

TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: PRÁTICAS E SENTIDOS

Ilderlândio Assis de A. Nascimento
Etienne Lautenschlager
Yasmin Rayane Mariz da Silva
Maria Emília Cavalcante da Silva
(Organizadores)

**TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
PRÁTICAS E SENTIDOS**

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento
Etienne Lautenschlager
Yasmin Rayane Mariz da Silva
Maria Emília Cavalcante Silva
(Organizadores)

**TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
PRÁTICAS E SENTIDOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento; Etienne Lautenschlager; Yasmin Rayane Mariz da Silva; Maria Emília Cavalcante Silva [Orgs.]

Texto e ensino de língua materna: práticas e sentidos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 240p.

ISBN: 978-65-5869-228-7 [Impresso]
978-65-5869-229-4 [Digital]

1. Ensino de língua materna. 2. Construção de sentido . 3. Produção textual. 4. Práticas de linguagem. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	15
Cícera Janaína Rodrigues Lima José Cezinaldo Rocha Bessa	
O MÉTODO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	41
Max Decarte Macedo Rosângela Alves dos Santos Bernardino	
A PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS	53
Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira Rosângela Alves dos Santos Bernardino	
O ESTUDO DO GÊNERO CRÔNICA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	71
Paulo Henrique Marques do Nascimento	
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO MINICONTO	87
Maria Emília Cavalcante Silva Yasmin Rayane Mariz da Silva	
O GÊNERO DIÁRIO NA SALA DE AULA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	103
Elidiane Francisca da Silva Sara Espinheira de Araújo	

DESENVOLVENDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM DA CULTURA DIGITAL COM O GÊNERO VLOG NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	117
Morgana Sousa de Melo	
O LÚDICO COMO PRÁTICA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	133
Antonio Flávio Ferreira de Oliveira Maria do Socorro Pereira da Silva Andreza Carla de Santana Gomes	
O VERBETE DE ENCICLOPÉDIA NA SALA DE AULA DO 5º ANO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	151
Lillyane Priscila Silva de Farias	
OS CONTOS O RAPAZ QUE HABITAVA OS LIVROS E BIBLIOTECAS, DE VALTER HUGO MÃE – REFLEXÕES SOBRE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES	167
Joana Darc do Nascimento Silva Juarez Nogueira Lins	
A REDAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	181
Eduardo Bruno da Costa	
O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	193
Vânia Maria da Silva Franco	
A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	207
Luiza Marte Ferreira	

**O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: NOTAS
TEÓRICO-METODOLÓGICAS** **221**

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento

Kátia Regina Lopes Costa Freire

CRENCIAIS DAS AUTORAS E DOS AUTORES **235**

APRESENTAÇÃO

As problemáticas envolvendo o ensino de língua materna não saem de cena, pois se renovam a cada novo enfoque, a cada novo elemento que se descobre pertinente, a cada nova pesquisa. Não saiu de cena a problemática acerca dos desafios que o ensino de língua materna enfrenta quando à formação de sujeitos leitores e produtores de textos. Assim, embora avancem de série/nível, frequentemente, os alunos não conseguem produzir textos reais, com autonomia e com a qualidade mínima esperada.

Levar o estudante a produzir textos, e não apenas frases embrionárias, soltas e truncadas, ainda é um grande desafio enfrentado por professore(a)s da Educação Básica. Esse desafio tem chegado às salas de aula dos cursos de formação docente e gerado muitos questionamentos. Embora os pontos de vista sejam diversos, há um consenso, a saber, os cursos de formação docente precisam se aproximar mais da realidade escolar e preparar melhor os profissionais que atuarão na Educação Básica.

Em diálogo com essa problemática, foi realizado o curso "*Sequências didáticas para a produção de textos no Ensino Fundamental*", que ocorreu como atividade dentro do projeto de extensão **Ensino de produção de texto no Ensino Fundamental I** (apoio da PROEX/UFRN). Foi no âmbito dessas atividades extensionistas que nasceu a proposta do presente livro. Este livro, portanto, congrega discussões e trabalhos escritos por participantes do referido projeto de extensão. Além desses, contamos com textos de professores convidados.

Perpassa todos os trabalhos o olhar voltado para o ensino de língua materna na escola, principalmente no Ensino Fundamental. Os estudos assumem, uns mais outros menos intensamente, a perspectiva dialógica da linguagem. Além disso, há uma forte intenção, por parte dos autores, em apresentar propostas de ensino de gêneros discursivos, considerando a proposta teórico-

metodologia *sequência didática*. Desse modo, neste volume, os leitores encontrarão propostas para o ensino de carta do leitor, artigo de opinião, resenha cinematográfica, crônica, diário, vlog, verbete de enciclopédia, memórias literárias, minicontos, entre outros.

No capítulo *O trabalho com a produção textual no ensino médio: relato de uma proposta de intervenção com a retextualização de textos escritos*, Cícera Janaína Rodrigues Lima e José Cezinaldo Rocha Bessa relatam uma experiência de trabalho interventivo com a produção textual escrita baseada na atividade de retextualização realizada com uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Ceará. Mais precisamente, a proposta trabalha a produção de uma carta do leitor a partir de diálogos com o gênero capa de revista, considerando a produção textual como uma atividade interacional, concebida de maneira processual e dialógica, como sustentam estudos de base textual e discursiva contemporâneos.

No capítulo *o método sequência didática na produção de texto em aulas de língua portuguesa*, Max Decarte Macedo e Rosângela Alves dos Santos Bernardino relatam parte de uma experiência vivenciada na pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), partindo de uma intervenção didática, mais precisamente da prática de produção do gênero artigo de opinião em aulas de língua portuguesa, numa turma de 9º ano, de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Rodolfo Fernandes/RN.

No capítulo *a produção de textos por meio da sequência didática: um relato de experiências*, Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira e Rosângela Alves dos Santos Bernardino relatam uma proposta de intervenção desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). A proposta desenvolve uma sequência didática em torno do gênero textual resenha cinematográfica, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, na cidade de São João do Rio do Peixe/ PB.

No capítulo *o estudo do gênero crônica em sequência didática*, Paulo Henrique Marques do Nascimento apresenta uma proposta de sequência didática para o estudo e produção do gênero discursivo crônica numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado do Ceará, ressaltando a importância do ensino a partir de gêneros discursivos.

No capítulo *Proposta didática para o ensino do gênero miniconto*, Maria Emília Cavalcante Silva e Yasmin Rayane Mariz da Silva apresentam uma sequência didática para o ensino do gênero miniconto, considerando adaptações e aspectos do ensino remoto. A proposta é voltada para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais).

No capítulo *o gênero diário na sala de aula: proposta de sequência didática*, Elidiane Francisca da Silva e Sara Espinheira de Araújo pensam uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero diário numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, com vistas a possibilitar que os educandos tenham acesso ao ensino da língua portuguesa na perspectiva do ensino de gêneros discursivos. As autoras defendem, com a proposta, a concepção do *alfabetizar letrando* em diálogo com o filósofo e pensador Mikhail Bakhtin.

No capítulo *desenvolvendo práticas de linguagem da cultura digital com o gênero vlog no ensino fundamental: uma proposta de sequência didática*, Morgana Sousa de Melo apresenta uma proposta de sequência didática com o gênero Vlog para alunos da turma do 6º ano do nível de Ensino Fundamental, cujo objetivo é desenvolver práticas de linguagem da cultura digital. Ao desenvolver a proposta, a autora argumenta em favor da necessidade de práticas educativas mais significativas, dinâmicas e inovadoras, próximas da realidade social dos alunos.

No capítulo *o lúdico como prática dialógica para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental*, os autores Antonio Flávio Ferreira de Oliveira, Maria do Socorro Pereira da Silva e Andreza Carla de Santana Gomes tratam do lúdico como prática dialógica para o ensino de língua portuguesa nos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Com este estudo, os autores discutem como o tom recreativo pode instaurar um ambiente de ensino mais leve e mais afetivo.

No capítulo *o verbete de enciclopédia na sala de aula do 5º ano: uma proposta didática*, Lillyane Priscila Silva de Farias apresenta uma proposta de sequência didática direcionada ao estudo do verbete de enciclopédia, com a intenção de criar o hábito de pesquisa nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estimulando a procura de significados de palavras desconhecidas, fazendo com que tais alunos ampliem seus vocabulários e se familiarizem com a linguagem científica, além de proporcionar uma aprendizagem relacionada aos conhecimentos na área de língua portuguesa.

No capítulo *os contos “o rapaz que habitava os livros” e “bibliotecas”, de Valter Hugo Mãe – reflexões sobre leitura e formação de leitores*, Joana Darc do Nascimento Silva e Juarez Nogueira Lins desenvolvem uma reflexão sobre leitura e formação de leitores em dois contos de Valter Hugo Mãe. Os autores mostram de que forma os dois contos enfatizam a importância da leitura na formação de leitores.

No capítulo *a redação no ensino fundamental: uma proposta*, Eduardo Bruno da Costa apresenta uma sequência didática para o ensino de redação no Ensino Fundamental, a partir de temáticas abordadas em narrativas infantis. A proposta objetiva promover o contato do aluno do Ensino Fundamental com a prática da redação, possibilitando uma experiência que possa gerar conhecimentos do funcionamento do texto argumentativo.

No capítulo *o gênero memórias literárias na sala de aula: uma proposta didática*, Vânia Maria da Silva Franco propõe uma sequência didática para o ensino do gênero Memórias Literárias. Além de discutir a noção de enunciado, especificando aspectos do gênero memórias literárias, a autora assume que a literatura é um importante recurso para o processo de ensino aprendizagem, no que se refere a formar leitores.

No capítulo *a concepção de linguagem do círculo de Bakhtin: implicações para o ensino de língua materna*, Luiza Marte Ferreira tece uma discussão acerca de algumas noções oriundas do Círculo de Bakhtin, tendo em vista o ensino de língua materna. Assim, a autora ressalta que a perspectiva dialógica contribui para olhar a linguagem enquanto prática situada, considerando as diferentes esferas comunicativas, que efetivam seus usos.

No capítulo *o texto no ensino de língua materna: notas teórico-metodológicas*, Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento e Kátia Regina Lopes Costa Freire fazem uma discussão acerca da noção de texto na perspectiva dialógica da linguagem, considerando práticas de ensino. Nessa leitura, mostram que as escolas enfrentam o desafio de ofertar/criar situações facilitadoras do desenvolvimento de competências que levem os alunos a produzir/escrever textos eficientemente comunicativos.

Por fim, esperamos que as discussões construídas em cada trabalho intensifiquem debates, instiguem reflexões, despertem curiosidades, conduzam a outras pesquisas e estimulem novas experiências. Este livro entra num mundo já povoado por vozes outras acerca do ensino de textos na sala de aula de língua materna. Ao entrar nesse cenário já habitado, este volume traz, em sua especificidade, o olhar peculiar e a experiência singular de cada autor(a).

Caicó-RN, 02 de março de 2021.

Os organizadores.

**O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO MÉDIO:
RELATO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
COM A RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS¹**

Cícera Janaína Rodrigues Lima
José Cezinaldo Rocha Bessa

Introdução

Escrever é uma atividade corriqueira dos sujeitos nas diferentes esferas sociais, e, inevitavelmente, de enorme importância na esfera escolar. Por assim entendermos, concordamos com Geraldi (2015) quando afirma que a função de quem ensina línguas é levar o aluno a ler e a escrever com autonomia, para que possa exercer, de forma consciente, diferentes funções sociais. Partimos, assim, da compreensão de que a produção de textos não pode ser concebida como uma atividade para atender apenas exigências do universo escolar, mas, também, como uma atividade que contribua para a formação do aluno com vistas a uma atuação bem-sucedida nos diferentes espaços da vida social.

Considerando a produção textual como uma atividade interacional, concebida de maneira processual e dialógica, como sustentam estudos de base textual e discursiva contemporâneos, o objetivo deste texto é relatar uma experiência de trabalho

¹ Este texto é um recorte da dissertação de mestrado, intitulada *Da capa de revista para a carta do leitor: a retextualização dos gêneros discursivos escritos em sala de aula de língua portuguesa*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus de Pau dos Ferros. A versão do texto aqui apresentada sofreu modificações, reformulações e ampliações na forma e no conteúdo em relação à versão apresentada como dissertação.

interventivo com a produção textual escrita baseada na atividade de retextualização conforme proposta por Dell'Isola (2007). A intervenção com a produção escrita aqui relatada foi realizada com uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública do estado do Ceará e compreendeu a proposta de produção de uma carta do leitor a partir de diálogos com o gênero capa de revista.

Além da perspectiva de retextualização proposta por Dell'Isola (2007), fundamentamos este estudo na abordagem de gêneros do discurso nos termos concebidos pelo Círculo de Bakhtin, assim como em contribuições sobre os gêneros capa de revista e carta de leitor advindas de trabalhos de estudiosos do domínio dos estudos da linguagem e do campo da comunicação.

Do ponto de vista de sua estruturação, organizamos o presente texto da seguinte maneira: além da introdução, trazemos, em um primeiro momento, uma seção de ancoragem teórica, em que abordamos os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, focalizamos os gêneros capa de revista e carta do leitor e tratamos da produção de textos e da atividade de retextualização. Em seguida, relatamos a intervenção com a experiência de retextualização realizada na turma do 3º ano do ensino médio e ilustramos com resultados dessa experiência. Por fim, temos as conclusões, em que tecemos algumas considerações sobre a experiência realizada.

Ancoragens teóricas

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que orientam nosso trabalho. Inicialmente, trazemos a abordagem de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin, contemplando, ainda, um enfoque sobre os gêneros capa de revista e carta do leitor, e, em seguida, tratamos da discussão sobre retextualização e produção textual.

Gêneros discursivos na perspectiva do Círculo de Bakhtin: alguns apontamentos

Bakhtin (2016) afirma que cada campo da sociedade usa a língua através de enunciados relativamente estáveis, que se materializam em gêneros do discurso. Desse modo, todo aquele que fala/escreve costuma considerar o tipo, a estrutura e o funcionamento do enunciado, bem como a quem se dirige e a situação de interação, mesmo que o faça de modo intuitivo.

Na perspectiva do pensador russo, os gêneros são enunciados concretos que têm como referência o uso da linguagem em contextos reais. Assim, nosso dia a dia é permeado por gêneros discursivos, presentes das ações mais simples às complexas, tais como deixar um recado, seja ele oral ou escrito, observar a data de validade de determinados produtos antes de consumi-los, fazer uma ligação telefônica ou escrever em uma rede social. Todas essas práticas se concretizam sob a forma de enunciados concretos, os gêneros discursivos, que se caracterizam por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são formas flexíveis de utilização de formas linguísticas e do discurso. O discurso, segundo a compreensão desse autor, é construído pelas necessidades que cercam cada momento interacional e leva em conta tanto os elementos linguísticos como os interlocutores, o momento de enunciação, além da intenção discursiva em produzir sentido. Todos esses elementos são determinantes na construção de todo dizer.

Dado o seu caráter histórico e social, e, claro, ideológico, os gêneros discursivos não podem ser compreendidos apenas quanto aos seus aspectos formais, uma vez que são diretamente relacionados às relações de interação entre as pessoas em suas esferas de atuação na vida em sociedade. Esse entendimento é enfatizado por Medviédev (2012, p. 195) quando ele destaca que “[...] cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para

acontecimentos, problemas e assim por diante [...]”. Os gêneros do discurso, portanto, são ligados diretamente à realidade social, à vida das pessoas, e, por isso, sua organização e seu funcionamento podem variar de acordo com o que se quer enunciar numa dada situação e em seu campo de utilização.

Ainda de acordo com Medviédev (2012), “cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade” (p. 198). Isso implica considerar que, como a realidade é histórica e está em movimento, os gêneros do discurso ganham novas configurações, a depender do momento histórico e dos critérios sociais de cada grupo e época. Nesse sentido, novos gêneros podem surgir, outros podem mudar no decorrer do tempo e alguns podem apresentar a fusão de um ou mais em sua composição.

Um aspecto fundamental da abordagem bakhtiniana de gêneros que precisamos destacar aqui consiste em considerar a proposta de classificação dos gêneros em dois grupos: os gêneros *primários* (simples) e os gêneros *secundários* (complexos). Os primários são aqueles presentes nas situações corriqueiras do dia a dia, como uma conversa, um bilhete, uma carta. Já os secundários fazem parte de esferas sociais mais complexas e organizadas da comunicação humana, como o ofício, o memorando, a reportagem, o artigo científico, entre outros.

Concebendo o enunciado como um elo na cadeia da comunicação discursiva, Bakhtin (2016) leva em conta não só a presença das palavras já ditas na constituição de nosso dizer. Para o autor, pensar a dimensão dialógica em sua concretude implica assumir o papel determinante que o interlocutor para quem se dirige um dado enunciado tem na construção de todo dizer. Por isso, ele pontua que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem em sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 63). Podemos perceber, então, que todo enunciado é um ato de linguagem que pressupõe uma resposta antecipada do interlocutor, figura que, por sua vez, age sobre a composição e o

estilo daquele que fala/escreve, participando, pois, ativamente da construção do enunciado.

Assumindo, portanto, essa perspectiva, compreendemos que os gêneros do discurso permeiam a nossa vida e estruturam nosso modo de agir e estar no mundo, constituindo-se uma forma de ação e comunicação humana que coloca em relação sujeitos sociais. A compreensão correta da organização e do funcionamento dialógico e ideológico dos diversos gêneros do discurso, assim como uma perspectiva de trabalho coerente com os pressupostos do Círculo, pode apresentar contribuições importantes para uma atuação social bem-sucedida.

Capa de revista

A capa de revista é um gênero do discurso secundário que traz, em sua composição e produção de sentidos, a união dos elementos verbais e visuais. A capa de revista funciona como um cartão de visitas ou um convite para a leitura de sua composição por inteiro (COSTA; SILVA, 2017). Desse modo, conforme Costa e Silva (2017), os recursos utilizados para a composição da capa de revista devem dialogar entre si, chamar atenção do seu público, impactar e, ao mesmo tempo, trazer uma abordagem geral da proposta da revista.

Ainda segundo Costa e Silva (2017, p. 132), a capa de revista “traz sempre assuntos do momento usando uma mescla de imagens e letras que pretendem dizer algo sobre determinada realidade ou acontecimento e em um determinado momento sócio histórico.” Com isso, Costa e Silva (2017) afirmam que os assuntos abordados nas capas de revistas dependem de seu meio de circulação, público-alvo, bem como dos assuntos apresentados na revista como um todo e, principalmente, da visão axiológica que o grupo de editoração tem de determinados assuntos.

Por se tratar de um gênero discursivo que circula nos mais variados grupos sociais, a capa de revista tem finalidades diferentes, definidas pelo público que irá recebê-la. Nesse sentido

e de acordo com Costa e Silva (2017), ao produzir esse gênero discursivo, o enunciador leva em conta elementos extraverbiais como finalidade, público a que se destina, condições de produção e circulação da revista.

Para Costa e Silva (2017, p. 149), “trata-se de um texto construído, entre outros elementos, pela sintaxe visual, por uma dimensão léxico-discursiva e pelos diferentes discursos que se entrecruzam na cena enunciativa e interferem na produção e em seus efeitos de sentido”, ou seja, a capa de revista é constituída pela sintaxe visual e por uma dimensão léxico-discursiva. Sua finalidade é produzir sentido em uma inter-relação verbo-visual. Puzzo (2009) lembra que, dependendo dos meios de circulação da revista, a capa de revista pode ser restrita a determinados campos do conhecimento e interação humana, como revistas científicas, revistas de moda, etc.

Como afirma Brait (2013), o visual, na composição da capa, não é mera ilustração. Ele é parte essencial do enunciado e a construção de sentido acontece através de signos ideológicos verbais e visuais. Assim sendo, desde a escolha da fotografia que estampará a capa, a cor do fundo, as letras, as chamadas de capas menores representarão a posição axiológica da revista como um todo.

Podemos concluir assumindo que as capas de revistas têm como finalidade fazer publicidade do conteúdo presente nas revistas e, por essa razão, utiliza-se da verbo-visualidade para atingir seus propósitos comunicativos e manifestar sua posição ideológica, ao mesmo tempo que tenta persuadir o leitor, possibilitando a constituição dos mais variados pontos de vista e, conseqüentemente, da formação da opinião.

Carta do leitor

Conforme Novaes (2012, p. 3), “a carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de jornais e revistas, denominada normalmente de cartas, cartas à redação, cartas do leitor, cartas ao editor, entre outros títulos, reservada à

correspondência dos leitores”. É, pois, um gênero secundário que visa a estabelecer um tipo de interação específica entre o destinatário e o remetente e cuja circulação se dá em jornais e revistas, em seção específica.

Quando se escreve uma carta do leitor, o interlocutor é o mais variado possível, assim como o seu tema depende da intencionalidade do seu produtor e de intenção discursiva. Para Alves Filho (2011), a finalidade de uma carta do leitor pode ser criticar, avaliar, opinar, reclamar, solicitar, demonstrar indignação, repudiar a respeito dos mais variados assuntos que circulam na esfera pública, logo é característico desse gênero viabilizar, conforme Melo (1999), uma participação crítica dos sujeitos sociais na realidade em que vivem.

Já com relação a sua estrutura composicional, Alves Filho (2011) aponta que a carta do leitor é bastante semelhante à carta epistolar. De acordo com Bezerra (2010), a estrutura composicional da carta do leitor compreende uma seção de contato, o núcleo da carta (composto de introdução, desenvolvimento e conclusão do texto) e a seção de despedida. Considerando tais características, podemos observar que entre elas há um aspecto bem saliente que as diferencia: é que a seção de contato da carta do leitor desaparecerá, ao ser publicada, prevalecendo apenas o núcleo do texto, já que, no processo de edição do jornal ou revista, a carta precisa ser compactada para caber no espaço reservado à publicação.

Para Alves Filho (2011), esse gênero passa por um processo de editoração até chegar a ser publicada em uma revista ou jornal, sofrendo mudanças não só em sua estrutura composicional, mas também no corpo do texto, para atender as necessidades do veículo de comunicação. A propósito do processo de editoração da carta do leitor, Melo (1999) argumenta que, antes de ser publicado, o texto passa por um longo processo de editoração, para que a versão final atenda aos princípios do jornal ou revista. “[...] inserida dentro do jornal, a ‘carta do leitor’, isto é, a carta pode sofrer modificações, pode vir a ser editada antes de sua

publicação, o que implica na reformulação do texto original” (MELO, 1999, p. 14-15).

Dada a possibilidade de tratar dos mais variados assuntos, a carta do leitor pode estabelecer diálogos sobre diversos pontos de vista e, por essa razão, possibilita uma reação do leitor, pressupondo, assim uma atividade responsiva. Além do diálogo com os interlocutores, a carta do leitor possibilita um diálogo com o gênero discursivo que o antecedeu, podendo ser uma reportagem, uma notícia, uma entrevista sobre determinado assunto. De acordo com Novaes (2012, p. 6), isso se dá pelo fato de que “[...] as cartas dos leitores evidenciam [também] o diálogo entre discursos que ocorrem nas diferentes esferas da vida social”.

Desse modo, entendemos que a carta do leitor é um gênero do discurso de organização e funcionamento essencialmente responsivo que pressupõe relações de embate entre posições entre sujeitos sobre assuntos os mais diversos, posicionando o enunciador em debates sociais. Nesse sentido, acreditamos que a carta do leitor se constitui um gênero propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e, por conseguinte, ao trabalho com a escrita argumentativa na esfera escolar.

A atividade de retextualização e a produção textual

Mesmo reconhecendo a produtividade de outras abordagens de retextualização, optamos, neste estudo, pela perspectiva proposta por Dell’Isola (2007), para quem a atividade de retextualização é definida por Dell’Isola (2007) como um processo de mudança de uma modalidade textual para outra. Para essa autora, “[...] a retextualização não deve ser compreendida como tarefa artificial, que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária” (2007, p. 37), quando, por exemplo, realizamos passagem da aula para anotações no caderno, dos recados que são dados, etc. Em outras palavras, retextualizar é construir um novo gênero sem perder de vista o conteúdo do enunciado anterior.

Podemos dizer que, na perspectiva dessa autora, a retextualização seria a *refacção* e reescrita de uma base textual para outra, em que a maior preocupação é com a funcionalidade da linguagem na sociedade e as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Seria uma nova textualização, porém sem perder de vista o teor informacional do texto base (DELL'ISOLA, 2007). Nesse sentido, envolve características linguísticas, textuais, discursivas e principalmente funcionais dessa atividade.

Para Dell'Isola (2007), na retextualização, o código linguístico é usado de acordo com o propósito do texto que será produzido, relacionando as palavras já ditas pelo autor com as novas palavras ditas pelo novo autor do texto. Não será uma mera cópia, mas um novo texto que busca a inter-relação. Nas palavras da autora, “a retextualização se caracteriza pela operação de transposição de um gênero para outro e, ao mesmo tempo, do modo de produção de discurso [...]” (DELL'ISOLA, 2007, p. 51).

Em seus estudos sobre a retextualização com gêneros na esfera jornalística, Dell'Isola (2007) direciona o trabalho com essa atividade a partir de dois momentos. Cada momento de trabalho está dividido em 3 etapas. O primeiro momento envolve a leitura, a compreensão e a identificação do gênero que servirá de base para a construção do novo gênero. “Cabe ao aluno ler, compreender, e identificar as bases que possibilitam o reconhecimento do gênero do texto que leu, antes de realizar a segunda etapa” (DELL'ISOLA, 2007, p. 42). Em relação à leitura, a autora em questão argumenta que os alunos devem ser direcionados a perceber a voz autoral, as informações, os elementos constitutivos dos gêneros e o estilo presente no texto de referência. “O trabalho de ‘descoberta’ é fundamental, pois a partir dele, surgem, em sala, questões relevantes que culminam na instabilidade do gênero” (DELL'ISOLA, 2007, p. 45). Trabalhando com essa perspectiva de leitura é possível compreender e identificar o gênero.

Já no que se refere ao segundo momento, as etapas a serem executadas são: a retextualização, a conferência e a identificação. Nesse caso, tem-se a etapa de produção de texto, em que ocorre a mudança de forma e função do gênero. O aluno é direcionado, nessa etapa, para a pesquisa e utilização dos aspectos do novo gênero. Conforme a autora, “[...] o aluno deverá realizar um levantamento dos aspectos que deverão compor o novo texto, transpondo-se para uma nova produção o conteúdo temático do texto de origem e realizando operações necessárias de retextualização de um texto escrito para outro [...]” (DELL’ISOLA, 2007, p. 42).

Para desenvolver todas as etapas citadas anteriormente, a retextualização dos textos escritos em sala de aula deve seguir os movimentos de produção textual que são acionados de maneira processual. Nessa direção, relacionamos as ideias de Dell’Isola (2007) com as de Santos, Riche e Teixeira (2012), uma vez que essas concebem a produção textual com base em etapas: a preparação, a produção, a pré-escrita, o planejamento de texto, primeira produção, produção escrita do texto (1º rascunho), revisão, pós-escrita, avaliação de produção textual e reescrita.

Podemos perceber, dessa maneira, que trabalhar com a atividade de retextualização em sala de aula demanda tempo e planejamento pedagógico que contemple os aspectos linguísticos e funcionais da linguagem, tendo como referência gêneros que participem da vivência dos alunos. Tomando como proposta esses gêneros, é possível um trabalho mais próximo do funcionamento da língua/linguagem em uso, de modo a tornar a atividade de retextualização um exercício mais produtivo e adequado às vivências e práticas de uso social dos textos.

Relato e resultados da intervenção com a atividade de retextualização na produção textual escrita no Ensino Médio

Nesta seção do texto, nosso foco é relatar a intervenção com a atividade de retextualização na produção textual escrita no ensino médio e ilustrar esse relato com resultados da experiência

realizada. Como já adiantado na introdução do presente texto, a proposta de intervenção com base na atividade de retextualização foi realizada em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública do estado do Ceará.

A intervenção proposta considerou o projeto de ação da pesquisa-ação que, para Thiollent (2011), deve seguir uma ação planejada, o objeto de análise, a deliberação e a avaliação, etapas que estão delineadas na nossa proposta de intervenção. Nesse sentido, reportaremos, inicialmente, o momento prévio à realização da intervenção; em seguida, descreveremos cada um dos momentos implicados na intervenção; e, por fim, apresentaremos e analisaremos alguns dos resultados da experiência de intervenção realizada.

A etapa prévia à realização da intervenção: a preparação para a produção da carta do leitor

Começamos assumindo que, quando propomos qualquer atividade que envolva produção textual, é importante considerar uma preparação, que compreenda, por exemplo, a necessidade de delimitação do tema a ser trabalhado e da destinação de momentos de leituras para que o aluno possa obter informações e construir um repertório de conhecimentos a partir de textos diversos que o ajudem a desenvolver a temática proposta.

Considerando o que os alunos participantes da pesquisa relataram, uma das possibilidades encontradas por nós foi trabalhar com alguma questão relacionada às eleições presidenciais, já que, à época, havia sido um tema que tivera ganhado bastante destaque nas mídias e em conversas cotidianas. Os alunos reagiram com bastante simpatia e entusiasmo ao tema, tendo em vista as discussões que o referido tema possibilitaria. Nesse sentido, propomos trabalhar com capas de revista como ponto de partida da atividade de retextualização proposta.

Ainda como parte da preparação para a produção, após a escolha do tema e das capas de revista, os alunos foram

convidados a decidir quais seriam as revistas que iriam ser usadas na atividade de retextualização. Na escolha, realizada de maneira coletiva, optamos por trabalhar com capas das revistas *Veja* e *Carta Capital*, do período de agosto a dezembro de 2018. A justificativa apresentada para a escolha foi que as capas possibilitariam explorar uma mesma temática assumindo posicionamentos e valores ideológicos distintos.

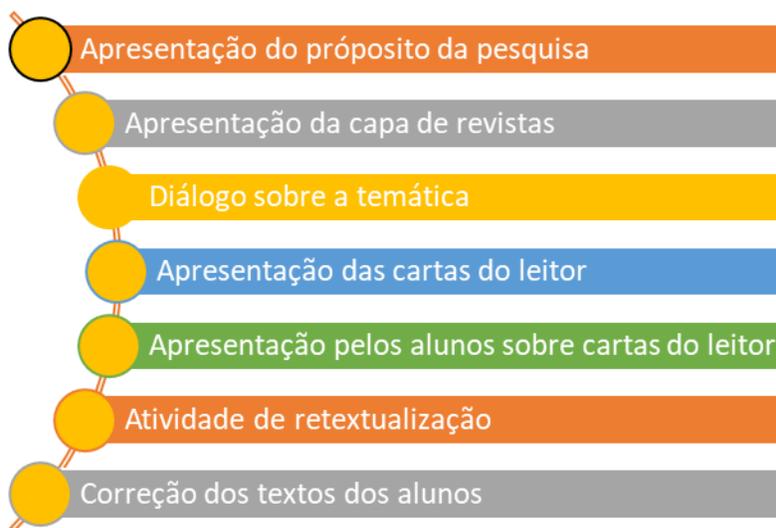
Logo após a escolha da temática e das capas de revistas, os alunos tiveram contato com a carta do leitor. Esse primeiro contato teve como finalidade apresentar a forma e a função desse gênero, gênero esse escolhido para ser produzido pelos alunos com base nas capas de revista. A princípio, os alunos foram muito resistentes com relação ao gênero escolhido, uma vez que acreditavam que seria mais interessante produzir um texto dissertativo-argumentativo, já que se aproximava do período de realização do ENEM, exame que exige, em sua prova de redação, a elaboração do texto dissertativo-argumentativo.

Considerando as afirmações dos estudantes, foi aberta uma discussão, durante o seminário, sobre a importância e necessidade de se saber produzir outros gêneros discursivos além de textos como o caso do tipo dissertativo-argumentativo. Quanto à carta do leitor, consideramos prudente explicitar que se tratava de um gênero opinativo que poderia ajudar de alguma forma no desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à argumentação exigidas na redação do ENEM. Diante da questão levantada pelos estudantes, a pesquisadora aproveitou para abordar as características de persuasão das capas de revistas e o caráter opinativo da carta do leitor. Após os diálogos e as escolhas construídos coletivamente com os alunos, passamos para o planejamento e a realização da atividade de retextualização.

O processo interventivo: as etapas envolvidas na atividade de retextualização

O tempo de desenvolvimento das ações do processo interventivo que realizamos compreendeu o período de abril a dezembro de 2019. Esse período inclui o contato inicial para apresentação da proposta para a direção, coordenadores e professores da escola campo da pesquisa. Inclui também o seminário inicial de apresentação para os alunos, assim como a etapa de observação de aulas de língua portuguesa na turma escolhida e a etapa da realização do segundo seminário e do seminário de encerramento da pesquisa.

Para compreendermos de forma mais precisa como aconteceu a intervenção com a atividade de retextualização, apresentamos, a seguir, um organograma e uma descrição detalhada das ações desenvolvidas durante 30 horas aulas de experiência.



Fonte: elaborado pelos autores

• **Primeiro-momento:** foi apresentado o propósito da pesquisa e quais gêneros discursivos seriam trabalhados durante

as aulas (capas de revista e carta do leitor). Após a apresentação da temática, foram propostos a leitura e um diálogo sobre uma capa de revista e uma carta do leitor. O propósito dessa leitura foi possibilitar a interação dos alunos com os gêneros que iam ser trabalhados, abordando a forma e função dos dois, de maneira que fosse possível identificar a estrutura composicional, a temática e o estilo dos gêneros.

• **Segundo momento:** a abordagem contemplou as capas de revista *Veja* e *Carta Capital*. A leitura das capas buscou explorar a linguagem verbal e visual como elementos de enunciados únicos e concretos que possibilitam a construção de sentidos. A leitura e compreensão das capas aconteceram de forma coletiva. Essa estratégia possibilitou um diálogo entre os alunos e a pesquisadora sobre a utilização da verbo-visualidade na elaboração de sentidos em capas de revistas. As capas selecionadas para esse momento foram as capas do ano de 2018 das duas revistas selecionadas. Ao final do segundo momento, foi solicitado aos alunos que pesquisassem capas de revistas das mais variadas esferas de circulação, tendo como objetivo, no início do terceiro momento, possibilitar aos estudantes o compartilhamento de assuntos e temas com os colegas.

• **Terceiro-momento:** alguns alunos apresentaram as capas que mais lhe interessaram em sua pesquisa e a partir delas aconteceu uma conversa sobre a temática apresentada nas capas. O intuito da atividade foi trabalhar forma, função e os recursos de linguagem utilizados através de uma estratégia dialógica, buscando sentidos nas imagens e palavras.

• **Quarto momento:** a intervenção foi direcionada para a carta do leitor. Nesse sentido, foram selecionadas, antecipadamente, cartas do leitor que abordavam as mais diferentes temáticas. Os alunos foram motivados a fazerem leituras e interpretações coletivas. A interpretação foi direcionada a partir das opiniões, críticas e temas abordados, trabalhando, dessa maneira, a compreensão crítica e os recursos linguísticos e estilísticos do gênero. Ao final do quarto momento, solicitamos que

pesquisassem e trouxessem, para o próximo encontro, cartas de leitores retiradas de revistas. Nossa intenção era que, no quinto momento, os alunos pudessem dialogar sobre temática, forma, função e as opiniões presentes nas cartas.

• **Quinto momento:** iniciou-se com a apresentação das cartas dos leitores selecionadas pelos alunos. O diálogo foi direcionado de acordo com a temática dessas cartas e o direcionamento aconteceu através dos aspectos opinativos que elas apresentavam. Para que a etapa seguinte da intervenção acontecesse, os alunos foram expostos, novamente, as 12 capas de revista, sendo 6 da revista *Veja* e 6 da *Carta Capital*. A retomada das capas foi necessária, tendo em vista que os alunos deveriam escolher qual capa seria utilizada para a atividade de retextualização.

• **Sexto momento:** aconteceu a retextualização. Os estudantes foram instruídos, antes de sua produção, a realizar pesquisas, na *Internet*, em revistas, jornais e outros gêneros que contemplassem a temática da capa selecionada. Após a pesquisa, a orientação foi que os alunos planejassem suas produções considerando a estrutura composicional, o estilo e a temática da carta do leitor. A produção aconteceu em sala de maneira que o professor-pesquisador pudesse ajudar os estudantes em sua produção, estabelecendo, assim, uma mediação. Após esse momento, aconteceu a primeira produção escrita dos alunos. Durante a produção, os alunos também foram incentivados a conferir se seus textos mantinham referência com o texto base sobre o qual se planejaram. Ao final do sexto momento, as produções de textos dos alunos foram recolhidas para correção. Para tanto, levamos em consideração os seguintes critérios: adequação à proposta, discursividade, textualidade, atendimento ao tema, argumentação e opinião referente à temática, pontuação, acentuação e ortografia.

• **Sétimo momento:** após as correções das produções de textos realizadas pelo professor-pesquisador, aconteceu a devolutiva. Os alunos foram direcionados a identificar se as suas produções correspondiam a uma carta do leitor, atendendo, dessa maneira, aos procedimentos da retextualização. Além da

identificação, os alunos foram orientados a reler seus textos e buscar novas estratégias e recursos para aprimoramento da sua produção.

• **Oitavo momento:** nesse penúltimo momento da etapa interventiva, aconteceu a reescrita. Os alunos apresentaram dificuldades em reescrever seus textos, tendo em vista que não tinham o hábito de realizar esse tipo de atividade. A reescrita aconteceu em sala, de modo que o professor-pesquisador e os estudantes dialogavam e discutiam suas dúvidas.

• **Nono momento:** realizamos um seminário por meio do qual os alunos apresentavam suas conclusões sobre o desenvolvimento da intervenção e quais os resultados alcançados.

Como podemos observar, os nove momentos que compreenderam a intervenção dão conta de uma proposta de trabalho pensada e realizada de maneira processual, colaborativa e negociada, que inclui preparação, planejamento, escrita, reescrita e avaliação da produção textual. Dão conta, ademais, de uma proposta de intervenção em que a realização de leituras pelos alunos e a mediação da professora são elementos fundamentais no que diz respeito à oferta de condições efetivas para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

Resultados e análise da intervenção

Com a finalidade de ilustrar os resultados obtidos com o processo interventivo, apresentamos, a seguir, uma análise de uma das cartas de leitor produzidas pelos alunos da turma. Para compreendermos melhor os resultados alcançados, vamos considerar a primeira e a última versão (a reescrita) da carta do leitor produzida por um dos alunos da turma.

Como a atividade de retextualização na perspectiva adotada na nossa intervenção implica a produção de um texto de um determinado gênero do discurso com base em outro gênero (no nosso caso, a produção da carta de leitor com base na capa de

revista), precisamos conhecer, antes, a capa de revista, que se encontra reproduzida a seguir.



Fonte: Veja, 10 de novembro de 2018.

Como podemos perceber, a capa escolhida pelo aluno para realizar sua atividade de retextualização foi a capa da revista *Veja*, intitulada *O duelo da insensatez*, datada de 10 de novembro de 2018. Essa capa traz os dois candidatos que foram para o segundo turno das eleições presidenciais daquele ano, no caso os candidatos Jair Messias Bolsonaro e Fernando Haddad.

Uma vez conhecida a capa da revista e apontado o seu contexto de produção, trazemos, a seguir, as duas versões da carta de leitor produzida por um dos alunos colaborador da pesquisa, produções que serão foco de nosso olhar analítico.

Mussuris Velha - Ce 24-Outubro-2019 / /

Saudações, editores da revista veza.

Venho por meio dessa carta, Venho sobre a capa da revista publicada no dia, 10 de outubro de 2018, com o título, O duelo da insensatez, que fala sobre os eleições presidenciais de 2018 e como os dois candidatos que lideram os pesquisas eleitorais são um risco de retrocesso para o País.

Estes dois na capa, a mão azul representa o candidato Bolsonaro, fazendo um sinal de arma com a mão, faz sacralogia a uma das principais mídias de campanha que o candidato oferece nos seus eleitos, que é o porte de armas. Muito aplaudida por alguns e totalmente repudiada por a maioria parte da sociedade, pois o medo da população é que a violência aumente com a livre circulação de armas no País.

Nota-se também, uma mão vermelha, fazendo um sinal de "L", que representa o candidato Haddad, que no contexto atual, lembra o ex-presidente Lula que muitos falam que por Haddad ser candidato indicado pelo ex-presidente, muitos pessoas temem pelo fato de que o ex-presidente está envolvido em escândalos de corrupção.

Logo, isso, que na minha opinião o candidato mais viável e exercer o cargo de presidente é o Haddad, pois é o candidato com ideias mais democráticas, e que olha mais para a população menos oportunista.

Monizeto minha sugestão em escrever para a revista, e espero que seja publicada.

Guilherme Pereira Romão Neto

É será mesmo repudiada? E por que ele ganhou?

Texto inicial: primeira escrita

Murano Velha-Ce 24-Outubro-2019 / /

Saudações, editores da revista Vega.

Venho por meio dessa carta, versar sobre a capa do revista publicado no dia, 10 de outubro de 2019, intitulada como "O Duelo de Inconstância", que fala sobre as eleições presidenciais de 2018 e como os dois candidatos que lideraram as pesquisas eleitorais estão em meio de retrocesso para o País.

Entendendo na capa, a mão azul representa o candidato Bolsonaro, fazendo um sinal de arma com a mão, esse faz apologia a uma das principais propostas de campanha que o candidato fez: o mesmo alega, que é o porte de armas. Muita exploração por ele que é rejeitada por parte da população, pois a sociedade teme que a livre circulação de armas no País, aumente o crime e a violência.

Nota-se também, uma mão vermelha, fazendo um sinal de "1", que representa o candidato Haddad, que no âmbito atual, lembra o ex-presidente Lula que muitos sabem que por Haddad ser um candidato indicado pelo ex-presidente, muitas pessoas temem pelo fato de que o ex-presidente está envolvido em escândalos de corrupção.

Logo, sei, que na minha opinião o candidato mais viável a exercer o cargo de presidente é o Haddad, pois, é o candidato com ideias mais democráticas, e que seja mais para a população mesmo apertada.

Manjeto minha saudação em nome para a revista, e espero que seja publicado.

Texto final: reescrita

Cotejando as duas versões da carta de leitor produzidas pelo aluno, observamos, inicialmente, que este compreendeu bem os aspectos do gênero a ser produzido, inclusive já na primeira versão de sua produção. Podemos constatar que, quanto à estrutura composicional, a carta do leitor produzida pelo aluno apresenta os elementos característicos do gênero da carta, a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida.

Percebemos, nas duas versões da carta do leitor produzidas, que o aluno apresenta o nome da cidade em que a carta foi escrita, a data, a saudação, os parágrafos que compõem o núcleo da carta e ainda uma breve despedida. Essas escolhas operadas pelo aluno, assim como aquelas usadas para marcar seu posicionamento, são também sinalizadoras do uso de elementos estilísticos próprios do gênero solicitado para produção.

No que se refere ao conteúdo temático e que envolve a compreensão do texto-base implicado na atividade de retextualização, podemos observar que o produtor da carta compreendeu as relações estabelecidas pelos elementos que compõem a capa de revista. Como já apontado anteriormente, na capa de revista selecionada pelo aluno são apresentados os dois candidatos que estavam com a possibilidade de vencer o segundo turno das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, os quais são representados, pela equipe editorial da revista, como *o duelo da insensatez*.

Levando em consideração elementos da verbo-visualidade que compõem a capa da revista selecionada, o produtor da carta do leitor compreendeu e considerou, em seu posicionamento no núcleo da carta, que a mão destacada na cor azul representaria o candidato Jair Bolsonaro e que a forma de projeção dessa mão sinalizaria a defesa do uso de armas como uma das plataformas de seu plano de governo. O aluno também demonstra, em seu posicionamento, compreender que a mão vermelha, que aparece na capa, representa a figura do candidato Fernando Haddad, já que o formato da mão em L e na cor vermelha associa o candidato ao PT e projeta sua imagem àquela do ex-presidente da república Lula, que é visto com receio devido as denúncias de escândalos de corrupção nos governos do PT.

Como retextualizar, de acordo com Dell’Isola (2007), tem como principal característica compreender o texto original e construir o novo texto através do que se entende daquele, podemos dizer que o autor consegue, a partir da mediação envolvida no processo de intervenção realizado, assimilar o funcionamento dos elementos verbo-visuais, e retomar o conteúdo temático da capa de revista e, ao mesmo tempo, se posicionar no seu texto, expressando um ponto de vista contrário aquele assumido pela revista.

No final da carta, é possível identificar a seção de despedida. A despedida é construída de maneira polida e está direcionada à revista como um todo. Na tentativa de construir uma interação com os editores da revista, o produtor da carta limita-se

basicamente a afirmar sua satisfação em escrever para a revista e a expressar o desejo de que sua carta seja publicada.

É possível percebermos, tanto na primeira escrita quanto na reescrita, que o produtor do texto compreendeu que a carta do leitor é um gênero discursivo que possibilita a apresentação da opinião do autor do texto em primeira pessoa e, conseqüentemente, ser manifestada de maneira explícita. Notamos que o aluno expressa, em seu texto, não concordar com a visão de que o candidato Haddad represente insensatez, manifestando uma opinião na defesa desse candidato, argumentando que ele representa ideias mais democráticas e uma política que atende as pessoas mais carentes.

Podemos perceber também que no percurso do processo interventivo o aluno revisou algumas contradições apresentadas na primeira versão do texto, que foram apontadas pela professora-pesquisadora. Destacamos, por exemplo, o seguinte trecho da carta: “[...] e totalmente repudiada por maior parte da sociedade, pois o medo da população é que a violência aumente com a livre circulação de armas no país”. O referido trecho revela-se contraditório, uma vez que o candidato em questão fora eleito, logo, não se tratava do fato de a maior parte da população repudiar, mas, pelo contrário, essa parcela maior, na verdade, apoiava a proposta apresentada pelo candidato. Na versão reescrita da carta, é possível observar que o produtor de texto revisou o trecho, de maneira a evitar a contradição e, conseqüentemente, relativizar os efeitos da sua construção semântico-pragmática: “Meta aplaudida por alguns e repudiada por parte da população, pois a sociedade teme que a livre circulação de armas no país, auxilie para o aumento da violência”.

Constatamos, além disso, que, na primeira versão da carta do leitor, alguns problemas relacionados, por exemplo, à ortografia de palavras, à pontuação, à acentuação, e à utilização de verbos de maneira adequada. Na primeira versão, apareceram, por exemplo, usos como oulubro (outubro), presidenciaveis (presidenciáveis), lideram (usado para fazer referência a uma ação no passado), entre

outros. Já na segunda versão, é possível observar que o aluno fez as correções apontadas e apresentou um texto mais adequado.

Constatamos, ademais, na carta do leitor produzida, a inserção de informações e opiniões que não apareceriam na capa de revista usada como base para a retextualização. Essa inserção indica o estabelecimento de um diálogo com outras capas de revista, notícias, reportagens e outros gêneros que fora oportunizado em momentos da intervenção que implicavam o trabalho com a leitura. A propósito, lembramos Dell'Isola (2007), quando ela pontua que é importante que o aluno tenha contato com os diferentes gêneros, para que ele atenda os propósitos da retextualização.

Não podemos nos esquecer aqui que, no trabalho de leitura/compreensão, o aluno considerou o papel das cores na composição de um texto como o gênero capa de revista e na construção de seus sentidos, uma vez que uma compreensão adequada do enunciado capa de revista prescinde de levarmos com conta o verbal e o visual de modo articulado. Tal postura do aluno indica a pertinência do trabalho interventivo proposto, na medida em que este chama a atenção do aluno para a análise dos elementos visuais que entram na composição e construção de sentidos de um determinado enunciado como a capa de revista.

Isso mostra que, de uma maneira geral, a atividade de retextualização empreendida possibilitou um progresso do aluno quanto ao domínio do gênero e uma assimilação satisfatória da atividade de retextualização proposta. Para além da própria produção textual da carta do leitor, é importante considerar as estratégias e operações mobilizadas pelo aluno na atividade de retextualização, as quais sinalizam também um trabalho produtivo com a leitura, os gêneros e os elementos visuais implicados na capa de revista explorada.

Conclusão

Movidos pelo propósito de responder a inquietações relacionadas a dificuldades enfrentadas por alunos do ensino

médio na produção de textos escritos e de contribuir com a produção escrita nesse nível de ensino, nosso objetivo, neste texto, foi relatar uma proposta de intervenção com a atividade de retextualização na produção textual escrita realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Ceará, bem como ilustrar o relato aqui apresentado com resultados da experiência realizada.

Para a ação interventiva, pensamos estratégias de trabalho que visassem otimizar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na leitura e na produção de textos, concebendo-as como atividades integradas dentro de uma perspectiva de trabalho processual, interacional e dialógica. Nesse sentido, assumimos a proposta de trabalho com a atividade de retextualização de gêneros como proposta por Dell'Isola (2007), encaminhando a produção textual escrita de uma carta de leitor com base em capas de revista.

A experiência de intervenção proposta compreendeu a realização de nove etapas/ momentos, concebidos de maneira sistemática e planejada, de maneira a possibilitar a interação entre professor e alunos, a realização de leituras e uma produção escrita processual, incluindo desde uma fase de preparação da escrita à fase de revisão e reescrita.

Ilustramos a experiência realizada com a análise das versões inicial e final da produção da carta de leitor de um dos alunos da turma. Pudemos observar que, para produzir sentidos e atingir aos propósitos comunicativos da carta do leitor solicitada, o aluno utilizou recursos linguísticos, textuais e discursivos para interpretar o texto base e mobilizou estratégias que indicam o atendimento de modo satisfatório ao gênero proposto.

Concluimos destacando que a atividade de retextualização com gêneros do discurso mostrou-se, no contexto da intervenção desenvolvida, uma experiência de trabalho pertinente e produtiva, que contribui não só para o desenvolvimento da escrita de textos dos alunos, como também para o ensino de língua portuguesa de modo mais geral, pois oportunizou momentos ricos de trabalho com a leitura, de contato com diferentes gêneros

do discurso e de exploração dos elementos visuais na composição e produção de sentidos de textos verbo-visuais.

Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no ensino. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos- metodológicos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-50.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana, Revista de estudo do discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, 43-66, jul./dez. 2013.

COSTA, E. P. M.; SILVA, A. C. Capa de revista: uma análise do verbo-visual à luz dos conceitos bakhtinianos. In: KOZMA, E. V. B.; PUZZO, M. B. (org.). **Múltiplas linguagens e efeito de sentido**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 131-153.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, C. T. V. **Cartas à redação**: uma abordagem discursiva. Campinas, 1999. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

NOVAES, A. M. P. O discurso dialógico no gênero Carta do leitor. **E-escrita**, Nilópolis, v. 3, n. 2, p. 1-12, mai./ago. 2012.

PUZZO, M. B. A linguagem verbo-visual das capas de revista e os implícitos na constituição de sentido. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 20, p. 125-138, 2009.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

O MÉTODO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

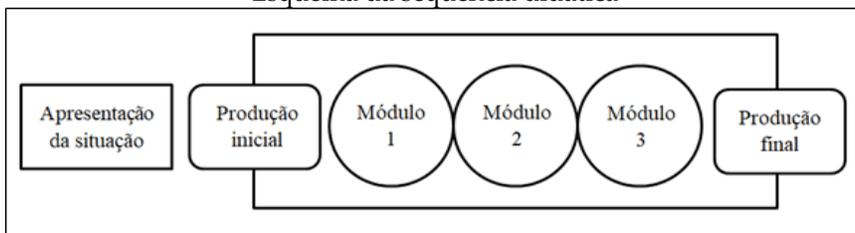
Max Decarte Macedo
Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Introdução

O presente texto relata parte da nossa experiência vivenciada na pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). A nossa investigação partiu de uma intervenção didática, através da prática de produção textual em aulas de língua portuguesa, numa turma de 9º ano, de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Rodolfo Fernandes/RN.

Em nossas aulas, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD). Esse procedimento, fundamentado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A nossa proposta foi desenvolver atividades sistematizadas, que oportunizassem os alunos a produzirem um artigo de opinião. Escolhemos a SD por compreender que as aulas podem ser organizadas de forma sistemática, e por entender que ela nos dá suportes para atingir os objetivos das atividades ao longo da nossa pesquisa. A seguir apresentamos o esquema da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Somos sabedores dos problemas que enfrentamos para ministrar aulas de produção de texto, pois os alunos demonstram insegurança quanto à situação de comunicação, seja ela oral ou escrita, e muitas vezes não sabemos quais caminhos trilhar para se chegar aos objetivos pretendidos, e a “[...] sequência didática tem, precisamente, 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; SCHNEUWLY, 2004, p. 97, grifo dos autores).

Apresentação da situação

Seguindo os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos a SD com a apresentação da proposta de trabalho, tentando familiarizar os alunos e deixar claro o que pretendíamos desenvolver com eles. É de fundamental importância o aluno ter consciência do seu papel enquanto produtor de textos em determinada situação de comunicação, para só assim se tornar ativo e significante nas práticas sociais de linguagem. A situação inicial é o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) nos dizem que

[...] a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção

final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é [...] o momento em que a turma constrói uma apresentação da situação de comunicação e de atividade de linguagem a ser executada.

Então, realizamos a apresentação da situação, buscando familiarizar os alunos com a proposta de trabalho, e deixando claro qual a situação de comunicação que iam vivenciar ao longo das atividades. Fizemos uma exposição em *slides*, apresentando o gênero textual que seria produzido, como também a temática escolhida para discussões e as atividades e gêneros que dariam suporte ao desenvolvimento da SD.

A temática escolhida foi “O processo de urbanização do município de Rodolfo Fernandes e a diminuição do gato maracajá”¹. Escolhemos esse tema com o intuito de engajar nossos alunos em uma discussão relevante para a formação social, cultural e política dos habitantes da cidade, como também colaborar no processo de conscientização do ser humano para agir de maneira que não venha prejudicar o meio ambiente e *habitat* de determinadas espécies. No município, esta temática tem sido bastante polêmica, inclusive já foi tema de trabalhos acadêmico-científicos, pois há relatos de experiência comprovando a existência de muitos gatos na época do surgimento da comunidade, porém, hoje, torna-se difícil encontrá-los na região.

Ainda na apresentação da situação, foram explicados todos os passos que percorreríamos para que os alunos pudessem ter conhecimento das atividades que seriam desenvolvidas ao longo da SD. Esse momento foi bastante produtivo, pois os alunos

¹ A origem do município está ligada diretamente a essa espécie, pois havia uma grande quantidade de gatos maracajás na região, mais precisamente em um “Serrote”. Antes da emancipação, a comunidade recebeu três nomes: Serrote dos Gatos, Fazenda Gatos e São José dos Gatos, este último faz referência ao santo protetor dos primeiros habitantes e fies da época, passando a ser o padroeiro da cidade.

mostraram-se motivados, talvez por já apresentarem um grau de conhecimento do gênero, devido à participação em um concurso, no ano de 2018, que cobrou o artigo de opinião, porém expressaram posicionamentos relatando que seria um projeto complexo, por constituir-se de uma variedade de atividades, mas que estavam dispostos a vivenciarem todas as etapas.

Produção inicial

Após a apresentação da situação, seguimos com a nossa proposta de trabalho e realizamos a produção inicial. Como já tínhamos apresentado o gênero que iriam produzir, buscamos oportunizar um momento que levasse os alunos a produzirem um texto inicial, para funcionar como um mecanismo de diagnóstico da turma. Discutimos sobre “o processo de urbanização das cidades e a extinção de animais”, a partir de conhecimentos prévios dos alunos e das orientações do pesquisador, e, em seguida, solicitamos a produção de um artigo de opinião sobre o referido tema. Com essa produção, nos familiarizamos com o nível em que se encontrava a turma, e pudemos constatar que a maioria dos alunos conhecia o gênero artigo de opinião, mas apresentavam dificuldades na organização e hierarquização de ideias, como também na construção argumentativa que envolve o gerenciamento de vozes.

A produção inicial possibilitou, assim, desenvolver um trabalho baseado em critérios diagnosticados na primeira escrita. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Com as dificuldades encontradas, pudemos pensar em quais estratégias e métodos desenvolver para levar os alunos a produzirem textos condizentes com o propósito comunicativo que pretendem alcançar.

Dando continuidade a SD, apreciamos as primeiras produções e observamos quais os pontos que poderiam ser melhorados e trabalhados nas etapas seguintes, como o plano de

texto, organização e hierarquização de ideias e gerenciamento de vozes. Com isso, pudemos estruturar os módulos que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “[...] trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (grifos dos autores). Neste sentido, apresentaremos os módulos que guiaram o nosso trabalho em sala de aula e ajudaram a conduzir uma produção de texto de maneira sistematizada.

Módulo I

O presente módulo visou sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero artigo de opinião, assim como desenvolver a leitura e interpretação de textos, permitindo ao aluno expor posicionamentos sobre os temas discutidos em sala. Iniciamos com uma conversa informal, e nos detemos a focar nas questões elencadas na produção inicial, como plano de texto, hierarquia de ideias, consistência argumentativa, gerenciamento de vozes, adequação vocabular e utilização da linguagem apropriada ao gênero.

O primeiro momento foi dedicado à leitura do artigo de opinião sobre “Animais em extinção no Brasil”, texto de Bruno Corrêa Barbosa. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto, e depois compartilhamos, com mais uma leitura em voz alta, mediada pelo professor-pesquisador. Após a leitura, oportunizamos um momento de reflexão sobre o tema discutido, buscando compreender o propósito comunicativo do articulista. Nesse momento, exploramos a expressão oral da turma, através de perguntas sobre o tema proposto pelo autor e as ideias defendidas, para que pudessem posicionar-se sobre o que leram.

O próximo passo foi reconhecer o gênero, em que buscamos destacar algumas características presentes no texto. Realizamos um questionário oral com as seguintes perguntas: 1) Você tem familiaridade com textos dessa natureza? 2) Já leu e escreveu artigo de opinião? 3) Qual a função social de um Artigo de

Opinião? 4) Esse gênero de texto é importante para a comunicação humana? Por quê? 5) Em que esfera social normalmente esse gênero circula?

A turma interagiu e respondeu os questionamentos de maneira positiva, pois já conheciam alguns pontos relacionados ao gênero, como já foi mencionado anteriormente, facilitando, assim, o desenvolvimento e andamento das discussões em sala de aula. Mostraram-se, ainda, críticos e reflexivos com a temática que tratava da extinção de animais no nosso país, apresentando o homem como principal causador. Eles opinaram e expuseram seus posicionamentos, a partir de reflexões apresentadas pelo articulista, posicionando-se a favor da ideia defendida no texto.

Depois que os alunos se posicionaram sobre as perguntas, passamos a estudar alguns aspectos característicos do gênero, analisando a variação linguística predominante, o vocabulário utilizado, a pessoa do discurso em que se encontrava a maioria dos verbos; observamos ainda se a linguagem era pessoal ou impessoal, uma vez que o gênero pode apresentar os dois tipos. Por fim, fizemos uma avaliação das atividades desenvolvidas, a partir de uma síntese escrita pelos alunos sobre os momentos trabalhados em sala de aula, destacando a aprendizagem adquirida.

Com essa síntese, pudemos refletir sobre a execução do nosso trabalho, pois os alunos apresentaram pontos que nos motivaram a continuar com o projeto comunicativo de maneira prazerosa. Um dos principais pontos foi o posicionamento relacionado ao aperfeiçoamento, pois demonstraram em suas sínteses que a cada novo estudo sistematizam o que já conhecem e aprendem novas experiências.

Módulo II

Esse módulo teve como objetivo aprofundar o estudo sobre o gênero artigo de opinião e levar os alunos a reescreverem o texto. Aqui foi o momento de fundamentar os alunos a construírem um plano de texto do gênero em estudo. “O plano de texto reflete a

maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando também a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 14). Tomando como base o exposto pelas autoras nos detemos a estudar a estrutura do artigo de opinião, para que os alunos pudessem sistematizar os conhecimentos prévios que tinham sobre o gênero.

Inicialmente, apresentamos *slides* com as características, levando os alunos a conhecerem a composição do gênero. Foram expostos posicionamentos teóricos que fundamentam uma escrita adequada ao propósito comunicativo. Sabemos que não há um modelo fixo e rígido para se produzir o artigo de opinião, contudo devemos seguir algumas orientações que podem tornar o texto proficiente, como: introdução, desenvolvimento e conclusão; discussão de uma problemática; defesa de uma ideia; apresentação de argumentos convincentes; linguagem formal; etc.

Após esse momento, propomos exercícios, onde puderam refletir, no texto trabalhado no módulo I, algumas das características e pontos apresentados no slide. Os exercícios seguem abaixo:

- Quem é o articulista? Ele é especialista em algo?
- O título é polêmico/provocador?
- Qual a questão polêmica?
- Identifique cada parte constitutiva do gênero (introdução, desenvolvimento e conclusão).
 - Qual a posição do autor a respeito da polêmica?
 - Quais tipos de argumentos ele utiliza para defender seu ponto de vista? Identifique-os.
 - Com relação aos elementos coesivos, as frases e os parágrafos estão bem articulados ou há problemas? Justifique.
 - As ideias estão hierarquizadas, contribuindo assim para a coerência textual?
 - Há problemas de ortografia e concordância? Se sim, identifique-os.

- Sobre o uso da linguagem, como você resumiria tal uso tendo conhecimento da linguagem exigida no gênero em estudo?

- O articulista faz reflexões a respeito de soluções para o problema?

Os alunos responderam as questões em seus cadernos e expuseram oralmente suas respostas, contribuindo, assim, para a construção coletiva do conhecimento.

O próximo passo do módulo foi oportunizar momentos que propiciassem um contato dos alunos com a situação a qual iriam discutir. Propomos uma visita ao Serrote dos Gatos, para que pudessem vivenciar o antigo *habitat* da espécie e o local que deu origem a cidade. Foi solicitado à secretaria de educação um micro-ônibus escolar para nos deslocar até o local. Conseguimos apreciar as margens do serrote, contudo não foi possível chegar até as pedras onde os gatos sobreviviam, devido à área está sendo explorada por apicultores, inclusive fomos alertados por um deles a não nos aproximar, pois correríamos o risco de ser picados. Mesmo assim, os alunos puderam observar a paisagem e refletir sobre o ambiente, levando em consideração a sua localização em relação à cidade.

Após a visita, dividimos a turma em grupos e orientamos a realização de uma entrevista com moradores mais antigos, historiadores e gestores ambientais da comunidade, objetivando colher informações sobre o processo de urbanização da cidade e a diminuição do gato maracajá. Com as informações obtidas, os grupos produziram um texto em forma de relato, e em sala promovemos uma roda de conversa, em que os grupos expuseram seus relatos, como também discutiram e opinaram sobre os argumentos apresentados pelos entrevistados.

Na sequência, distribuímos a proposta de produção do artigo de opinião, com o tema “O processo de urbanização do município de Rodolfo Fernandes e a diminuição do gato maracajá”. Os alunos, embasados nas informações obtidas e mediados pelo professor, reescreveram o texto. Com os textos produzidos, fizemos uma leitura

coletiva, em que cada aluno ficou com um texto do colega, e fez alguns apontamentos e possíveis adequações.

Esse momento propiciou uma maior interação entre a turma, contribuindo, assim, para a construção coletiva do conhecimento. Percebemos que os alunos se envolveram na atividade, e se tornaram mais ativos e engajados no processo, pois puderam opinar na produção do colega, e muitos concordaram com os apontamentos elencados. Com a refacção feita, finalizamos mais um módulo de nossa SD.

Módulo III

Chegamos ao terceiro módulo. O objetivo principal foi oportunizar ao aluno criar um banco de dados com informações coletadas a partir de uma pesquisa bibliográfica e da leitura de diversos gêneros sobre o tema da produção de texto. Os alunos pesquisaram em alguns ambientes virtuais, como também em órgãos públicos do município informações sobre a urbanização da cidade e as possíveis causas que levaram o gato maracajá afastar-se da região. Em sala, socializamos a pesquisa, e em alguns momentos percebemos que os alunos fizeram menção dos dados obtidos ao que os moradores e demais sujeitos falaram, quando realizaram as entrevistas para produzirem os relatos no módulo II.

Após essa atividade, propomos a leitura e discussão de gêneros diversos. Para tal momento, apresentamos textos impressos (reportagem, tirinha, *charge* e *cartuns*) que faziam referência ao tema em estudo, como por exemplo, o processo de urbanização e suas consequências, a extinção de animais etc. O intuito dessa etapa foi fundamentar os alunos, para que pudessem construir um ponto de vista sobre o tema que iriam produzir o texto.

Módulo IV

Esse foi o último módulo da SD, com o objetivo de oportunizar ao aluno expor seu posicionamento sobre as

discussões propostas. Além das atividades desenvolvidas no módulo III, foi proposto um debate em que dividimos a turma em dois grupos, e cada grupo defendeu seu ponto de vista sobre a temática em questão, mostrando pontos positivos e negativos sobre a urbanização do município de Rodolfo Fernandes/RN e as possíveis causas da extinção do gato maracajá.

O debate foi organizado e moderado pelo pesquisador, obedecendo a seguinte estrutura e critérios:

1ª rodada: sorteio de perguntas - cada grupo respondeu duas perguntas, intercaladas.

2ª rodada: perguntas formuladas pelos grupos – cada grupo formulou uma pergunta. Nesse momento houve direito de réplica e tréplica.

Considerações finais – cada grupo fez uma exposição, destacando seu posicionamento sobre as discussões promovidas, que envolveram a temática em estudo.

O debate foi uma das atividades mais surpreendentes, pois os próprios alunos apresentaram depoimentos de que foi a melhor atividade, inclusive que chegou a superar as expectativas da turma, tanto em questões de conteúdo e posicionamentos, como na questão de oportunizar momentos em que eles puderam ter voz ativa e defender suas ideias.

Produção final

Encerrado o debate e as discussões, é chegado o momento da produção final. Os alunos, após conhecerem o gênero artigo de opinião e se fundamentarem sobre o assunto, produziram o texto com o tema: “O processo de urbanização do município de Rodolfo Fernandes e a diminuição do gato maracajá”. Em seguida, trabalhamos a reescrita levando em consideração os problemas identificados na produção textual, tanto em questões estruturais, como em recursos linguísticos e no ponto de vista defendido. A reescrita partiu de problemas identificados nos textos, e expostos

em projeção, sem a identificação do aluno. Após essa atividade, cada aluno foi orientado a escrever uma nova versão do seu texto.

É importante motivar o aluno a reescrever seu texto quantas vezes for necessário, uma vez que a primeira versão, na maioria das vezes, apresenta problemas no que diz respeito ao processo de interação entre locutor/interlocutor. Conforme apontamentos inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. (BRASIL, 1998, p. 76).

Assim sendo, devemos considerar a escrita de textos como um produto em construção, e que não se chega ao resultado com o ponto final, mas sim com os “reajustes” que merecem ser feitos ao longo do processo.

Concluída a refacção, foi necessário avaliar a turma, buscando observar se os objetivos propostos ao longo da SD foram alcançados. Pelos depoimentos, percebemos que as atividades foram atraentes e prazerosas, porque todos apresentaram posicionamentos positivos, e no momento da produção não mostraram tantas dificuldades para construir seus pontos de vista e organizar seus textos.

Considerações finais

A execução dessa proposta de intervenção foi peça fundamental para uma avaliação da nossa prática em sala de aula, principalmente em relação às aulas de produção de texto. Desenvolver essa capacidade nos alunos sempre foi um desafio, assim, a busca por novos métodos e estratégias, para aperfeiçoar a escrita dos discentes, ainda continuam sendo um dos caminhos a seguir.

Na sequência didática, vimos uma metodologia estruturada que pôde contribuir para uma produção de texto proficiente, pois os alunos desenvolveram habilidades, a partir de atividades sistematizadas, focadas nos problemas/deficiências que apresentaram quando produziram seu primeiro texto (produção inicial).

Assim sendo, esse trabalho veio contribuir positivamente para a disciplina de língua portuguesa, pois afetou não só os alunos, como também o pesquisador, uma vez que pudemos avaliar nossas aulas e ver possíveis critérios e métodos de mudança, para conduzir aulas com maior eficiência, capazes de garantir um ensino de qualidade, respaldado em teoria e prática.

Por fim, apresentamos ainda um fator principal, que foi a relevância do trabalho de produção de texto relacionado à realidade local, destacando, sobretudo, aspectos históricos, ambientais, sociais e culturais da comunidade a qual os alunos estão inseridos.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-32.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira
Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Introdução

Com a evolução das grandes ferramentas tecnológicas alcançadas nos últimos tempos, os alunos nunca escreveram tanto, ou melhor, nunca “teclaram” tanto. Ainda assim, a escola e especificamente os professores não conseguem lidar com o insucesso escolar, principalmente no que se refere à competência linguística voltada para a produção de textos.

De acordo com a BNCC (2017), o processo da escrita deve se pautar na pluralidade de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, traçando-se algumas etapas de planejamento, considerando que o texto não é um produto simples, pronto e acabado. Logo, faz-se necessário considerar a adequação ao contexto de produção e circulação dos textos, passando-se por etapas como:

[...] utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros [...] ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BNCC, 2017, p. 141).

Como professores de língua portuguesa, precisamos estar conscientes de que durante o ensino de produção textual, todo texto escrito ou verbalizado pelo aluno deve ter um propósito, para além da leitura de um leitor imaginário ou mais

determinado, pois escrever sem saber para quem e com que intenção dificulta todo o processo da escrita, já que é a partir do interlocutor que adequamos o tipo de linguagem e as ideias contidas no texto.

Diante disso, compreendendo ser um grande desafio organizar o processo de escrita através de atividades sistematizadas, a proposta da sequência didática, pensada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), torna-se um meio considerado eficaz para essa proposta de ensino. Assim, as etapas da produção de texto acontecem de maneira mais organizada e a reescrita obedece a determinados itens já pontuados previamente pelo professor.

No tópico seguinte, relataremos a proposta de intervenção por nós desenvolvida em torno de uma sequência didática numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal.

O desenvolvimento da sequência didática em torno do gênero textual *Resenha Cinematográfica*

A nossa proposta de intervenção foi desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*. Nosso objetivo foi desenvolver uma sequência didática em torno de um gênero textual, a resenha cinematográfica, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, na cidade de São João do Rio do Peixe/ PB.

Visando aplicar um conjunto de atividades de maneira organizada, ancoramo-nos numa proposta de sequência didática (SD) sugerida pelos estudiosos do grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly), que condensa o ensino de gêneros textuais no ensino fundamental de maneira ordenada e sistematizada. Mediante esse processo de atividades com gêneros textuais, a sequência didática possibilita o engajamento do autor com as mais

variadas possibilidades de elaboração de um texto, visando o aperfeiçoamento das práticas da escrita e da produção oral. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114), é possível analisar a construção do texto nos seus diferentes níveis, sejam nas adequações de gramática e sintaxe ou no uso da ortografia, seja sob a perspectiva textual em que se pode investigar a natureza enunciativa dentre esses aspectos estruturais.

Assim, conforme os teóricos citados, a estrutura básica de uma sequência didática pode conter: **(i) Apresentação inicial, (ii) Produção inicial, (iii) Módulos e (iv) Produção final.** Antes de dissertar sobre os passos desenvolvidos durante a sequência didática (SD) realizada, fizemos um esboço com o detalhamento da aplicação da SD, o número de aulas utilizado para cada momento, bem como o tema da aula e os objetivos de cada passo.

Detalhamento da aplicação da sequência didática desenvolvida

Fase da SD	Número de aulas	Procedimento adotado na aula	Objetivos
Apresentação da situação	1 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição e explanação da sequência didática a ser realizada com a turma. 	Compreender o propósito do trabalho a ser desenvolvido.
Produção Inicial	2h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero textual narrativa de contos de fadas (produção textual). 	Observar o desempenho dos alunos inicialmente sobre o gênero desenvolvido.
Módulo I (Primeiro momento)	4 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do conto tradicional <i>A Bela e a Fera</i> (Jeanne-Marrie Leprince de Belmont); • Criação do diário de leituras; • Discussão e interpretação do conto; através de atividades previamente selecionadas. 	Sistematizar a leitura e a organização de ideias.
Módulo I (Segundo	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura das narrativas dos contos de 	Suscitar o pensamento crítico e

momento)		fadas; • Enquete no blog da escola sobre qual filme assistir: <i>A Bela e a Fera 2014</i> ou <i>A Bela e a Fera 2017</i> .	opinitivo dos alunos
Módulo I (Terceiro momento)	4 h/a	• Visualização do filme <i>A Bela e a Fera 2017</i> na sala de audiovisual; • Discussão, interpretação e atividades sobre o filme assistido.	Assistir ao filme e tecer discussões diante da obra.
Módulo 2 (Primeiro momento)	2 h/a	• Apresentação do plano de texto do gênero <i>resenha cinematográfica</i> .	Conhecer as principais características e estrutura do gênero.
Módulo 2 (Segundo momento)	2 h/a	• Exposição de conteúdo gramatical: tempo verbal e adjetivos.	Entender como o plano de texto é constituído.
Módulo 3	2 h/a	• Primeira produção da resenha cinematográfica.	Desenvolver a primeira produção da resenha cinematográfica através das explanações absorvidas, observando a organização de parágrafos, coesão textual e adequação vocabular.
Módulo 4	2 h/a	• Reescrita da produção textual com apontamentos (paralelismo semântico).	Revisar a estrutura da resenha observando aspectos importantes da estrutura do texto.
Módulo 5	2 h/a	• Reescrita do texto (com apontamentos de ordem ortográfica, morfológica e sintática).	Reescrever o texto atentando aos elementos gramaticais que fazem parte da estrutura do texto.

Produção final	3h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Última reescrita do texto e encaminhamento para editoração e publicação. 	Escrever a versão final da resenha cinematográfica de acordo com os apontamentos e orientações advindas dos módulos desenvolvidos.
----------------	------	--	--

Fonte: Elaboração própria (2019).

Assim, de acordo com os passos que constituem a sequência didática, iniciamos nossa proposta pela apresentação da situação:

✓ Apresentação da situação

De acordo com Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), a apresentação da situação tem como objetivo traçar uma exposição sobre o assunto a ser abordado em sala, e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para o desenvolvimento da produção inicial, executando as atividades de linguagem nos módulos, chegando-se na produção textual final. Nessa etapa, o professor sonda os conhecimentos prévios dos alunos, apresenta o gênero que será abordado e logo sistematiza os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Nesse íterim, apresentamos à turma o esboço da sequência didática que desenvolveríamos em sala, fomentando sua importância e contribuição para a aprendizagem de gêneros textuais. Assim, dialogamos com Marcuschi (2008, p. 214) quando afirma que “os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar todas as tarefas”.

Explicitamos aos alunos todos os passos da sequência didática a ser desenvolvida, objetivando o esclarecimento do projeto para caso eles, porventura, tivessem dúvidas ou quisessem dar alguma sugestão na atividade proposta.

Explicamos que o gênero a ser trabalhado seria a resenha cinematográfica a partir do filme *A Bela e a Fera*, originário do conto do

mesmo nome (BEAUMONT, 2010). Nesse momento, justificamos os motivos da escolha desse gênero e observamos um grande interesse dos alunos pelos contos de fadas, em virtude, possivelmente, do trabalho anterior desenvolvido nessa mesma turma (projeto esse denominado PIP - Projeto de Inovação Pedagógica).

Posteriormente, falamos sobre os passos da proposta: depois da leitura do livro, eles escolheriam a versão audiovisual para assistir ao filme *A Bela e a Fera* versão 2014 ou *A Bela e a Fera* na versão de 2017.

✓ **Produção Inicial**

A partir do direcionamento inicial mencionado, o primeiro passo da sequência foi o de realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero conto de fada, mediante um questionário elaborado, tendo este questões subjetivas e objetivas sobre o tema.

Nesse momento inicial notamos a participação de todos os alunos, alguns mais engajados, outros não tanto. Quanto às respostas, a maioria dos alunos mostraram-se entendedores dos elementos básicos que compõem o gênero, mesmo apresentando dificuldades em desenvolver a resposta de acordo com a pergunta elaborada.

✓ **Módulos**

Módulo I

Esse primeiro módulo foi dividido em três momentos para organizar mais adequadamente as etapas seguidas no processo da realização das atividades.

1º Momento:

Nesse momento inicial, tivemos a atividade da primeira leitura do conto clássico *A Bela e a Fera*, adaptado por Jeanne-Marrie Leprince de Beaumont. Após a realização da leitura coletiva do texto

em sala, foi apontada como atividade para casa, uma nova leitura de forma individual.

Mediante a explanação das personagens, dos valores inseridos no conto, bem como da construção do enredo para a sistematização da compreensão do gênero lido, nos encaminhamos para a criação de um diário de leituras. Para essa atividade, explicamos a função do diário de leituras (como ele se estrutura e sua utilização para sistematizar mais eficazmente os conhecimentos adquiridos) para a realização da etapa final da posterior: a resenha cinematográfica.

O objetivo principal dessa atividade é fazer com que os alunos desenvolvam técnicas de diálogo com o texto lido e, conseqüentemente, evoluam na produção da escrita. Dialogamos com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli ao afirmarem que:

Para fazer uma resenha, é preciso resumir e apresentar sua opinião, de forma argumentada, sobre o texto original. Assim, antes de tudo, é necessário que haja uma leitura atenta e que haja questionamentos que poderão ser utilizados para seu posicionamento enquanto resenhista do texto lido (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2014, p. 63).

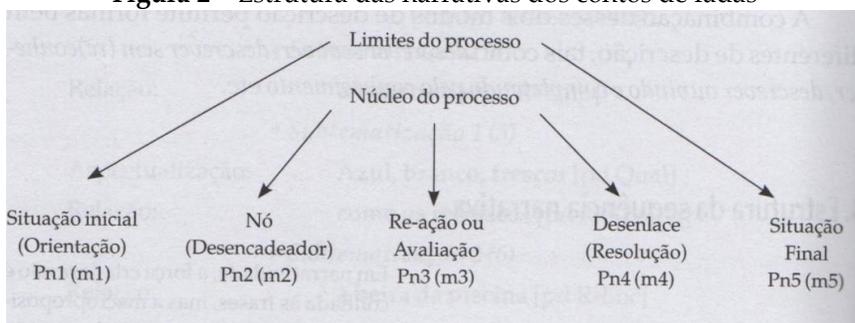
Na abordagem do conto incitamos diversos questionamentos, objetivando o estímulo do pensamento crítico e opinativo dos alunos. Notamos, assim, que os discentes realmente haviam lido a obra diante das discussões e questionamentos promovidos. Para além da compreensão da narrativa, alguns alunos teceram apontamentos pertinentes sobre o livro colocando os seus pontos de vista perante alguns detalhes da história, que, segundo eles, poderiam ser modificados e/ou acrescentados.

Com relação à data de publicação do conto, alguns alunos ficaram surpresos por ser antiga a versão de Madame Jeanne-Marrie Leprince de Beaumont (mais especificamente em 1740). Por outro lado, perceberam a contemporaneidade da história, principalmente no fato de a personagem *Bela* ser uma mulher “a frente do seu tempo”.

2º Momento

Em um segundo momento, com o objetivo de elucidar o estudo do gênero, levamos um esboço de descrição da estrutura dos contos de fadas para explanação em sala. E para que ocorresse um aproveitamento do estudo, elencamos a definição dos constituintes de cada parte, nos reportando à obra para traçarmos um comparativo.

Figura 2 – Estrutura das narrativas dos contos de fadas



Fonte: Adam (2011, p. 226).

Posteriormente, promovemos o momento de escolha do filme em que os alunos iriam assistir: *A Bela e a Fera*, na versão de 2014 ou *A Bela e a Fera*, na versão de 2017. A votação foi promovida por meio de uma enquete aberta no *blog* da escola. O primeiro filme apresenta uma versão mais próxima do livro, trazendo uma *Bela* mais madura e sensual, e a segunda versão já traz uma nova adaptação do filme lançado pela Disney, numa versão mais infantil e colorida do desenho de 1991.

Esse momento foi muito envolvente para a turma, uma vez que os alunos se sentiram importantes e engajados para contribuir com o resultado que dependia do voto de cada um. Por unanimidade, a versão audiovisual escolhida foi *A Bela e a Fera* 2017. Dentro dessas duas opções de escolha, notamos que o resultado foi de acordo com o perfil da turma, já que os alunos ainda têm um aspecto infantilizado, com idades médias de 12 anos.

3º Momento

Nesse terceiro momento levamos os alunos para a sala audiovisual da escola, onde assistiram ao filme *A Bela e a fera* 2017. Versão essa mais nova, lançada em 2017 com direção de Bill Condon. Nesse momento, utilizamos o recurso audiovisual para explorar os meios possíveis de interpretação e construção da criticidade no aluno, uma vez que “as tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino”, conforme declara Rojo (2012, p. 39).

Foi perceptível que os alunos gostaram do evento, visto o encanto deles pela linguagem cinematográfica. Na preparação da sala de audiovisual, colocamos algumas poltronas disponíveis na escola e, para acomodar todos os alunos, providenciamos algumas almofadas para aqueles que preferiram assistir ao filme no chão. Pedimos ao pessoal da cozinha para fazer pipocas e assim montar um cenário próximo ao de cinema. Com o recurso *data show*, as imagens ficaram bastante amplas e nítidas.

Nesse dia, tínhamos apenas duas aulas na referida turma, mas como o filme tinha a duração de 2h:10min, pedimos, então, ao professor da aula seguinte que nos cedesse uma de suas aulas para que o filme não fosse fragmentado e comprometesse a linearidade do raciocínio dos telespectadores.

Logo após a exibição do filme, promovemos um debate para a discussão sobre alguns aspectos da obra, realizando também comparações entre elementos constituintes do conto tradicional e da adaptação audiovisual. Comparações essas respectivas ao enredo, descrição dos personagens e análise tempo e espaço narrativo.

Nesse momento, observamos o envolvimento dos alunos nas interlocuções e discussões sobre o filme, evidenciando que esses alunos já detinham conhecimentos bastante sistematizados sobre a leitura do livro. Dessa forma, a adaptação do conteúdo audiovisual fez com que se ampliasse o processo de criticidade do educando. Consoante Carmo (2003, p. 37), “educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente,

é educar o olhar, decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético [...] é realizar o rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico”.

Destarte, em meio a essa interlocução, os alunos foram redigindo suas opiniões e posicionamentos nos seus diários de leituras para, com isso, familiarizar-se com o desenvolvimento de textos a partir de ideias concebidas.

Módulo II

Organizamos esse segundo módulo em dois momentos. Abordamos inicialmente as características da resenha cinematográfica, indicando seus elementos constitutivos, assim como o plano de texto para possibilitar a produção textual dos alunos. Como o trabalho foi direcionado a uma turma iniciante em textos opinativos (no sétimo ano), tivemos a pretensão de organizar a estrutura do plano conforme o nível de complexidade exigido pelo ciclo escolar em que a turma estava inserida.

No segundo momento, realizamos a abordagem dos tempos verbais e dos adjetivos, como elementos gramaticais característicos do gênero em estudo.

1º Momento

Partimos, inicialmente, pela elaboração do plano de texto para que o aluno escritor conceba os passos necessários para estruturar sua produção, necessitando de linearidade, sentido e propósito comunicativo definido. Consoante Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 15), “as ideias que comporão o conteúdo de um texto não se encontram organizadas, exatamente como o produtor deseja. Por isso é importante organizá-las para a escrita pensando num plano textual que reflita aquilo que ele deseja fazer”.

Destarte, montamos um esboço de uma resenha cinematográfica, a partir dos pressupostos elencados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014), Bonini (2005), Motta-

Roth (2006) e por manuais de livros didáticos mais recentes que contemplam as novas habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), tais como Brugnerotto e Alves (2017) e Oliveira e Araújo (2018) para as características elementares da sequência do gênero na mediação da turma.

Dessa forma, participamos de todas as etapas da produção do texto junto com os alunos mediando e acompanhando o andamento das atividades, visto que “o sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 80).

2º Momento

Em um segundo momento, desenvolvemos um conjunto de atividades sobre os tempos verbais e a classe gramatical dos adjetivos. Apresentamos a diferença dos verbos, existentes entre presente e o passado, atentando aos alunos que parte da sinopse da resenha é construída no tempo presente dos verbos. E quanto à classe dos adjetivos, ressaltamos a elementaridade dessa classe gramatical no momento da apreciação de uma resenha, já que a caracterização se dá através do uso de adjetivos.

Módulo III

No terceiro módulo da sequência, buscamos promover, através de atividades variadas, o conhecimento sobre a estrutura do gênero em estudo, haja vista a complexidade de produzir textos. Nas atividades propostas, seguimos os princípios teóricos da psicologia da linguagem trazidas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 88), em que distingue quatro níveis principais para a produção de textos: “A representação da situação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto”. Neste módulo, tivemos mais três encontros, sendo cada encontro de duas aulas.

Levamos para sala um jogo de *quebra-cabeças* com partes do enredo de *A Bela e a Fera*, objetivando, de maneira lúdica, que os alunos se engajassem ainda mais no projeto desenvolvido. A turma foi dividida em dois grupos para a competição e aqueles que montassem o *quebra-cabeças* primeiro seriam os campeões da brincadeira. Nos encontros de duas aulas foi reservado um intervalo de 10 minutos para uma tarefa lúdica sobre o tema, haja vista a idade de hiperatividade do público alvo, como também pela dificuldade de concentração que normalmente os alunos têm em um longo período de tarefas escolares.

Os alunos realizaram a primeira escrita da resenha cinematográfica mediante a versão assistida do filme e o contraste com os aspectos lidos e analisados no conto. Para auxiliar nesse processo, foram retomadas as anotações opinativas preenchidas anteriormente nos *diários de leituras*. Nesse momento, não interferimos nos desvios ortográficos, morfológicos e sintáticos das produções realizadas, uma vez que, consoante Passarelli (2012, p. 161), “a primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”. Em um segundo momento, já consideramos necessárias as correções diante dos aspectos que englobam o texto, até porque o aluno escritor necessita aprender todas as variedades de uso da língua, seja em textos orais ou em textos escritos.

Módulo IV

Para aprofundar o estudo do gênero analisado pelos alunos, pautamo-nos em algumas sugestões de procedimentos para análise elencadas por Motta-Roth (2006, p. 158). Assim, tecemos primeiramente perguntas acerca do conteúdo e organização do texto, como também do papel do gênero naquele contexto. No momento em que os alunos respondiam a esses questionamentos, procuramos agir de forma interventiva de modo a cooperar com o entendimento

dos alunos, explicando como esse tipo de texto é construído, respondendo às dúvidas pautadas e suscitando novas indagações.

Em seguida, levamos para a sala de aula novos exemplos de resenha cinematográfica de filmes, extraídas de sites especializados na internet, as quais induzem ou reclinam o espectador de assistir ou desistir de determinada obra cinematográfica. Nesse ínterim, levar os alunos a terem acesso a uma variedade de exemplos sobre a temática, aprimora os conhecimentos diante do gênero estudado.

Posteriormente às explanações sobre o texto apresentado, partimos para a reescrita da produção inicial focalizando no paralelismo semântico da estrutura do texto, já que a maioria dos alunos apontaram muita dificuldade nesse quesito. Para ser mais precisos e objetivos, nos apropriamos de um dos textos realizados pelos alunos, aparentemente o que mais apresentava períodos truncados (e com a permissão do aluno, obviamente), para a explanação coletiva desse texto. Nos utilizamos de uma ficha de autoavaliação sobre o gênero, bem como do recurso *data show* para melhor entendimento, visualização e interação da turma.

Módulo V

Nas atividades iniciais já realizadas durante esse módulo, conduzimos os alunos a uma nova reescrita do texto, dessa vez direcionando-os com apontamentos ortográficos, morfológicos e sintáticos e atentando-os para a organização dos parágrafos, coesão textual e adequação vocabular, visto que a grande maioria dos textos mostraram imensas dificuldades nesses pontos. Alguns alunos já trazem essa defasagem desde os anos iniciais do ensino fundamental, o que torna um grande desafio para o professor dos anos finais.

Como realizamos a proposta em uma turma de sétimo ano, os alunos demonstravam dificuldades de concentração, devido, muito provavelmente, à faixa etária da turma. Assim, sempre conversávamos com esses alunos sobre a importância da

sequência didática para a aquisição da aprendizagem através da atividade desenvolvida.

No que se referia ao projeto em andamento, deixávamos sempre claro aos discentes a importância do estudo desse gênero, uma vez que a partir dessa tarefa eles poderiam se tornar capazes de desenvolver diversas habilidades, como sintetizar, descrever o mundo que o cerca, bem como argumentar e desenvolver o seu posicionamento crítico sobre o que observa na realidade.

✓ **Produção Final**

Essa foi a última etapa da nossa sequência didática, em que as produções chegaram às suas versões finais a partir das elaborações no decorrer dos módulos. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 78), a finalização de texto será quase sempre produto de sucessivas versões e “graças a mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar)”, adquirindo, através dessas práticas, habilidades também para a autocorreção. Finalizando as etapas da elaboração da SD, num total de 26 aulas, promovemos uma discussão em sala sobre o valor do trabalho desenvolvido para a vida estudantil dos alunos, destacando as evoluções da turma nas práticas textuais e na capacidade crítica de elaborar e defender argumentos perante suas opiniões.

Posteriormente, encaminhamos a nossa produção final para a editoração, visto o caráter jornalístico do gênero optamos pela exposição dos trabalhos no blog da escola, considerando a internet um instrumento de grande divulgação atualmente. Blog que se encontra disponível em: <https://www.escolajosedantaspinheiro.tk/>.

Depois de publicadas no *blog*, as resenhas foram lidas e compartilhadas pelos alunos, pais dos alunos, amigos e colegas da escola, na intenção de divulgar para toda a comunidade escolar, assim como de conseguir o maior número de comentários para

suas resenhas no *blog*, já que havia uma espécie de “disputa” para ver qual texto teria mais comentários. Assim, ganharia a resenha que ficasse no topo das mais lidas, uma vez que o *blog* possui uma ferramenta que faz esse registro.

Foi um momento bastante empolgante, tanto para os alunos como para a comunidade escolar, já que todos tiveram acesso ao trabalho desenvolvido, no qual este tornou-se um meio em que os alunos notaram a importância da produção textual realizada. Assim, o texto produzido não ficou no vazio, como geralmente acontece com as produções realizadas em sala, havendo, então, muitos interlocutores que leram, criticaram e elogiaram os textos construídos por eles.

Considerações finais

Acreditamos que a proposta executada pela sequência didática tenha trazido uma contribuição positiva para o ensino de produção textual, uma vez que tentamos estabelecer práticas teórico-metodológicas que incentivaram a uma releitura no trato com o texto, transparecendo para os discentes que o texto não é um produto acabado, mas em constante construção.

Embora não tenhamos conseguido resolver todos os problemas relacionados à escrita do gênero durante a mediação da SD, conseguimos notar um resultado muito significativo, pois os alunos conseguiram construir um texto de acordo com os elementos básicos de uma resenha cinematográfica, conforme Bonini (2005), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014) e Motta-Roth (2006), em que apresentam os elementos necessários do plano de texto: a ficha técnica, a apresentação do filme, sinopse ou resumo, a avaliação ou apreciação e a recomendação da obra.

Ao nosso ver, o desenvolvimento dos módulos da SD, implementados pela proposta de intervenção (os quais envolveram etapas e procedimentos específicos), possibilitou o alcance de uma organização do ponto de vista textual discursivo dos alunos/autores, tornando-os produtores de textos mais

eficientes, autônomos, críticos, bem como mais conscientes dos efeitos que as marcas linguístico-enunciativas podem promover na construção de sentidos no gênero resenha cinematográfica.

Diante disso, acreditamos que conseguimos como resultado o melhoramento da produção textual nas aulas de língua portuguesa em relação aos discentes, como também um aperfeiçoamento enquanto educadora/pesquisadora, já que é a partir da vivência na prática que conseguimos extrair aprendizado e nos engrandecer enquanto profissionais.

Referências

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão técnica de João Gomes da S. Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEAUMONT, J-M. L. de. A Bela e a Fera. *In*: BEAUMONT, J-M. L. de. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 208-236.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02. set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUGNEROTTO, T.; ALVES, R. **Produção de texto: ensino fundamental**. 8º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2017.

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 32, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a04.htm>. Acesso em: 10 set 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-147.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 79-93.

MACHADO, A, R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L, S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). 2. ed.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

O ESTUDO DO GÊNERO CRÔNICA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Paulo Henrique Marques do Nascimento

Introdução

Saber se expressar com eficiência nas diversas situações de interação é uma competência crucial. Os documentos oficiais da educação enaltecem o desenvolvimento da capacidade comunicativa quando afirmam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 2001, p. 19). Diante dessa afirmativa, fica evidente o caráter social da língua, ou seja, através do domínio da linguagem os indivíduos podem exercer a cidadania de forma mais atuante e plena, expressando-se, expondo o que pensam e argumentando em defesa de seus pontos de vista.

Como professores de Língua Portuguesa, somos responsáveis pelo ensino de produção de textos e, dessa forma, contribuímos para essa prática no desenvolvimento dos nossos alunos. Nesse sentido, observamos a importância de trabalharmos a produção textual como uma prática social, como uma forma de interação entre os sujeitos, assim como a importância de desenvolvê-la em uma perspectiva interacional. Desse modo, devemos trabalhar a escrita de textos tendo em vista não só o seu processo de produção, como também os efeitos de sentido que esse texto pode causar em seu interlocutor.

É importante ressaltar que, quando nos comunicamos, moldamos os enunciados às formas de um gênero do discurso. Para Bakhtin (2011, p. 282), falamos ou escrevemos sempre através de um gênero do discurso, o qual é realizado no interior

de uma determinada esfera da atividade humana. Neste momento, levamos em conta os elementos que permeiam a situação concreta de comunicação, bem como os objetivos pretendidos pelos interlocutores.

Para Bakhtin (2011), os enunciados, sejam eles orais ou escritos, sempre estão ligados à determinada condição de realização e a alguma finalidade relacionada a uma esfera da atividade humana, apresentando, com isso, sempre um conteúdo temático, uma organização composicional e estilos próprios. Neste caso, Bakhtin (2011) afirma que “cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A variedade de campos de atuação da comunicação social, assim como as variadas pretensões comunicativas fazem com que os gêneros sejam vastos e variados”. Por isso, quanto maior for o conhecimento das formas de gêneros do discurso, maior será a liberdade de uso desses gêneros.

Nesse sentido, observamos a importância de trabalharmos, através de metodologias que garantam o desenvolvimento das competências comunicativas, a produção textual nas escolas, isto é, o estudo e produção dos gêneros do discurso enquanto uma prática social, como uma forma de interação entre sujeitos situados, que têm finalidades específicas em uma situação de comunicação concreta. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que:

[...] da mesma forma que, na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana (BRASIL, 2017. p. 76)

Por isso, para que os estudantes adquiram as noções, as técnicas e os instrumentos necessários para desenvolver as suas capacidades de produção de textos nas mais diversas situações de

comunicação, podemos utilizar metodologias variadas para atingirmos os objetivos esperados. Uma forma de se trabalhar um gênero discursivo de modo mais eficiente é através das sequências didáticas, que são atividades ou exercícios múltiplos e variados, constituindo um estudo mais sistemático e gradual para a obtenção das bases necessárias para se dominar um determinado gênero do discurso. Esse é um caminho que pode ser trabalhado, uma forma mais precisa de desenvolver as habilidades dos alunos e trabalhar com os gêneros do discurso em sala de aula.

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de sequência didática para estudo e produção do gênero discursivo crônica. Este texto consiste em uma intervenção aplicada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado do Ceará. Primeiro, fazemos esta introdução a respeito da temática que abordamos, depois apresentamos algumas considerações a respeito do gênero do discurso estudado, a crônica; no terceiro tópico, descrevemos o passo a passo da sequência didática que trabalhamos em sala de aula e, por último, concluímos o nosso texto com algumas considerações finais.

Considerações acerca do gênero discursivo crônica

A crônica é um gênero discursivo que relata fatos contemporâneos da vida em sociedade, o escritor de uma crônica, ao produzi-la, dialoga com vários discursos de um dado momento histórico, podendo concordar ou discordar deles, pois “atrás de um texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (FARACO, 2009, p. 43).

A crônica é um gênero discursivo que podemos, hoje, tratá-la como um gênero brasileiro, pelas suas características, que apresenta traços próprios do povo que a acolheu. Ela oscila entre a esfera jornalística e a literária, ou seja, traz a concisão e a pressa do jornal e a magia e a poeticidade da literatura.

Antônio Candido (1922), ao fazer reflexões sobre esse gênero em seu percurso histórico no Brasil, afirma que ela se situava em

um espaço menos privilegiado de circulação em relação a outros gêneros de maior prestígio como o romance. Ele diz que “nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse”. Isso nos mostra que a crônica veio traçando um caminho longo para se firmar entre os gêneros discursivos literários brasileiros.

Em sua origem, que remonta à Idade Média, ela apresentava um caráter histórico. A exemplo disso, temos, em Portugal, Fernão Lopes, o primeiro cronista, nomeado em 1418 o cronista-mor do reino português.

No Brasil, temos como primeiro registro desse gênero discursivo a Carta de Pero Vaz de Caminha. Esse texto traz fatos do cotidiano descritos com a leveza característica das crônicas da atualidade. Podemos observar o que foi dito anteriormente no trecho a seguir:

E sexta pela manhã, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela; e fomos ao longo da costa, com os batéis e esquifes amarrados à popa na direção do norte, para ver se achávamos alguma abrigada e bom pouso, onde nos demorássemos, para tomar água e lenha. Não que nos minguassemos, mas por aqui nos acertarmos. (Carta de Pero Vaz de Caminha, *apud*. OLIVEIRA, VILLA [et. al.], 2012, p. 29)

Nesse trecho da carta, Caminha emprega uma linguagem leve, fugindo aos estilos burocráticos da época, sem deixar de imprimir significação histórica ao seu texto e sendo fiel às circunstâncias do momento. Por isso, temos um texto que apresenta uma estreita relação com o jornalismo e já traz algumas características das crônicas da nossa atualidade.

Podemos afirmar que, a partir da Carta de Pero Vaz de Caminha, a crônica teve o seu percurso traçado para, aos poucos, consolidar-se como um gênero discursivo brasileiro. Porém, é durante o século XIX, com o desenvolvimento da imprensa no

Brasil, que ela vai, a partir das publicações de folhetins nos jornais, assumindo suas configurações atuais.

De forma geral, foi a partir do folhetim – uma espécie de gazeta onde inicialmente se publicavam romances – que a crônica – cuja palavra originária do grego *chronikós* faz referência ao tempo *chrónos* – emerge em suas múltiplas possibilidades. De uma feição ligada especificamente ao gênero histórico – onde os cronistas, principalmente medievais, relatavam os grandes feitos dos heróis ou dos príncipes – à relação com a literatura e o jornalismo ao longo do século XIX, a crônica fixa-se no Brasil e aqui assume uma conotação de gênero caracteristicamente brasileiro (SCHNEIDER, 2008, p.3).

Dessa forma, vemos que naquele tempo, a crônica já tratava de assuntos diversos em relação ao cotidiano como literatura, política, arte, a sociedades; e já com o seu caráter efêmero em relação ao gênero romanesco. Ainda, sobre o percurso da crônica, Candido (1992, p.17) afirma:

Acho que foi no decênio de 1930 que a crônica moderna se definiu e consolidou no Brasil, como gênero bem nosso, cultivado por um número crescente de escritores e jornalistas, com os seus rotineiros e os seus mestres. Nos anos 30 se afirmaram Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, e apareceu aquele que de certo modo seria o cronista, voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero: Rubem Braga.

Apesar de não ser um gênero de prestígio, a crônica, aos poucos, foi sendo cultivada por escritores e jornalistas. No Brasil, temos grandes nomes de autores que se destacaram em outros gêneros literários, mas se dedicaram às crônicas, como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga, este último se destacou como um dos maiores cronistas brasileiros.

Produzida para a circulação efêmera do jornal, a crônica, segundo Candido (1992), tem uma linguagem que representa o

nosso modo de ser natural. Com uma boa dose de humor, ela aborda fatos corriqueiros e banais do nosso cotidiano. Em tom de conversa, a sua linguagem aproxima-se do nosso modo de ser mais natural. Essas características são confirmadas por Candido no trecho seguinte:

A linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia adentro. Creio que a fórmula moderna, onde entra um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis* de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma (CANDIDO, 1992, p. 15).

Paralelo ao excerto de Candido, podemos completar com Sá (1987, p.10-11), que traça um panorama sobre o perfil estilístico da crônica.

[...] esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas (do jornal) em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou raro momento de trégua que a televisão lhes permite. Sua elaboração também se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para preparar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala enfumaçada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela correria com que se faz um jornal, [...]. À pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito.

Sendo assim, a crônica aos poucos conquistou o seu espaço entre os gêneros discursivos brasileiros, com uma linguagem que pode ser lírica, irônica e/ou casual. Ela pode estar engajada com o cenário social de uma época ou tratar apenas de fatos banais do nosso dia a dia, registrando os acontecimentos mais efêmeros da história e apresentando o ponto de vista do autor.

A sequência didática

A estrutura base da sequência didática

Para que os alunos tenham acesso às novas práticas de linguagem e aos gêneros do discurso difíceis de dominar, podemos utilizar uma sequência didática para o estudo desses gêneros e, assim, atingir os objetivos esperados. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O objetivo de sequência didática consiste em “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. 97). Por isso, utilizamos dessa metodologia para trabalharmos gêneros que os alunos não dominam ou que os realizam de forma insuficiente.

Seguindo a proposta desses autores, a sequência didática é formada por: *apresentação da situação, produção inicial, módulos para estudo da estrutura e características do gênero discursivo e a produção final*. A sequência didática apresentada no nosso trabalho é composta seguindo as etapas propostas pelos autores.

Primeiro, na apresentação da situação, expomos o passo a passo que passaríamos desde a primeira etapa até a etapa final da sequência didática. Nesse momento, também foi apresentado o gênero “crônica”, isto é, o gênero do discurso que trabalharíamos com a finalidade de melhor escrevê-lo.

Na sequência, tivemos o momento da produção inicial, na qual se deu com a produção de uma crônica. Essa produção inicial serviu como um diagnóstico para percebermos aquilo que precisava ser trabalhado nos módulos de atividades.

Trabalhamos três módulos para que os alunos obtivessem os conhecimentos necessários para conhecer e escrever de forma mais adequada uma crônica. No primeiro módulo, trabalhamos as características textuais da crônica, o segundo módulo foi estruturado para estudarmos o planejamento do texto e escrevermos outra crônica, o terceiro módulo é constituído pela revisão do texto, escrito no módulo anterior.

Para finalizar a sequência didática, depois de passarmos por todos os passos anteriores, trabalhamos na produção final da crônica desenvolvida no módulo dois. Dito isto, vamos para a descrição do passo a passo percorrido na sala de aula.

➤ **Apresentação da situação**

Nesse primeiro momento, a apresentamos a proposta de escrita, a situação, o projeto de estudo que realizaremos a partir da sequência didática, assim como o que esperamos que realizem na produção final. Com a apresentação da situação, deve ficar claro os seguintes pontos: qual é o gênero discursivo que será trabalhado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará da produção.

Apresentamos um exemplo do gênero discursivo que seria trabalhado com a turma através da leitura da crônica “Porta do colégio”, de Afonso Romano de Sant’Anna. Essa crônica está presente no livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental II, *Português: Linguagens* (CEREJA, W. R./ COCHAR, T, 2015, p. 82). No texto, um narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida, através de uma visão pessoal, ele faz comparações entre os jovens que estão na porta do colégio e as outras pessoas que transitam na rua e,

durante o texto, opina sobre o possível futuro que aqueles jovens poderão ter.

Foi feita uma leitura silenciosa e depois uma leitura colaborativa em que cada parágrafo foi lido por um aluno diferente; depois discutimos sobre as impressões que os alunos tiveram do texto. Essa atividade de leitura contribuiu para que os alunos tivessem o primeiro contato com o gênero crônica. Portanto, ao final da apresentação da situação, os alunos devem estar cientes de todas as informações necessárias a respeito do projeto comunicativo proposto e a qual aprendizagem de linguagem ele está relacionado.

➤ **Primeira produção**

Depois da leitura da crônica “Porta do colégio”, e tendo a mesma como exemplo para o desenvolvimento do primeiro texto, passamos para o momento da primeira produção. A primeira produção se deu através de uma proposta de redação presente no mesmo livro didático sobre a seguinte proposta:

Lembre-se de uma situação corriqueira que tenha sido vivida por você ou vista no noticiário da televisão ou do jornal e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma manifestação de trabalhadores, um mendigo solitário caminhando pelas ruas, um momento constrangedor dentro do elevador, uma criança que pede trocados no semáforo, idosos conversando ou jogando xadrez em uma praça, pais desesperados em busca de uma criança que se perdeu etc. (CEREJA, W. R./ COCHAR, T, 2015)

A partir do excerto acima, os alunos deveriam escrever uma primeira crônica, tendo como ponto de partida uma das situações descritas, vividas por eles em algum momento, ou seja, o texto pode ser escrito tendo como referência um fato banal do seu dia a dia.

Essa primeira produção é um texto simples, cujos destinatários podem ser apenas a turma ou um destinatário

fictício. Nessa produção, podemos observar os pontos fortes e fracos e buscar soluções para os problemas encontrados, ou seja, ela tem a finalidade de nos mostrar o que precisamos trabalhar nos módulos seguintes, pois, segundo Dolz, Noverraz e schneuwly (2004, p. 103), “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

➤ **MÓDULO1- Estudo das características textuais da crônica**

• **1ª aula**

Após as leituras e a discussão a respeito do texto, e depois da produção inicial, partimos para uma atividade de compreensão e interpretação sobre a crônica “Porta do colégio”. No livro didático, após o texto, há algumas atividades. A primeira delas é o “Estudo do texto – Compreensão e interpretação”, p. 83 e 84. É a partir desta atividade que é estudado o entendimento do texto, isto é, questões relacionadas à mensagem que o texto traz, qual a visão de mundo que o autor nos mostra etc.

• **2ª aula**

A próxima atividade traz, no livro, o título de “Produção de texto”, com cinco questões pelas quais foi estudada a estrutura do gênero e suas principais características. A partir das questões sobre o texto, o aluno vai construindo o conhecimento sobre o que é necessário para um texto ser considerado uma crônica, ou seja, estudamos o seu conteúdo temático, a organização composicional e o estilo.

Depois de responder as quatro primeiras questões, com perguntas sobre a estrutura formal do texto, a linguagem utilizada, o estilo, dentre outros fatores relacionados ao gênero, os alunos devem, na última, ajudando uns aos outros, traçar um quadro com as características da crônica, que segundo Cereja e Cochar (2015) são:

É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano; é geralmente curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos; o narrador pode ser do tipo observador ou personagem; emprega geralmente uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, podendo ser menos ou mais formal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor.

As características textuais citadas acima devem ser percebidas pelos alunos no decorrer da atividade, pois as questões são voltadas especificamente para as características textuais da crônica. Com a atividade desse módulo os alunos constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero estudado. Dessa forma, eles podem falar a respeito do gênero.

Ao final das duas atividades, houve a correção pelo professor junto a turma, a fim de sanar as dúvidas surgidas no decorrer das atividades.

Nessas duas aulas, noções acerca do gênero discursivo crônica e suas características foram desenvolvidas e estudadas pelos alunos com o auxílio do professor.

➤MÓDULO 2 – Planejamento e escrita de um novo texto

•1ª aula

Após o estudo do conteúdo temático, da organização composicional e do estilo do gênero discursivo crônica, é o momento de escrevermos um novo texto. Antes de tudo, foi feita a leitura de mais uma crônica, a saber, “O rádio apaixonado”, de Moacir Scilar. Depois de feita a leitura, partimos para a proposta de redação na qual o aluno deveria escolher entre os possíveis títulos: *Antes era assim*, *Ser adolescente*, *Amor antigo*, *Fim de festa*, *O dia em que a terra parou*, *Da janela do meu quarto*, *Pela tela do computador*, *Nunca mais*. Dentre esses títulos eles deveriam

escolher um que fosse capaz de despertar a lembrança de um fato ou sugerir uma situação. No texto, o escritor deveria revelar sua visão pessoal dos fatos.

Para escrever o seu texto, os alunos deveriam ler com bastante atenção e seguir o que solicita os pontos abaixo. Na produção inicial, foi observada a necessidade de um planejamento do texto de forma mais sistemática antes de escrevê-lo.

O planejamento de um texto pode ser decisivo para o sucesso da escrita. É nesse momento que o aluno deverá refletir sobre como construirá o seu texto. Para essa reflexão, o aluno deverá fazer um breve esboço de como pretende desenvolver seu texto, seguindo dicas como:

- Pense no leitor do seu texto, considerando que sua crônica pode ser publicada em uma revista ou livro de crônicas da classe, e, portanto, pode ser lida por colegas de sua classe. Podendo também ser disponibilizada para outras salas, para professores, familiares e amigos.

- Pense também no seu objetivo. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?

- Aborde o fato ou assunto que você escolheu procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou humor.

- Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor despertando nele o interesse pelo texto e a vontade de chegar ao final dele. Se possível guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.

- Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto uma variedade de acordo com a norma-padrão informal ou outra, que corresponda à situação comunicativa.

➤MÓDULO 3 – revisão do texto

Após escrever a primeira versão da crônica, é o momento de o aluno revisar e autoavaliar o seu texto para depois partir para a

reescrita, isto é, a versão final do texto. Nessa etapa, deve ser observado se a primeira versão do texto segue os critérios abaixo:

- As orientações dadas anteriormente foram seguidas?
- A crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido?
- Se optou por escrever uma crônica narrativa, há nela os elementos narrativos básicos: narrador, personagens, espaço, tempo?
- O texto ficou curto e leve e sua leitura pode divertir o leitor ou levá-lo a refletir criticamente sobre o assunto?
- A linguagem está adequada ao gênero e ao contexto?
- O texto está de acordo com as convenções da modalidade escrita do padrão formal da Língua Portuguesa como ortografia, pontuação, paragrafação, concordância, regência etc.?

➤ **Produção final**

Com base em todos os passos descritos acima, nas orientações do professor e feitos os ajustes necessários nos textos, é hora da escrita da versão final das crônicas. Nela os alunos devem pôr em prática tudo o que foi estudado nos módulos anteriores. A produção final também pode servir para o professor realizar uma avaliação somativa.

A versão final dos textos pode ser reunida e publicada numa revista ou livro de crônicas, para que os textos possam ser socializados por toda a turma.

Conclusão

O ensino de produção de texto continua sendo um desafio para nós, professores. Nesta perspectiva, a aplicação da sequência didática vem como mais uma estratégia metodológica para obtermos êxito nesse processo educativo. Podemos dizer que com estudo sistemático do gênero discursivo crônica, por meio da sequência didática, os estudantes puderam se apropriar das

habilidades necessárias para desenvolver os seus textos de forma mais eficiente. Eles adquiriram mais autonomia em sua prática discursiva para, assim, poderem se expressar, partilhar ideias e informações de forma adequada em relação ao conteúdo temático, à organização composicional e ao estilo e quanto à situação comunicativa.

O estudo da crônica através da sequência didática, seguindo a concepção de escrita como interação em que a redação desses textos foi vista também como um trabalho, um processo no qual seguimos alguns passos para podermos atingir os objetivos almejados, permitiu que os alunos reconhecessem o gênero do discurso estudado como manifestação de sentidos, valores e ideologias. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento de sua prática discursiva, pois, com a experiência adquirida, eles poderão, através dos seus discursos, exercer o protagonismo em suas vidas.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011

Base nacional comum curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. BRASIL.

CANDIDO, A. *et al.* **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa 1992.

CEREJA, W. R., COCHAR, T. **Português: linguagens**, 8º ano. 9ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar Edições, 2009.

OLIVIERI, A. C.; VILLA, M. A. (Org.); **Pero Vaz de Caminha...** [*et al.*]. Cronistas do descobrimento. 5 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

SÁ, J. **A crônica**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEIDER, C.I. **Crônica jornalística**: um espelho para a história do cotidiano? Disponível: www.fag.edu.br/adverbio/artigos/cronica_jornalistica.pdf. Acesso em: 15/05/2008.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO MINICONTO

Maria Emília Cavalcante Silva
Yasmin Rayane Mariz da Silva

Introdução

O vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como “novo coronavírus”, surgiu de forma súbita e se espalhou rapidamente pelo mundo, ocasionando uma pandemia que já dura quase 12 meses no Brasil. Os impactos causados pelo vírus afetam diversos setores, sendo eles econômicos, sociais, ambientais e educacionais. Nesse cenário pandêmico, não era possível continuar com as aulas presenciais nas escolas, considerando o alto risco de contaminação da doença. Desse modo, várias tentativas de ensino a distância foram (e ainda são) utilizadas para amenizar o distanciamento físico entre escola, professores e alunos.

A adaptação das práticas pedagógicas para um “novo” modo de ensino, em nosso caso a modalidade remota, foi a maneira encontrada para dar continuidade às aulas. Com relação ao ensino de língua materna durante a pandemia, pensar na sua importância para a formação de crianças e jovens do Ensino Fundamental é indispensável. Na Concepção Dialógica da Linguagem adotada por nós e pelos principais documentos nacionais orientadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), esse ensino deve ocorrer a partir dos gêneros discursivos, considerando sua diversidade, suas características e finalidades, além dos diferentes campos de comunicação nos quais circulam.

Desse modo, este texto objetiva apresentar uma sequência didática para aulas na modalidade remota, seguindo a proposta

teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino do gênero miniconto. A proposta é voltada para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). A sequência proposta leva em consideração os aspectos do ensino remoto. Ela apresenta atividades para serem executadas de forma assíncrona e síncrona. Assim, irá requerer o uso de aparelhos tecnológicos digitais. Porém, as atividades podem ser adaptadas às realidades de cada turma. Além disso, pode ser aplicada nos mais diversos contextos de ensino de gêneros discursivos.

Para isso, esta proposta tem como fundamentação teórica a perspectiva de estudos da linguagem oriunda dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, mais precisamente Bakhtin (2016). E mobiliza as discussões acerca da leitura e escrita de gêneros discursivos na perspectiva do ensino de língua materna, como as empreendidas por Antunes (2003) e Beth Marcuschi (2010). Assume também a proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). E, dialogando com os estudos sobre o gênero miniconto, dialoga com estudos de Rodrigues, Souza e Souza (2013) e Santos e Moraes (2019).

Além desta introdução, este trabalho está organizado em três seções. Na próxima seção, retomaremos a discussão sobre gêneros discursivos e ensino de língua materna. Logo depois, apresentaremos uma breve discussão acerca do gênero miniconto, suas principais características, meios de circulação socialmente, funcionalidades e possíveis temas abordados. Em seguida, apresentaremos uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero miniconto em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, finalizando com algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido.

Os gêneros discursivos e o ensino de língua materna

A linguagem está presente em todos os campos da atividade humana, pois, necessitamos dela para nos comunicar com *outros* e nos expressar. Ao longo da história, foram várias as concepções

que surgiram para explicar a linguagem e sua função. Algumas dessas, como subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, colocavam em segundo plano a função interativa da linguagem, enfatizando a capacidade inata de expressão ou organização do pensamento individual do sujeito ou ainda a passividade deste com relação ao recebimento dos sistemas de códigos linguísticos já padronizados, estabelecidos e imutáveis.

Críticas a essas concepções, partindo principalmente dos estudos dos intelectuais que participavam do Círculo de Bakhtin, fizeram com que discussões sobre a função da linguagem como comunicação discursiva ganhassem espaço. Nesse contexto, muda-se o foco para o dialogismo, que, segundo Brait (2005, p. 94-95 apud SANTOS; MORAES, 2019, p. 65), “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. Esse diálogo estabelece relações dialógicas (de sentido) entre diferentes enunciados que se apresentam na comunicação discursiva.

Segundo Bakhtin (2016b, p. 92), “dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica”. Elas acontecem em situações reais de comunicação entre enunciados concretos e inteiros de diferentes sujeitos do discurso (interlocutores). Nessa relação, é considerada a atitude responsiva do leitor/ouvinte/interlocutor, que, ao compreender o texto, responde (mesmo que tardiamente ou internamente), pois apresenta uma postura/posição ativa frente as ideias/concepções do outro.

Todos os textos/enunciados são respostas a *outros*, e, além disso, convocam outras respostas. Desse modo, defender a concepção dialógica da linguagem implica considerar que nada está isolado, sempre há o *outro* envolvido (que também é ativo, responsivo), sempre há uma interação entre vários sujeitos, discursos, enunciados. Para Bakhtin (2016a), o emprego da língua é realizado por meio de enunciados (orais e escritos) únicos (irrepetíveis) e concretos, que são proferidos pelos sujeitos do discurso e apresentam

elementos específicos no seu conjunto (conteúdo temático, estilo e construção composicional), além de refletir as finalidades dos diferentes campos da atividade humana.

Bakhtin (2016b) afirma que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, e sua materialização linguística se dá por meio de textos. Para ele, o homem sempre fala (exprime a si mesmo), ou seja, cria texto. Este é a realidade imediata, é o “objeto relevante de estudo da língua” (ANTUNES, 2003, p. 44), o ponto de partida para estudos na área das ciências humanas, pois “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (p. 71).

Para Bakhtin, o texto é constituído de dois polos, o dado e o criado:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado) (BAKHTIN, 2016b, p. 74).

Ambos os polos são indispensáveis para a composição de um texto (como enunciado), tanto os aspectos mais técnicos que podem se repetir dentro do mesmo texto ou em outros, como o seu potencial de criação, que está ligado a autoria, a individualidade do autor e o sentido que atribui a produção. Apesar do aspecto individual, único e singular de criação do enunciado, sua finalidade é determinada pela especificidade do campo de utilização da língua. Dependendo da situação de comunicação ao qual o sujeito está inserido, o seu contexto, ele irá selecionar e organizar sua fala ou escrita para seja compreendido. Essa situação é o campo da comunicação discursiva que, segundo Bakhtin (2016a), organiza a elaboração, regulação, divulgação e produção dos chamados “gêneros do discurso”.

Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. São concretos (inteiros e únicos), diversos e heterogêneos, presentes em situações em que é necessária a interação social. Eles apresentam elementos específicos de cada campo da comunicação discursiva, como finalidade, tema/conteúdo, estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional (elementos verbais e não-verbais), além das suas condições de circulação e produção na sociedade.

Os gêneros discursivos se organizam em práticas sociais para atender a demandas que surgem na interação entre os sujeitos do discurso. Segundo Bakhtin (2016a), sua diversidade é infinita devido as variadas formas de atividade humana e sua heterogeneidade se deve ao desenvolvimento e complexidade de cada campo de comunicação discursiva, que faz com que o repertório dos gêneros cresça e se diversifique. É possível diferenciar os gêneros discursivos em dois grandes grupos: os primários (simples) e os secundários (complexos).

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2016a, p. 15).

Os sujeitos necessitam da utilização dos gêneros discursivos para dialogar com o *outro*, seja de modo mais imediato nas situações do dia a dia (utilizando cartas, diálogo cotidiano, etc.), seja por meio da interação com textos mais complexos (utilizando romances, pesquisas científicas, dramas, etc.). A escola é uma importante instituição para possibilitar o acesso e a aprendizagem dos gêneros e de seus usos na sociedade, pois contribuem para ampliar as

possibilidades de inserção do sujeito na sociedade, de sua inclusão nos mais diversos ambientes e nas mais diversas situações.

Nesse sentido, o ensino de língua materna deve considerar o aluno como um sujeito do discurso, ativo e responsivo, que precisa de um ensino que supere a fragmentação entre a escola e a vida, além do endeusamento de exercícios mecânicos de gramática. Segundo Antunes:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme das diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2003, p. 45).

Não se trata de excluir o ensino de gramática do currículo escolar, mas de contextualizá-lo, de modo que estabeleça conexões com os contextos de uso da língua nas situações sociais comunicativas. E é nessa direção que o ensino de gêneros discursivos é importante, pois o aluno precisa interagir e entender o mundo que o cerca, que será possível materializando seus discursos em textos. Além de contribuir para o entendimento das situações que vivenciamos, trabalhar com gêneros possibilita ao aluno “compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

Segundo Marcuschi (2010, p. 73), várias discussões possibilitaram a superação do ensino de língua materna centrado na redação escolar, que é considerada um “não texto”, “um produto desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula”. Desse modo, a partir disso se pensa em um ensino de produção textual, que está voltado a todo o processo de elaboração de um texto, desde o planejamento, a própria produção, a refacção, a revisão e a edição. Marcuschi (2010) ainda afirma que o ensino deve ser uma prévia do que os alunos vão encontrar em suas práticas cotidianas e deve contemplar os diferentes letramentos, com um contexto de

produção devidamente explícito (o objetivo, o espaço de circulação, ao leitor presumido, ao suporte pressuposto, ao tom empregado e ao gênero textual).

O ensino de língua materna, portanto, deve levar em consideração as contribuições que surgem com a proposta de trabalho pedagógico com gêneros discursivos na escola. Conforme os principais documentos nacionais orientadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), os gêneros devem ser estudados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. É essencial pensar em propostas de ensino para a produção textual com gêneros discursivos para possibilitar uma educação de qualidade.

O gênero discursivo miniconto

Segundo Bakhtin (2016a), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados. São concretos e únicos, diversos e heterogêneos, que circulam em diferentes campos da comunicação discursiva e possibilitam a interação entre diferentes sujeitos do discurso. Eles se organizam em práticas sociais e apresentam elementos específicos de cada campo, como finalidade, tema/conteúdo, estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional (elementos verbais e não-verbais). Além disso, possuem uma classificação em dois grandes grupos: os gêneros primários (simples), como a carta, o diálogo cotidiano, o bilhete; e secundários (complexos), como o romance, a tese científica, o artigo acadêmico.

Um exemplo de gênero discursivo é o miniconto. Ele se encaixa no grupo dos gêneros secundários, pois sua elaboração é mais complexa e exige um maior desenvolvimento e organização. Segundo Santos e Moraes (2019, p. 73), “o propósito comunicativo desse gênero é entreter, fazer o leitor refletir sobre o tema, despertar emoções a partir de uma leitura concisa e significativa”. Para alcançar esse propósito, sua circulação acontece por meio da

divulgação de livros digitais e impressos, bem como pela internet. Aliás, foi na internet que o gênero miniconto se tornou mais popular. Sua veiculação se dar principalmente na rede social Twitter, em que, para atender as demandas de leitores cada vez mais “apressados”, preza-se pelo uso de textos mais curtos.

Nesse contexto, conforme os estudos de Rodrigues, Souza e Souza (2013), o miniconto apresenta algumas características. Uma delas é a sua brevidade, sua curta extensão, no qual se associa a pequena quantidade de palavras/caracteres utilizados. Essa característica facilita a manutenção de interesse do leitor, apresentando concomitantemente uma unidade e coerências das partes que o compõem. Conectado a brevidade, a epifania está presente no texto por meio do uso de metáforas, propondo que haja o oculto para ser revelado. Essa característica é essencial no corpo da produção, por ser a metáfora uma figura de linguagem que produz sentidos figurados, em relação direta ao sentido oculto aplicado em cada produção, deixando uma missão reflexiva para o leitor.

Além disso, o gênero preza apenas o essencial, exigindo maior participação do leitor para compreender o que está implícito no texto, estando associado ao minimalismo, que evita o excesso. A corrente minimalista seria a capacidade de utilizar poucas palavras em uma ampla relação de sentido, ou seja, os elementos linguísticos devem ser minuscilamente escolhidos sem perder a essência da reflexão. Sua exatidão se deve a escolha de palavras de forma cuidadosa tornando esse gênero fundamental para aprendizagem e desenvolvimento de habilidades linguísticas, além de deixar claro que essa produção é atual e muito presente em meios tecnológicos.

Apesar de alguns autores associarem a narrativa como um tipo de característica do gênero miniconto, ela não é essencial para formação do conceito de miniconto. Segundo Santos e Morais, isso se deve a sua liberdade de construção.

Ainda que, em sua grande maioria, os minicontos sejam considerados narrativos, são encontrados textos que se distanciam totalmente dessa classificação. Devido à liberdade de construção desse gênero, alguns autores produziram minicontos que estão mais próximos de um caráter dissertativo (SANTOS; MORAES, 2019, p. 74).

Nesse sentido, apesar de uma predominância da narrativa devido a sua semelhança com contos clássicos, a tipologia dos minicontos é diversa, assim como os temas que estão presentes nesse gênero. Temáticas referentes ao cotidiano, a história, ao terror, as questões sociais, entre outras são encontradas nos minicontos que circulam na sociedade. Essa diversidade de temas e as possibilidades de utilização de diferentes tipos de texto, fazem com que o ensino do gênero seja uma importante proposta para o ensino de leitura e produção textual na escola.

O ensino do gênero miniconto pode, portanto, enfatizar características como a sequências curtas de textos e imagens, sua exatidão, a brevidade, as metáforas e os efeitos ocultos, que permitem ao aluno preencher as lacunas propositalmente deixadas pelo gênero a partir de sua interpretação e desenvolver o seu próprio pensamento. Trabalhar esse gênero textual é de grande relevância para a formação leitora e crítica dos alunos, que vai além do saber ler e escrever e possibilita a construção de um pensamento reflexivo próprio do aluno.

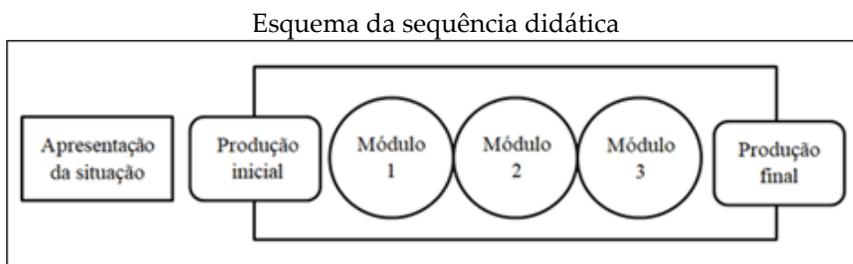
O miniconto em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental: uma proposta didática

A sequência didática é um instrumento pedagógico que reúne atividades organizadas de forma sistemáticas, no intuito de obter uma finalidade comum. Em consonância com a perspectiva teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “uma sequência didática tem, precisamente, 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”.

Com base na perspectiva supracitada, a sequência didática compreende um conjunto de atividades sistematizadas, que visam ampliar/aprofundar aprendizagens, visto que, através das etapas/módulos, a aprendizagem acontece de forma gradativa, fomentando um conceito ao outro, em processo de revisão e conhecimento novo.

Deste modo, a seguir apresentaremos um esquema didático delineado por Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004):



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Parafraseando as discussões dos teóricos supracitados, a apresentação da situação consiste em uma exposição oral do gênero a ser trabalhado, direcionando para produção inicial, sendo esta uma etapa que possibilita ao docente um diagnóstico dos conhecimentos prévio em torno da temática. Deste modo, os módulos são constituídos por atividades no intuito de superar os problemas encontrados na primeira produção, sendo utilizando instrumentos que facilitem a superação dos mesmos, além de abordar o gênero de forma aprofundada e sintetizada.

Por fim, a produção final é a possibilidade de aplicar os conhecimentos edificados no decorrer da sequência didática, proporcionando ao aluno a atuação como gerente do seu processo de aprendizagem, visto que poderá observar/avaliar, por meio da produção, se conseguiu atingir os conhecimentos objetivados.

Ademais, a sequência didática oferece condições para o professor realizar uma avaliação somativa das etapas.

Sequência Didática

A seguir será apresentado um esquema didático abordando o gênero discursivo miniconto, sendo elaborado segundo a perspectiva teórica discutida no decorrer deste artigo.

1) Apresentação da situação: Inicialmente, o foco central é apresentar os objetivos da temática a ser estudada e propor que os educandos exponham o que conhecem previamente sobre esse gênero textual. Possíveis questionamentos: O que é miniconto? Como se organiza a estrutura? Em qual local ou rede tecnológica encontramos os minicontos? Você conhece algum? Deste modo, posteriormente, estes questionamentos atuarão como base sólida para se trabalhar com os alunos o que é o Miniconto, considerando sua estrutura, composição e principais características do gênero abordado.

2) Produção Inicial: Nesta etapa, será realizado a primeira produção pelos alunos, que, a partir dos conhecimentos prévios, construirão um miniconto, considerando que devem identificar o gênero, com a finalidade de exposição na sala de aula.

3) Módulo 1: Características do Miniconto. Nesta etapa, com base nas produções, será elaborada uma aula expositiva apresentando as características e utilização de um miniconto, conduzindo os alunos a refletir sobre a sua produção inicial. Em seguida, orientando a realização de uma atividade interativa para analisar os minicontos 1 e 2 a seguir, propomos a identificação de características e enredo da escrita, além de disponibilizar um resumo sobre o referido gênero.

Miniconto 1: Branca de Neve Moderna

*A moça tinha a pele branca como a neve e o cabelo escuro como breu.
Abandonou os sete irmãos, fugiu da madrasta, fez uma torta com a*

maçã e foi vender na feira. Ficou tão famosa com a sua receita de torta que nunca mais quis saber do príncipe. (Karen Minato Eifler).

Miniconto 2: Isolamento

Isolou-se com receio do Covid-19. Foi contaminado pela solidão. (Roberto Passos do Amaral Oereira).

Ademais, os minicontos 1 e 2 foram encontrados em um site denominado “minicontos” (<http://www.minicontos.com.br/>), sendo este uma oficina online de produções literárias do referido gênero, dispondo de diversos títulos que contribuem diretamente para reflexão de temáticas significantes, além de facilitar a análise de características da produção literária em estudo. Posteriormente, no mesmo módulo, será realizada uma aula síncrona para dialogar sobre as características recorrentes encontradas nos Minicontos e comparar com as produções dos discentes. Na autoavaliação, serão realizados alguns questionamentos sobre o tamanho, as metáforas utilizadas e a escolha e organização das palavras na produção dos minicontos.

4) Módulo 2: Tema do Miniconto. Neste momento, será proposta a realização de uma atividade assíncrona, que propõe uma pesquisa para que os alunos escolham um miniconto e realizem uma análise sobre a proposta escolhida. Nesta atividade, serão apresentadas algumas questões orientadoras: Por que o autor escolheu esse tema? O que você entendeu do texto? E seu Miniconto, qual foi o tema? Por que você decidiu escrever sobre isso? Em seguida, enviar para o professor através de ferramenta tecnológica, que dará o retorno das atividades durante a aula.

5) Produção final: Nesta etapa, a perspectiva central é a produção final de um miniconto que deve ser realizada pelos alunos, aplicando os conhecimentos edificados no decorrer da sequência didática. Ademais, valorizando o produto realizado será proposta a finalidade de divulgação na rede social Facebook ou Instagram.

6) Finalidade da produção final: Para divulgação das produções, a professora irá criar uma página no Facebook ou Instagram, dando acesso de login e senha para os alunos. Posteriormente, será realizada uma partilha de saberes por parte dos alunos, destacando suas experiências, sentimentos que surgiram na realização das atividades, apontando os principais pontos positivos e negativos do trabalho em questão.

Conclusão

Compreendendo a abordagem apresentada no decorrer deste artigo, vislumbrando a discussão de aspectos importantes para a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, dotado de um formato sequenciado que propõe a construção de um conhecimento sólido e eficiente. Sendo assim, o presente texto objetivou apresentar uma sequência didática para aulas na modalidade remota, seguindo a proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para ensino do gênero miniconto em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No intuito de alcançar o referido objetivo, a proposta teve como fundamentação teórica a perspectiva de estudos da linguagem oriunda dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, mais precisamente Bakhtin (2016), e mobilizou as discussões acerca da leitura e escrita de gêneros discursivos na perspectiva do ensino de língua materna, entre eles, Antunes (2003) e Beth Marcuschi (2010). Na perspectiva do ensino de gêneros discursivos, assumiu a proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dialogando com os estudos sobre o gênero miniconto, discutimos o gênero miniconto a partir das discussões de Rodrigues, Souza e Souza (2013) e Santos e Moraes (2019).

Deste modo, inicialmente foram apresentadas as discussões sobre gêneros discursivos e ensino de língua materna. Logo depois, apresentamos uma breve discussão acerca do gênero miniconto, suas principais características, onde circula socialmente, funcionalidade e possíveis temas abordados. Em

seguida, indicamos uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero miniconto em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, cabe dizer que se torna essencial pensar estratégias para o ensino de gêneros discursivos reais na sala de aula de língua materna, visando contribuir para apreensão do conhecimento. A proposta apresentada indica, de forma introdutória, formas de como é possível realizar esse ensino de forma diversificada e interativa para os alunos.

Além disso, esperamos contribuir para que professores revejam suas práticas de ensino de língua materna e de leitura e produção textual, indicando que mesmo em período remoto é possível que as crianças aprendam os gêneros discursivos. O miniconto é uma ótima opção para trabalhar com alunos do 5º ano, por ser um gênero curto e presente nas redes sociais e meios tecnológicos, favorecendo a formação de leitores críticos e reflexivos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016a [1952-1953], p.11-70.

BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016b [1976], p. 71-107.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; GARCIA, Tulia Fernanda; GARCIA, Tania Cristina Meira. **Ensino remoto emergencial:**

Estratégia de Aprendizagem com Metodologias Ativas [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 201200. 25P.:IL.1 PDF. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572808> Acesso em: 15 de outubro de 2020.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MINICONTOS. Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/> Acesso em 18 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Elizete; SOUZA, Vanderlei de; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. O poder atômico do miniconto: análise de narrativas ultracurtas divulgadas em concursos na internet. **Revista Letras Raras**, v. 2, n.1, 2013.

SANTOS, J. C. C.; MORAES, V. Os aspectos sociocomunicativos, composicionais e dialógicos do gênero miniconto. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.41, p. 01-188, janeiro-março, 2019.

SPALDING, Marcelo. **Presença do miniconto na literatura brasileira**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443/33705> Acesso em: 16 de outubro de 2020.

O GÊNERO DIÁRIO NA SALA DE AULA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Elidiane Francisca da Silva
Sara Espinheira de Araújo

Introdução

No presente capítulo, dispomos de uma proposta de sequência didática a ser trabalhada no quarto ano do Ensino Fundamental I, na perspectiva de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), com vistas a possibilitar que os educandos tenham acesso ao ensino da língua portuguesa, na perspectiva do ensino de gêneros discursivos, ultrapassando os muros da escola e articulando a aprendizagem da sala de aula com a vida em sociedade.

O nosso interesse é o de poder contribuir com a prática educativa pedagógica de educadores, a partir de uma proposta de sequência didática, com foco no gênero diário, nas perspectivas de Lejeune (2014) e Pozzani e Steffler (2016). Essa sequência pode e deve ser flexibilizada, face às subjetividades de cada turma e de cada realidade escolar. Com esse gênero, almejamos despertar nas crianças o anseio e a satisfação pela escrita e leitura, considerando suas experiências de vida.

Assumimos, nesta proposta, que a linguagem é interação social. Por isso, defendemos a concepção do *alfabetizar letrando*, ou seja, é preciso propiciar atividades de leitura, apropriação da base alfabética, oralidade e produção de gêneros discursivos às crianças e aos adolescentes a partir de suas vivências sociais, políticas, linguísticas, dialógicas e pedagógicas.

Neste estudo, dialogamos com o filósofo e pensador Mikhail Bakhtin (1992), referentes ao ensino da língua materna, principalmente com sua perspectiva dialógica e sobre a noção de

gênero. Também recuperamos discussões de autores brasileiros acerca das concepções do ensino da língua, como a professora Irlandé Antunes (2003).

Este texto está dividido em cinco seções, além desta parte introdutória. Na próxima seção, discutiremos sobre a noção de enunciado, focando o gênero diário. Na terceira seção, apresentaremos a proposta de ensino de texto a partir da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Logo em seguida, apresentaremos um esboço de uma proposta de sequência didática, tendo o diário pessoal como objeto de ensino. Por último, ressaltamos alguns aspectos para efeito de conclusão.

O gênero diário na perspectiva dos gêneros do discurso

De acordo com Bakhtin (1992, p. 279), todo o “universo” da vida humana está diretamente ligado ao uso da língua, de forma variada. Para esse pensador, o uso da língua ocorrer em enunciados orais e/ou escritos, contendo forma de expressão, conteúdo temático, estilo e construção composicional, resultando nos gêneros do discurso. Esses últimos, os gêneros do discurso, são diversos e heterogêneos, indo desde um diálogo do cotidiano à elaboração de um grande romance. As possibilidades de elaboração dos gêneros do discurso são inúmeras, contudo, a palavra é signo ideológico comum a todos eles.

Além disso, Bakhtin (1992) classifica os gêneros do discurso em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários se constituem por meio de uma linguagem que surge diante de necessidades comunicativas mais imediatas, simples, do cotidiano. Já os gêneros secundários surgem em situações mais complexas, tais como: os romances, o teatro, a linguagem científica entre outros.

Para Bakhtin (1992), quando o sujeito produz um enunciado, tanto oral como escrito, realiza um ato singular. A composição é feita considerando a particularidade do indivíduo, ele também

apresenta o estilo, mostrando que cada um dos gêneros do discurso possui aspectos próprios em sua composição e que é justamente através das especificidades da linguagem que o gênero se constitui.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992) argumenta que a língua é compreendida por meio do enunciado, tornando-o parte da vivência de cada indivíduo e proporcionando a compreensão de como se constrói o gênero do discurso. Assim, podemos perceber que os gêneros do discurso, sejam primários ou secundários, são fundamentais para a formação do aluno, proporcionando-o galgar “degraus” por meio do conhecimento da linguagem e das suas diferentes possibilidades de uso.

Partindo do conhecimento do senso comum, quando ouvimos a palavra diário, o que costuma vir à mente é algo como um caderno “secreto”, que contém um cadeado, ou algo que foi feito apenas para as meninas registrarem os segredos durante o período da adolescência. Essa visão não está errada, mas o diário é um gênero muito mais amplo do que a visão citada. Na visão de Pozzani e Steffler (2016, p.9):

O diário é considerado um gênero discursivo, porque promove a reflexão individual, com características próprias e funções específicas, sendo ainda uma ferramenta de transformação utilizada em diferentes esferas sociais, como acadêmica, literária, religiosa, cotidiana e escolar.

Na concepção de Lejeune (2014, p. 302), o diário é como um ‘guardião da memória’, “é arquivo e ação”, ‘disco rígido’ e memória viva”. Daí que o diário possibilita a preservação de acontecimentos, situações e lembranças, por meio dos registros. Mas, para além desses aspectos, o diário é abertura para a expressão do que ocorre no interior de cada sujeito.

Lejeune (2014) afirma que a escrita do diário é como um melhor amigo: o sujeito que dele se apropria poderá expor seu ponto de vista e suas expressões sem medo. Além disso, a escrita,

a partir do gênero diário, possibilita ao sujeito maior liberdade de expor a linguagem. A escrita do diário é como uma “marca” deixada pelo sujeito (LEJEUNE, 2014).

Ademais, além dos aspectos mencionados, cabe dizer que escolhemos trabalhar com este gênero devido ao fato de sua produção possibilitar a emergência de um discurso pessoal, que envolve uma linguagem simples, mas que é capaz de ampliar os horizontes, despertar o interesse e valorizar o tempo e o espaço do público alvo para esta proposta.

A proposta de ensino de texto a partir da Sequência Didática

O filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1980) escreveu que “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (FREIRE, 1980, p. 40). Essa mesma ideia também é vislumbrada nos escritos de Mikhail Bakhtin (2013), quando este narra sobre o ensino de texto oral ou escrito na língua materna. Bakhtin (2013) alerta aos educadores para não caírem na armadilha de levar para as salas de aula somente a gramática pura, na tentativa de ensinar a língua materna, pois as formas gramaticais necessitam ser relacionadas ao sentido estilístico.

Por estilística entendemos a eficácia representacional e expressiva das formas da língua (palavras, frases, orações etc.), uma vez que os educandos necessitam ter claro em suas mentes que uma mesma sentença, escrita em distintas ordens de orações ou palavras, mesmo que estejam gramaticalmente corretas, expressam sentidos distintos e enfoques diferenciados. Um exemplo disso ocorre em uma transformação de uma oração subordinada adjetiva em um participio, conforme analisa Bakhtin (2013).

Não é apenas sobre saber os usos da pontuação, a escrita correta, é sobre saber o porquê de seus usos, o porquê da estrutura da língua e como estão relacionados intrinsecamente à vida de todos nós. Afinal de contas, a língua é interação e a interação está presente na vida humana.

O ensino da língua materna e, conseqüentemente, o ensino de textos, no Ensino Fundamental, devem ser relacionados às práticas sociais de cada educando. A concepção interacionista, funcional e discursiva defendida por Irandé Antunes (2003) parte do princípio de que a língua se materializa a partir da atuação social entre os indivíduos e das práticas discursivas nos textos orais e escritos. Por isso, os gêneros textuais – utilizamos os termos gênero discursivo e gêneros textos como equivalentes, mas reconhecemos suas especificidades teórico-metodológica – são tão importantes nesse cenário, porque são parte da cultura na qual os alunos estão inseridos.

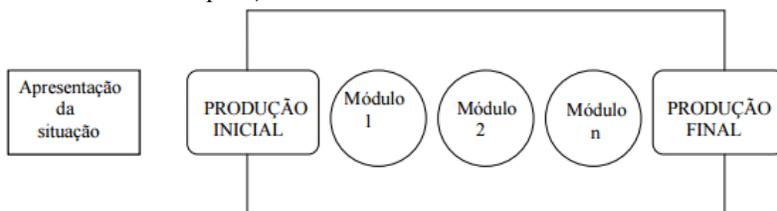
Possibilitar aos educandos a imersão nos diversos gêneros textuais é permitir que tenham acesso aos bens socioculturais presentes na sociedade, dessa forma, é indispensável que a escola seja o espaço dessa acessibilidade, cabendo ao educador, o papel de mediador entre a criança ou adulto e o objeto do conhecimento. Isso exige do profissional da educação uma orientação cuidadosa e flexível, como também uma série de métodos e formas de trabalho que considerem as subjetividades de cada aluno. Afinal de contas, estes são os protagonistas da aprendizagem. Eles são os autores do conhecimento, e necessitam estar inseridos na língua viva e criativa da qual fazem parte. Ou seja, em práticas de linguagens que tenham sentido para suas vidas, afinal, do que adianta ensinar o *Ivo viu a uva* a uma turma situada no sertão nordestino que nunca viu e nunca comeu uma uva? Que sentido teriam essas palavras?

Nesse momento, apresentaremos a proposta teórico-metodológica de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, uma sequência didática compreende variadas atividades escolares, sistematizadas a partir de um gênero textual escrito ou oral. Tais sequências almejam aproximar os educandos do gênero que será trabalhado, fazendo com que adquiram o domínio de sua estrutura. Por isso, é necessário que o educador selecione gêneros textuais

desconhecidos ou pouco conhecidos pelos educandos para que tenham ânimo e curiosidade de aprender o novo.

Segue abaixo o esquema de sequência didática, seguido de uma breve explicação de seu passo a passo:

Figura 1 – Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



O primeiro passo é a *apresentação da situação*. Esse é o momento em que o educador apresenta de maneira pormenorizada a tarefa oral ou escrita que os educandos irão realizar. Isso envolve ter a ciência do gênero que será abordado, a quem se dirige a produção, qual será a estrutura e quem participará dessa produção. É uma forma de prepará-los para a produção inicial. Ainda, nessa apresentação da situação, é necessário que o profissional da educação insira os alunos nos conteúdos que servirão de base para a produção como um todo, esse quesito envolve pesquisas, leituras, imersão no gênero para que conheçam a estrutura e até conteúdos de outras áreas.

É importante salientar que as sequências não podem ser vistas como um manual a ser seguido pontualmente, pois há uma grande diversidade em qualquer sala de aula, cada aluno possui sua subjetividade que lhe é própria. Além disso, são de famílias diferentes com problemas diferentes, condições socioeconômicas distintas e tantos outros fatores que precisam ser levados em consideração. Portanto, o educador deve estar atento na hora de selecionar o gênero que será trabalhado para que intencionalmente atenda aos anseios e necessidades dos educandos.

Isso feito, o professor guia os alunos para a prática da primeira produção do texto oral ou escrito. Essa produção é um importante lugar de aprendizagem, uma vez que as capacidades e limitações dos alunos são evidenciadas. A partir dessa primeira produção, as técnicas de escrita ou fala são trabalhadas, na tentativa de solucionar os problemas que surgirem no processo. Esse momento também permite que o educador levante um diagnóstico prévio sobre o que seus alunos já sabem, quais problemas encontram e o que precisam aprender. Dessa forma, exercendo a função de mediador, o professor ou professora pode regular a sequência didática de acordo com as necessidades e possibilidades de sua turma. Vale destacar que essas produções não receberão notas, pois são momentos de observação, em que o educador pode fazer modificações na sequência, a depender das necessidades dos educandos, resultando em uma avaliação formativa.

O terceiro momento são os *módulos*. O esquema apresentado pelos autores em questão, apresenta *1, 2 e n módulos* para explicitar que o número de módulos da sequência fica a cargo do educador decidir, considerando as temáticas, os gêneros e os contextos das turmas que irão trabalhar a sequência. Esses módulos consistem na realização de variadas atividades estruturadas e intencionais, que almejam trabalhar os problemas que surgiram no tópico anterior, possibilitando aos alunos meios para superá-los.

Os educandos necessitam ter ciência do destinatário do texto e qual a finalidade da produção, bem como conhecer as técnicas para buscar e elaborar conteúdos. Dessa forma, aprenderão a dissertar sobre o gênero de forma escrita ou oral e aumentarão o vocabulário a partir das leituras e produções. Enquanto isso, cabe ao educador variar as atividades e exercícios para que os módulos tenham resultados eficazes e as inteligências múltiplas de seu alunado sejam valorizadas e reforçadas. Dessa forma, o educador consegue envolver os educandos no processo da sequência, motivando-os nas atividades.

Nessa variedade de atividades, é necessário que sejam incrementadas tarefas de observação, análise e comparação de textos de um mesmo gênero ou de gênero distintos, além de tarefas simplificadas de produção textual flexíveis. Cada sequência precisa ser finalizada com anotações dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o processo de atividades dos módulos. Esse registro pode ser feito pelos próprios estudantes ou pelo professor ao longo da sequência ou antes da produção final.

Por fim, chegou a hora da *produção final*. É o momento em que o aluno coloca em prática as habilidades adquiridas ao longo dos módulos, podendo avaliar o seu progresso, comparando a produção inicial com a final. Ao educador, cabe fazer uma avaliação somativa considerando todo o processo - o aluno deve ter conhecimento dos critérios de avaliação.

Uma proposta de ensino do gênero diário

Em primeiro lugar, o material elaborado tem como objetivo principal promover a aprendizagem da escrita do gênero diário, por meio de uma atividade desenvolvida a partir de sequência didática que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Além disso, a escrita do diário irá possibilitar que o aluno desenvolva o pensamento por meio da observação e reflexão do cotidiano. Mas não só isso, a criança também irá desenvolver capacidades necessária à escrita, por meio da prática, já que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, 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”.

Dito isso, segue um breve esboço com informações acerca da sequência didática:

✓ **Apresentação inicial** – Diálogo sobre o livro “Diário de Um Banana”, tecendo relação com o filme. Estimular o aluno acerca do registro das recordações, dos eventos do cotidiano, dos pensamentos.

✓ **Primeira Produção** – Solicitar que os alunos escrevam acontecimentos da semana em forma de diário pessoal.

✓ **Módulo 1** - Observar o que é o diário, por meio da leitura de exemplares do gênero.

▪ 1º Momento: apresentar o gênero diário e procurar saber os conhecimentos das crianças acerca do tema abordado.

▪ 2º Momento: Apresentar o livro “Diário de um Banana” (mostrar a capa, falar sobre o autor, falar sobre outras edições).

▪ 3º Momento: Fazer a leitura das 10 primeiras páginas do livro e aproveitar a oportunidade para interagir e conhecer o ponto de vista das crianças acerca do conteúdo da leitura.

✓ **Módulo 2** – Assistir ao filme “Diário de um Banana”, que possui embasamento por meio do livro. Levantamento de ideias a respeito do filme.

▪ 1º Momento: Retomada do que foi abordado acerca do gênero diário na aula passada.

▪ 2º Momento: “Cine” – Assistir ao filme “Diário de um Banana” e ouvir as crianças a respeito do filme e da experiência do personagem principal – Gregori, na escrita do diário.

✓ **Módulo 3** – Reescrita do diário pessoal (produção inicial).

▪ 1º Momento: observação de aspectos constitutivos do gênero diário.

▪ 2º Momento: Exposição oral de um acontecimento do cotidiano registrado no diário.

▪ 3º Momento: Compartilhamento e troca de experiências sobre a proposta do material.

✓ **Produção final** – Para a produção final é interessante que o professor providencie cadernos especiais (diários) para cada aluno, ou seja, cadernos/diários exclusivo para o registro diário. Isso poderá incentivar os alunos a continuarem escrevendo suas

memórias e os acontecimentos do dia a dia. O texto final será transcrito para o caderno individual. Cada um dos alunos irá apresentar o seu diário de forma breve e falar sobre a experiência da escrita pessoal.

Na primeira etapa da proposta, os alunos terão a oportunidade de expor oralmente o seu ponto de vista acerca do desenvolvimento da atividade, como também seus conhecimentos prévios. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. Mas, por mais que os alunos tenham uma experiência inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86) argumentam que “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade”.

Ainda, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.87), “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, aproximando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”. Por isso, a aprendizagem da escrita do gênero diário estará articulada à prática, proporcionando ao aluno aprender fazendo.

O trabalho de construção do gênero, tanto oral como escrito, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93), “prepara os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar”. Assim, a proposta elaborada, busca articular os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências do cotidiano, como também proporcionar que a criança desenvolva habilidades para aquisição e domínio da linguagem tanto oral

como escrita, uma vez que, conforme citado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 92), “a atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem”.

Em relação ao processo de avaliação, no decorrer das aulas, os alunos estarão sendo avaliados pela participação e desenvolvimento da proposta. Entretanto, ao final dos módulos, o professor deverá recolher o material físico para a verificação e correção, possibilitando ao educador compreender como o aluno se encontra em relação ao processo da escrita. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”.

Ademais, a avaliação poderá ser efetivada por meio (i) da participação durante a apresentação do gênero e da leitura do livro; (ii) da participação no momento da produção do material físico; (iii) da expressão oral através do relato da produção do material físico; (iv) do trabalho de reescrita dos textos; (v) da interação com a turma e trabalho coletivo.

Considerações finais

Ao elaborarmos uma sequência didática com foco no gênero diário, nosso objetivo foi demonstrar que esse gênero, tão comum entre as crianças na faixa etária mencionada, pode ser trabalhado de maneira prazerosa. Isso pode ser alcançado com atividades em que os educandos sejam agentes ativos da construção do saber. Para o enriquecimento teórico-metodológico de nosso trabalho, apresentamos a noção de gênero defendida por Mikhail Bakhtin (1992), as nuances do gênero diário descritas por Lejeune (2014) e Pozzani e Steffler (2016). Dialogamos também com a proposta de ensino de língua materna na perspectiva da professora Irandé Antunes (2003) e de

Bakhtin (2013), bem como a proposta de sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No período em que a criança alcança uma faixa etária adequada para o Ensino Fundamental – Anos iniciais, conforme Brasil (2018, p.58), “as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. Além disso, por meio do tema proposto, o aluno poderá ter a liberdade de expressar-se através de suas experiências pessoais como também, poderá desenvolver habilidades de escrita e expressão utilizando a representação textual e que, segundo Brasil (2018, p.58), “ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço”.

Desta maneira, a criança irá construir a aprendizagem, por meio de habilidades linguísticas que serão plantadas com o desenvolvimento do gênero do discurso e que, de acordo com a proposta curricular da BNCC para o Ensino Fundamental I, “ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuem para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

No entanto, é preciso considerar que as realidades das escolas brasileiras são muito distintas, perpassando escolas federais, estaduais, municipais e de redes privadas. Porém, o educador sempre terá uma concepção teórico-metodológica e encontrará sempre crianças ansiosas pelo despertar da imaginação, inerente à infância. Sabendo disso, enfatizamos que, apesar dos desafios, falta de recursos humanos, materiais e financeiros, desvalorização profissional, defasagem na formação

inicial e continuada, infraestrutura precária das escolas e tantos outros, sendo as crianças as protagonistas de seu próprio saber, merecem o melhor de nós, enquanto educadores.

Sabendo da importância do ensino de gêneros discursivos na escola, não pretendemos entregar ideias prontas que precisam ser seguidas cegamente, mas orientações, experiências, ideias para reflexões, possibilidades de aprimoramentos e novas construções. A colega educadora, ao deparar-se com esse texto, depara-se com uma experiência vivenciada, com um relato de algo que deu certo. Aqui estão ideias que podem levar à reflexão, tendo em vista aprimorar a proposta apresentada e, por assim dizer, poderá construir sua própria sequência, considerando a realidade de seus alunos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 25-66.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Amético. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 23-43.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018. 600p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e Colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81- 108.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. - 3ª ed. - São Paulo: Moraes, 1980.

KINNEY, JEFF - **Diário de um Banana**, São Paulo - SP, Editora Vergara & Riba, 2008.

LEJEUNE, P. Les journaux spiritual em France du XVIe au XVIIe siècle. **Les Problématiques de l'autobiographie**, nº 33 de Littérales. (Université Paris X – Nanterre), 2004, p. 63-85.

POZZANI, Graciana Martelozo. STEFFLER, Juliana Carla Barbieri. O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL: Contexto e Interdisciplinaridade no estudo da obra Diário de Anne Frank. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar Letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010, 334p.

DESENVOLVENDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM DA CULTURA DIGITAL COM O GÊNERO VLOG NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Morgana Sousa de Melo

Introdução

Inegavelmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação fazem parte do nosso cotidiano, pois estamos cada vez mais inseridos nos espaços do mundo digital. A constante interação com essas tecnologias em nossas práticas sociais propiciou o surgimento de novos gêneros discursivos, isto é, novas formas de interagir e comunicar-se socialmente. Nesse sentido, "a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia" (ROJO, 2013, p.7).

Diante desse cenário, a escola assume necessariamente o papel de atender às novas demandas educacionais, tais quais se remetem às novas práticas de linguagem da cultura digital, tidas como parte da nossa sociedade contemporânea. Assim, considerando o papel da educação de formar cidadãos aptos para viver em sociedade, para comunicar-se nas mais variadas situações discursivas existentes, compreende-se que o ensino desses gêneros emergentes da esfera digital deve ser proporcionado, principalmente, nas aulas de língua materna, desde o nível fundamental.

Sobre tais aspectos, um dos gêneros discursivos advindos da esfera digital, que merece destaque nas aulas de língua materna, é o *Vlog*. Atualmente, este gênero tornou-se popular devido a sua

alta produtividade por adolescentes, jovens e adultos como meio de interagir, expressando opiniões, narrando fatos do dia a dia, bem como argumentando sobre temáticas específicas, através de recursos audiovisuais. Tido como parte da nossa realidade social, torna-se um excelente aliado para promover a reflexão e o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas sobre nossa Língua Portuguesa.

Tendo em vista a necessidade de práticas educativas mais significativas, dinâmicas e inovadoras, próximas da realidade social dos alunos, este artigo propõe apresentar uma proposta de sequência didática com o gênero *Vlog*, para alunos da turma do 6º ano do nível de Ensino Fundamental, cujo objetivo é desenvolver práticas de linguagem da cultura digital através do gênero discursivo *vlog*, de modo a estimular a compreensão de suas especificidades linguísticas, bem como, à sua utilização de forma ética na vida social.

Tomamos como base os postulados de Bakhtin (1997), acerca da noção de gênero, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com relação ao procedimento de sequência didática, bem como de alguns autores de áreas de pesquisas voltadas para gênero *Vlog* como objeto de estudo para as aulas de língua materna.

Desse modo, este texto organiza-se em quatro seções. Na primeira, são assinaladas algumas considerações sobre a noção de gênero em geral e, logo depois, especificamente, o gênero *Vlog*. Posteriormente, serão discutidos os principais pontos sobre a proposta de ensino de texto a partir da sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na sequência, apresentaremos a proposta de ensino do gênero *vlog* e, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

O gênero *Vlog*

Para o entendimento sobre o gênero *vlog* faz-se necessário realizar algumas considerações acerca da noção de gênero em geral. Para tratar esta definição, adotaremos a abordagem de

Bakhtin (1997) e sua perspectiva dialógica da linguagem, tal qual destaca-se como grande referência para estudos sobre o tema. A linguagem deve-se à necessidade de o homem interagir e comunicar-se socialmente mediante práticas sociais. De acordo com a perspectiva dialógica, a linguagem é construída a partir de um processo de interação social, na qual a produção de sentido é efetuada entre interlocutores, numa dada situação comunicativa, em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Tendo em vista as diversas esferas discursivas existentes, nas quais temos que lidar em nossas práticas sociais, o uso da língua, seja escrito ou oral, realiza-se por meio de gêneros do discurso, ou seja, formas relativamente estáveis de enunciados, que circulam nas esferas sociais. Para Bakhtin (1997), a linguagem está ligada estritamente ao uso da língua e a atividade humana. Dessa forma, quando utilizamos a língua em nossa vida cotidiana, nas mais diversas esferas comunicativas, seja por meio da escrita ou da oralidade, nós produzimos enunciados. Tais enunciados apresentam tema, estrutura composicional, estilo, autoria, que refletem as situações comunicativas. Nesse sentido, cada esfera funciona por meio de determinados tipos de enunciados relativamente estáveis, ou seja, gêneros do discurso, que dispõem de um determinado conteúdo temático, estilo verbal e uma construção composicional.

Os gêneros estão alinhados às mudanças históricas, culturais e sociais, e surgem constantemente, alteram-se ou ampliam-se com o tempo e até mesmo deixam de existir. Por isso, a infinidade de gêneros dos discursos presentes em nossa vida é amplamente diversificada. Isto porque a “atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade 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” (BAKHTIN, 1997, p.279).

Sobre tal multiplicidade de gêneros discursivos, é relevante ressaltar ainda a classificação estabelecida entre gêneros primários e gêneros secundários. Os primários relacionam-se a situações simples

e espontâneas, na qual são menos regulamentadas, logo estão ligadas aos nossos diálogos da esfera do cotidiano, das interações com propósitos imediatos. Os secundários, ao contrário, referem-se aos gêneros produzidos em situações e condições mais complexas e planejadas, como romance, teatros, palestra, seminário, artigos científicos e dissertações (BAKHTIN, 1997).

Os gêneros permeiam nossa vida e estão envolvidos em nossas práticas sociais. Levando em conta principalmente sua heterogeneidade, é necessário refletir sobre o quanto os gêneros emergiram com o advento das tecnologias digitais, como novos meios de comunicação e acesso à informação. Atualmente, o *Vlog*, por exemplo, tornou-se um gênero que ganhou grande popularidade em decorrência do seu alto nível de produtividade pelos internautas. Conforme Luna e Branco (2013), surgiu em 2003 e ganhou popularidade no Brasil em 2010, cujo maior meio de propagação se deu, exclusivamente, através do site *Youtube*. Contudo, atualmente, o seu acesso se tornou mais amplo, pois hoje podemos encontrar os mais variados tipos de *vlogs* em outras redes sociais.

Quanto à sua definição, salienta-se que o *Vlog* "é um tipo particular de *blog* apresentado em forma de vídeo, ou em conteúdo audiovisual" (PIERO, 2014, p.02, tradução nossa). Assim sendo, trata-se de um gênero emergente do mundo virtual, considerado como uma variante do gênero *blog*, cujo foco maior é a produção e o compartilhamento de conteúdos através de vídeos.

Tendo em vista a semelhança entre os gêneros *blog* e *vlog*, ambos diferenciam-se apenas pelo formato de produção. Isto implica afirmar que a forma de produzir conteúdos para o *blog* é associada ao uso de textos e imagens. O *Vlog*, por outro lado, configura-se por meio de recursos audiovisuais. Desse modo, compreende-se que o *vlog* diferencia-se mais especificamente pela sua ampliação de recursos semióticos.

Os *vloggers* ou *vlogueiros*, ou seja, os criadores de *vlogs*, utilizam-se dos recursos de vídeos como meio de expressar suas opiniões, seus pontos de vista e interagir com os demais

usuários. Para Dornelles (2014), geralmente *vlogs* estão associados à exposição de algumas temáticas específicas, muitas das vezes com teor autobiográfico e intimistas, com críticas sociais, crônicas empíricas e até mesmo contendo narrativas do cotidiano também com aspectos humorísticos.

A partir disso, é possível afirmar que existem diversos tipos de *vlogs*, nos quais uns costumam narrar assuntos do dia a dia, como espécie de diário pessoal de seu produtor, outros com teor mais opinativos e argumentativos sobre análise de filmes, livros, assuntos polêmicos, bem como outros voltados apenas para o humor. Conforme Piero (2014), geralmente, há uma alternância maior entre sequências discursivas narrativas e argumentativas, e, em menor decorrência, as explicativas e descritivas.

Trata-se da produção de gêneros discursivos orais, com estrutura variável, geralmente organizada em partes, como: saudação e apresentação do tema, desenvolvimento, conclusão e uma despedida. Contudo, apesar de ser um gênero oral, para a sua elaboração é necessário o planejamento prévio escrito, uma vez que requer um nível de organização de ideias para gravação e publicação (PIERO, 2014).

Tendo em vista todos os recursos multimodais e semióticos envolvidos no *vlog*, não há dúvidas de que este gênero pode se tornar um forte aliado, com grandes potencialidades para o professor inseri-lo como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais significativas, próximas da realidade dos alunos, dinâmicas e inovadoras, desmistificando, assim, a ideia de que a disciplina de português é difícil e se resume apenas às regras gramaticais sem lógica. Segundo os PCNs (1998, p. 61), “o emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades linguísticas, além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não verbais de comunicação”.

Sobre o desenvolvimento de novas práticas de linguagem pautadas na cultura digital, a Base Nacional Comum Curricular,

da área de linguagens, propõe o ensino que propicie o desenvolvimento de competências específicas que se referem a:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p.65).

Ou seja, que o aluno possa entrar em contato com os mais variados tipos de linguagens existentes em nossas atividades diárias, de modo que ele possa utilizá-las para comunicar-se socialmente nas mais diversas esferas comunicativas, incluindo a digital. Além de estimular a utilização de diferentes linguagens na vida social, segundo a Base Nacional Comum Curricular, também é necessário promover um ensino que busque desenvolver nos alunos, as competências que visam:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p.65).

Desse modo, a partir do exposto, conclui-se que é necessário desenvolver competências em que os alunos sejam capazes de utilizar as tecnologias digitais como um novo espaço de comunicação e de acesso à informação, interagindo por meio dos diferentes gêneros digitais existentes.

A proposta de ensino de texto a partir da Sequência Didática

Com relação ao ensino de textos nas aulas de língua materna, levamos em consideração os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o procedimento de sequência didática. Tal

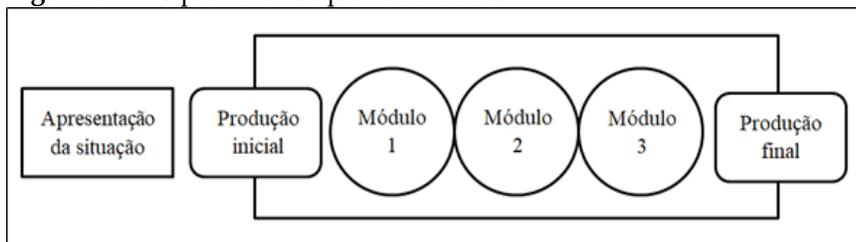
procedimento é tido como alternativa indispensável para um desenvolvimento de um trabalho pautado no ensino de gêneros.

Para os autores, a sequência didática define-se como “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97). Ou seja, trata-se de um procedimento metodológico que propõe uma série de atividades organizadas e planejadas para desenvolver habilidades e competências necessárias para o domínio de um gênero, seja da modalidade falada ou escrita.

Para tanto, a sua finalidade é exclusivamente “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97). Sendo assim, tem-se um procedimento em que o objeto de estudo é o gênero em si, no qual propõe um objetivo principal de proporcionar o conhecimento ao aluno, de modo que ele possa aplicá-lo em sua vida social quando necessário.

No que se refere a estrutura da sequência didática, seguimos como base o esquema representado abaixo:

Figura 01 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

Como observado no esquema apresentado, para o trabalho com um gênero específico, temos o seguimento de algumas etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Assim sendo, cada etapa possui algumas peculiaridades que merecem ser destacadas.

Conforme os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação é o primeiro passo a ser dado para iniciar o trabalho com o gênero escolhido. Neste momento objetiva apresentar a turma, a proposta do projeto a ser realizada com a turma, ao mesmo tempo que prepara para a produção inicial. Para tanto, objetiva apresentar o problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, expondo assim, qual gênero será utilizado e sua importância.

Partindo para a etapa da produção inicial, após os alunos terem conhecido o gênero na apresentação da situação, neste momento será propiciada a oportunidade dos alunos elaborarem o primeiro texto referente ao gênero estudado. Esta etapa permite o primeiro contato com o gênero, de modo que, possibilita também colocar em prática os conhecimentos prévios já existentes e suas potencialidades. Ou seja, proporciona ao professor a chance de avaliar as capacidades já adquiridas dos alunos.

Por conseguinte, após a produção inicial, a próxima etapa é a dos módulos. Neste momento, visa atender as dificuldades dos alunos, apresentadas na produção inicial. Assim sendo, o professor dividirá o trabalho do gênero em módulos, considerando as dificuldades e utilizando instrumentos necessários para superá-las. Tais instrumentos estão relacionados a diversas atividades para que a turma atinja o domínio do gênero.

Por último, temos a produção final, esta que possibilita aos alunos colocarem em prática todos os conhecimentos estudados nos módulos, permitindo também realizar uma avaliação somativa.

O gênero *vlog* no Ensino Fundamental: uma proposta de sequência didática

Atentando à necessidade de práticas de linguagem voltadas para cultura digital nas escolas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, apresentaremos aqui uma proposta de sequência didática com o gênero *vlog*, para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental. O desenvolvimento da proposta prever um período

de 15 aulas, cujo objetivo é desenvolver novas práticas de linguagem da cultura digital através do gênero discursivo *vlog*, de modo a estimular a compreensão de suas especificidades linguísticas, bem como a sua utilização de forma ética na vida social.

A proposta foi elaborada a partir do esquema de sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim sendo, foram consideradas todas as etapas para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado com o gênero, a saber, apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Para a execução da proposta de sequência didática com o gênero *vlog*, aqui apresentada, faz-se necessário o professor atentar para alguns aspectos importantes. Primeiramente, vale ressaltar que os módulos são planejados e elaborados conforme as dificuldades dos alunos apresentadas na produção inicial. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a necessidade de atentar para a realidade escolar, bem como a especificidade de cada aluno, pois a proposta com o ensino do gênero *vlog* consiste no uso de recursos tecnológicos, que muitas vezes não estão disponíveis nos espaços escolares e na vida social dos alunos. Desse modo, tal proposta de ensino sobre o gênero assume caráter flexível, para que o educador possa adaptá-la ao contexto social de suas escolas.

Apresentação da situação

Este momento será destinado para a apresentação da proposta de ensino em torno do gênero *vlog*. Quanto aos encaminhamentos metodológicos, o professor deverá fazer, inicialmente, uma exposição dialogada sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação presentes em nossa sociedade contemporânea. Para isso, o professor deverá problematizar a existência de gêneros digitais presentes na *internet*, mostrando alguns exemplos projetados no *datashow*. Dentre tais exemplos, deverá ser ressaltado como foco de

discussão, o gênero *vlog*. Assim sendo, o professor poderá exibir o *vlog* “Sem internet”, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=_nRiq_-9kxA.

Quando apresentado, o professor deverá realizar questionamento para a turma, a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, como: 1) Sobre o que se trata o vídeo? 2) Vocês têm acesso à Internet? 3) Você consegue ficar um dia sem internet? 4) Conseguiram perceber o quanto as tecnologias digitais estão presentes em nosso dia-a-dia? 5) O vídeo apresentado trata-se de gênero digital *vlog*? Vocês conhecem este gênero? Já viram ou produziram em algum momento da vida? Caso conheçam, questione quais *vlogs* eles gostam de assistir e onde assistem. Nesse momento, cada aluno deverá ter a oportunidade de socializar oralmente suas respostas.

Logo após o professor deverá exibir os vídeos “Tag: Sim, eu sou *vlogueira!*” (disponível em: https://youtu.be/ScQ7u_jYVf0), do Vlog da Dorô, e “Porquê virei *vlogueira*” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhK2Y7CumaA>), do Vlog da Ju, de modo a levar os alunos ativarem seus conhecimentos sobre o que se trata o gênero em específico.

Posteriormente, o professor deverá apresentar a proposta de ensino com o gênero *vlog* detalhadamente, de modo que deixe claro os objetivos, sua relevância, bem como as atividades a serem realizadas, entre elas a produção do gênero estudado. Para o desenvolvimento desta etapa, serão necessários os recursos de *datashow* e *slides* de apresentação. A avaliação se dará a partir da participação ativa nas discussões realizadas.

Produção inicial

Neste momento, será focalizada a primeira produção do gênero. Para isso, o professor deverá apresentar a proposta para a produção do *vlog*, na qual poderá ser realizada em grupo ou individualmente, a partir do questionamento: “Hoje em dia, é possível viver sem internet?”. A partir dessa questão, os alunos

terão que apresentar seus pontos de vistas e reflexões através dos seus próprios *vlogs*.

Após a turma ser dividida em grupos, os alunos poderão ser direcionados a sair da sala e escolher um lugar da escola para produzir o *vlog*. Tendo em vista o intuito de conhecer o nível de conhecimentos dos alunos, o professor poderá solicitar apenas a entrega do vídeo para avaliação. E, caso achar mais conveniente, poderá compartilhá-los com a turma. Para a realização destas atividades, serão necessários os recursos de *datashow*, *notebook*, celulares e caixa de som. A avaliação, por sua vez, será feita após a entrega dos *vlogs* na qual será meio de sondagem para as dificuldades existentes sobre o gênero.

Módulos

Módulo 01

Esse primeiro módulo será destinado para o conhecimento aprofundado sobre os principais conceitos do gênero *vlog*. Neste momento, objetiva-se que os alunos sejam capazes de identificar os principais conceitos e especificidades linguísticas do gênero *vlog*, bem como discutir sobre o gênero. Para isso, inicialmente o professor deverá conduzir os alunos a sala de informática e solicitar uma pesquisa na *internet* sobre o gênero *vlog*.

Essa pesquisa evidenciará: o que é, como surgiu, qual é sua estrutura e suas principais características relacionadas ao tipo de linguagem empregada; tipos de *vlogs* existentes; formas verbais; recursos semióticos e os meios de circulação. Após isso, será feita a socializada a pesquisa. O professor poderá apresentar os principais conceitos de forma expositiva através de *slides*, como forma de complementar os conhecimentos. Os recursos utilizados serão computador, *internet*, *datashow*, *slides* de apresentação. A avaliação será feita por meio da entrega da pesquisa e a participação e envolvimento dos alunos na socialização da pesquisa em aula.

Módulo 02

Após conhecer a estrutura e características do gênero no módulo anterior, neste momento serão focalizados os critérios de produção do *vlog*, com vista no planejamento prévio escrito do gênero, de modo que os alunos entendam sua importância e identifiquem os elementos necessários para a elaboração. Para tanto, inicialmente, o professor poderá conscientizar a importância de fazer o planejamento escrito antes da gravação por meio de uma conversa inicial. Posteriormente, o professor deverá expor os principais elementos necessários que deve conter no roteiro escrito, como: escolha do tema; título; estilo de linguagem; público-alvo; tempo estimado; cenário; material de apoio; saudação inicial; apresentação do tema; desenvolvimento; conclusão e despedida.

Após a explanação, deverá ser feita uma atividade de análise de *vlogs*. Para isso, o professor deverá entregar a ficha de análise a seguir para que os alunos identifiquem os elementos necessários para elaboração do roteiro de um *vlog*, a partir da exibição dos vídeos: “Tag- Me conhecendo melhor” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0TLvNB0HrTs>); “Os incríveis 2- Crítica” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9Lk_iqCfd5c&t=15s); “Meus livros favoritos” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W085YUeUWds&t=38s>).

Ficha de Análise

1) OBSERVE OS VLOGS EXIBIDOS E IDENTIFIQUE OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCRITO. PREENCHA O QUE OS ITENS QUE ESTIVEM PRESENTES, NA TABELA ABAIXO.

VLOG	TEMA	LINGUAGEM	PÚBLICO-ALVO	TEMPO DE DURAÇÃO	CENÁRIO	SAUDAÇÃO INICIAL	APRESENTAÇÃO DO TEMA	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO	DESPEDIDA
VLOG 01 "MEUS LIVROS FAVORITOS"										
VLOG 02 "TAG ME CONHECENDO MELHOR"										
VLOG 03 "OS INCRÍVEIS 2- CRÍTICA"										

Fonte: Criado pelo autor

Para este módulo, serão necessários os recursos de material impresso, *datashow* e *slides* de apresentação com síntese de ideias. A avaliação consistirá na participação e no envolvimento dos alunos, bem como, na entrega da ficha de análise.

Módulo 03

Neste módulo, será evidenciada a segunda parte de produção do gênero *vlog*, envolvendo os elementos necessários na hora da gravação e edição, a saber, recursos audiovisuais de gravação, cenário e edição. O professor deverá expor algumas dicas voltadas para o cenário de gravação, os efeitos visuais de edição utilizados, os aspectos da oralidade que envolve a postura, o modo de falar, a gestualidade, a expressão facial e o tipo de linguagem utilizada.

Produção final

Após todas as atividades realizadas nos módulos apresentados, nesta etapa, o professor deverá promover a proposta para a produção do *vlog*, com o objetivo de os alunos colocarem em prática todos os conhecimentos vistos nos módulos.

Para motivar a produção do gênero a ser feita pela turma, o professor deverá sugerir a proposta de construção de um produto final referente a criação de canal de *vlog*, exclusivo da turma, no qual serão postados os *vlogs* finais. A critério do professor, a produção poderá ser feita em grupo ou individualmente. E, logo os alunos poderão ser instigados a sugerirem o nome do canal e a temática central para escolha coletiva.

Para a realização destas atividades, serão necessários os recursos de *data show*, *notebook*, celulares, caixa de som, pincel e quadro. A avaliação, por sua vez, será feita após a entrega e exibição dos *vlogs* na qual será meio de sondagem para as dificuldades existentes sobre o gênero.

Considerações finais

Tendo em vista as práticas de linguagem decorrentes dos avanços tecnológicos, torna-se necessário pensar-se também em novas práticas educativas que estimulem o conhecimento de novos gêneros discursivos, ou seja, novas formas de escrever, de ler, de expressar-se e interagir socialmente. O *vlog*, por sua vez, é um gênero discursivo do meio virtual que deve ser visto com grandes potencialidades para o ensino de língua, pois detém de vários recursos semióticos que precisam ser vistos como importantes para os novos letramentos.

Para que o ensino de língua seja mais produtivo e atenda uma prática pedagógica que vise alcançar os objetivos de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de comunicar-se nas mais variadas situações comunicativas, é necessário que o aluno esteja em contato com os gêneros digitais. Isto porque estes fazem parte da nossa

sociedade contemporânea e exigem competências e habilidades discursivas que necessitam ser aprendidas em sala de aula.

Levando em conta o objetivo de desenvolver práticas de linguagem da cultura digital através do gênero discursivo *vlog* no Ensino Fundamental, espera-se que a proposta de sequência didática apresentada contribua de forma significativa para a prática educativa de professores que buscam novas formas de melhorar a educação pública e tornar o ensino de português mais dinâmico e significativo para os alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira e revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DE PIERO, José Luis. El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Jornaleros*. **Revista científica de estudios literarios y lingüísticos**, v. 1, 2014, p. 79-86.

DE LUNA, Rossana Paulino; DE OLIVEIRA BRANCO, Sinara. **O vlog como gênero textual aplicado a questões de ensino de Literatura**. *Revista Letras Raras*, v. 2, n. 1, p. 42-56, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (e Colaboradores.) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DORNELLES, J. P. **O fenômeno Vlog no Youtube: análise de conteúdo de Vloggers brasileiros de sucesso.** 2014.

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS.** São Paulo Parábola, 2013. p.13-36.

O LÚDICO COMO PRÁTICA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira
Maria do Socorro Pereira da Silva
Andreza Carla de Santana Gomes

Considerações iniciais

Neste trabalho, tratamos do lúdico como prática dialógica para o ensino de língua portuguesa (LP) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal estudo foi pensando para refletir como, a partir do lúdico, podem ser criados recursos pedagógicos que facilitem o ensino de LP, proporcionando aulas divertidas, com tom alegre, recreativo e prazenteiro, nas quais os alunos adquiram a competência linguística e a comunicativa através dos eixos de produção textual, leitura/escuta, oralidade e análise linguística.

A escolha dessa temática justifica-se pelo fato de, nas escolas hodiernas, ainda existir a prática de um ensino de LP conduzida pelos princípios do formalismo que predominou, aqui no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 1980; e, mesmo tendo sido minorado hodiernamente, ainda predomina em muitas escolas do nosso país.

Com este estudo, não temos a intenção de criar algum modelo ou alguma solução para problemas referentes ao ensino de LP, mas, sobretudo, pensar como o tom recreativo pode instaurar um ambiente de ensino mais leve e mais afetivo. Dessa maneira, uma vez que é papel da escola promover condições de ensino e metodologias adequadas, consideramos que, se os professores realizarem suas práticas, atentando para o aspecto da ludicidade, podem ser implementadas práticas concernentes a jogos, brincadeiras, teatro, música, rodas de conversas e outras atividades que fogem do padrão clássico do ensino escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é investigar como o conceito do lúdico pode influenciar no processo de ensino de LP, propiciando um ambiente afetivo no qual os alunos possam se sentir confortáveis para exercerem não apenas o papel de conhecedores da língua, mas também para demonstrarem o exercer de competências relacionadas ao uso da língua na escola e nas esferas sociais.

Tendo em vista alcançar esse objeto, elencamos as seguintes perguntas de pesquisa: (1) o que é o lúdico? (2) Como o lúdico exerce influência no ensino de LP em séries iniciais do ensino fundamental? A partir desses questionamentos, pretendemos refletir a respeito de como a escola pode pensar o lúdico como um elemento valorativo-pedagógico para fomentar um ensino de LP que se alinhe tanto à leveza da afetividade como à criação de competências linguístico-discursivas efetivas na comunicação social.

Teoricamente, para darmos suporte a esta discussão, apresentamos pontos de vista teóricos estabelecidos por duas vertentes de conhecimento. A primeira, na qual se discutem conceitos da filosofia do Círculo de Bakhtin, mais precisamente, pela ótica de autores do Círculo, como Bakhtin (2010, 2011) e Volochínov (2013 [1929]), e pela visão de autores que comentam essa teoria, tais quais podem-se destacar Geraldi (1997) e Oliveira (2019). Quanto à segunda linha, foram discutidos conceitos referentes à ludicidade, especialmente de autores como Luckesi (2014), Fortuna (2019), Huizinga (1993), Gomes (2009), Almeida (2007) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil (2017).

Metodologicamente, foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir da qual foi pensada a base conceitual para este estudo. Com base nisso, foram escolhidas ideias que tecem o construto teórico-filosófico do dialogismo do Círculo de Bakhtin e algumas concepções de ludicidade. Assim, fundamentado nessas ideias, foi pensada uma breve uma proposta/ideia para o ensino de LP nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, este artigo está organizado em quatro seções. A seção 2, na qual foram discutidas ideias preponderantes a respeito do

princípio dialógico instaurado pelo Círculo de Bakhtin. A seção 3, em que foram tratadas concepções de ludicidade, tanto pela luz de teorias como pela BNCC. A seção 4, cuja discussão está centrada na aplicação da ludicidade como um elemento motivador para o ensino de LP. A seção 5, onde foram apresentados alguns resultados e foram respondidas às perguntas de pesquisa.

O princípio dialógico na filosofia do Círculo de Bakhtin

Na década de 1920, na Rússia, o Círculo de Bakhtin instaurou a discussão acerca da linguagem fundamentada no princípio dialógico, isto é, como postulou Volochínov (2013 [1926]), esta foi pensada como uma instância multissemiótica, na qual se materializa a criação, a expressão e a atuação do pensamento humano. Na verdade, a discussão que se estabeleceu nessa tônica propunha criar o ponto de vista de que a linguagem não era um mero e apenas produto da capacidade biológico-genética humana ou, tão somente, um produto linguístico convencionalmente decidido pelo acordo da coletividade social, sob a determinação de uma estrutura de unidades e de sua expressão através da fala. Propondo pensá-la diferente desses dois pontos de vista, o Círculo chama a atenção para o fato de que, para haver linguagem, além do material linguístico e da capacidade biológica humana, existem condições sociais que instanciam as práticas de linguagem dos sujeitos agindo em relação uns para com os outros.

É de bom tom afirmar que, para Volochínov (2013 [1926], p. 157), a linguagem humana compreende “um fenômeno de duas faces: [pois] cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística é orientada para o outro”. Essa formulação aponta para um movimento constante de diálogo, visto que, por sua vez, institui a relação de interação que envolve o sujeito agindo, através da linguagem, em direção ao outro, sobretudo apoiado no acertamento de que, para corroborar a dialogicidade, não precisa, necessariamente, haver a presença

física de interlocutores, uma vez que, ao falar, o locutor destina o seu dizer a outrem, mesmo que este seja potencialmente virtual, ou mesmo que esse locutor se dirija a suas próprias avaliações, isto é, aquelas orientação de fala em que o sujeito exerce o falar consigo mesmo.

Alinhada a esse ponto de vista está a ideia de que, como asseverou o mesmo Volochínov (2013 [1926], p. 163), a palavra é sempre “dirigida a um ouvinte, quer dizer, a sua compreensão e a sua resposta – obviamente não imediata”. Nesse sentido, o autor aponta para a compreensão de que a força dialógica que orienta e determina a linguagem se estabelece em razão da força de respostas que constituem a base para a movimentação de um diálogo sem fim, uma vez que falar para outro significa pensar na escolha de palavras adequadas, no tom que será dado a essas palavras, no modo como essas palavras se organizam em uma forma instável organizada e estabelecida flexível e historicamente, bem como na criação de outras respostas que são obtidas ou no contexto real e imediato da situação de fala ou em um contexto futuro no qual a palavra continue em seu destino de respostas.

De modo como compreende e comenta Oliveira (2019, p. 65), a dialogicidade que constitui a linguagem é instituída como uma força movente que relaciona “não apenas os elementos estruturais da língua/linguagem, mas também por um todo que abrange o sujeito, a linguagem, o meio social, a historicidade, a ideologia, a cultura”. Ainda na concepção desse autor, a dialogicidade determina “o caráter peculiar da inter-relação do eu com o outro [que] cria, pela força da oposição, possibilidades infinitas de avaliar, compreender e dizer sobre as realidades do mundo ou dos mundos”.

Assim, ao pensar o diálogo como a força principiante da linguagem, cabe considerar que as formas constitutivas que enformam o dizer humano agem em prol da criação de recursos multissemiótico, capazes de atender as múltiplas demandas da comunicação em quaisquer esferas sociais, quaisquer membros da composição da coletividade humana e quaisquer tempos e espaços.

Significativamente, como afirmou Volochínov (2013 [1926]), esse modo de conceber a linguagem coaduna com a ideia de que, na produção do dizer humano, sempre haverá duas vozes que são independentes da vontade consciente humana, bem como da sua visão, opinião e valorações de classes e de pertencimento. Da noção de dialogismo que se irrompe da filosofia do Círculo de Bakhtin, surgem conceitos de extrema importância para se compreender a linguagem e seu funcionamento no mundo. Dentre esses conceitos, podemos destacar, enunciado/enunciação, texto/discurso, gêneros do discurso etc.

A relação enunciado/enunciação que, na língua russa, corresponde a uma palavra com um mesmo sentido, isto é, o processo de uso da linguagem, que envolve o sujeito agindo em linguagem em direção a outro sujeito, com um propósito comunicativo, inserido num tempo e num espaço. A partir do pensamento de Volochínov (2013 [1926]), inferimos que a relação enunciação/enunciado está estritamente ligada ao uso da palavra, visto que, para esse autor, diz respeito à “palavra na vida, com evidência, [que] não se encontra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 77), pois, em vista disso, “a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca o sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 77).

Ainda na concepção do autor supracitado, o processo de construção do/a enunciado/enunciação é constituído pela composição de três aspectos relevantes, a saber: (i) “um horizonte espacial compartilhado: a unidade do visível, a casa, a janela etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 78); (ii) “o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhados pelos dois” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 78); e (iii) “a valoração compartilhada pelos dois, desta situação” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 78). Isso posto justifica-se pelo fato de que “a enunciação se apoia diretamente em tudo isto: no visto conjuntamente; no sabido conjuntamente; e no avaliado conjuntamente; tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece

absorvido por ele, e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 78).

A relação texto/discurso aponta para a formulação do dizer como a palavra enquanto “um evento social” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 85), “uma enunciação concreta [que] nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 85). Assim, cabe dizer que essa relação estabelece dois aspectos importantes do uso da linguagem, a conhecer, os elementos materiais e os temas que refratam os acontecimentos sociais. É importante salientar que o ponto central dessa relação constitui-se pela integração desses dois aspectos, pois, para que o dizer seja concretizado, o uso da palavra se faz como uma unidade entre as unidades da língua e os acontecimentos do mundo.

Para Bakhtin (2010), enquanto o discurso compreende a linguagem em uso, por sujeitos em lugares sociais, dizendo a outro sujeito, a partir de um tom e de um propósito comunicacional específico, o texto representa sua forma material de ser. Como postula o filósofo, o texto refrata “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307), “são pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre as vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Nesse entendimento, a relação texto/discurso estabelece a materialização dos pontos de vista humanos acerca dos acontecimentos no mundo, visto que, como assevera Bakhtin (2011), se o texto representa e materializa a palavra em uso, esse, por sua vez, quer ser ouvido, entendido, respondido, responder às respostas e “entrar no diálogo que não tem fim semântico” (BAKHTIN, 2011, p. 334).

Nessa perspectiva, Geraldi (1997) afirma que o trabalho social e histórico com a produção textual/discursiva “produz continuamente a língua enquanto sistematização aberta, o que permite o movimento

contínuo de produção de discursos, embora não seja a língua condição suficiente para que estes ocorram” (GERALDI, 1997, p. 13). Esse autor corrobora a relação texto/discurso entendendo que “um texto: é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p. 98).

Quanto aos gêneros do discurso, classicamente, em Bakhtin (2011, p. 262), estes foram denominados como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, como formas de organização material que se consolidam flexivelmente no curso da história, para organizar, em uma unidade concreta de comunicação, elementos da língua, acontecimentos da vida e modo de organização pessoal do sujeito enunciator/produtor. Nesse sentido, o gênero do discurso constitui uma instância instável que enforma e organiza a relação discurso/texto, na qual se integram as dependências das mudanças nas formas da linguagem, sobretudo, como sugere Volochínov (2013 [1926]), compondo-as a partir da organização social, do intercâmbio comunicativo social, da interação verbal, das enunciações e das formas gramaticais da língua.

Conforme estabelece Volochínov (2013 [1926], p. 159), o gênero do discurso constitui um “tipo de intercâmbio comunicativo que organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo”. Na concepção de Oliveira (2019), os gêneros do discurso retratam “a composição de atos que representam o conhecimento físico e discursivo do mundo e as diversas maneiras de vivência e de atuação do ser humano nas esferas ideológicas da vida” (OLIVEIRA, 2019, p. 90), “o lugar de criação de atos culturais, a instância material na qual se cruzam a interpretação subjetiva da realidade, a criação artística” (OLIVEIRA, 2019, p. 90), a disposição de “um material flexível feito de diversas camadas que ligam os conteúdos da vida aos entornos da linguagem [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 95).

A ludicidade como elemento motivador para o ensino

Tal qual propõe Luckesi (2014), a ludicidade está atrelada a uma concretude que sinaliza experiências individuais de sujeitos em eventos sociais. Sendo assim, tem mais a ver com os aspectos internos dos seres humanos do que com um protótipo criado pela coletividade. Conforme sugere esse autor, a ludicidade equivale a “um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos” (LUCKESI, 2014, p. 15), bem como “pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das brincadeiras. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem” (LUCKESI, 2014, p. 18).

O que se destaca nessa compreensão é o fato de que as razões biográficas e psicológicas do sujeito, sua construção cognitiva e seu gosto pessoal, estabelecem aspectos imprescindíveis para que a ludicidade se constitua como uma atividade extremamente personalíssima (LUCKESI, 2014). Ludicidade é um fenômeno relativo ao campo dos afetos, pois, como sugere Luckesi (2014, p. 14), “a alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança”. Assim, para cumprir o papel de mediador do processo educativo, o educador desempenha a função não apenas de orientador como também o de acompanhante do aluno, visto que, para este, o aprender constitui-se “experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando” (LUCKESI, 2014, p. 14).

Na concepção de Fortuna (2019, p. 6), o brincar, ou seja, a ludicidade, “exibe-se, para além de jogos em torno de conteúdos escolares” e, por isso, a abordagem lúdica se concretiza em “textos humorísticos, música, poesia, e o uso da magia e da fantasia, inclusive e particularmente na contação de histórias” (FORTUNA,

2019, p. 4). Nesse sentido, ao interpretar o ponto de vista de Huizinga (1993), Fortuna chama a atenção para o fato de que a atmosfera lúdica se configura pela determinação da liberdade para a criação, o que faz com que “a didática lúdica proponha atividades interessantes e alegres que propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades” (FORTUNA, 2019, p. 4).

A partir desse ponto de vista, é importante salientar o que foi dito por Gomes (2009), quando asseverou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (GOMES, 2009, p. 16). Ao considerar isso relevante, o que prevalece é a ideia de que a ludicidade constitui “um meio de enriquecer o desenvolvimento intelectual; [pois] brincando, a criança se sente pertencente a um grupo. O brincar envolve emoções, afetos, inteligências e movimentos” (GOMES, 2009, p. 17). Dessa maneira, ainda como destaca Gomes, “não basta o professor trazer jogos para a sala de aula [...],” mas precisa-se deixar claro que o lúdico pode ser levado para a sala de aula com objetivo pedagógico ou didático” (GOMES, 2009, p. 19).

De modo a compartilhar desse entendimento, ao pensar na liberdade e na amplitude do conceito de ludicidade, Almeida (2007) entende que esse fenômeno diz respeito às brincadeiras, aos jogos, aos brinquedos e a outros termos que podem exercer prazer e alegria para as crianças no processo de escolarização, pois esse termo “é associado ao prazer e satisfação gratuitos” (ALMEIDA, 2007, p. 14). Esse ponto de vista aponta para a ideia de que “o lúdico apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir, engajar-se e até mesmo se sacrificar, se a ação for encarada como espírito lúdico desafiador e de superação de limites” (ALMEIDA, 2007, p. 20). Isso tudo corrobora a ideia de que:

As relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações

peçoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2007, p. 54).

Compartilhando desse entendimento, acreditamos que os princípios da ludicidade influenciaram diretamente na construção das competências da BNCC, uma vez que valoriza “as situações lúdicas de aprendizagem, [e] aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas” (BRASIL, 2017, p. 57). Assim, a sistematização das experiências influencia no desenvolvimento dos alunos quanto às “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017 p. 57).

O lúdico como prática dialógica para o ensino de LP nos anos iniciais do ensino fundamental

Uma vez que, como entende Luckesi (2014), a ludicidade está atrelada a uma concretude que sinaliza experiências individuais de sujeitos em eventos sociais, bem como, compreende Gomes (2009), quando afirma que constitui um recurso enriquecedor para o desenvolvimento intelectual da criança, propomo-nos pensar esse recurso para gerar conhecimentos e criar capacidades no processo de ensino-aprendizagem nos eixos leitura/escuta, oralidade, produção de texto e análise linguística.

Para tanto, como priorizamos neste trabalho, a nossa visão se estabelece sob o ponto de vista de o ensino de LP acontecer através do trabalho com o gênero literário, mais precisamente, pelo uso do texto *Era uma vez um gato xadrez*, da autora Bia Vilella (VILLELA, 2006). Por sua vez, esse texto trata da história de um gato que, pela força das rimas das palavras atribuídas a suas possíveis cores, realiza diversas atividades no mundo, sobretudo

aquelas que estão relacionadas com a experiência do corpo através de ações, movimentos, percepção, entretenimento, sentimentos, alimentação; tudo isso, com relação a diferentes lugares do mundo físico. Observemos o texto:

Era uma vez um gato xadrez

Era uma vez um gato xadrez.
Caiu da janela e foi só uma vez.
Era uma vez um gato azul.
Levou um susto e fugiu pro sul.
Era uma vez um gato vermelho.
Entrou no banheiro e fez careta no espelho.
Era uma vez um gato amarelo.
Esqueceu de comer e ficou meio magrelo.
Era uma vez um gato verde.
Ele era preguiçoso e foi deitar na rede.
Era uma vez um gato colorido.
Brincava com os amigos e era muito divertido.
Era uma vez um gato laranja.
Ficou doente e só queria canja.
Era uma vez um gato marrom.
Olhou pra gata e fez “rom rom”.
Era uma vez um gato rosa.
Comeu uma sardinha deliciosa.
Era uma vez um gato preto.
Era teimoso e brincou com um espeto.
Era uma vez um gato branco.
Era tão sapeca que pulou do barranco.
Era uma vez um gato xadrez...
quem gostou desta história que conte outra vez...
(VILLELA, 2006)

Para trabalharmos com esse texto no ensino de LP nos anos iniciais do ensino fundamental, pensamos em objetivos dentre os quais podemos destacar: (1) participar de interações orais, respondendo e argumentando com propriedade; (2) escutar, com

atenção, o texto que está sendo lido, reportando-se ao diálogo com outros textos; (3) compreender textos lidos por outras pessoas, desse e de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; (4) antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos ao texto que está sendo trabalhado; (5) reconhecer finalidades sociais do texto trabalhado; (6) realizar inferências, localizando informações explícitas e implícitas no texto; (7) estabelecer relações (dia)lógicas na composição do textos; (8) aprender temas históricos, ideológicos, axiológicos, culturais etc.; (9) reconhecer características estilísticas como composição de palavras, construção de frases e conectividade de parágrafos; (10) entender a construção composicional do gênero discursivo em questão; (11) identificar características fonético-fonológicas através das sílabas e das rimas; (12) reconhecer propriedades morfossintáticas e fonético-fonológicas para o processo de escrita; (13) produzir textos a partir do processo de reescrita, visando ao aperfeiçoamento de estratégias discursivas.

Perceber esses objetivos como uma construção dialógica significa atentar para o que estabelece a BNCC, quanto à relação entre conhecimentos anteriores adquiridos sobre o mundo e experiências presentes, isto é, conhecimentos que se instauram no processo de ensino de texto. Por essa razão, o diálogo pode estabelecer “novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 58).

Planejar esses objetivos significa, conforme sugere a BNCC, (BBRASIL, 2017), pensar em ações pedagógicas capazes de ampliar a autonomia intelectual dos alunos, de modo que isso seja um fato preponderante para a compreensão de normas da vida social, despertando-lhes o interesse pela participação ativa na sociedade, principalmente no que diz respeito às relações restabelecidas entre os sujeitos, a natureza, a historicidade, a ideologia, a cultura, as tecnologias e o ambiente. Assim, a partir desses objetivos, a tônica da ludicidade pode orientar o trabalho

com o texto apresentado, tomando como relevantes as ações pedagógicas demonstradas no Quadro 1:

Quadro 1

PRIMEIRO MOMENTO: apresentar o texto ou através da contação de história ou por meio de uma peça teatro com fantoches.

SEGUNDO MOMENTO: aproveitar o tema para questionar as crianças quanto suas curiosidades sobre o animal (o gato), suas características, seu tratamento no mundo e os direitos que devem ser dispensados aos animais, e, a partir de questionamentos, fazer o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca do assunto.

TERCEIRO MOMENTO: trabalhar aspectos lexicais e morfológicos através do autoditado, da cruzadinha e do caça-palavras.

QUARTO MOMENTO: trabalhar aspectos fonético-fonológicos a partir da escrita de palavras com ga, go, gu, gue, gui etc.; dos encontros consonantais dr, gr, pr, br, tr; de pares de rimas localizados no texto, a saber, nas palavras xadrez/vez, azul/sul, vermelho/espelho, verde/rede, amarelo/magrelo, colorido/divertido.

QUINTO MOMENTO: em roda de conversa, produzir um texto que tematize a descrição do animal favorito do aluno, que seja real ou imaginário;

SEXTO MOMENTO: reescrever o texto a partir do cruzamento de outros temas sociais, sobretudo considerando temáticas de gêneros literários.

SÉTIMO MOMENTO: após a revisão dos textos, os alunos podem apresentar, em roda de conversa, suas produções, fazendo a leitura para os próprios colegas da turma ou para colegas de turmas diferentes.

Fonte: Criação dos autores

No Quadro 1, podemos observar que as atividades do primeiro e do segundo momento caracterizam-se pelo trabalho com o eixo da oralidade, que é feito com o texto, através de características da fala e da escuta. Desse modo, esse trabalho possibilitará “proceder uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos [...] para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos

paralinguísticos e cinestésicos” (BRASIL, 2017, p. 79), e “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis” (BRASIL, 2017, p. 79).

Quanto às atividades do segundo e do terceiro momento, podem ser estabelecidos trabalhos com a estrutura da língua, especialmente aqueles que abordam aspectos escritos relacionados ao estilo de composição dos gêneros apresentados na atividade do primeiro momento. Esses aspectos estilísticos podem ser selecionados a partir da escolha lexical e da variedade linguística da contação de histórias e da peça de teatro. Sendo assim, cabe destacar o trabalho sintático com classes de palavras, sua composição morfológica e sua estrutura fonético-fonológica, de modo que possibilite aos estudantes um amplo desenvolvimento na aquisição de competências linguísticas.

Já com relação às atividades do quinto e do sexto momento, destaca-se o trabalho com a produção textual (escrita, oral ou multissemiótica) a partir das orientações dos gêneros apresentados, bem como do diálogo com outros gêneros, principalmente com a finalidade de exercer a prática contínua no ambiente escolar e em outros ambientes sociais. Um aspecto relevante dessa prática é considerar a produção textual como uma ação pedagógica que se fundamenta pela integração dos elementos de composição do gênero textual/discursivo (estilo, tema e composição), bem como por características que integram os princípios da textualidade, isto é, os fatores que entrelaçam elementos da sintaxe, da semântica, da pragmática e da enunciação. Isso posto constitui um caminho para se pensar no trabalho com o texto, considerando suas condições de produção, sua materialidade linguística, sua orientação discursiva e suas finalidades sociais.

Por fim, as atividades do sétimo momento constituem um conjunto de ações pedagógicas com finalidades de trabalhar com a leitura e com a escuta. Dessa maneira, isso possibilitará o

desenvolvimento da habilidade do ouvir atenciosamente e da compreensão, de modo que possa implementar o gosto pela leitura, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a prática argumentativa.

Considerações finais

Neste trabalho, pudemos entender que o lúdico constitui um recurso pedagógico capaz de enriquecer o trabalho docente, de modo que proporcionem, ao alunado, maneiras agradáveis e divertidas de adquirir certas habilidades da língua portuguesa, especialmente considerando as finalidades do fazer docente da escola. É importante considerar que o aluno não vai para escola para aprender sua língua materna, mas, através dessa instituição, vai aprender e desenvolver certas habilidades que lhes são exigidas nos diversos contextos da atividade social, como aquelas relacionadas à oralidade, à leitura/escuta, à escrita de textos e o conhecimento do sistema e do uso social da língua.

Uma vez que a escola utiliza técnicas de ludicidade, o aluno de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo prazeroso, vai entrar em contato com técnicas que proporcionam e facilitam a realização do dizer nas esferas sociais. Nesse sentido, o que pode ser levado em consideração é a possibilidade de satisfação que o alunado terá quando entrar em contato com o trabalho com o texto pensado e promovido pela instituição escolar. Isso significa considerar que, se esse sujeito-aluno gostar desse modo de trabalho com o texto, podem ser desenvolvidos gostos pessoais que, posteriormente, possam lhe proporcionar maior engajamento e letramentos em suas ações nos diversos campos da atividade social. Nesse caso, a ludicidade seria o elemento basilar para que pudessem ser amenizados os estigmas deixados pela determinação daquele modelo de escola tradicional, o qual propunha habilidades relacionadas apenas ao conhecimento abstrato da estrutura da língua.

Dito isso, cabe salientar que já temos informações suficientes para responder às perguntas que nortearam a pesquisa. Dessa maneira, em primeiro lugar, ao questionarmos o que seria o lúdico, poderíamos concluir que seria um elemento/recurso pedagógico basilar para promover a implementação da construção de habilidades escolares que possibilitem a construção de competências textuais comunicativas, linguísticas e discursivas na formação do alunado. Assim, a ludicidade constitui o princípio que fundamenta a característica facilitadora no trabalho docente, visto que por facilitadora entendem-se os elementos de fruição linguística, estética, cognitiva, dentre outros relevantes para minorar o desprazer proporcionado pela visão de um trabalho formalista com a LP.

Em segundo lugar, ao questionarmos a respeito da influência do lúdico no ensino de língua portuguesa em séries iniciais do ensino fundamental, poderíamos chegar à conclusão de que esse recurso proporciona ao trabalho com a LP: (1) a fluidez na execução das práticas docentes; (2) o aprimoramento nas formas de trabalho com o texto; (3) a visão de que a sala de aula compreende não apenas um ambiente escolar, mas também um lugar no qual as técnicas pedagógicas se misturam com ações do cotidiano, nas quais o corpo experimenta certos acontecimentos do mundo; e (4) a fruição no modo de entendimento, de execução, de compreensão e de ação discente quanto aos trabalhos prioritários dos eixos da oralidade, da leitura/escuta, da escrita textual e da análise linguística.

Sendo assim, o lúdico constitui-se como um elemento basilar na prática pedagógica, uma vez que, como prevê a BNCC, possibilita a exploração e a vivência de um repertório vasto no que relaciona a língua com o mundo (BRASIL, 2017), principalmente quando, através do trabalho com o texto, a prática docente puder “explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo” (BRASIL, 2017, p. 41). A partir disso, o trabalho com o

texto possibilitará ao aluno a criatividade no pensamento, na expressão e na interação com o texto, pois, também como prevê a BNCC, os estudantes se apropriarão de “lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (BRASIL, 2017, p. 2020).

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio e edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do Russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

FORTUNA, TÂNIA Ramos. **Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas?** Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS) | V. 3, N. 1, Jan./Jul. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Kátia Fernandes. **O lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras**.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez., 2014.

OLIVEIRA, Antônio Flávio Ferreira de. **A construção de estratégias argumentativas no tribunal do júri**: uma proposta dialógica-discursiva. Tese (doutorado em linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VILLELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros enunciados**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013.

O VERBETE DE ENCICLOPÉDIA NA SALA DE AULA DO 5º ANO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Lillyane Priscila Silva de Farias

Introdução

Este artigo apresenta uma proposta de sequência didática direcionada ao estudo do verbete de enciclopédia, com a intenção de criar o hábito de pesquisa nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estimulando a procura de significados de palavras desconhecidas, fazendo com que tais alunos ampliem seus vocabulários e se familiarizem com a linguagem científica. Dessa forma, é interessante que essa proposta seja aplicada no início do ano letivo e se faça presente ao longo do ano, uma vez que esses verbetes serão construídos conforme forem surgindo dúvidas em relação ao conceito das palavras que forem utilizadas na sala de aula, identificadas em livros, recursos áudio visuais, rodas de conversa e em temas de pesquisas trabalhados em sala de aula.

O propósito da utilização do gênero verbete de enciclopédia proporcionará uma aprendizagem relacionada aos conhecimentos na área de língua portuguesa, como também servirá de estímulo para o espírito da pesquisa, uma vez que se faz necessário realizar leituras de diferentes fontes para que ele seja construído. É uma possibilidade para que o aluno desenvolva habilidades tanto referente à oralidade quanto à escrita, destacando aspectos relacionados à análise linguística e semiótica e à produção de textos, tais como: utilizá-los em pesquisas escolares, regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas; exercer a escuta conforme a apresentação e exposição dos trabalhos dos demais colegas da sala; tecer

comentários e apresentar ideias e formular dúvidas em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.

Por ser uma prática não muito utilizada durante a Educação Básica, sua construção nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilita estimular a produção e leitura por parte do aluno em relação aos textos científicos, sendo adaptados ao seu nível de ensino. Por isso, foi pensado uma proposta de uma sequência didática com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor essa prática, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma situação de comunicação em que o discente comece a desenvolver uma escrita e leitura voltada para a linguagem formal de textos científicos.

A elaboração da proposta dessa sequência didática foi fundamentada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Língua Portuguesa referente ao 5º ano do Ensino Fundamental e produções acadêmicas referente ao gênero verbete e dicionário, dentre elas Barbosa et al. (2020); Brasil (2012); Battisti (2009).

No que diz respeito à contribuição teórica em relação à sequência didática, partiu-se da definição de que ela é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ SCHNEUWLY, 2004, p.82). A intenção é fazer com que o aluno, a partir da sequência didática, conheça melhor o verbete, proporcionando-lhe acesso a práticas de linguagens novas, fazendo com que compreenda sua aplicabilidade. Como forma de exemplo de verbete, em se tratando dos conceitos teóricos relacionados ao gênero, foram destacadas algumas considerações sobre o verbete de dicionário, baseadas em Brasil (2012):

[...] a primeira relacionada com a preocupação enciclopédica, que leva os dicionários a associar a cada palavra registrada o máximo possível de informações a respeito da *coisa* que ela designa; a

segunda é a da orientação linguística, que procura revelar de que forma estão organizadas na língua as palavras repertoriadas (BRASIL, 2012, p. 10-com adaptações)

Apresentando essas duas orientações, pode-se perceber a estreita ligação do dicionário com o léxico, o que aquele pretender criar e descrever. O léxico não se fundamenta como uma simples lista de palavras, ele é parte integrante da linguagem, proporciona a compreensão “a natureza e estrutura de entender de que maneira funcionam, em nossa língua, os mecanismos que nos permitem criar e utilizar palavras” (BRASIL, 2012, p.11).

Verbetes de dicionário, glossário ou enciclopédico apresentam características em comum, dentre elas a necessidade de apresentar informações, definição de conceitos, apresentando uma linguagem formal. Dessa forma, partindo dessas semelhanças, pode-se constatar que eles possuem uma intensa associação com a parte lexicológica da linguística que possibilita compreender a maneira de como podemos criar e utilizar as palavras.

Para um maior entendimento desse artigo, ele foi dividido em seis seções, incluindo esta introdução. Na seção seguinte, será discutida a nação de verbete de enciclopédia. Logo depois, a discussão se volta para a proposta da Sequência Didática. Em seguida, será apresentada a proposta didática acerca do verbete de enciclopédia na sala de aula do 5º ano. Por fim, nas considerações finais, serão destacados alguns elementos da discussão. Nessas seções, o propósito foi fundamentar teoricamente, mesmo que de forma breve, as ideias acerca das definições sobre verbete de enciclopédia e sequência didática, assim como apresentar um esquema apresentando as descrições das etapas de uma proposta de sequência de didática destinada aos alunos no 5º ano do Ensino Fundamental utilizando o verbete de enciclopédia.

O verbete de Enciclopédia

O verbete, de acordo com Costa (2008, p.76 apud Battisti et al., 2009, p.2) é definido “como uma entrada de dicionário, enciclopédia ou glossário, que se caracteriza ‘pelo conjunto das acepções, das definições, exemplos e outras informações específicas’”. Ele está presente em dicionários, glossários, enciclopédias e apresenta uma situação comunicativa referente ao conhecimento dos conceitos de palavras que não conhecemos ou assuntos nos quais queremos saber mais sobre.

O verbete de enciclopédia possui um caráter expositivo, apresenta informações detalhadas sobre determinada palavra, pode conter tabelas, ilustrações, gráficos, é organizado em ordem alfabética, dispõe de uma linguagem objetiva e impessoal. Diferentemente do dicionário, ele não apenas tem a preocupação de definir o significado de uma palavra.

Estamos imersos na era digital, em que a utilização de dicionários impressos e enciclopédias, como a Balsa, o Almanaque Brasil, muito utilizadas na década de 1990, entraram praticamente em desuso. Atualmente, são mais utilizados os dicionários *online* e enciclopédias digitais colaborativas como o *Wikipedia*. Esse gênero adquiriu um novo suporte, ao invés do papel agora é o computador, o smartphone.

Assim como o verbete enciclopédico impresso, o verbete de enciclopédia digital, mesmo sendo uma ferramenta de pesquisa bastante utilizada pelos alunos atualmente, também não é muito trabalhado em sala de aula, por apresentar um perfil mais teórico, direcionado mais para conceitos de caráter científico. Assim, ambos acabam não sendo muito atrativos para serem utilizados e produzidos com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, na Base Nacional Comum Curricular referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, podemos encontrar as habilidades a serem trabalhadas a partir do trabalho com esse gênero, permeando aspectos de leitura, de escuta e de produção de texto. A BNCC diz o seguinte:

(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2018, p.129)

Trabalhando essas habilidades a produção do verbete apresenta-se como um modo de desenvolver as capacidades de linguagem e a autorregulação na produção textual, visto que se sustenta num processo tanto de elaboração e reflexão sobre a língua, quanto de ampliar o repertório cultural, uma vez que lhes permite o acesso a um gênero de circulação em esfera científica, mediador cultural que possibilita acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade (BARBOSA et al, 2020, p.165).

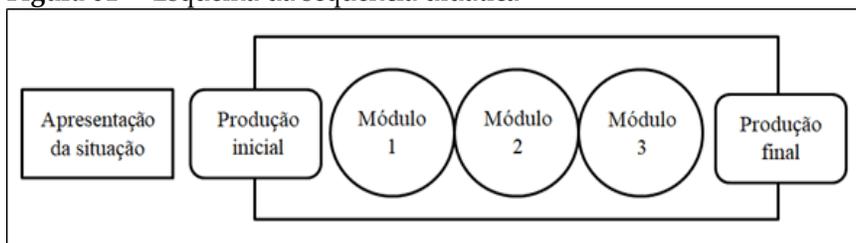
A proposta da sequência didática

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), a sequência didática é caracterizada por “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A partir desse conceito, percebe-se que o gênero textual é que será o elemento primordial para que ocorra a construção de uma sequência didática. É com a intenção de levar o aluno a se apropriar do gênero textual que o professor elabora as sequências didáticas, para desenvolver as habilidades nas diferentes áreas do conhecimento e da linguagem, como a leitura, a escrita e a oralidade.

Vale salientar que a construção das atividades correspondentes a uma sequência didática não devem ser feitas de maneira improvisada, aleatória. Mas é necessário um bom planejamento, organização das etapas, disposição de um cronograma para se ter a ideia do tempo de sua duração: se é uma semana, um mês, um semestre. Todas essas informações precisam estar detalhadas e sistematizadas.

Então, para que o professor consiga obter êxito em sua sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) estabelecem que ela precisa apresentar a seguinte estrutura:

Figura 01 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

A partir do esquema da sequência didática, tem-se como a primeira parte, a **apresentação da situação**, que consiste em “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final. [...] os prepara para a produção inicial, [...] considerada a primeira tentativa de realização do gênero [...]” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.84). O projeto de comunicação está voltado para a apresentação do gênero textual a ser trabalhado nas atividades da sequência didática, especificando sua estrutura, a que público será destinado, quem ficará responsável pela produção, quem participará dela e quais conteúdos serão abordados. Nessa etapa, o professor também apresenta para os alunos quais as informações referentes às aprendizagens de leitura, oralidade e escrita estarão relacionadas ao longo da sequência didática.

A parte seguinte se refere à **produção inicial**. Os alunos, com as informações obtidas na apresentação da situação, irão elaborar uma produção escrita ou oral referente ao gênero textual estabelecido para a sequência didática. Essa produção não tem a intenção de atribuir nota, mas será fundamental para que o professor possa identificar o nível de desenvolvimento dos seus alunos em relação aos seus conhecimentos sobre a aquisição da escrita, da oralidade e da leitura, bem como outros conhecimentos

pertinentes aos objetivos que serão desenvolvidos ao longo das atividades estabelecidas nos módulos. Nessa etapa, provocar a escrita ou oralidade em relação ao gênero textual a ser estudado permite ao aluno o contato com a estrutura do gênero e a praticar o exercício da compreensão de sua funcionalidade comunicativa. Essa produção inicial fará parte da avaliação formativa que estará presente no decorrer da sequência didática.

No que diz respeito à etapa dos **módulos**, ela está baseada nas informações adquiridas com a produção inicial dos alunos. Os módulos devem ser construídos de maneira pontual, específica, identificando os problemas referente à expressão oral e escrita. Dessa forma, o professor faz o exercício de análise dessas produções e começa a elaborar atividades com a finalidade superar as dificuldades apresentadas. Dificuldades essas que podem estar relacionadas à adequação ao público, à situação comunicativa do gênero escolhido, às técnicas para a busca sistemática de informações para elaborar os conteúdos do gênero, bem como a utilização do vocabulário pertinente ao tipo de situação trabalhada.

E, para a concretização do esquema da sequência didática, tem-se a **produção final**. É o momento em que todas as aprendizagens adquiridas nos módulos de maneira separada serão agregadas. O aluno irá colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos. Além disso, é o momento de avaliação do que já foi aprendido, de releituras, reescritas. O professor, nessa etapa, pode realizar uma avaliação somativa, utilizando, “nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência, quer escolha uma grade diferente, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.91).

O verbete de enciclopédia na sala de aula do 5º ano: uma proposta didática

A partir do esquema da sequência didática baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi estruturada uma sequência de atividades para a produção do gênero verbete de enciclopédia destinada aos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Embora tenha sido pensada para ser aplicada em 12 aulas de 50 minutos, o professor deve se sentir à vontade para realizar adaptações nos exercícios, bem como nos temas sugeridos nos módulos, tendo em vista que no momento da publicação deste artigo não houve aplicabilidade dessa sequência. A proposta se fundamenta em sugestões baseadas em conhecimentos teóricos, a prática estará em suas mãos.

Com a finalidade de sistematizar os esquemas da sequência didática com a utilização do gênero verbete de enciclopédia, foi elaborado um quadro contendo as etapas, os procedimentos e o tempo de aplicação, assim tem-se:

Quadro 1 - Verbetes de enciclopédia – etapas da sequência didática

ETAPA	PROCEDIMENTOS	TEMPO DE APLICAÇÃO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	-Construção de um mapa mental na lousa a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a definição de Enciclopédia; -Exposição do projeto de comunicação: a construção da Enciclopédia “Quem procura sabe mais”.	1 aula de 50min
PRODUÇÃO INICIAL – Atividade individual	-Demonstração de exemplos impressos e digitais de verbetes de enciclopédia; -Construção de um verbete a partir de uma palavra que eles	2 aulas de 50 min

	já sabem o conceito, produção livre. (Como sugestão o professor pode indicar palavras que tenham haver com o contexto da Pandemia)	
MÓDULO 1– Conhecendo os tipos de verbetes	<ul style="list-style-type: none"> -Formar grupos para pesquisarem sobre verbetes de glossário, de dicionário e de enciclopédia; -Responder um questionário contendo perguntas sobre o verbete pesquisado; -Realizar a Sistematização das respostas em papel madeira para que sejam compartilhadas com os demais alunos da turma; -Socialização através de uma Roda de Conversa sobre as respostas do questionário. 	2 aulas de 50 min
MÓDULO 2 – Estrutura do verbete de Enciclopédia	<ul style="list-style-type: none"> -Exposição de verbetes de enciclopédias impressos e digitais; -Nos mesmos grupos os alunos irão preencher um quadro para que possam observar as características dos verbetes; -O preenchimento do quadro é individual, depois os alunos se reúnem nos grupos para socializarem suas respostas. 	2 aulas de 50 min
MÓDULO 3 - Situações de pesquisa utilizando verbete de enciclopédia	-Apresentar conceitos existentes em componentes curriculares do 5º ano para que os alunos pesquisem em grupos no laboratório de informática e/ou biblioteca;	2 aulas de 50 min

	<p>-Depois da pesquisa os alunos terão que realizar um resumo contendo as principais características dos conceitos e selecionar as ilustrações para o verbete;</p> <p>- Socialização da pesquisa em roda de conversa.</p> <p>-Os alunos devem identificar nas áreas de conhecimento os conceitos que estão com dúvidas e/ou gostariam de conhecer melhor (atividade individual).</p>	
PRODUÇÃO FINAL	<p>-Elaboração da Capa da Enciclopédia; folha de rosto, índice, ilustração;</p> <p>-Em duplas, os alunos elaborarão os verbetes de enciclopédias a partir dos conceitos que registraram terem dúvidas apresentados no módulo 3.</p>	3 aulas de 50 min e ao longo do ano letivo

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à etapa da **Apresentação da Situação**, o docente vai construir na lousa um mapa mental com os alunos, a partir dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre a definição de enciclopédia, para isso poderão ser realizadas as possíveis perguntas: - *Turma, quando não sabemos o significado de uma palavra e/ou conceito o que devemos fazer? Como fazemos para encontrar seu significado? Será que existe outra forma de encontrar de encontrar o que ela significa sem ser na internet? Vocês sabem o que significa uma enciclopédia?* – A intenção desses questionamentos é que os alunos apresentem suas ideias acerca do dicionário e da enciclopédia para que o docente possa demonstrar aos alunos o projeto de comunicação baseado na construção da Enciclopédia

“Quem procura sabe mais”¹. Ao longo do ano, eles irão produzir verbetes de enciclopédia — nos dias específicos das aulas de língua portuguesa — em relação aos conceitos ensinados durante o período letivo e presentes nos componentes curriculares.

Nessa etapa de apresentação, os alunos estarão praticando habilidades referentes à oralidade, uma vez que responderão as perguntas realizada pelo professor, escutarão as ideias dos demais colegas, podendo formular perguntas pertinentes ao tema e pedir esclarecimentos.

Na etapa da **Produção Inicial**, o professor realiza uma aula expositiva dialogada com a demonstração de exemplos de verbetes de enciclopédia impressos e digitais. A partir da socialização dos conhecimentos prévios e também da exposição de alguns modelos de verbetes pelo professor, os alunos serão direcionados para construir seus próprios verbetes. Será uma atividade feita individualmente. A escolha do conceito é livre, mas o professor pode sugerir conceitos referentes ao período de Pandemia da Covid-19, iniciada no Brasil em março de 2020. Palavras não utilizadas no cotidiano como *Pandemia*, *Lockdown*, *quarentena*, *corona vírus* são sugestões.

A produção inicial dos alunos será a oportunidade de utilizar seus conhecimentos linguísticos e gramaticais. Nesse aspecto, esse momento é de extrema importância, tendo em vista que é a partir dele que o professor poderá identificar em que nível de aprendizagem se encontra cada aluno, suas dificuldades, direcionando atividades específicas de acordo com as necessidades encontradas.

No módulo 1, os discentes realizarão atividades relacionadas aos tipos de verbetes. Serão formados 3 grupos, que pesquisarão os verbetes de glossário, de dicionário e de enciclopédia que serão sorteados, cada grupo escolherá três exemplos do verbete escolhido. A coleta dos dados da pesquisa será feita na sala de aula. No entanto, os alunos poderão trazer as informações que

¹ Fazendo alusão ao ditado popular “Quem procura acha.”

pesquisarem em casa, na internet, para acrescentar as informações. Também poderão realizar a biblioteca ou o laboratório de informática da escola. Após a pesquisa, os grupos terão que responder os seguintes questionamentos: *Quais foram os conceitos escolhidos? Quais foram as informações que o verbete trouxe sobre o conceito? De que forma o grupo realizou a pesquisa (internet, biblioteca, livros em casa ...)? O verbete pesquisado possui ilustração, abreviaturas? A linguagem utilizada para a construção do verbete é formal ou informal? Para encontrar os três conceitos foi necessário a utilização da ordem alfabética?*

Ao responder essas perguntas, os grupos utilizarão um papel madeira para sistematizá-las e compartilhará-las com os demais alunos dos outros grupos em uma roda de conversas. Nessa etapa, pode-se verificar que os alunos estarão desenvolvendo habilidades referente à leitura e à escrita presentes na BNCC, tais como: “ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas” (BNCC, 2018, p.129); e de oralidade “expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagramas, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa” (BNCC, 2018, p.131).

Depois de conhecer alguns tipos de verbetes no módulo 1, no módulo 2 os discentes realizarão atividades com a finalidade de conhecerem um pouco mais sobre a estrutura do verbete de enciclopédia. Sendo assim, o professor apresentará novamente exemplos de verbetes de enciclopédias digital e impressos, dessa vez de forma mais detalhada com a intenção de ensinar sua estrutura. Um dos exercícios será levar os alunos a observar, analisar e preencher um quadro respondendo as seguintes informações do quadro 2:

Quadro 2 – Observando os dois verbetes preencha as informações abaixo

	Texto 1	Texto 2
Há título?	() Sim () Não	() Sim () Não
Qual o título?		
Traz definições?	() Sim () Não	() Sim () Não
Há índice?	() Sim () Não	() Sim () Não
Há fotografias?	() Sim () Não	() Sim () Não
As fotografias possuem legendas?	() Sim () Não	() Sim () Não
Há subtítulos?	() Sim () Não	() Sim () Não
Aparece opinião do escritor?	() Sim () Não	() Sim () Não

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3580/conhecendo-o-verbete-enciclopedico-em-detalhes-a-construcao-composicional>. Acesso em: 30 de jan. de 2021.

O professor estabelecerá um tempo para que os alunos preencham o quadro 2 individualmente. Depois de preenchido, as respostas serão socializadas nos seus respectivos grupos. Em seguida, o docente, juntamente com a participação dos alunos, irá identificar se existem esses elementos do quadro 2 nos exemplos de verbetes observados.

No último módulo, o professor apresentará conceitos existentes em componentes curriculares do 5º ano, para que os alunos pesquisem no laboratório de informática e/ou biblioteca. Logo após a pesquisa, serão orientados a fazerem um resumo de forma coletiva acerca das informações que coletaram sobre os conceitos, bem como selecionarem as ilustrações. Feito isso, haverá a socialização da pesquisa em uma roda de conversa com os demais alunos da turma. Nesse momento, também ocorrerá

uma revisão coletiva da escrita dos resumos. As produções serão expostas para que todos possam identificar as possíveis incorreções. E, visando a produção final, os alunos deverão identificar, observando os conteúdos dos seus componentes curriculares, os conceitos que estão com dúvidas e/ou gostariam de conhecer melhor (atividade individual).

Encerrando as etapas da sequência didática, temos a **Produção Final**. Nessa fase, serão postos em prática todos os ensinamentos aprendidos de maneira separada nas etapas anteriores. Será o momento em que os alunos estarão em duplas e construirão seus verbetes de enciclopédia, a partir dos conceitos que registraram, considerando as dúvidas apresentados no módulo 3. Todos os verbetes serão compactados em um arquivo. Sua construção será realizada no laboratório de informática (caso não seja possível, será manuscrito feito na sala de aula). Os outros elementos pré-textuais da Enciclopédia também serão feitos nessa fase: capa, folha de rosto, o índice, e a seleção das ilustrações.

Vale salientar que a Produção Final é um momento que se estenderá durante o todo o período letivo, na medida em que os alunos forem identificando palavras/conceitos durante as aulas dos componentes curriculares. A concretização da etapa da Produção Final será realizada no final do semestre quando todos os verbetes estarão reunidos na enciclopédia **“Quem sabe procura mais”** criada pela turma. Ela terá dois exemplares: um ficará disponível na sala para os próximos alunos do 5º ano pesquisarem, e o outro ficará na biblioteca da escola.

Considerações finais

A elaboração dessa proposta de sequência didática teve como pretensão fazer com que os alunos do 5º ano do ensino fundamental possam adquirir habilidades de leitura e escrita a partir do gênero textual verbete de enciclopédia, estimulando a familiarização com textos que apresentem uma linguagem formal. Assim, sendo possível criar o hábito de uma leitura de cunho científico.

Ao longo do artigo, foram utilizados como referencial teórico autores que forneceram suas definições acerca do verbete, concepções sobre a construção de uma sequência didática, bem como orientações educacionais sobre as aprendizagens referente à língua portuguesa destacadas na Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, sugerimos atividades diversas, sendo realizadas de maneira individual, em grupos, podendo os alunos exercerem a prática da observação, da leitura, da escrita, da exposição e compartilhamento de ideias.

Proporcionar o acesso aos gêneros textuais voltados para o conhecimento científico, como o verbete de enciclopédia, é começar desde cedo a desmistificar a ideia de que a ciência está localizada apenas nos laboratórios, sendo executada por grandes cientistas. O artigo propõe, assim, um olhar para os usos das palavras da língua português em textos que circulam na sala de aula. Cabe pontuar que se trata de uma proposta, que pode/precisa passar por ajustes, considerando cada realidade escolar.

Referências

BARBOSA, S.M. *et. al.* Verbetes de enciclopédia digital: proposta de sequência didática para desenvolver capacidades de linguagem. In: GUILERME, W.D (org.). **A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 4.** – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 165-173. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/31154>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

BATTISTI, E; DAL CORNO, G.O.M; PORSCHE, S.C. O gênero verbete no ensino. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O Ensino em Foco -**, 5., 2009, Caxias do Sul - RS. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_genero_verbete_no_ensino.pdf. Acesso em: 27 de jan. de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf .Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 148p. – (PNLD 2012: Dicionários)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

**OS CONTOS O RAPAZ QUE HABITAVA OS LIVROS E
BIBLIOTECAS, DE VALTER HUGO MÃE –
REFLEXÕES SOBRE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES**

Joana Darc do Nascimento Silva
Juarez Nogueira Lins

Introdução

A literatura, vista como a arte de recriar realidades, vem se preocupando e denunciando, desde os séculos passados, os problemas que afetam nossa sociedade: as desigualdades sociais, as lutas de classe, as crises, as guerras, os infortúnios coletivos e pessoais. Mas trazem também, as conquistas, a fé, a sensibilidade, a busca por mudanças e outros aspectos da vida humana. E, através de um mundo idealizado, a esperança de um mundo melhor, menos injusto. Nessa vertente, está a literatura infantil, o reino da imaginação, mas, também, ambiente de denúncias e de esperanças, para os leitores, para a sociedade e para a própria leitura – leitura literária. Literatura que humaniza, por isso, necessária para formar leitores reflexivos, cidadãos, donos dos seus destinos. Mas, apesar de sua relevância para a formação integral do “ser humano”, o ensino de literatura segue entre a fruição e a historiografia, em muitas escolas brasileiras.

Assim, a leitura literária amplia a perspectiva inclusiva do ser humano (ZILBERMAN, 2007). Ler aqui é concebido no sentido de perceber sentidos e atribuir outros, configurando-se um instrumento a serviço da cidadania, da transformação social. Com base nesses pressupostos, objetivamos refletir sobre leitura e formação de leitores em dois contos de Valter Hugo Mãe – *O rapaz que habitava os livros* e *Bibliotecas* – presentes na obra *Conto de Cães e Maus Lobos*. A pergunta que orienta a pesquisa é: de que forma os dois contos citados enfatizam a importância da leitura na

formação de leitores? Acreditamos que a Literatura Infantil (conto, poema, apólogo, fábula...) na sala de aula desperta na criança a curiosidade e a necessidade de ser um leitor, garantindo condições para que ela represente o mundo e a vida através das palavras, entrelaçando criatividade, satisfação e aprendizagem.

O artigo fundamenta-se, teoricamente, nos estudos de Zilberman, (2007), Zilberman e Lajolo (2001), Cândido (2002), Cabral (2013), Carvalho (1984), Moura (2012) e Vieira (2014), Borges (2013), Matos (2018), Guerreiro (2015), Melin (2018), Coelho (2000), Chartier, (1999), Manguel (1997), Hall (2006), Silveira (2019), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de abordagem analítico-descritiva. O corpus é formado por 02 contos de Valter Hugo Mãe, presentes em sua obra *Contos de Cães e Maus Lobos*. Os procedimentos da pesquisa incluem a seleção, leitura, compreensão e interpretação dos dois contos, cujas temáticas envolvem a questão do universo da leitura.

Análise das obras: *O rapaz que habitava os livros e bibliotecas*

Inseridos na obra *Contos de Cães e Maus Lobos*, do escritor Valter Hugo Mãe, os contos *O rapaz que habitava os Livros e Bibliotecas* trazem, em prosa poética, algumas reflexões sobre a leitura e a formação de leitores, temas caros à escola e aos professores. Reflexões necessárias para que se humanize através da literatura o homem, o leitor (CÂNDIDO, 2002).

Valter Hugo Mãe e *Contos de Cães e Maus Lobos*

Valter Hugo Mãe (Valter Hugo Lemos) é escritor, artista plástico e vencedor do Prêmio Literário José Saramago, em 2007. Publicou inúmeras obras literárias com destaque para os romances: *O Remorso de Baltazar Serapião* (Prêmio José Saramago), *O Apocalipse dos Trabalhadores*, *A Máquina de fazer Espanhóis*, *A desumanização* (Prêmio Oceanos), entre outros. Escreveu, ainda,

livros de poesia, livros para o público infantil e o livro de Contos: *Contos de Cães e maus Lobos*. No Brasil, tornou-se conhecido quando da sua participação no Festival Literário de Araxá.

Mãe teve seus romances publicados por editoras brasileiras, mas suas obras já foram traduzidas em outros países, além daqueles de expressão portuguesa: Espanha, França, Alemanha, entre outros (SILVEIRA, 2019). Como contista, publicou apenas o *Contos de Cães e Maus Lobos*, publicado aqui no Brasil pela editora Globo Livros através do selo Biblioteca Azul. A obra já teve diferentes edições.

Trata-se um conjunto de 11 contos que simbolizam, com grande sensibilidade, as dúvidas cotidianas e suas imperfeições, das mais simples as mais profundas. São mundos próprios. “O autor tem o poder de transportar o leitor para lugares impensáveis, talvez inexploráveis, como a própria alma” (SIVEIRA, 2019, p. 57). Os contos podem ser lidos por crianças, adolescentes e adultos e as temáticas são variadas. Dentre estes 11 contos, selecionamos 02, tendo em vista apresentarem uma temática que diz respeito a “lida” do professor: a questão do ensino da leitura/literatura. O rapaz que habitava os livros e Bibliotecas.

O rapaz que habitava os livros

Este conto revela a paixão pelos livros, pelo universo mágico da leitura, pela, podemos assim dizer, apoteose da imaginação. Nesse caso, ler vira uma febre, uma necessidade imperiosa de “queimar as pestanas”, nos livros, de se tornar solitário, pois as páginas dos livros bastam. Na vida real, não é necessário se tornar febril, mas entusiasmado. Não é possível incentiva a leitura, formar leitores, sem vivenciar um pouco daquilo que sentia a personagem de Mãe: paixão pelos livros e pela leitura, todo momento é tempo de ler – dia ou noite.

Diziam que os livros queimavam os olhos, eram diurnos, não serviam para as noites. As regras do nosso colégio interno, para meninos casmurros como eu, mandavam assim. Queriam os livros no corredor. As luzes apagadas às nove (MÃE, 2018, p. 57).

Diferente do conto, onde a noite é impedimento para a leitura da personagem, no mundo real, há outros impedimentos, outros tipos de leituras que atraem mais, outros mundos a descortinar. São as leituras virtuais, exemplo maior desse mundo pós-moderno, fragmentado, instantâneo e incerto (HALL, 2006). O conto, situado temporalmente num período anterior ao advento da mídia virtual, ou em um lugar remoto, onde ela não chega, a obra traz de forma poética a personalidade de um leitor, ávido por leitura.

Eu ainda deitei mão a alguns volumes, toquei-lhes brevemente igual a quem cai num precipício e procura agarrar-se, mas não me deixaram nada. Apenas o candeeiro já apagado, como se a luz tivesse morrido de tristeza. Eu fui ver a minha nova estante logo pela manhã. Era um bocado de espaço arranjado entre tralhas meio esquecidas. Fiquei ofendido. Os livros não esquecem nada (MÃE, 2018, p.57).

Esse apego aos livros, essa febre por ler, demonstrado pela personagem, talvez se equipare hoje a febre pelas mídias, pelo universo virtual. Diferentes, no entanto, pois a leitura literária desperta a imaginação, o sonho, a busca. E as leituras da mídia parecem mais concretas, no sentido de não proporcionar “asas à imaginação”, tudo está ao alcance, há pouco a ir buscar, a imaginar. Esse talvez seja um dos maiores dilemas do professor na sala de aula: viver entre o virtual e o concreto. O livro literário, que não esquecendo nada acaba sendo esquecido pelo aluno. Mas o universo virtual, com seu vasto universo de informações, é uma realidade da qual não é possível fugir (CHARTIER, 1999). Deve-se buscar os pontos convergentes e *imaginar e navegar*, ao mesmo tempo, ou seja, não se deve partir para o mundo das navegações e esquecer os livros.

[...] Esquecer livros é uma agressão à sua própria natureza. Embora, na verdade, eles nem se devam importar, porque podem esperar eternamente. Pensei: os meus queridos livros. Era o que pensava e sentia: os meus queridos livros. Olhava-os como se estivessem vivos e pudessem sofrer. Como se pudessem também entristecer (MÃE, 2018, p. 58).

A personagem tem razão, esquecer os livros é esquecer o maior registro da história humana, durante séculos, registro a prova de blecaute energético, ação de hackers. O livro sobreviveu ao fogo da inquisição e outros incêndios, às guerras, às inundações, mas poderia não sobreviver a ausência de leitores – razão existirem. Parariam de pulsar, talvez, morreriam. Para Mãe (2015, p. 00) “[...] os livros são objectos cardíacos. Pulsam, mudam, têm intenções, prestam atenção. Lidos profundamente, eles estão incrivelmente vivos. Escolhem leitores e entregam mais a uns do que a outros. Têm uma preferência”.

Na escola, cabe ao professor (a) o papel de apresentar o livro aos alunos. Talvez seja uma grande descoberta para os alunos, talvez os levem a se apaixonar pela textura, pela cor, pela diagramação, pelo cheiro, pelas palavras, pela história. E, assim, que esse leitor começa a compreender as suas próprias atitudes (MANGUEL, 2009), diante, por exemplo, de um livro.

A primeira vez que vi um livro, que me lembre, era um que estava aberto, pousado sobre a mesa com as folhas em leque como se fosse uma colorida flor contente. Podia ser uma caixa esquisita para arquivar pétalas secas, podia ser para guardar documentos ou cartas de amor. De perto, era afinal um livro muito branco, cheio de palavras impressas. Julguei que podia ser um bordado miudinho. Um enfeite para que as páginas ficassem bonitas. Pensei que fosse uma prenda de enxoval (MÃE, 2018, p. 58).

Essa sensação de conhecer o livro, tocá-lo, folheá-lo, pode levar o aluno a fazer suas inferências, comparações com outros objetos, textos, texturas. Realizar leituras, antes de ler o conteúdo

do livro, ir se apropriando, buscando significados (CHARTIER, 1999, p. 07). Ir se aproximando do livro, conhecê-lo, a ponto de sentir sua falta, de sentir-se só, quando privado de sua ausência.

Fui dizer-lhe que me haviam levado os livros do quarto. Estava igual a sozinho. Absolutamente sozinho a noite inteira. E ela respondeu: isso é feio. Sabia bem que importância tinham para mim as histórias. Ela perguntou: e agora? Eu respondi: passo os dias à espera dos intervalos para ler um bocadinho. Passo as noites a sonhar à pressa para poder acordar e voltar a ler. Ela respondeu: sonhar à pressa é uma pena. (MÃE, 2018, p. 60).

Criar no aluno essa fome de leitura não é uma tarefa fácil, mas é possível. É a partir do entusiasmo do professor-leitor que, entre conteúdos e outras obrigações escolares, encontra tempo para ler com os alunos, que os impregna da necessidade de leitura. E isso é possível mesmo em um mundo onde se mudam gestos, tempos, lugares, objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999), mesmo em meio a virtualidade e seus anseios provisórios, sua pressa incontida, sua descartabilidade. Provavelmente não é possível impregnar todos os alunos da alegria da leitura, mas aquele que dorme e acorda pensando naquela história, na necessidade de retornar a ela, aquele que se perde nos caminhos do imaginário e se esquece, por momentos, do mundo e dos outros.

Eu sonhava que lia, acordava. Parecia um castigo. Era comum, subitamente, que eu me esquecesse de tudo durante os intervalos. Corria para os bancos no lado da frente do colégio, à vista dos janelões principais, e aí deitava os olhos às letras e a alma inteira à imaginação. Quando era hora de entrar, tantas vezes algum colega vinha cutucar-me. Diziam: anda, seu distraído. Anda embora. (MÃE, 2018, p. 60).

Os leitores, principalmente, esses ávidos, são sujeitos diferentes, parecem alheios ao mundo, mas habitam dois mundos:

o mundo real e o mundo das possibilidades. E deste modo podem compreender as artimanhas desse mundo, o vivido, o sofrido e o possível. Longe de ser um solitário, um distraído, pois constantemente dialoga com o livro que habita e, com suas vozes, o leitor torna-se um “visionário”, um sujeito além da mesmice, do senso comum, torna-se um questionador de realidades, haja vista que “todas as verdadeiras leituras são subversivas” (CHARTIER, 1999). E o ato de ler, de formar leitores através da leitura literária, é uma forma de resistir às impressões comuns sobre o mundo, é trilhar o caminho da felicidade, da descoberta.

A professora mandou dois rapazes aos janelões da frente a chamar por mim. Assim chamaram. Mas eu, juro muito, não os ouvi. Voltaram para dizer à professora: parece que se mudou para dentro do livro porque não ouve a nossa voz. Usámos os binóculos da sala de ciências e vimos bem, senhora professora. Ele sorri. Está feliz. (MÃE, 2018, p. 61).

Bibliotecas

O conto *Bibliotecas*, como o próprio nome sugere, faz referência a um espaço que tem uma relação direta com a leitura. Afinal, trata-se de um espaço destinado aos livros, muitos livros, muitas histórias, ficcionais ou não. Um mundo de informação, de diversão, de conagraçamento com os outros: outros mundos, outros autores, outros leitores. É um espaço aberto a imaginação, você voa e volta, como afirma o trecho abaixo:

As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver que existe para depois do que não se vê (MÃE, 2018, p. 83).

A biblioteca é esse lugar de voar, lugar onde se aterrissa, após os voos de liberdade. Esse voo é permitido aos leitores que se enveredarem pela biblioteca. O professor deveria visitar constantemente a biblioteca da sua escola com os alunos, levá-los a conhecer o manancial de conhecimento, esse espaço de voo, espaço essencial da escola. “[...] Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. [...] instrumento vago e incerto” (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 04). A biblioteca, a escola e a leitura não podem dissociar-se. É lá onde os alunos devem voar, descortinar a amplitude dos conhecimentos guardados e voltar outras vezes, para se abastecer do saber que está à disposição de toda comunidade escolar. Assim se formaria o leitor, nesse espaço sagrado da leitura, do descobrimento do que não se vê.

O leitor entra com o livro para depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo. Fora de tudo, fora da biblioteca. As bibliotecas não se importam que os leitores se sintam fora das bibliotecas (MÃE, 2018, p. 83).

Através da leitura/literatura, o que não se vê se torna possível aos olhos, o que não existe se torna uma realidade possível, potencializa vozes (MAGUEL, 1997). E são tantas as vozes, os mundos reais: na história, na geografia, nas ciências, e outros tantos imaginados na literatura. Mundos que estão fora da biblioteca (porque existem concretamente, sejam reais ou imaginados) e dentro das bibliotecas em forma de narrativas, de imagens, de letras, em papel. Estão lá, esperando os leitores, “São estações do ano, dos anos todos, desde o princípio do mundo e já do fim do mundo (MAE, 2018, p.00). Sempre à disposição, e com tantas utilidades, como se vê no fragmento abaixo, alguns bons motivos para se realizar a leitura, para formar novos leitores.

Os livros esticam e tapam furos na cabeça. Eles sabem chover e fazer escuro, casam filhos e coram, choram, imaginam que mais

tarde voltam ao início, a serem crianças. Os livros têm crianças ao dependuro e giram como carrosséis para as ouvir rir e para as fazer brincar (MÃE, 2018, p. 83).

O livro traz os sonhos, sonhos leves, alentadores, sonhos perturbadores. E, como crianças choram, clamam a presença dos leitores, querem sua atenção, querem brincar, quebrar o silêncio, imposto pela sociedade “silêncio, biblioteca”. Silêncio só no espaço da biblioteca, pois no espaço do livro há sussurros, gargalhadas, gritos, tempestades, ecos de batalhas. Realmente, a biblioteca só aparenta o silêncio.

As bibliotecas só aparentemente são casas sossegadas. O sossego das bibliotecas é a ingenuidade dos ignorantes e dos incautos. Porque elas são como festas ou batalhas contínuas e soam canções ou trombetas a cada instante (MÃE, 2018, p. 84).

Os livros esperam sempre novos leitores, as bibliotecas não são destino sempre dos mesmos leitores. É necessário que, em sala de aula, o professor (a) consiga formar novos leitores para saciar a espera dos livros, que não se esgotam com uma, duas, três leituras. Há um conteúdo quase infinito à disposição de novos leitores. Fonte inesgotável de saberes, os livros devem circular entre mãos.

Adianta pouco manter os livros de capas fechadas. Eles têm memória absoluta. Vão saber esperar até que alguém os abra. Até que alguém se encoraje, esfaima, amadureça, reclame o direito de seguir maior viagem. E vão oferecer tudo, uma e outra vez, generosos e abundantes. Os livros oferecem o que são, o que sabem, uma e outra vez, sem se esgotarem, sem se aborrecerem de encontrar infinitamente pessoas novas. (MÃE, 2018, p. 84).

O livro é um lugar de encontro, onde novos leitores buscam aquilo que, às vezes, lhe é negado pela vida social. Na leitura se surpreendem: riem, choram, irritam-se, penalizam-se, crescem, intelectualmente, humanamente, orgulhosas por se encontrarem e

vivenciarem novas realidades. E, como diz Mãe (2015), o livro não se aborrece, tampouco deve ser aborrecida uma aula de leitura, que tem crianças, ávidas por descobrir o mundo.

Os livros gostam de pessoas que nunca pegaram neles, porque têm surpresas para elas e divertem-se com isso. Os livros divertem-se muito. As pessoas que se tornam leitoras ficam logo mais espertas, até andam três centímetros mais altas, que é efeito de um orgulho saudável de estarem a fazer a coisa certa (MÃE, 2018, p. 84).

Despertar nos alunos (as) a leitura é uma coisa certa, indispensável nas aulas de língua portuguesa, onde se insere a aula de leitura, literatura. Ler é imprescindível nesse mundo fragmentado, descartável (HALL, 2006). A leitura literária deve perdurar para que as pessoas ampliem suas visões de mundo. E isso se torna possível através do grau de intimidade com os livros, com as leituras. Sentidos em sintonia com o lido: visão, olfato, tato.

Ler livros é uma coisa muito certa. As pessoas percebem isso imediatamente. E os livros não têm vertigens. Eles gostam das pessoas baixas e gostam de pessoas que ficam mais altas. [...] Às vezes, os leitores são tão obstinados com a leitura que nem se lembram de usar candeeiros de verdade. Tentam ler só com a luz própria dos olhos, colocam o livro perto do nariz como se estivesse a cheirar (MÃE, 2018, p. 84).

Após essa intimidade com o livro, os sentidos presentes nos livros afloram, do barulho ensurdecador ao silêncio. E, segundo o autor, o ato de ler favorece o ato de produzir textos. Fica claro que aquele que lê, consegue se confrontar as ideias dos autores, concordar, discordar, complementar, torna-se capaz de produzir novos textos, respondendo ao lido. Pode, como disse o autor, escrever um livro. Podem ser donos das palavras:

Os leitores mesmo inteligentes aprendem a ler tudo, até aquilo que não é um livro. Leem claramente o humor dos outros, a ansiedade,

conseguem ler as tempestades e o silêncio, mesmo que seja um silêncio muito baixinho. Alguns leitores, um dia, podem aprender a escrever. Aprendem a escrever livros. São como pessoas com palavras por fruto, como as árvores que dão maçãs ou laranjas. Pessoas que dão palavras (MÃE, 2018, p. 85).

Donos das palavras, os leitores (alunos, professores) se inquietam, criam ideias, revolucionam. Dotados dessas mudanças, podem distribuir os conhecimentos adquiridos, partilhar os saberes. Essa é a grande relevância do ato de ler, tornar-se outro, apressar-se para dividir com o mundo os saberes e segredos advindos das leituras, do partilhamento de ideias com autores. E, desse modo, “o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se [...]” (BORDINI, 1986, p. 116), a sair correndo por aí para mostrar ao mundo o que se viu dentro do livro.

Já vi gente a sair de dentro dos livros. Gente atarefada até com mudar o mundo. Saem das histórias e vestem-se à pressa com roupas diversas e vão porta fora a explicar descobertas importantes. Muita gente que vive dentro dos livros tem assuntos importantes para tratar. Precisamos de estar sempre atentos. (MÃE, 2018, p. 85).

Tendo em vista que um novo ser se constitui a partir da leitura, temos que, enquanto professores (as), estarmos atentos, como diz o autor. Atentos as necessidades de leitura, atentos as necessidades de extravasamento dessas leituras. Tal qual o livro, o leitor deseja que o conhecimento adquirido seja direcionado a novos leitores, que não fiquem apenas na área de deleite, de imaginação, de entendimento, daquele que leu. Por fim, o autor destaca a infinitude do livro, a sua dimensão que extrapola os limites espaço-temporais do “ser leitor”, na escola.

Todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação. Por isso é que os textos são mais do que gigantesco,

são absurdos de um tamanho que nem dá para calcular. Mesmo os contos, de pequenos não têm nada. Se soubermos entender, crescemos também, até nos tornarmos monumentais pessoas. Edifícios humanos de profundo esplendor. Devemos sempre lembrar que ler é esperar por melhor. (MÃE, 2018, p. 85).

Infinidade no sentido de sair do real e adentrar no mundo da imaginação, que não tem limites, não tem medidas, mas que não deixa de ter “substância” ou “sustança” para abrir as mentes leitoras ao novo, as novas possibilidades, negadas pela dureza da vida. Difícil vida para muitos leitores. Quando o leitor é nutrido pelas leituras, torna-se outro, pessoas monumentais, esplendorosos edifícios urbanos, alguém melhor. Afinal, “[...] Quem lê, quem efetivamente lê, sabe mais e pode mais” (POPPER, 1992, p. 101). Esse deve ser o papel do formador de leitores, levá-los ao saber-poder.

Considerações finais

A leitura dos dois contos, *O rapaz que habitava os livros e Bibliotecas*, respectivamente, trazem as seguintes proposições para o ensino de leitura/literatura, e para a formação de leitores: uma obra que dialoga com o universo da leitura pode estimular a prática da leitura, pode contribuir para conquistar e manter leitores; a leitura torna os indivíduos capazes de reconstruir novos e possíveis mundos; a leitura é importante para tornar o sujeito reflexivo, consciente daquilo que o rodeia, capaz de raciocinar, e não apenas reter informações, como acontece, de modo geral, nas leituras virtuais (mesmo as leituras literárias virtuais, não consegue mobilizar a imaginação dos leitores com a mesma eficácia da leitura impressa).

Os livros são infinitos, pois nos fazem pensar, construir situações, nos interrogar, trazer soluções construídas e não dadas. Além disso, a biblioteca é esse lugar de quietude e devaneios, nos

permitindo, no silêncio do espaço, explodir por dentro, aquiescer e aquecer nossas vidas. Mesmo em tempo de atrativos digitais, vale a pena levar os alunos para a biblioteca e apresentar os livros.

É preciso deixar as crianças sentirem a aura das histórias, dos autores, das vidas que povoam esse ambiente de letras e imagens. É necessário que as crianças, os leitores em geral, leiam, releiam, construam, desconstruam, reinventem suas leituras. Nas obras lidas, esses aspectos estão sutilmente sugeridos através de metáforas, através da sensibilidade.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Letras de Hoje. Porto Alegre, pág. 111-118, mar. 1986.

CABRAL, Mónica Serpa. **O Estudo do Conto em Portugal: Do Século XVII à Atualidade**. Programa Operacional do Fundo Social Europeu para a Região Autónoma dos Açores, 2013.

CANDIDO, Antônio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura Infantil**. São Paulo: Global, 1984.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 2006.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **O ensino e a biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. 1ª Conferência da Série "A educação e a biblioteca", pronunciada na Biblioteca do DASP, em 05/07/1944.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de Cães e Maus Lobos**. Porto: Porto Editora, 2015.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de Cães e Maus Lobos**. Rio de Janeiro, 1ªed, Biblioteca Azul, 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOURA, Simone Moreira de. **A Literatura Infantil na Formação da Identidade da Criança**. REVISTA ELETRÔNICA PRÓ-DOCÊNCIA. UEL. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. DISPONÍVEL EM: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>.

OLIVEIRA, Carlos de (1995). **O Aprendiz de Feiticeiro**. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 4.ª edição.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **O ensino da literatura infantil em Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal** (Dissertação de Mestrado. UNESP/Marília). In Bárbara Vasconcelos de. Carvalho. **Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2010.

SILVEIRA, Ingrid Teixeira da. **Entre Cães e maus lobos, a literatura de Valter Hugo Mãe, no Ensino Médio**. Novo Hamburgo: Feevale, 2019. Dissertação de Mestrado, 103, p.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

A REDAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Eduardo Bruno da Costa

Introdução

A redação é um gênero discursivo muito utilizado no contexto da sala de aula das escolas brasileiras, principalmente devido à sua presença no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse gênero exige que o autor realize uma escrita expondo um posicionamento crítico sobre determinada temática social, sendo necessário problematizar e apresentar uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar uma sequência didática para alunos do Ensino Fundamental, com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do gênero discursivo redação, a partir de temáticas abordadas em narrativas infantis. Especificamente, busca promover o contato do aluno com tal gênero, possibilitando uma experiência que possa gerar conhecimentos prévios fundamentais, para que ocorra o aprimoramento no decorrer de seu progresso escolar. Como também, favorecer a formação do aluno leitor e escritor, em especial, através da leitura e contação de histórias infantis.

Para tal, este trabalho foi fundamentado em estudos sobre processo de ensino (LIBÂNEO, 2013), sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), gêneros discursivos (BAKHTIN, 2013), redação (PRADO; MORATO, 2016; MASSI, 2017; LESME, 2018), avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011), leituras compartilhadas (MORAIS, 2013) e contação de histórias (MATOS & SORSY, 2009).

O trabalho encontra-se estruturado em cinco seções. A primeira é esta introdução que apresentou os aspectos principais

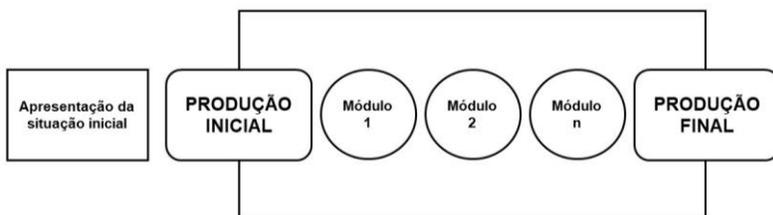
desta produção escrita. A segunda aborda a proposta sequência didática. A terceira seção apresenta uma sequência didática para ensino da redação no Ensino Fundamental. Por fim, na última seção, são expostas as considerações finais.

A proposta Sequência Didática

O processo de ensino é considerado por Libâneo (2013) o principal meio e fator da educação, que tem por finalidade promover ações que possibilitem o desenvolvimento integral do ser humano. A educação escolar é organizada por meio de objetivos, conteúdos e métodos que asseguram, aos alunos, a assimilação de saberes acumulados e sistematizados ao longo do tempo pela humanidade. Nesse contexto, deve-se

[...] entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 84).

A partir disso, considera-se que uma das possibilidades de promover o processo de ensino e garantir a aprendizagem dos alunos em sala de aula é através da sequência didática, que se constitui em “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual [discursivo] oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Tal prática, ajuda o aluno a dominar um gênero, de modo que ele consiga falar ou escrever de maneira mais adequada em situações de comunicação em que tal gênero seja exigido. Para a construção de uma sequência didática, que aborde um dos gêneros discursivos, pode-se considerar a seguinte estrutura:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

De acordo com o esquema acima, a sequência didática deve iniciar com uma **apresentação da situação inicial**, que descreve, de forma detalhada, a tarefa oral e/ou escrita que os alunos irão realizar. Trata-se do “[...] momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Sendo assim, é essencial informar aos estudantes qual gênero será abordado, para quem, como e com qual finalidade será elaborado, definindo os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Após a apresentação da situação inicial, os alunos realizam uma **produção inicial** do gênero discursivo proposto pelo professor, expondo seus conhecimentos e dificuldades sobre o gênero abordado. Isso permite o professor identificar os principais problemas de escrita dos estudantes e organizar o seu ensino para que eles tenham a possibilidade de superar tais dificuldades.

Na etapa seguinte estão os **módulos**, que são os momentos em que os problemas detectados nas escritas dos alunos são abordados, especificamente, por meio de conteúdos e atividades para que os estudantes consigam superar tais problemas. Essas atividades devem ser diversificadas, abordando diferentes conteúdos e níveis de complexidade, de modo que sejam contempladas as necessidades de todos os participantes envolvidos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, a sequência é finalizada com a **produção final**, que permite o aluno pôr em prática as aprendizagens assimiladas durante os módulos, aplicando-as na reescrita de sua produção

inicial. Nesse momento, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o aluno deve ser conduzido na identificação de suas aprendizagens, na revisão, reescrita e avaliação do seu próprio progresso de escrita e domínio do gênero abordado.

Uma proposta de ensino de redação a partir de sequências didáticas

A redação geralmente é uma produção escrita exigida aos estudantes concluintes do Ensino Médio, visando o ENEM. Contudo, isso não impede que professores do Ensino Fundamental promovam atividades que visem ao desenvolvimento de aprendizagens sobre tal gênero, tendo em vista a aquisição e consolidação da escrita argumentativa, uma vez que “a escrita é uma competência cuja aquisição se estende por um período alargado de tempo, inicialmente em paralelo com a aprendizagem da leitura, mas prolongando-se mais tempo pela escolaridade” (KEMP, 2009 apud FAÍSCA; ARÚJO; REIS, 2015, p. 196).

Este trabalho propõe o ensino do gênero discursivo redação a partir da leitura compartilhada (MORAIS, 2013) e da contação de histórias (MATOS & SORSY, 2009), pois ambas “[...] de modo coletivo e passivo, estimula[m] a percepção auditiva dos ouvintes, motivando-os a buscar a leitura da palavra escrita, em que o centro da percepção passa a ser o visual, de modo individual e ativo” (MATOS & SORSY, 2009; MANGUEL, 2017, apud COSTA, 2020, p. 44). Ou seja, tais práticas estimulam a formação do leitor, que inicia sua jornada literária com a leitura de narrativas infantis. Tais narrativas

[...] estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da

criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA & BERNARDINO, 2011, p. 236).

Sendo assim, as narrativas infantis são fontes de várias aprendizagens e temáticas importantes de serem abordadas em sala de aula, propiciando o desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno, que é cobrado na redação. Com isso, esta proposta de ensino busca colaborar com o desenvolvimento da competência 7, apresentada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como uma das 10 competências gerais da Educação Básica, que consiste em

[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa e outras competências apresentadas pela BNCC definem “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Saber argumentar a partir de fatos, dados e informações confiáveis consiste numa competência essencial nos dias atuais, principalmente diante da realidade das *fake News*, que estão cada vez mais presentes nos meios de comunicação.

Para contemplar uma prática de linguagem direcionada ao Ensino Fundamental, esta proposta busca promover a habilidade 15 de Língua Portuguesa, apresentada pela BNCC, que propõe que o aluno consiga “opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o

tema/assunto do texto” (BRASIL, 2017, p. 125). Dessa forma, as seguintes atividades e conteúdos propostos devem ser adaptadas ao nível de escolaridade da turma.

1) Apresentação da proposta (duas aulas)

- Apresentar a proposta de sequência didática que será desenvolvida, respondendo possíveis questionamentos que surgirem;
- Expor o projeto de produção do gênero redação em um cartaz, confeccionado previamente, para que os alunos acompanhem o progresso da sequência didática;
- Apresentar o gênero redação a partir da leitura e análise de redações, problematizando com questões como: *“Vocês sabem o que é uma redação?”*; *“Qual a finalidade de sua escrita?”*; *“A quem se dirige?”*; *“Como é feita sua escrita?”*; entre outras. As respostas para cada pergunta devem ser transcritas no quadro branco com pincel para posterior análise com os alunos;
- Apresentar as principais características da redação, considerando as respostas expostas pelos alunos;
- Distribuir uma folha impressa para cada aluno com as características apresentadas, para que tenham acesso a sua leitura nas próximas aulas.

Ao apresentar as principais características da redação, devem ser mencionadas, assim como expostas em folhas impressas para os alunos, as seguintes características: 1) é um gênero discursivo que expõe um posicionamento crítico sobre determinada problemática dentro de uma temática; 2) deve ser escrita em linhas e parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão; 3) a introdução deve abordar/apresentar o tema, problematizá-lo e já sinalizar o ponto de vista do autor; 4) o desenvolvimento deve apresentar a discussão do tema, expondo argumentos e fatos sobre a problemática mencionada; 5) a conclusão deve propor uma solução, ou seja, uma proposta de intervenção para o problema apresentado.

2) Proposta de produção da redação (duas aulas)

- Dialogar sobre as principais características da redação, realizando a leitura compartilhada da folha impressa entregue na aula anterior;
- Realizar a leitura compartilhada da história infantil “O monstro que adorava ler” de Lili Chartrand (2015);
- Problematizar a história lida, por meio das seguintes perguntas: “Quais são os personagens da história?”; “De que se trata a história?”; “Por qual motivo o monstro decidiu aprender a ler?”; “Por que o monstro parou de assustar os visitantes da floresta?”; entre outras. As respostas para cada pergunta devem ser transcritas no quadro branco com pincel para posterior análise com as crianças;
- Distribuir, para cada criança, textos motivadores que abordam a temática proposta;
- Orientar e acompanhar os alunos na produção de uma redação sobre a temática “O poder de transformação da leitura”;
- Recolher as produções para posterior análise.

A obra infantil “O monstro que adorava ler”, de Lili Chartrand (2015), conta a história de um monstro que assusta os visitantes da floresta encantada em que vive. Um dia, ao encontrar um objeto misterioso deixado cair por uma visitante, ele descobre que se trata de um livro e se dispõe a aprender a ler com a vovó dragão para que possa conseguir saber de que se trata a história do livro. Com histórias e imagens maravilhosas, o livro fez com que o monstro parasse de assustar as pessoas, mudando completamente sua vida e seu humor.

Os textos motivadores – três ou quatro – devem ser selecionados e adaptados conforme o nível de leitura apresentado pela turma na qual se destina, de modo que estejam em uma linguagem acessível para os alunos. Tais textos podem ser modificados ou substituídos caso promovam dificuldades na leitura pelas crianças, de modo que possam colaborar para suas produções finais.

As produções dos alunos devem ser analisadas, tendo como critérios as principais características apresentadas em aula anterior, identificando possíveis dificuldades em suas escritas.

Deve-se identificar se o aluno, em sua introdução, abordou o tema, problematizou-o e deu seu ponto de vista, se no seu desenvolvimento apresentou fatos e argumentos sobre a problemática e se na conclusão expôs uma solução para o problema abordado. Além disso, pode-se listar incorreções gramaticais mais comuns, e também problemas de coesão e coerência, para serem abordados em um dos módulos.

3) Proposta de trabalho nos módulos (adaptáveis aos contextos de ensino)

- Analisar as redações escritas pelos alunos previamente, selecionando incorreções mais recorrentes;
- Propor correção/análise coletiva das redações produzidas, distribuindo as redações entre os alunos, sob a orientação do professor;
- Retomar as principais características da redação expostas pelos alunos no primeiro momento para comparar com as produções em análise;
- Expor redações em slides para análise coletiva, destacando aspectos de sua constituição e problemas principais;
- Propor que os alunos façam pesquisas em livros e sites acerca da temática desenvolvida, tendo em vista apresentar argumentos na defesa de um ponto de vista;
- Discutir com a turma os dados pesquisados, problematizando fontes e força argumentativa;
- Propor a reescrita coletiva da redação em sala de aula;
- Preparar a escrita final do texto.

A produção final deve ter um propósito comunicativo. Assim, é importante que o professor estabelece desde o início qual a finalidade da produção. Além disso, é desejável que o texto seja compartilhado com outros alunos, com a comunidade escolar e, também, seja divulgado nas redes sociais. Desse modo, para incentivar a produção de textos, blogs e redes sociais da escola (ou da turma) podem funcionar muito bem nesse papel de compartilhamento das produções dos alunos.

Considerações finais

A realização deste trabalho possibilitou apresentar uma sequência didática, segundo Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), destinada aos alunos do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento do ensino do gênero discursivo redação, a partir de temáticas abordadas em narrativas infantis. Ao serem realizadas a leitura compartilhada (MORAIS, 2013) e contação de história (MATOS & SORSY, 2009), durante o desenvolvimento da sequência proposta, as crianças terão contato com o material escrito e discursivo, incentivando-as no prazer pela contação, leitura e escrita de histórias. Além disso, promovem o desenvolvimento do pensamento crítico – fundamental para a escrita de redações – ao serem questionadas sobre os personagens e fatos das narrativas lidas ou contadas.

São várias as narrativas com temáticas importantes para serem abordadas em sala de aula, de modo que outras sequências podem ser desenvolvidas para o ensino da redação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, para trabalhos posteriores, sugere-se a utilização das seguintes narrativas e temáticas: “Pinóquio”, de Carlo Collodi (2015), abordando a temática “*Fake News* e suas consequências no mundo moderno” e a obra “*Alguns medos e seus segredos*”, de Ana Maria Machado (2009), abordando a temática “A importância de conhecer nossos medos e enfrentá-los”.

Apesar de ser um gênero discursivo cobrado com mais frequência no Ensino Médio, a redação pode promover o desenvolvimento de habilidades importantes no Ensino Fundamental, principalmente no que compreende a capacidade argumentativa e o desenvolvimento da escrita, uma vez que o indivíduo aprimora sua escrita ao longo de seu percurso escolar.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Amético. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 23-43.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CHARTRAND, L. **O monstro que adorava ler**. 2. ed. São Paulo: Editora SM, 2015.

COLLODI, C. **Pinóquio**. Ilustrações de ASECIO, A. Tradução de BELINKY, T. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2015.

COSTA, E. B. **A importância das metáforas corporificadas no desenvolvimento da compreensão do sentido de histórias contadas para crianças**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação. Caicó, 2020. Biblioteca Digital de Monografias UFRN.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

FAÍSCA, L.; ARÚJO, S.; REIS, A. Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In: NASCHOLD, A. C. *et al.* (Org.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: Edufrn, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. M. **Alguns medos e seus segredos**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias:** perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MORAIS, J. **Criar leitores:** para professores e educadores. 1. ed. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez., 2011. Portal Revista Educere et Educare.

O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Vânia Maria da Silva Franco

Introdução

A variedade dos gêneros discursivos é infinita, além de uma ferramenta significativa para contribuir na melhoria do ensino da leitura e da escrita na formação dos alunos, o ensino a partir dos gêneros pode constituir uma atividade motivadora, que amplia as habilidades e capacidades de produzir textos diversos. Nesse sentido, o contato com a literatura é um importante recurso para o processo de ensino aprendizagem, no que se refere a formar leitores. É pensando nesse valioso recurso – a leitura literária para despertar as várias habilidades e conhecimentos dos alunos – que buscamos propor uma sequência didática para o ensino do gênero Memórias Literárias.

O trabalho com as Memórias Literárias é relevante para o desenvolvimento dos alunos. Com isso, é possível dialogar com os conteúdos do currículo, sendo também uma forma de poder buscar novos conhecimentos, que possam levar a uma reflexão sobre o papel das nossas escolas, pois sabemos que é preciso conhecer o todo para falar do meio, sendo que a escola precisa pensar globalmente para formar o aluno para atuar na sociedade.

Como fundamentação teórico-metodológica, dialogamos com Bakhtin (2016; 1997; 2013), Antunes (2003), Rojo e Sales (2004). E assumimos a proposta de ensino a partir do modelo Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Este trabalho está dividido em três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, será discutida noção de gênero Memórias Literárias. Logo depois, apresentaremos uma proposta

de ensino do gênero memórias literárias na sala de aula. Por fim, destacaremos algumas considerações finais.

O gênero Memórias Literárias: o que é?

Para início de diálogo, podemos refletir com as palavras de Bakhtin (2016, p. 286) quando diz que:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.).

De fato, os gêneros são utilizados pelos sujeitos nas diversas situações comunicativas e de maneiras diversas. Os gêneros são orais e escritos, individuais e sociedades, possuem estilo, estrutura composicional, tema, autor. De acordo com o pensamento de Bakhtin (2016), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que ele denomina de gêneros do discurso. Os gêneros estão no dia a dia e a sua ampliação abrange toda a camada da sociedade, sendo que incluem alfabetizados e não alfabetizados, na esfera da atividade da comunicação humana.

Também se faz necessário uma leitura relacionada aos gêneros literários, tendo em vista a realidade heterogênea dos gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin (2016, p 52):

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade de expressões típicas, que parecem sobrepor-se às palavras.

Incentivar e promover a leitura e o domínio de diversos tipos de gêneros é um importante papel da escola, principalmente do ensino de língua portuguesa. O domínio da leitura e da escrita de gêneros discursivos é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura. Tendo em vista a apropriação da leitura e da escrita, o estudo dos gêneros na escola é um passo importante para a autonomia do aluno, sendo importante para sua atuação em sociedade.

Como afirma Bakhtin (2016, p. 16),

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

O indivíduo que desconhece determinados gêneros encontrará limitações em sua vida, como podemos perceber na citação. Desse modo, o ensino de gêneros discursivos continua sendo um espaço fundamental para construção da cidadania, tendo em vista ofertar aos sujeitos saberes necessários para participação em situações que exigem determinados usos da linguagem. Sem conteúdos nem ideias, o texto será vazio e sem consistência. O desenvolvimento da linguagem implica em escrever com autonomia, implicando uma escrita capaz de ser social e eficaz.

Conforme Bakhtin (2016, p. 280), “estes três elementos (conteúdo, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Assim, no ensino de língua materna, temos que fornecer aos alunos gêneros reais. A partir do gênero é possível explorar vários aspectos, conscientizar-se de sua produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

No caso do gênero memórias literárias, estamos lidando com memórias. Há situações em que a memória se apresenta por meio

de perguntas, que fazemos ou que fazem para nós; em outras, a memória é despertada por uma imagem, um cheiro, um som. De onde vem nossa necessidade de lembrar? Ou: porque a lembrança se impõe até mesmo quando não temos intenção de recordar.

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência. Aproximar-se das pessoas, compreender o que se passou em sua vida, conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar representam possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores.

As histórias passadas por meio de palavras, gestos, sentimentos, podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer que cada um sinta-se parte de uma mesma comunidade. Isso porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence e esse encontro é uma experiência humanizadora.

Os registros escritos são uma possibilidade de perpetuar nossas memórias ao longo da vida e este processo de escavação das lembranças pode ser feito por meio da literatura, ou seja, das Memórias Literárias guardadas na mente de cada ser humano. “Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim, são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes” (BARROS, 2008, p. 23).

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias.

Para Benjamin (2004, p.85); “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio” O momento de criação para a criança é o prazer de brincar, de sentir-se livre nas regras da brincadeira em que a própria criança se deu. Benjamin (2004) afirma que até mesmo o adulto em

situações difíceis na vida também procura um pouco de fantasia similar a da criança. Pois, segundo Benjamin (2004, p.85), “o adulto, que se vê açoitado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002, p.65), surgiram novos olhares sobre as metodologias de leitura e produção de textos, especificam o texto literário como um modo peculiar de representação e estilo, no qual predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética. O texto literário se constitui como uma forma de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, permitindo a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Nessa perspectiva, as Memórias literárias se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. No texto, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, pois o autor não retrata exatamente o que aconteceu. As memórias são construídas a partir de fatos que, em algum momento, foram esquecidos. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém. Neste caso, geralmente, o autor transforma o relato num texto em primeira pessoa, como se os fatos tivessem acontecido com ele.

As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas de forma como são lembradas no presente, isso por serem trazidas às memórias de pessoas mais velhas da comunidade onde vive, portanto, enfatizar, que o trabalho com Memórias literárias é importante faz resgatar a sua cultura e a si próprio como indivíduos.

Maciel et al. (2008) destacam que as memórias fazem parte da literatura autobiográfica. Afirmam que “as inexatidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, transformam os fatos em recordações por meio da linguagem”. Os autores salientam que as memórias buscam as recordações do narrador com o objetivo de evocar pessoas e acontecimentos

representativos num momento posterior, ou seja, registra-se uma realidade que poderá ser retomada. A importância do gênero recai, portanto, no caráter histórico que possui, pois, mesmo que não se pretenda contar os fatos de modo objetivo, calca-se a narrativa em algo que já passou. Também ressaltam que o texto remete à volta do eu passado para construir o presente. A partir da análise do passado, pode-se compreender e atribuir novos significados ao presente.

Segundo Clara e Altenfelder (2008, p. 9), o gênero emprega uma linguagem literária, pois ele tenta despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade. Assim, no texto, não são narrados os fatos observando apenas a sua veracidade, mas busca-se recriá-los de modo que deixem o leitor comovido em relação ao que leu. Emprega-se, na maioria das vezes, a primeira pessoa (eu me lembro, recordo-me, vivi...), mas o gênero pode também ser escrito na terceira pessoa discursiva (a família se mudou, os imigrantes chegaram...). São comuns as comparações entre o passado e o presente, ressaltando as mudanças ocorridas. A tipologia de base desse gênero é a narração, mas pode mesclar outras tipologias textuais, principalmente a descrição, a fim de detalhar personagens, locais e época.

Para que os alunos se familiarizem com o que chamamos de “Memórias literárias” é necessário que aprendam a identificar as características e peculiaridades desse gênero textual, pois o contato com pessoas mais experientes pode significar para eles o reconhecimento e admiração de seus saberes, uma vez que o estudante ampliará seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social conhecendo de antigos moradores do lugar ouvindo atento e descobrindo novas histórias com o tempo e o ambiente. “Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre: bicho, planta, mulher, homem. Mas as histórias podem durar depois de nós” (LAURITO, 2002, p. 14).

O gênero memórias literárias na sala de aula: uma proposta didática

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA foi pensada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Cabe lembrar que “uma *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Ela será desenvolvida em cinco módulos, que tratam do desenvolvimento das aulas e suas quantidades, além do ensino/aprendizagem de maneira significativa e compreensiva para que o aluno leitor e escritor possam sentir-se atraídos pela leitura literária e por meio de seu resgate cultural com as Memórias literárias construam mais conhecimentos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93):

A modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Só o fato de participar desse trabalho já é importante para se tomar consciência do desafio que é a escrita. Entretanto, o real desafio do ensino da produção escrita é bem maior. Assim, o que se pretende com a sequência é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual proposta neste trabalho. Sabemos que a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens e, desse ponto de vista, as situações de produção e

os temas tratados nas sequências didáticas são apenas uma primeira aproximação aos gêneros enfocados em cada uma delas, que pode ampliar-se aos poucos, pois escrever textos é uma atividade complexa, que envolve uma longa aprendizagem. Seria ingênuo pensar que os alunos resolverão todas as suas dificuldades com a realização de uma só sequência.

Sem pretender, de forma alguma, cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, ela fundamenta-se no seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Dito isso, iniciaremos com os módulos que mostrarão o desenvolvimento das aulas com suas respectivas atividades para serem trabalhadas em sala de aula.

Apresentação da prosta e primeira produção

✓ Conversar com a turma sobre o gênero e fazer uma roda de leitura com diversos textos de memórias literárias para uma possível familiarização e compreensão por meio da leitura, além de identificar as principais características do texto que deverá escrever.

✓ É importante os alunos observarem como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero textual, sendo que a pessoa, ou seja, o narrador é também personagem da história que conta.

✓ Mostrar para os alunos que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito e que objetos como também imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.

✓ Apresentar uma pesquisa que será realizada contando as experiências das pessoas mais velhas, tendo como ponto principal a valorização dessas memórias.

Módulo I: Leitura e análise de memórias literárias

✓ Analisar, juntamente com os alunos do 8º ano, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização).

✓ Durante a atividade, os alunos serão orientados para a flexão verbal, ao trocar os pronomes da 3ª para 1ª pessoa o verbo também será flexionado, sendo conjugado na 1ª pessoa.

✓ Realizarão um seminário em sala de aula para apresentar informações e comparações dos registros com o tempo antigo com o atual, pois antes as produções passarão por revisões para correções e só assim serem apreciados.

✓ Saber como empregar no texto os usos corretos dos tempos verbais, modos e flexões como também identificar as expressões linguísticas usadas para remeter ao passado e o presente.

Módulo II: Conhecendo e trabalhando memórias

✓ Exposição na sala de aula de objetos antigos, fotos e textos de memórias literárias registrados neles os fatos e as falas dos entrevistados, onde as demais turmas da escola serão convidadas para prestigiar.

✓ Motivar os estudantes para preparar e fazer as entrevistas que serão em grupos e terá as seguintes perguntas: *Como foi sua infância? Como eram as brincadeiras e brinquedos da época? O ensino de antigamente é como o de hoje? O que mudou no lugar onde vive?*

✓ Depois de realizada a entrevista, serão selecionadas e organizadas as informações coletadas.

Módulo III: Preparação para produzir texto de memórias

✓ Diante do que foram coletados com a entrevista os alunos serão conduzidos à elaboração de um texto coletivo com o uso do dicionário para ajudar na escrita das palavras, pois o texto servirá como ensaio para a produção final.

✓ Será pedido pelo professor que os textos sejam corridos pelos colegas da classe, sendo que eles farão a intervenção textual de modo a perceber os erros e corrigi-los.

✓ Como formar de aperfeiçoar o texto feito antes, ele será produzido de maneira individual obedecendo às normas ortográficas, semânticas, verbais e linguísticas para que possa chegar ao ponto ideal.

✓ Fazer uma releitura e reescrita do texto para que seja aprimorado e concretizado.

Módulo IV: Ilustrando as memórias literárias

✓ Organizar os textos realizados com as memórias literárias que farão parte do livro produzido pelos alunos.

✓ Os estudantes serão orientados para fazerem uma discussão de como deve ser a capa e a contracapa desse livro.

✓ Já elaborada as ilustrações, é escolhida a capa e a contracapa do livro “Memórias literárias do 8º ano.” E o título do mesmo pode ficar a critérios da turma.

✓ Juntar o máximo possível de fotos antigas, objetos e todos os tipos de materiais que possam fazer referência ao passado.

Módulo V: Exposição oral dos textos

✓ Formar um círculo na sala de aula com a participação de todos os estudantes.

✓ Conversar sobre o que acharam de trabalhar esse gênero literário com a entrevista.

✓ Falar sobre as características do gênero Memórias literárias.

✓ Leitura oral do seu texto por cada aluno para que possam perceber semelhanças e diferenças entre os de cada um.

✓ Para finalizar, os alunos farão uma análise do trabalho desenvolvido contando como foi sua experiência com o gênero e assim como os pontos positivos e negativos no decorrer do mesmo, além do professor colher todas as falas para que possa fazer uma autoavaliação de sua prática docente. O trabalho, aqui, é ajudar a construir um retrato mais próximo da realidade do processo de ensino/aprendizagem.

Considerações finais

Ao término de cada atividade da sequência didática, o professor reserva alguns minutos de aula para que cada aluno reflita sobre o que estudou e como fez isso. A intenção é a melhor possível: a abertura para o diálogo no desenvolvimento das mesmas e uma medida interessante tanto para o estudante tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e se responsabilizar pelo empenho em avançar - é a chamada autorregulação - como para ajudar o docente a planejar intervenções em sala.

O nosso trabalho teve o objetivo de propor uma sequência didática para o ensino do gênero Memórias Literárias. Como fundamentação teórico-metodológica, dialogamos com Bakhtin (2016; 1997; 2013), Antunes (2003), Rojo e Sales (2004) e assume a proposta de ensino a partir do modelo Sequência Didática de Dolz, Noverraz Schneuwly (2004). O trabalho com gêneros textuais, ou seja, memórias literárias requer do professor uma pesquisa constante na busca de metodologias de ensino consistentes e adequadas, capazes de desenvolver no aluno habilidades e competências de leitura e produção textual. Podemos afirmar que esse é um trabalho para ajudar a turma a tomar as rédeas do próprio aprendizado, é possível lançar mão de vários tipos de autoavaliação e metodologias. A modalidade

escrita é a mais comum e serve para diversas finalidades - além de aferir conteúdos, é uma boa opção para trabalhar com procedimentos diversos. Nesse caso, apostar em produção textual é uma alternativa interessante.

Na escola, definir um único momento para o aluno pensar em toda a sua caminhada torna a reflexão mais superficial é preciso identificar quais pontos têm de ser melhorado e abordá-los de maneira objetiva ao longo de todo o aprendizado sendo um desafio constante, que requer muita persistência e criatividade. O gênero textual memórias literárias faz com que o estudante resgate das histórias de vida de seus antepassados, das pessoas que lhe são próximas ou não de sua comunidade, permitindo-lhes descobrir e registrar passagens marcantes da vida delas.

Referências

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002, p.65.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. p. 23.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34 – 2004, p.85.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora-1ª ed. 2016, p. 286, 52, 16, 280.

CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008. p. 09.

DOLZ Joaquim, NOVERRAZ Michéle e SHNEUWLY Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de letras edições e livraria LTDA. Campinas/ SP Brasil. 2004, p. 93, 82, 97-98.

LAURITO, Ika Brunhilde. **A menina que fez a América**. São Paulo: FTD, 2002. p.14.

MACIEL, Sheila Dias et. al. **A literatura e os gêneros confessionais**. Guavira Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, n. 01, ano 1, 01 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cptl.ufms.br/guavira/downloads/revguavira001.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2008.

ROJO Roxane e SALES Gláís Cordeiro. **O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Luiza Marte Ferreira

Introdução

No processo interativo pela linguagem, os recursos linguísticos, o discurso, o dialogismo, promovem a interação e a constituição dos sentidos do enunciado. Os sentidos linguísticos, assim, são passíveis de análise nos gêneros discursivos, pois tais recursos proporcionam a compreensão de sentidos da linguagem nas relações dialógicas, no encontro de vozes sociais. Desse modo, o dialogismo diz respeito a própria natureza da linguagem, sua forma de promover a interação e a constituição dos sentidos discursivos.

Partindo da percepção dialógica, trazemos discussões acerca de algumas contribuições para o ensino de língua materna, considerando as diferentes esferas comunicativas, que efetivam os usos da linguagem. Para tal estudo, dialogamos com Bakhtin (1982; 2002; 1985; 2016), Brait (1997; 2001; 2005; 2013), Faraco (2001; 2002), Fiorin (2016), Geraldi (2006; 2013) e outros. A partir da perspectiva dialógica, poderemos alicerçar práticas discursivas, sócio-histórica e ideológica da língua(gem), mediante função exercida na adequação do enunciativo às situações e esferas sociais valorativas.

Os conceitos que configuram, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas e mesmo a adoção de políticas educacionais direcionadas a abordagem dos fenômenos de linguagem, deve-se, em boa parte, principalmente, ao russo Bakhtin. Na década de 80, quando suas obras começaram a ganhar espaço em nosso país, ampliaram e deram suporte aos pesquisadores, como também fomentaram discussões que aparecem em vários documentos oficiais do sistema

de ensino brasileiro. É o caso, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

No processo dialógico, o discurso reflete e refrata a situação comunicativa, havendo adequação da linguagem ao gênero do discurso, que se efetiva em determinado espaço-tempo. Dessa forma, discorrendo sobre noção de cronotopo, Bakhtin (2002c, p. 211) diz que “o processo de assimilação do tempo, do espaço, do indivíduo histórico real que se revela neles”, ou seja, este é o espaço onde se produz significação, interação entre o dado e o novo.

Partindo da concepção de que toda realização linguística é dialógica e se dá através de enunciados, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse contexto, compreendemos que todo enunciado é uma realização particular por representar um acontecimento que se realiza em um contexto único e irrepetível.

Na abordagem dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, um dos elementos-chave é a palavra do outro, uma vez que, na linguagem viva, cada palavra é compreendida como signo sócio-ideológico, ou seja, como que o resultado de uma relação de força entre o eu e outro, numa tensão que se manifesta tanto no tema, como na forma e no conteúdo. Nessa perspectiva, observamos a importância do sujeito nas esferas de comunicação, situado nos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos. Principalmente, porque é sujeito de linguagem, sujeito ideológico. Com isso, Bakhtin e o Círculo engendraram uma abertura conceitual que permite, hoje, analisar diversas formações discursivas, como os meios de comunicação de massa e as modernas mídias digitais.

Ao assumir a perspectiva dialógica, não é possível a desvinculação do sujeito do uso da língua em enunciados, uma vez que a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua (BAKHTIN, 1992, p. 188).

As noções de dialogismo, discurso e ideologia na perspectiva bakhtiniana

Na construção de enunciados, devemos considerar aspectos como o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. De modo sucinto, podemos definir o conteúdo temático como o “tema” ou “assunto” a ser abstraído a partir de qualquer enunciado. O tema está relacionado ao evento em que o enunciado emerge e deve ser compreendido a partir das interações com outros enunciados e outras vozes.

A construção composicional é a estrutura, a forma relativamente estável, e realiza-se em conjugação ao conteúdo temático. Portanto, são os vínculos dialógicos que o enunciado mantém com outros textos. Já o estilo, na concepção bakhtiniana, é a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Não se trata de algo estritamente individual, pois o estilo se relaciona ao gênero, ao tema e à composição, considerando as especificidades dos campos/esferas da comunicação, que expressam o ato a ser articulado pelos gêneros discursivos, ou seja, o estilo também é uma propriedade do gênero, logo é social.

Desse modo, entender o enunciado, na unidade básica da linguagem, é atentar para seus vínculos dialógicos e interativos. A construção de sentido que estabelece a relação dialógica tem o caráter social e individual. Dessa forma, o sentido do enunciado não está somente no indivíduo, nem na palavra, mas no processo interativo.

Sob essa perspectiva, destacamos o pensamento do russo: “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 184). Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, produtivos, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos poderá haver sentidos predominantes.

Geraldi (2004), pensando concepções de linguagem, conceitua o indivíduo nas diferentes tendências acerca da linguagem. A

perspectiva dialógica, proporciona a compreensão da linguagem enquanto ação interativa, que possibilita o diálogo colaborativo. Nesse domínio, a linguagem é como um campo fértil, que nos instiga a empreender esforços no sentido de desenvolver um percurso investigativo de questões diversas, a partir da reflexão acerca dos modos como sentidos são construídos.

As abordagens sistemáticas formulam-se pelos conceitos que são demonstrados, pelo interesse da sua teoria é por análises efetuadas a partir de relações dialógicas, no plano do discurso, e não por análises linguísticas, no “sentido rigoroso do termo”, no plano da língua. De acordo com Bakhtin (2004), é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante com os enunciados anteriores e posteriores, que veste palavra de tonalidades ideológicas, tornando-se real, adquirindo diferentes sentidos, conforme o contexto.

É nessa concepção que compreendemos a importância dos gêneros do discurso como o objeto que contribuem para o desenvolvimento da ideologia e a função da língua na construção discursiva. Portanto, é o ponto de interseção em que se encontram diferentes opiniões, que direciona as discussões dialógicas nas relações de sentido associando os modos de dizer de cada indivíduo quanto a realização com ênfase no discurso a partir das possibilidades oferecidas pela língua que mediante comunicação só pode se concretizar por meio dos gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin, o termo “voz” refere-se à consciência falante que se faz presente nos enunciados. Tal consciência não é neutra, está sempre refletindo as percepções de mundo, juízos e valores. Para ele, a análise das personagens de Dostoiévski permite-nos identificar a presença desses diferentes pontos de vista da sociedade. Para o autor, “não importa o que sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma” (BAKHTIN, 1981, p.46).

A partir dos estudos sobre linguagem, passou-se também a reconhecer que o texto não é apenas uma categoria linguística, é também sociológica, psicológica e cultural. É nessa interseção que

se encontram diferentes relações de sentido no texto. Este aspecto dialógico reflete na construção dos significados, reafirmando a importância do texto como unidade básica do ensino de língua.

O texto, no caso, passa a ser concebido como um acontecimento enunciativo, produzido na interação entre os sujeitos. Essa concepção compreende o enunciado como uma atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação ao outro. Para ser compreendido, o enunciado exige também uma atitude dialógica do interlocutor.

Partindo dos documentos que interpretam as condições da fala numa relação interativa com a linguagem empreendida no outro, Koch (2001, p. 50) afirma que a função que determina a palavra como produto sobre a relação da palavra como produto entre o falante e o ouvinte, sendo pertinente a forma de se expressar de acordo com a comunidade a que pertence os falantes, de que forma acontece essa interação, como se comportam as duas faces principais o locutor e o interlocutor em seu território linguístico.

Dessa forma, é necessário explicitar que os elementos linguísticos, os aspectos semânticos, a coerência e a coesão, a sintaxe, passam a ser concebidos como aspectos verbais em interação com aspectos extra verbais, configurando uma unidade de sentido, ou seja, um texto, que realiza determinado gênero discursivo. Ao tratar a concepção de linguagem em Bakhtin é preciso que se considere os elementos linguísticos mediante os paradigmas dialógicos na função interativa, quando se contrapõem as tendências redutoras da sistematização da língua, não desconsiderando a importância de um sistema, mesmo quando diferenciado pelos os signos para compreender a complexidade enunciativa de situações particulares.

A interação verbal se efetiva em enunciados, nos gêneros discursivos, possibilitando ainda condições necessárias para os determinantes legais na compreensão das diferentes organizações discursivas. De acordo com Saussure (2006), o estudo da linguagem comporta duas partes: a *langue*, que tem por objeto a língua e a *parole*, cujo objeto é a fala. Ao realizar um corte epistemológico sobre

os estudos da linguagem, Saussure instaurou a língua como seu objeto de estudo, nos estudos saussurianos, priorizou-se estudar os elementos constituídos pelas formas da língua, a relação do signo com outros signos no interior de um sistema. Uma das grandes contribuições do Círculo de Bakhtin foi encarar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo.

Nesse contexto, podemos perceber, a partir das observações precedentes, que o enunciado se constitui em um complexo processo interacional em que lhe é conferido avaliação social, impossibilitando, desse modo, a redução dos estudos linguístico-enunciativos a um sistema de signos abstratos. Além disso, a linguagem deve ser considerada como um fenômeno que se institui a partir da tensão entre sujeitos produtores de enunciados, numa dada esfera social, que estabelece coerções próprias.

Na concepção ideológica, a qual alude ao permanente diálogo travado entre os diversos discursos que circulam na sociedade, observamos o que deve ser visualizado e reconhecido como elemento responsável pela instauração da natureza interdiscursiva da linguagem. Entendemos que existe na dialogia vozes presentes com diferentes entonações, que são fundamentais nas ideologias vivenciadas na interação.

A linguagem, sob o aspecto dialógico, constitui-se como uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, temos que compreender que a formação dos conhecimentos não se dá somente pelo movimento dialógico de um interlocutor imediato ou virtual, mas compreende-se que essa construção de sentidos se vale dos conhecimentos adquiridos a partir dos discursos enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Para Brait, (2005, p.80), “[...] o dialogismo é um elemento constitutivo da linguagem, princípio que rege a produção e compreensão dos sentidos, essa fronteira em que o eu e o outro se (inter) definem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem”. Nesse sentido, o comportamento dialógico na ação

verbal é um jogo dramático de vozes a partir de apreciações sociais valorativas criadas no processo enunciativo, dando sentido ao discurso, e o enunciado do texto.

O enunciado é o elo entre o locutor e interlocutor, havendo um vínculo entre o enunciado e a situação social, ou seja, constitui-se em uma parte do enunciado, sendo indispensável para a compreensão na constituição do sentido. Dessa forma, tanto o enunciado quanto o discurso são interpretados como acontecimentos sociais de natureza dialógica, proporcionando no discurso a interação dos significados das palavras e as formas que as variações linguísticas que se realizam no uso dos discursos em tempo e local específico, colocando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, que trazem implicações para o campo pedagógico.

Segundo Bakhtin (2002c, p. 89), “todo discurso é orientado para resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”. Tanto os enunciados são acontecimentos sociais de natureza dialógica. Assim, todo enunciado é parte integrante de um diálogo ininterrupto, como uma voz que traz em si a perspectiva da voz do outro, o ponto de vista do outro, a entonação expressiva tom ou acento valorativo da função alheia.

Os gêneros discursivos, na modalidade oral ou da escrita, nunca são totalmente “inéditos”, pois trazem ecos de outros discursos, outros gêneros. Os discursos de outrem, reorganizados dialogicamente nas falas dos sujeitos, podendo aparecer mais explicitamente marcados pelos recursos linguísticos. É nessa perspectiva que buscaremos a compreensão dos significados e a forma como são realizados no processo da construção, de forma ativa e responsiva dos enunciados de acordo com o contexto situacional.

Nesse âmbito, projeta-se a abordagem dialógica como perspectiva que concebe a interação verbal com efeitos, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem elementos que se

constituem no discurso das interações verbais, que existem na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana. De acordo com Brait (2001), há também um certo tipo de embate, de disputa, na medida em que os interlocutores são parceiros de um jogo: o jogo da linguagem (BRAIT, 2001, p. 193).

É nesse pertencimento que compreendemos a importância da língua e a forma da ideologia, de tal forma que se constitui como uma concepção de mundo e um modo de ter atitudes ativas, colaborativa com referência em cada esfera da atividade humana. Nessa perspectiva, a língua alterna-se em movimentos dialógicos indissociáveis mediadas pelas as forças centrípetas e centrífugas na enunciação do sujeito.

Para o linguista e semiótico Fiorin (1994, p. 30), marcando a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade: “A intertextualidade é o processo e incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” e “A interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (p. 32). Podemos perceber que o enunciado pode materializar ou não as vozes alheias em sua materialidade.

Uma das grandes contribuições do círculo foi encarar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo. Segundo Bakhtin (1992, p. 188), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados que se realizam através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Acreditamos também que a língua se inscreve na vida e que os processos de ensino e aprendizagem possibilitam na função que ocorrem durante as interações verbais, por meio de enunciados dialógicos que permeiam o ambiente escolar.

A perspectiva bakhtiniana e suas implicações para o ensino de língua materna

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Os

temas de qualquer discurso estão sempre situados. Portanto, no ensino de língua materna, passa a ser de grande relevância a perspectiva que considera que a língua se efetiva em enunciados reais. Assim, o pensamento bakhtiniano tem recebido notoriedade, como norteador dos eixos de sustentação das novas propostas ao ensino da língua(gem).

A perspectiva dialógica fomenta o papel e a ação colaborativa dos/as professores/as e alunos/as, no sentido de compreender a dinâmica de sala de aula. Dentre essas concepções articuladas no ensino da língua, observamos a interatividade que as mesmas constituem no currículo escolar, perante as implicações que a linguagem articula na atividade discursiva, levando em consideração as abordagens e as situações que envolvem os interlocutores.

Os estudos que têm por base o texto contribuíram significativamente para dois reconhecimentos importantes. Primeiro, é por meio de textos, sejam estes orais ou escritos, que ocorre a interação entre os indivíduos. Segundo, os conhecimentos da língua materna chegam-nos por meio da linguagem, que se materializa em textos enunciações concretas, conforme afirma Bakhtin:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2005, p. 283).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da sala de aula, e as temáticas assertivas a serem utilizadas no espaço escolar, assim como o uso imediato por parte do aluno, na construção de sentido, ou seja, as percepções ativas ou reflexivas e relativas às

práticas sociais de leitura e escrita. A escola, para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os processos interativos entre alunos e alunos e alunos e professores, no que diz respeito à linguagem.

Dessa forma, enquanto acontecimento dialógico, as aulas de língua materna se constituem momentos de criação, a partir do encontro com outro, com o diferente. É nesse cenário que interagem os sujeitos, que ocupam lugares sociais. Portanto, a esfera da sala de aula é uma esfera tensa, de relações com a linguagem e com saberes.

Essa perspectiva dialógica não fecha o ensino a apenas uma norma da língua, ou seja, a uma variante, mas busca, no mínimo, um ensino significativo, elegendo proposta adequada que proporcionem o domínio de enunciados reais, possibilitando a interação em diversas esferas. Em outras palavras, o ensino de língua materna precisa considerar a realidade dos gêneros discursivos.

O pressuposto linguístico, que insere a função dos gêneros do discurso e as implicações da linguagem no contexto da polifonia, ressalta a função e os determinantes em que as manifestações estão pautadas quais são os diferentes tipos de textos que entrever na voz, que permite os interlocutores na escuta e o modo de compreensão. Conforme afirma Bakhtin:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2005, p. 283).

Compreendemos a função do gênero do discurso como uma prática social, que envolve conhecimentos linguísticos, pragmáticos, enciclopédicos, sociais, culturais etc. Dessa forma, é

a partir do gênero que a aula acontece, como acontece o estímulo do ler e escrever por meio dos enunciados concretos. Pensando nessa prática discursiva, no decorrer do processo da alfabetização, observamos as implicações das propostas para exercer a função didática pedagógica de forma colaborativa, assertiva, quando precisamos traçar objetivos, metas e estratégias, para se obter o domínio de uma linguagem participativa. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver capacidades linguísticas que permitam atribuir o sentido ao que se lê e ao que se escuta.

Nessa mesma direção, Travaglia (1998) esclarece que a concepção de linguagem e de língua altera o modo de estruturar o trabalho, desenvolvendo as competências e as habilidades nos termos que competem o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, as concepções de linguagem existentes resultam em diferentes maneiras de compreendermos o ensino de língua materna. Desse modo, por exemplo, pode-se pensar em alfabetização como um processo de compreensão e expressão do código escrito, em que o falante possa realizar as atividades mecânicas de ler e escrever.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, abriu-se a possibilidade de grandes mudanças no sistema educacional brasileiro. Ao defender uma educação voltada à cidadania, à formação de sujeitos participativos e conscientes de sua dimensão social, a LDB trouxe ao centro do debate a real possibilidade de reformulação das práticas pedagógicas vigentes até então. Dessa forma, o professor necessita de clareza para definir seu papel de interlocutor na sala de aula.

Isso implica pensar as atribuições, em designar eixos temáticos, compreender o tempo adequado de exposição sobre um tema, mensurar sua fala no diálogo direto com um ou mais alunos, optar por não fazer intervenções em determinadas situações de interação entre os alunos são procedimentos que o professor deveria incorporar em suas reflexões e, conseqüentemente, em sua prática. Com isso, o educador/a teria mais condições de identificar, em sua classe, as situações que desencadeiam a construção de conhecimentos, os temas de natureza sociocultural dos alunos, a

necessidade afetiva da comunicação, dentre vários outros aspectos presentes no ato de aprender.

Cabe frisar que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a recente Base Nacional Comum Curricular alertam para a necessidade de se trabalhar com uma grande variedade de gêneros, tanto orais quanto escritos, para propiciar aos alunos o maior número de situações de fala que ele, de fato, vá participar na vida. Dentre os descritores determinados pelas habilidades e competências, encontram-se situações que mais uma vez enfatizam o uso consciente da língua, a capacidade leitora dos alunos dentro de uma perspectiva crítica e empírica, além de elementos que enfatizam sua conscientização linguística, e que leva em consideração o texto (ou enunciado), o seu interlocutor, o seu contexto de produção e ele mesmo, enquanto produtor do texto, dotado de intenções e expectativas.

Considerações finais

Enfatizou-se, neste artigo, a perspectiva dialógica da linguagem a partir do ensino de língua materna, principalmente a noção de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin, a vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal. Aproximando esse discurso ao contexto escolar, é possível afirmar que a aprendizagem se consolida significativamente no diálogo, no encontro entre sujeitos sociais. Por meio da interação em sala de aula, ocorre o desenvolvimento da capacidade de expressão e da sociabilidade.

Esse processo de interação discursiva realça a importância da linguagem e da abertura do currículo escolar, aproximando o educador(a), de forma a estimular o(a)s educando(a)s. Entre as mudanças de paradigmas também está a concepção de que as línguas funcionam sob a forma de textos e não de frases soltas ou um simples aglomerado de palavras. Nesse sentido, o texto foi considerado a unidade essencial da comunicação humana proporcionando condições necessárias para a construção de sentidos.

As noções de dialogismo como constitutivo da linguagem, reforçou a importância que tem o texto no ensino de língua. Observamos que as práticas discursivas estão sendo cada vez mais disseminadas e não se findam com o trabalho em tela, nas atividades de comunicação existe a dialogicidade que se desenvolve por meio de enunciados concretos. A importância da discussão e do estudo sobre produção de texto é inegável e de grande valia para a desmistificação de antigos paradigmas.

A perspectiva bakhtiniana também nos levou a pensar o contexto educacional, mais precisamente os papéis do educador/a e do/a educando/a em sala de aula. A esse respeito, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados no contexto educacional. Dentre essas, está a necessidade de se incorporar uma concepção de língua menos distante da realidade diária do educando/a. Isso não significa que não se vai ensinar a gramática ou a norma culta, significa sim que a língua formal será ensinada por meio de estratégias menos díspares da realidade linguística do usuário da língua.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [192).

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 23-43.

BRAIT, Beth. (2003). **Interação, gênero e estilo**. In PRETI, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

GERALDI, João Wanderley. et al (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento

Kátia Regina Lopes Costa Freire

Introdução

Um problema recorrente enfrentado pela escola diz respeito à formação de sujeitos autores de textos eficientemente comunicativos. Assim, embora avancem de série/nível, frequentemente, os alunos não conseguem produzir textos reais, com a qualidade mínima esperada. Em linhas gerais, a produção de textos escritos na escola tem se constituído um grande desafio para professores que atuam na Educação Básica.

Esse desafio tem chegado às salas de aula dos cursos de formação docente. Atualmente, na esfera acadêmica, é comum ouvir questões do tipo: como ensinar a produção de textos na Educação Básica? Como levar os alunos do Ensino Fundamental a desenvolver as habilidades de escrita de textos? Os cursos de formação de professor formam profissionais capacitados para a tarefa de ensinar práticas de leitura e escrita na Educação Básica? O que os cursos de formação docente têm feito para contribuir com a Educação Básica?

Embora as respostas a tais questões sejam diversas, há um consenso, a saber, os cursos de formação de professores precisam se aproximar mais da realidade escolar e preparar melhor os profissionais que atuaram na Educação Básica. Com este texto, adentramos a essa problemática, trazendo reflexões que visam contribuir com o debate acerca do ensino de língua materna, especialmente em relação ao ensino de texto.

Para isso, revisitamos a perspectiva de estudos da linguagem oriunda dos escritos do Círculo de Bakhtin; e mobilizamos as

discussões acerca da leitura e escrita de gêneros discursivos na perspectiva do ensino de língua materna, conforme Geraldini (1997), Antunes (2003;2009), Marcuschi (2008), Beth Marcuschi (2010), Rojo (2010), Kleiman (1995). E, na perspectiva do ensino de gêneros discursivos, assumimos a proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além desses, também recuperamos discussões tecidas por Ferreiro (1992), Cagliari (2009) e Freire (2019).

Do Círculo de Bakhtin ao ensino de língua materna: o texto e outras noções

Na perspectiva dialógica da linguagem, oriunda dos escritos do Círculo de Bakhtin, o texto é concebido como um enunciado pleno, concreto, real, constituído por sentidos, estrutura composicional, significados, temas, ideologias, valorações axiológicas, refletindo e refratando a realidade. Tal perspectiva permite compreender o texto enquanto lugar de encontro com o outro, lugar de interação tensa, de embates com outros pontos de vista, com outros discursos.

O texto, como enunciado concreto, “se mostra um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinarmos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2016a, p. 59-60). Bakhtin (2016, p. 11) aborda a natureza dialógica dos enunciados, ressaltando que “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Segundo Bakhtin (2016a, p.12), “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Do mesmo Círculo de pensamento, Volóchinov (2017, p. 184) diz que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado,

responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”.

As ideias do Círculo de Bakhtin nos permitem abordar o texto enquanto lugar de diálogo, de interação, pois “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos* (BAKHTIN, 2016b, p. 76).

A aquisição de competências comunicativas escritas coloca em questão o texto enquanto produto e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Esse pensamento é discutido por Ferreiro (1992) e serve de fundamento para a compreensão do papel da escrita na sociedade, mais precisamente na escola. Conforme Ferreiro (1992, p.43), “[...] o escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais.” Essa escrita se revela às crianças em textos reais. Nas palavras da mesma autora, “[...] como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existências” (FERREIRO, 1992, p. 43).

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, os campos de atividade humana estão interligados ao uso da linguagem. Logo, a língua escrita é um produto de uso social, com uma existência social (FERREIRO, 1992; BAKHTIN, 2011; VALÓCHINOV, 2017). Assim, já que os campos da atividade humana são diversos, igualmente diversos são os gêneros discursivos que perpassam tais campos. Segundo Bakhtin (2011, p.261), “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.”

No mesmo círculo de pensamento, Volóchinov (2017, p. 99) afirma:

[...] cada campo possui seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos inaplicáveis a outros campos. Nesse caso, o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a

qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa.

Ao assumirmos essa perspectiva, concebemos que há uma relação de inseparabilidade entre enunciado concreto – os gêneros discursivos – e os campos da atividade humana. Essa relação faz com que os enunciados reflitam e refratem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo “[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como se percebe, os enunciados concretos podem ser orais e escritos, verbais e não-verbais. Eles apresentam *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” Outro aspecto igualmente importante na consideração do enunciado concreto é que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262 grifo do autor).

Essa teoria que concede relevância aos *gêneros do discurso* é fundamental para o ensino de língua materna, mais precisamente para o ensino de produção de texto, pois leva o professor a considerar o ensino de texto enquanto enunciado concreto, ou seja, uma produção situada num campo de atividade humana, com conteúdo temático, estilo e construção composicional. Mas não apenas isso, nessa perspectiva, o ensino precisa levar em conta os sujeitos sociais, os interlocutores, os campos da comunicação discursiva, as relações sociais, as valorações ideológicas etc. Assim, a produção de texto é concebida como uma interação verbal complexa. Isso implicar levar em conta

uma situação real de comunicação, marcada sócio e ideologicamente.

No entender de Bakhtin (2011, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional.” Daí a importância de se considerar o ensino de língua portuguesa, mais precisamente o ensino de produção de texto a partir de textos reais, situações reais, pois é nos textos que encontramos a vida da língua, a vida dos sujeitos sociais.

Por outro lado, assumimos essa perspectiva porque ela não ignora o estudo da natureza das unidades da língua, ou seja, os usos linguísticos, as escolhas das formas da língua. No entanto, isso é feito não de forma isolada, mas como elemento que compõe seu estilo. Na perspectiva dialógica da linguagem, “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações”, postula Bakhtin (2011, p. 269).

Além dos estudos de Bakhtin e o Círculo, convém mencionar alguns pesquisadores que se debruçaram sobre questões de ensino de língua materna, como é o caso de Geraldi (1997), Antunes (2003; 2009), Marcuschi (2008), Beth Marcuschi (2010), Rojo (2010), Kleiman (1995). No livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (1997), encontramos algumas das primeiras discussões acerca do ensino de leitura e produção de texto a partir de uma perspectiva dialógica. Nesse volume, os autores tecem críticas às práticas tradicionais de ensino de leitura e produção de texto na escola, argumentando em favor de uma perspectiva dialógica de ensino de texto na sala de aula.

Geraldi (1997a) critica o exercício de redação na escola em que os temas propostos têm se repetido de ano para ano: “Minhas férias”, “O dia das mães”, “São João”, “Minha pátria”. Essa prática é artificial e não insere a produção de texto dentro de uma finalidade comunicativa, como parte de uma interação verbal. Em

linhas gerais, o autor defende que o texto (o gênero) é a unidade básica do ensino de português.

No mesmo volume, Geraldi (1997b) diz que é preciso manter uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, deslocando lugares no sentido de fazer da produção escrita na escola espaço de diálogo entre interlocutores, dando ao aluno o direito à palavra e garantindo-lhe o acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns. Para isso, conforme Geraldi (1997b, p. 130), é preciso abrir “[...] o espaço fechado da escola para que nele ele (o aluno) possa dizer a sua palavra, o seu mundo”.

Por sua vez, a professora Antunes (2003;2009), assumindo a dimensão interacional da linguagem, comenta que as práticas pedagógicas do ensino de português não ocorrem fora de uma concepção de língua e linguagem. Assim, a concepção de língua que se adota irá influenciar na prática de ensino. A autora menciona duas grandes tendências que têm marcado a percepção dos fatos da linguagem, a saber:

a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;

b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

Antunes (2003) argumenta em favor dessa última tendência teórica, pois ela possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante.

Em outro trabalho, Antunes (2009) nos leva a rever o ensino de escrita a partir de frases isoladas. Ela defende a escrita na escola a partir do olhar da diversidade de gêneros textuais/discursivos. Assim, a autora pensa a escrita para além da frase, isto é, a escrita deve considerar a forma textual como

atividade interativa, sendo que essa atividade é parte significativa da atuação social das pessoas.

A escrita a partir de textos reais se configura, portanto, como facilitadora de acesso às práticas sociais, pois escrever é inserir-se num contexto de participação e interação social. “A escrita, como atividade de linguagem, tem que ser percebida na sua dimensão de texto. Tanto para quem escreve quanto para quem lê”, comenta Antunes (2009, p. 209).

Ao discutir a questão do ensino de língua, Marcuschi (2008) faz dois questionamentos importantes: (i) quando se estuda a língua, o que se estuda?; (ii) o que pode oferecer a escola ao aluno? Em resposta, o autor comenta:

Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Na perspectiva assumida por Marcuschi (2008), o ensino de língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. “Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir”, argumenta Marcuschi (2008, p. 57).

Questões semelhantes às levantadas por Marcuschi (2008) foram feitas por Beth Marcuschi (2010). Ela pergunta: o que a escola contemporânea ensina no que compreende o trabalho com a escrita? Como a produção de texto deve ser trabalhada? Que práticas sociais merecem ser priorizadas na sala de aula? Em sua

argumentação, a autora nos diz que é relevante que o ensino contemple diferentes letramentos. Entre esses letramentos, a autora cita o literário, o jornalístico, o midiático, o científico, o do lazer, dentre outro.

Além disso, Beth Marcuschi (2010, p.79) considera fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir. Some-se a isso o cuidado que o professor deve ter com a temática a ser trabalhada na construção do texto, pois esta deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno.

Quanto ao letramento que se espera que ocorra nas práticas escolares, Rojo (2010) discute a noção de *letramentos múltiplos na sala de aula*. Nessa discussão, dois conceitos oriundos dos escritos de Bakhtin ganham importância, a saber, o conceito de esfera da comunicação (ou da atividade humana) e o conceito de gênero de discurso. Nas palavras da autora:

[...] na vida cotidiana, circulamos por diferentes contextos, e 'esferas de comunicação e de atividades' (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes (ROJO, 2010, p. 30).

Assim, Rojo (2010) ressalta a importância de o ensino de língua portuguesa levar em conta as esferas de atividade humana onde circulam e são produzidos os gêneros discursivos, ou seja, a autora chama a atenção para o fato de que toda produção de linguagem é situada, envolvendo sujeitos que ocupam papéis sociais.

A centralidade do texto na proposta *Sequências didáticas*

Referencial teórico-metodológico importante para se pensar o ensino de texto a partir de uma sequência didática é o estudo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como também o conjunto de textos que compõem o livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004). Para a prática de ensino de gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) propõem as denominadas “sequências didáticas”. Podemos entender as *sequências didáticas* como instrumentos e estratégias de planejamento de ensino de gêneros discursivos. Segundo os autores, comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente.

A *sequência didática* é composta por módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Assim, uma sequência didática visa levar o aluno a se apropriar de determinado gênero e, conseqüentemente, de determinada prática social. Nos termos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 43):

[...] as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Na proposta dos referidos autores e situados na perspectiva bakhtiniana, o *gênero* ocupa espaço central, pois, para eles, o gênero é um instrumento de ação em situações de linguagem.

Em outro texto do mesmo volume, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam detalhadamente o procedimento *sequência didática*, que é, para os autores, elemento-chave, à medida que esta propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. Mas o que é então o procedimento sequência didática? Os autores conceituam: “[...] Uma ‘sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mencionam algumas características da sequência didática. A primeira delas é o trabalho com gêneros, pois as sequências didáticas servem para dar acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Outra característica é que as sequências são modulares, ou seja, realizam-se em módulos. Conforme os autores, a estrutura básica de uma sequência didática apresenta: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*.

Na *apresentação da situação* é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, ou seja, é o momento de apresentar aos alunos uma situação comunicativa que será realizada na produção final. Nesse momento inicial, já ocorre a elaboração de uma primeira produção textual, que corresponde ao gênero trabalhado, é a *primeira produção*. É essa primeira produção que permitirá uma avaliação das capacidades já adquiridas pelos alunos e as dificuldades que serão trabalhadas durante os módulos.

Os *módulos* são constituídos por várias atividades e exercícios, dando ao professor instrumentos necessários para trabalhar profundamente os problemas colocados na produção inicial. Cabe apontar que os módulos contemplam não apenas questões de estrutura do gênero trabalhado, mas também escolhas linguísticas, questões de pontuação e acentuação, estruturas

sintáticas etc., tendo em vista a aquisição das competências para a comunicação de forma eficiente por meio do gênero trabalhado.

Na *produção final*, conforme os autores, “[...] o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Considerações finais: por uma escrita motivada...

Além dessa perspectiva de ensino de texto, cabe pontuar um elemento relevante para a eficácia do ensino de texto na escola, a saber, a motivação. De acordo com o pensamento de Cagliari (2009), o ato de escrever na escola precisa ser motivado. Para ele, *ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação*.

O mesmo autor constata que “[...] a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional” (CAGLIARI, 2009, p. 87). Cagliari (2009, p. 88) ressalta a importância da motivação, ao dizer que “[...] não basta saber escrever para escrever. É preciso ter uma motivação para isso.”

Relacionado a isso, é preciso assumir que “[...] ensinar não é *transferir conhecimentos*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, conforme proponha Freire (2019a, p. 24). Assim, é salutar que o ensino de texto esteja pautado numa proposta de desenvolvimento de competências que levem os discentes a uma perspectiva de ensino pautada na descoberta, ou seja, que os discentes desenvolvam habilidades de descoberta. A possibilidade de descobrir coisas novas, de se sentir surpreendido, é elemento motivador.

Paulo Freire (2019a) utiliza o termo “curiosidade epistemológica” para se referir ao exercício da capacidade de aprender. Essa capacidade faz professor e aluno irem além de seus condicionantes, fazendo da prática de ensino um momento

de descoberta pelo aprendiz. Desse modo, é preciso criar condições facilitadoras para o despertar de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2019a).

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. in: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a, p. 11- 69.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. in: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b, p. 71-107.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e Colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 35-59.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e Colaboradores).

Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzales (*et. al.*). 20 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1997a, p. 59-73.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1997b, p. 127-129.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coordenação). **Língua portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coordenação). **Língua portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e Colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de

Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CREDENCIAIS DAS AUTORAS E DOS AUTORES

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira - Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professor do Curso de Letras, do Centro de Humanidades, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

Andreza Carla de Santana Gomes - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAVENI. Professora da rede municipal de ensino de Sapé-PB.

Cícera Janáina Rodrigues Lima - Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana (URCA) e mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros-RN. Atualmente é professora efetiva no município de Missão Velha e Professora substituta da Universidade Regional do Cariri (URCA) campus Missão Velha. E-mail: janainarodrigueslima@live.com

Etienne Lautenschlager – Doutora em Neurociência e Cognição pela Universidade Federal do ABC (2017); Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2012); Especialista em Matemática Aplicada pela Universidade de Mogi das Cruzes (2007); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2014); Bacharel em Matemática pela Universidade Braz Cubas (2003) e Licenciada em Matemática pela Universidade Braz Cubas (2001). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFRN/CERES.

Eduardo Bruno da Costa – Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020), atuando no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), campus de Caicó/RN, como bolsista do Programa Residência Pedagógica (2018-2020), bolsista voluntário de projeto de extensão e monitor voluntário do projeto de ensino: A arte de ensinar, reflexão e ação sobre a docência (2019). E-mail: eduardojprn12@hotmail.com

Elidiane Francisca da Silva – Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, atua como bolsista da Iniciação Científica no projeto “Linguagem Teatral na Escola da Infância”, e como bolsista de ensino no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI - CAP/UFRN. E-mail: elidianeefran@gmail.com

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento - Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Departamento de Educação CERES- Caicó. Possui doutorado em Linguística (2019) e Mestrado em Linguística (2015) pela Universidade Federal da Paraíba. Atua nas áreas de Leitura e Produção de Textos e Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens, Sociedade e Educação (GEPLISE). Desenvolve estudos em teorias do discurso e do texto, especificamente na perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. E-mail: ilderlandion@gmail.com

Joana Darc do Nascimento Silva - Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba.

José Cezinaldo Rocha Bessa - Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Araraquara. Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus de Pau dos Ferros. É docente permanente do Programa de Pós-

Graduação em Ensino (PPGE/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL). É líder do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED) e membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) e do Grupo SLOVO/UNESP. E-mail: cezinaldobessa@uern.br

Juarez Nogueira Lins - Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN) e Mestre em Teorias da Literatura (UFPE). Professor do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem: ensino, discurso e interdisciplinaridade.

Kátia Regina Lopes Costa Freire – Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Departamento de Educação CERES- Caicó, na área Psicologia Educacional. Doutorado em Educação (2017) e Mestrado em Educação (2013), ambos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É líder do grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Inclusão (GPCAI) - UFRN/CERES, coordenando a linha de pesquisa Neuroeducação e processos de ensino aprendizagem. Pesquisadora nas áreas: psicologia educacional, neuroeducação, educação especial e inclusiva, transtornos e síndromes, história da infância anormal e história da criminalidade.

Lillyane Priscila Silva de Farias - Licenciada em História pela Universidade Potiguar (2009), Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011), Especialista em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2012), Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2021). Atualmente, profissional liberal realizando Aulas Particulares para o nível fundamental I. E-mail: pedagogalillyanepiscila@gmail.com.

Luiza Marte Ferreira - Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Supervisão Educacional, pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), Mestrado em Educação, pelo Instituto Superior em Educação Santa Lúcia (ISEL). Técnica em Segurança do Trabalho (IFRN). Cursando Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UERN). Professora efetiva da Rede Pública de Ensino, no município de Santana do Matos - RN.

Maria do Socorro Pereira da Silva - Mestranda pela FACEM. Especialista em Psicologia da Infância e da Adolescência pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. Professora da rede municipal de ensino de Alagoinha-PB.

Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira - Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Professora efetiva na educação básica nos municípios de São João do Rio do Peixe/PB e Cachoeira dos Índios/PB.

Maria Emília Cavalcante Silva - Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Caicó - RN (UFRN/CERES). Áreas de pesquisas afins: modalidade de Educação Especial, tecnologia assistiva, Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade e ensino de linguagem.

Max Decarte Macedo - Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Professor efetivo na educação básica nos municípios de Rodolfo Fernandes/RN e Mossoró/RN.

Morgana Sousa de Melo - Graduanda em Letras/Língua Portuguesa e Literaturas Afins, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN/FELCS. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Participou de pesquisas da área da Linguística Funcional. Atua em projetos voltados para área das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) na educação. E-mail: morgana_smcn@hotmail.com

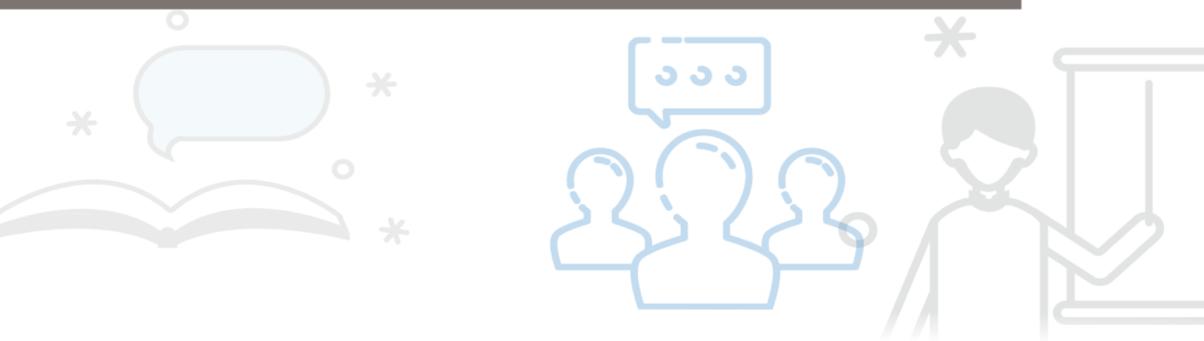
Paulo Henrique Marques do Nascimento – Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Professor efetivo na educação básica no município de Juazeiro do Norte/CE.

Rosângela Alves dos Santos Bernardino - Doutora em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), ministrando disciplinas na área de Linguística.

Sara Espinheira de Araújo – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui o Curso Dinamizando o Ensino Bíblico Infantil, pela Aliança de Educadores Cristãos – AEC. Curso Técnico em Registros e Informações em Saúde – ESUFRN. Atualmente atua como bolsista da Iniciação Científica com o tema “Linguagem Oral e Escrita na educação Infantil: analisando práticas pedagógicas no âmbito de uma Classe Hospitalar”. E-mail: saraespinheira18@hotmail.com

Vânia Maria da Silva Franco - Possui graduação em Pedagogia (2005), graduação em Letras (2016), Especialização em Leitura e Literatura (2007), Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas (2012), Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em Uma Perspectiva Transdisciplinar (2015), Especialização em Literatura e Ensino (2017) e Mestrado em Ciências da Educação pela universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa Portugal (2016). É professora da rede municipal de ensino na cidade de São Pedro-RN.

Yasmin Rayane Mariz da Silva - Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus Caicó - RN (UFRN/CERES). Participa de projetos na área do ensino de produção textual, seguindo uma Concepção Dialógica da Linguagem. É membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens, Sociedade e Educação (GEPLISE).



O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa

(Mikhail Bakhtin).

