulário, as expressões linguísticas, o nível de formalidade, a coordenação de frases e sentenças, tudo isso vai ser diferenciado de um gênero para outro.

Discutindo, por exemplo, os gêneros do universo oficial, Bakhtin (2000[1979]:283) diz que é próprio dos gêneros desse universo a forma padronizada e a tentativa de desfavorecer a individualidade. O autor assinala ainda que “nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade”. No entanto, nas investigações realizadas através do projeto

“Estudos Semânticos-Argumentativos do Gêneros do Discurso: gêneros acadêmicos e formulaicos (ESAGD)”, temos percebido que, apesar dessa tentativa de desfavorecer a individualidade, é possível perceber a marca do locutor (responsável pelo discurso) nos gêneros padronizados ou formulaicos.

Estratégias de modalização, da polifonia<sup>5</sup>, da utilização de operadores argumentativos, entre outros recursos linguístico-discursivos, têm sido detectadas como marcas de argumentatividade nos textos, e essas marcas bem como seu uso, variam de um gênero para outro (NASCIMENTO, 2012).

c) A *estrutura composicional*, o último critério apontado por Bakhtin, diz respeito à forma de um determinado gênero do discurso. Afirma Bakhtin (2000[1979]:301) que “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado”. O autor ainda assevera que todos os nossos textos “dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*”.

É exatamente pelo fato de os textos possuírem uma forma padrão que somos capazes de identificar que um determinado texto pertence a um determinado gênero e prever as intenções de quem o produziu, como explica o próprio estudioso. Se pensarmos no universo empresarial, pela forma mesmo, já somos capazes de prever que um dado documento se trata de um edital, memorando ou ata, por exemplo. Também pela forma já criamos uma determinada expectativa em relação ao tipo de assunto em discussão e de que prováveis intenções podem estar expressas no texto. Isso ocorre porque “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja interrompida” (BAKHTIN, 2000[1979]:301).

---

<sup>5</sup> O projeto ESAGD, coordenado por Nascimento, trabalha com a noção de polifonia e de operadores argumentativos a partir dos estudos de Ducrot (1988). No entanto, não se limita a questões puramente estruturais desses fenômenos ou elementos linguístico-discursivos, uma vez que descreve o seu funcionamento em diferentes gêneros do discurso. Essa perspectiva só foi possível a partir da reescrita da tese original de Ducrot e colaboradores, realizada por Espíndola (2004:13): “Filio-me à tese de Anscombre-Ducrot – a língua é fundamentalmente argumentativa – à qual faço um adendo: o uso também é argumentativo. Dessa forma reescrevo a tese original dos referidos lingüistas – a língua e o seu uso são fundamentalmente argumentativos”.

### 3. GÊNEROS DO DISCURSO, ENSINO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Se compreendermos que não trocamos orações nem palavras no processo de interação, mas enunciados (textos) constituídos de unidades da língua, como pensa Bakhtin, não se justifica utilizar o texto como um pretexto para ensinar regras, vocabulários específicos e resgate de informações dissociados do uso social da linguagem.

Nesse sentido, a adoção da concepção de gêneros do discurso torna-se indispensável porque nos apresenta o texto como um todo comunicativo, sem negar suas especificidades nem desconectá-lo do contexto sócio-histórico. Consequentemente, pressupõe-se uma nova concepção de ensino de língua, como sugere Brandão (2001:40).

Ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto como uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de texto e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Orientar a prática de ensino de línguas sob essa concepção significa, ao mesmo tempo, repensar as concepções arraigadas na escola sobre língua e aprendizagem, e adotar uma posição crítica frente a materiais didáticos, posturas, metodologias e abordagens de ensino de línguas.

Marcuschi (2002:33) afirma que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e pontua que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Ainda nos lembra que esta é a ideia básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dedicam especial atenção ao estudo de gênero voltado ao ensino de língua materna e apresentam uma proposta de ensino de leitura e produção dos gêneros a partir de uma sequência didática que considera o caráter sociodiscursivo de Bakhtin para os gêneros do discurso. A sequência didática, estratégia válida tanto para a produção oral como escrita de diferentes gêneros do discurso, é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (idem:79). Ainda de acordo com os autores, “uma sequência didática tem, ReVEL, v. 11, n. 21, 2013

precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (idem:97).

As sequências didáticas são construídas a partir de quatro momentos, a saber:

*Apresentação da situação* – Essa etapa visa expor um projeto de comunicação aos alunos, que será totalmente executado na produção final. A apresentação da situação prepara os alunos para a produção inicial, definida pelos autores como uma primeira tentativa de produção dos gêneros que será, posteriormente, trabalhada nos módulos.

A apresentação da situação é definida pelos autores como sendo “crucial e difícil” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004:99), pelo fato de ser necessário distinguir duas dimensões principais: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

No que se refere à apresentação da situação, devem ser dadas indicações que respondam aos seguintes questionamentos:

Qual o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instruções de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado. A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas bairro. Que forma assumirá? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula. Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; uns após os outros; individualmente ou em grupos etc. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004:99).

Além do problema de comunicação, é necessário tratar dos conteúdos dos textos que serão produzidos, e a importância desses conteúdos, com os quais os alunos irão trabalhar, segundo os autores, deverá ser percebida por esses no momento da apresentação da situação.

*Primeira produção* – A primeira produção possibilita aos alunos uma concretização dos elementos dados na apresentação da situação, o esclarecimento do gênero adotado, como também permite que tais alunos descubram o que já são capazes de fazer e tomem consciência de quais são as maiores dificuldades

encontradas tanto em si mesmos como nos demais alunos, quanto à elaboração do gênero.

A partir da primeira produção, como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência começa a definir o que é preciso ser trabalhado, com a finalidade de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos e, assim, deixá-los preparados para a produção final.

A produção inicial é “o primeiro lugar de aprendizagem da sequência” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004:103) e a qualidade dessa produção pode ser ampliada se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise, a qual pode ser desenvolvida de várias formas: discussões, realizadas em sala de aula para avaliar o desempenho oral de um certo aluno; trocas de textos escritos entre os alunos da classe; exercícios de análise textual; entre outras estratégias. Essa análise proporcionará que pontos fracos e fortes sejam evidenciados, que as técnicas de fala e escrita sejam discutidas e ainda que se busquem soluções para as inadequações encontradas, as quais serão trabalhadas na terceira etapa desse procedimento.

*Módulos* – Nos módulos são trabalhadas as inadequações que apareceram na primeira produção. O objetivo dos módulos é criar condições para que os alunos possam superar as dificuldades apresentadas na produção inicial.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam três pontos principais que precisam ser focados para se trabalhar com os módulos: o trabalho com os “problemas<sup>6</sup>” de diferentes níveis encontrados nas primeiras produções, a variação das atividades e exercícios e a capitalização das aquisições.

Nesse primeiro ponto, os “problemas” específicos de cada gênero precisam ser trabalhados a fim de preparar os alunos para resolverem tais “problemas” simultaneamente.

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente. A fim de prepará-los para isso, trabalharemos, em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004:104).

---

<sup>6</sup> Os autores utilizam o termo problema para se referir às inadequações apresentadas nos textos dos alunos, sejam de natureza linguístico-estrutural, de natureza discursiva ou de natureza textual. É nesse sentido que este termo está sendo utilizado, neste trabalho.

A variação das atividades é importante porque dá aos alunos a possibilidade de terem acesso, por diferentes meios, às noções e aos instrumentos necessários para se produzir um gênero.

Além da alternância, bem conhecida, de um trabalho com toda a turma, em grupos ou individual, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-los, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004:105).

Com relação à capitalização das aquisições, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que esta possibilita aos alunos a obtenção de uma linguagem técnica sobre o gênero, que se tornará comum à classe e ao professor e, ainda, permite que tais alunos construam progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam, por fim, que a sequência deve ser finalizada com registro dos conhecimentos adquiridos durante o trabalho nos módulos, seja na forma sintética de lista de constatação ou de lembretes ou glossário.

Convém acrescentar, como os próprios autores assinalam, que o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

*Produção Final* – A sequência é finalizada com uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação formativa.

Nessa última fase do procedimento, o professor realizará uma avaliação somativa que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será baseada na produção final, assentada em critérios elaborados durante a sequência. Nesse procedimento, a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas, que orienta os professores para atitudes “responsáveis, humanistas e profissionais” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004:107).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, durante a elaboração e experimentação das sequências didáticas, deve-se analisar as capacidades e as dificuldades individuais dos alunos envolvidos, adequar a escolha dos gêneros a essas

capacidades, e até mesmo simplificar a complexidade das tarefas. Todas essas ações se voltam para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os alunos, de modo que eles consigam progredir nas atividades desenvolvidas, sejam elas de leitura, escrita ou de reflexão linguística, sempre em torno de um gênero textual.

Acreditamos, portanto, que essa proposta permite trabalhar diferentes gêneros do discurso, considerando, entre outras características, as semântico-discursivas, a partir de uma concepção de língua em uso.

#### **4. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DOS GÊNEROS FORMULAICOS**

As investigações que aqui relatamos, de natureza aplicada, vêm sendo realizadas com alunos de graduação do curso de Secretariado Executivo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e têm como fundamentação teórica a concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000). Trata-se de uma pesquisa ligada aos projetos “Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)” e “Estudos Semânticos-Argumentativos de Gêneros do Discurso: redação escolar e gêneros formulaicos (ESADG)”. Neste trabalho, apresentamos o resultado das investigações relativas aos gêneros ata, memorando, ofício e carta comercial.

A aplicação da sequência didática, por sua vez, seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresentamos na seção anterior. A apresentação da situação ocorreu através de seminários temáticos, apresentados pelos próprios alunos matriculados nas disciplinas em que ocorreram as experiências. Na oportunidade, os alunos tiveram o primeiro contato com o gênero e suas características.

Com o intuito de realizarmos a primeira produção textual do gênero estudado, expomos para os alunos a proposta da situação comunicativa que serviria de base para a realização da primeira produção textual. Esse propósito comunicativo variou de um gênero para outro, em razão das próprias características sócio-discursivas de cada gênero. A partir da apresentação desse propósito comunicativo, os alunos foram orientados a elaborarem a primeira produção textual do gênero, tendo como base as informações presentes na situação comunicativa a eles apresentada, e ainda, tudo o havia sido explanado em sala de aula.

Na fase de aplicação dos módulos, baseamo-nos nas inadequações textuais verificadas nas primeiras produções dos textos, a fim de elaborarmos uma proposta de intervenção que pudesse trabalhar esses “problemas”.

Assim, de posse da primeira produção, realizamos uma análise do material produzido e verificamos as inadequações apresentadas nos textos, considerando as características apresentadas por Bakhtin para a definição de um gênero (conteúdo, estilo linguístico e estrutura composicional).

As inadequações mais comuns detectadas nos textos foram referentes aos aspectos formais dos gêneros, a textualidade e a argumentatividade, e ainda, a questão da adequação linguística. A partir das inadequações nos textos produzidos, elaboramos os módulos para a intervenção didática.

Os módulos foram compostos por várias atividades de leitura e de discussão sobre as características do gênero produzido, além de atividades de reescrita de trechos dos textos dos próprios alunos, a fim de levar os alunos a melhor dominar o gênero e refletirem sobre as inadequações apresentadas em seus textos.

Para elaborar essas atividades de reescrita, consideramos as características apresentadas por Bakhtin para a definição do gênero (conteúdo, estilo linguístico e estrutura composicional) e a situação comunicativa proposta para a produção textual. Após a aplicação das atividades em sala de aula, ou seja, após a realização dos módulos, foi solicitada a reescrita definitiva dos textos, qual seja a produção final.

A produção final serviu para que os alunos pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da proposta de intervenção, realizada nos módulos. Essa fase também foi importante pelo fato de podermos analisar os avanços alcançados pelo alunado, em termos de aprendizagem, mediante tudo o que foi trabalhado em sala de aula e verificarmos quais características do gênero estudado foram encontradas nessa segunda produção.

A análise realizada e apresentada neste trabalho, de natureza qualitativa, levou em consideração a primeira e a última versão da produção textual dos alunos, com o objetivo de verificar a eficácia da aplicabilidade da sequência didática, em especial a intervenção realizada nos módulos, no processo de escrita dos gêneros investigados. Ou seja, o nosso objetivo é verificar se da primeira para a última produção houve melhorias na produção textual dos alunos no sentido de observar se os alunos conseguiram resolver os “problemas” de inadequação da primeira para a última

produção do gênero. Dessa forma, acreditamos que seja possível verificar se o trabalho de intervenção realizado em sala, através dos módulos, teve alguma eficácia.

Selecionamos, para a investigação, a primeira e a última versão de 9 cartas comerciais, 10 atas, 14 memorandos e 14 ofícios, dos quais apresentamos, neste trabalho, apenas alguns trechos analisados. Esses textos foram selecionados considerando a quantidade de alunos presentes em cada etapa da produção do gênero, ou seja, só foram utilizados para análise textos de alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática, para cada gênero daí a discrepância numérica.

Com o objetivo de atender aos aspectos apresentados por Bakhtin para definição dos gêneros textuais (conteúdo, estilo e estrutura composicional), as análises foram realizadas considerando os seguintes aspectos: a) características estruturais do gênero; b) argumentatividade e informatividade; c) textualidade (coesão, coerência, etc.); e d) obediência ao padrão linguístico do gênero. A partir desses aspectos, a análise foi realizada comparando a primeira e a última versão de cada texto produzido (produção inicial e produção final), conforme mencionamos anteriormente.

Para analisar a primeira versão, identificamos, por aspecto, as inadequações apresentadas nos textos. Foram essas análises que permitiram a realização dos módulos, conforme mencionamos anteriormente. Já para a análise da produção final (gerada após a intervenção em sala de aula), observamos e comparamos os mesmos trechos dos textos que apresentavam inadequações na produção final.

É importante ressaltar que o nome dos alunos investigados será mantido em sigilo, para resguardá-los de qualquer tipo de constrangimento, e em obediência aos padrões éticos de pesquisa com seres humanos em processos de ensino-aprendizagem adotados pela instituição a que nos vinculamos. Acrescentamos que todos os sujeitos envolvidos na investigação assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Neste artigo, apresentamos apenas um texto para cada aspecto analisado, por questão de espaço. Nos textos apresentados a seguir, identificamos a produção inicial com o termo “Versão 1”, e a produção final (última versão do texto), com o termo “Reescrita”.

No final das análises, apresentamos um quadro geral das inadequações solucionadas, na última versão do texto (produção final).

#### **4.1 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO GÊNERO**

No que se refere às características estruturais do gênero, percebe-se, pelos documentos analisados, que houve uma significativa evolução da primeira para a segunda produção, nos gêneros investigados. O Quadro 1 ilustra como isso ocorreu em um dos textos produzidos com o gênero ofício.

A primeira versão do ofício do Quadro 1 apresenta uma série de inadequações no que se refere à estrutura do gênero, entre as quais a indicação incorreta do destinatário (interlocutor), a numeração do documento e a organização da data e do assunto.

Observe-se que o ofício deveria ser encaminhado para a Direção de um Centro de Ensino, solicitando transportes, e o aluno, na primeira produção, direcionou a outro setor da mesma instituição. Além disso, a data está posicionada no local incorreto (lado esquerdo do documento). Considere-se também que o assunto é tratado sob a forma de uma estrutura frasal, informando, além do conteúdo de que trata o documento, detalhes e pormenores que só necessitariam ser abordados na continuidade do documento. Essas inadequações estruturais foram devidamente solucionadas na segunda versão.

## Quadro 1 – Características estruturais no ofício 01

Versão 1	 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA ESC. MUNICIPAL RUY CARNEIRO DCE. Nº 11276 D.O. 21.03.1988 RUA: 07 DE SETEMBRO, S.N – BAIRRO DOS ESTUDANTES – MAMANGUAPE/PB FONE: 83 3292- 1193.</p> <p>Ofício nº 543/1998/MME-PB Mamanguape, 13 de Março de 2012.</p> <p>A Senhora Chefe de Departamento Chussykarla Antunes Universidade Federal da Paraíba 80.125-200 Mamanguape-PB</p> <p>Assunto: <b>Disponibilizar transporte para os alunos do Ruy Carneiro</b></p>
Reescrita	 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA ESC. MUNICIPAL RUY CARNEIRO DCE. Nº 11276 D.O. 21.03.1988 RUA: 07 DE SETEMBRO, S.N – BAIRRO DOS ESTUDANTES – MAMANGUAPE/PB FONE: 83 3292- 1193.</p> <p>Ofício nº 543/2012/SE-PB Mamanguape, 26 de março de 2012.</p> <p>Ao Diretor do Centro de Ciências Sociais Alexandre Scaico Universidade Federal da Paraíba-Campus IV 80.125-200 - Mamanguape-PB</p> <p>Assunto: <b>Solicitação de Transporte</b></p>

Conforme assinalamos anteriormente as inadequações estruturais foram, em sua grande maioria, solucionadas em todos os gêneros. No gênero ata, no entanto, percebemos que os alunos apresentaram maior dificuldade com relação aos aspectos estruturais, principalmente na utilização de determinadas padronizações de uso de números, datas, título e de discurso relatado.

### 4.2 ARGUMENTATIVIDADE E INFORMATIVIDADE

No que se refere à informatividade e à argumentatividade, também se observou que as atividades preparadas nos módulos levaram os alunos a melhorarem o

desempenho na última produção, como se observa no Quadro 2, a seguir, relativo a um dos textos do gênero carta comercial.

### **Quadro 2 – Informatividade e argumentatividade na carta comercial 10**

Versão 1	Informamos que a fatura correspondente ao mês de abril está atrasada, para facilitar seu pagamento dividiremos em duas vezes no cartão de crédito, solicitamos que pague sua fatura até 30 de maio de 2011, caso contrário seu veículo será recolhido sujeito a rastreamento.
Reescrita	Consta em nossos sistemas um débito da fatura nº: 1234568, no valor de R\$: 134,50, referente ao mês de agosto de 2011 em atraso. A Embracel oferece uma ótima chance para regularizar sua fatura em atraso, mencionada acima: Será concebido um desconto especial sobre os valores de suas faturas pendentes, além da isenção de quaisquer juros ou multas. Dividiremos seu pagamento em 2x no cartão Master card ou Visa.

O Quadro 2 ilustra muito bem a alteração no nível de informatividade dos textos da primeira para a segunda versão. Na primeira versão, é possível notar que o aluno não informa nem o número da fatura, nem o seu valor, o que foi feito na segunda versão, deixando o texto mais informativo. Além disso, o uso de verbos como *informamos* e *solicitamos* deixa o texto com um grau muito baixo de argumentatividade. Essas expressões foram retiradas na segunda versão e foram introduzidas expressões avaliativas (ótima chance, desconto especial), entre outras estratégias argumentativas.

A questão da informatividade é extremamente importante nos gêneros do universo empresarial e oficial: a maneira como o conteúdo é tratado, a quantidade de informação apresentadas varia muito de um gênero para outro, conforme assinalamos anteriormente. A partir da análise das produções, observou-se que os alunos começaram a perceber a necessidade de lidar melhor com a questão da informatividade e a fornecer as informações necessárias, de acordo com a função e o uso de cada gênero. Nas primeiras produções, havia uma tendência a fornecer informações de caráter mais geral, sem a preocupação com detalhes numéricos, por exemplo. No entanto, após os módulos, essa situação foi revertida.

### **4.3 TEXTUALIDADE**

Os principais “problemas” de textualidade que os textos apresentaram, na primeira versão, dizem respeito ao uso de elementos de coesão textual, à repetição de

palavras e a truncamentos sintáticos. Grande parte dessas inadequações foi solucionada; no entanto, algumas ainda permaneceram, como se pode perceber no Quadro 3, com trechos retirados de um dos textos do gênero ata.

### Quadro 3 – Textualidade na ata 05

Versão 1	Tomando à palavra a apresentadora Fabiana Rodrigues de Bulhões Lisboa, expôs o objetivo do seminário, os pressupostos teóricos e os conceitos de gênero Ata. Com a palavra a segunda apresentadora Aline Dayanne Figueiredo Diniz apresentou as normas de lavratura da Ata. A seguir a terceira apresentadora Raquel Ferreira da Silva apresentou [...].
Reescrita	Tomando à palavra a apresentadora Fabiana Rodrigues de Bulhões Lisboa, expôs o objetivo do seminário, os pressupostos teóricos e os conceitos de gênero Ata. Com a palavra a segunda apresentadora Aline Dayanne Figueiredo Diniz apresentou as normas de lavratura da Ata. Ela disse que “a ata obrigatoriamente tem que ser lavrada em livro próprio ou folha solta e não pode conter rasuras”. A seguir a terceira apresentadora Raquel Ferreira da Silva apresentou [...].

Analisando os trechos do Quadro 3, verifica-se uma pequena progressão no que diz respeito à coesão textual, da primeira versão para o trecho reescrito. O aluno acrescenta algumas informações em seu texto como quais foram os assuntos abordados por cada participante do grupo, bem como suas principais falas, o que influencia na informatividade e, portanto, na coerência textual. Porém, ainda continua utilizando a repetição de algumas palavras para introduzir os relatos dos outros locutores, sobretudo o verbo apresentar e o nome apresentadora.

A pequena progressão no que se refere à textualidade, sobretudo no que diz respeito à coesão lexical, levou-nos a perceber a dificuldade dos alunos em estruturar seu texto e estabelecer conexão entre as informações postas, utilizando, além de conectores, outros elementos de coesão textual. Essa constatação também nos levou a refletir sobre a necessidade de trabalhar mais profundamente esses aspectos, para a continuidade da investigação, com outros gêneros textuais.

#### 4.4 OBEDIÊNCIA AO PADRÃO LINGUÍSTICO DO GÊNERO

No que diz respeito à obediência ao nível de linguagem, mais especificamente a utilização da norma culta padrão exigida nos gêneros formulaicos, percebeu-se que os alunos apresentaram dificuldades com o uso de pontuação, regência, concordância, conjugação verbal, além de “problemas” ortográficos, na primeira versão. No entanto, verificou-se uma evolução muito boa na reescrita, após esses aspectos serem

trabalhados nos módulos. Isso se pode perceber no Quadro 4, retirado de um dos textos do gênero memorando.

#### **Quadro 4 – Norma padrão memorando 11**

Versão 1	Por fim, solicito um <b>veículo</b> para o transporte dos funcionários que iram participar do treinamento.
Reescrita	Solicito ainda um veículo para o transporte dos funcionários ao local do evento.

Observa-se que o autor do texto, no Quadro 4, apresenta uso inadequado de acentuação (veículo) e de conjugação do verbo ir. Ao reconstruir o texto, o aluno consegue solucionar essas inadequações, deixando o enunciado mais simplificado, com a exclusão do trecho que apresentava “problemas” com o referido verbo, e acentuando a palavra corretamente.

De maneira geral, as inadequações que mais se repetiram da primeira para a segunda versão foram as relacionadas com a pontuação e que interferem na coesão textual. As demais foram solucionadas, na maioria dos casos.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo das investigações temos constatado, com base nas análises realizadas no *corpus*, que a proposta de ensino-aprendizagem de gêneros formulaicos, a partir de sequência didática, é um método bastante eficiente para se trabalhar a competência linguístico-discursiva dos alunos, principalmente no que se refere à produção dos gêneros que circulam no universo empresarial e oficial.

Temos observado que a fase dos módulos é uma das etapas de maior importância do procedimento, uma vez que redireciona todo o trabalho de reescrita do texto original. É nesta fase que as dificuldades ou inadequações apresentadas pelos alunos têm sido trabalhadas com a finalidade de oferecer-lhes os recursos necessários para que tais dificuldades sejam superadas.

Ao analisarmos as duas fases de produções textuais, pudemos verificar avanços, nos gêneros trabalhados, sobretudo no que refere às características estruturais (nos gêneros memorando, ofício e carta comercial), ao conteúdo dos textos, ou seja, na informatividade e na argumentatividade (gêneros ata, ofício e carta comercial) e a

alguns aspectos linguísticos e estruturais (gêneros memorando e ofício), conforme se depreende do Quadro 5.

**Quadro 5 – Inadequações solucionadas na produção final – em termos percentuais**

<b>Gênero</b>	Características estruturais	Argumentatividade e informatividade	Coesão e coerência	Adequação linguística
Ata	0,0	100,0	22,2	35,3
Memorando	77,8	37,0	34,8	67,8
Ofício	70,7	100,0	88,9	68,6
Carta comercial	55,6	70,0	85,7	40,0

No entanto, apesar de observarmos o esforço por parte dos alunos na tentativa de melhorar a qualidade dos textos, algumas inadequações de natureza linguístico-textual ainda permanecem na produção final, como os “problemas” de coesão textual (sobretudo da coesão lexical), principalmente nos gêneros ata e memorando, e de uso de alguns elementos estruturais, sobretudo pontuação, principalmente nos gêneros ata e carta comercial.

O fato de alguns “problemas” de coesão e linguístico-gramaticais persistirem na produção final pode se explicar pela necessidade de disponibilidade de um tempo maior para trabalhar essas questões, ou ainda em decorrência do pouco acesso dos alunos às variantes cultas da língua, enquanto da sua vida escolar. A investigação ainda nos permitiu elaborar a hipótese de que esses (coesão, coerência e adequação linguística) são aspectos de maior dificuldade de aprendizagem para o aluno, em comparação com os outros aspectos (informatividade, argumentatividade e características estruturais do gênero).

Isso significaria, *a priori*, que se faz necessário destinar maior tempo para trabalhar, em sala de aula, a coesão textual e as questões de natureza linguística, ou ainda repensar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem dessas questões.

No entanto, convém assinalar aqui a grande dificuldade dos alunos com as características estruturais do gênero ata, sobretudo com o título, o uso dos elementos numéricos por extenso, próprios desse gênero, e com o uso dos relatos. Nas primeiras produções, poucos alunos se arriscaram a utilizar relatos e, nas últimas, aqueles que o fizeram, apresentaram dificuldade com o seu uso. Daí a necessidade de trabalhar em

gênero com maior foco nos elementos estruturais e discursivos, sobretudo aqueles que são próprios apenas deste gênero.

O trabalho com as sequências didáticas tem nos permitido ainda refletir sobre o fato de se utilizar apenas manuais de redação para orientar as formas de ensino dos gêneros formulaicos (do universo empresarial e oficial), no ensino superior. Esses manuais apresentam modelos prontos que têm como objetivo instruir quanto a questões estruturais do gênero, mas não preparam o educando para redigir documentos de maneira eficaz. Por isso, acreditamos que é extremamente importante a utilização do procedimento da sequência didática no processo de ensino de escrita dos gêneros do universo empresarial e oficial, porque trabalha o gênero como um todo, capacita o aluno, futuro profissional, para o uso (leitura e produção) desses gêneros no mercado de trabalho e pode, ainda, ser uma ferramenta eficaz para trabalhar dificuldades e “problemas” linguísticos que os alunos herdaram da educação básica.

Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para formar profissionais mais “conscientes” e capazes, linguisticamente falando, de exercer seu papel no âmbito empresarial e oficial, no que se refere à leitura e produção dos gêneros formulaicos. Acreditamos ainda que, mais do que seguir modelos, o profissional do mundo empresarial e oficial moderno, em especial o secretário executivo, deve ser capaz de usar a linguagem de maneira eficaz e proativa, sendo capaz de se adequar as constantes mudanças que ocorrem nesse universo de atividade humana, com interferência direta nas interações verbais nesse âmbito.

## REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].
2. BRANDÃO, Helena Magamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
3. BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

4. DUCROT, Oswald. *Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
5. DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
6. ESPÍNDOLA, Lucienne. *A entrevista: um olhar argumentativo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.
7. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Manual de Redação da Câmara dos Deputados*. s/d. Brasília-DF (mimeo).
8. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
9. MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
10. MENDES, Gilmar Ferreira; FORSTER JÚNIOR, Nestor José. *Manual de redação da Presidência da República*. 2. ed. rev. e atual. – Brasília: Presidência da República, 2002.
11. NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A argumentação na redação comercial oficial: estratégias semântico-argumentativas em gêneros formulaicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

**ABSTRACT:** This paper aims to present the results of an applied investigation about the learning process of formulaic genre textual production through didactic sequence at the university context. The formulaic genres are the ones produced by the official and business world. This applied research was made with Secretariat Graduate students at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) and it is part of two different projects, both developed at UFPB: Semantic-Discursive Studies of Discourse Genres: Academic and Formulaic Genres (Estudos Semânticos-Discursivos de Gêneros do Discurso: Gêneros Acadêmicos e Formulaicos - ESAGD) and Writing and Reading Teaching Discourse Genres: discursive-semantic perspective through Didactic Sequences (Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas - ELPGD). The theoretical references used to the research are composed by the Theory of Discourse Genres by Bakhtin (2000[1979]) and by the Didactic Sequence Method for teaching oral and written texts by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). At this paper, we present the results of applied investigations with the writing process learning of memo,

official letter, business letter and minute. The results point out how efficient could be the Didactic Sequence Method at the process of formulaic genre writing learning.

**KEYWORDS:** Teaching Writing; Didactic Sequence; Formulaic Genres.

Recebido no dia 24 de maio de 2013.

Aceito para publicação no dia 31 de julho de 2013.