



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

ANNIELLY DE BRITO

**DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
ATRAVÉS DO GÊNERO FÁBULA**

CAJAZEIRAS – PB

2016

ANNIELLY DE BRITO

**DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
ATRAVÉS DO GÊNERO FÁBULA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras-Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras - Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS - PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

B862d Brito, Annielly de.

Didatização da escrita no ensino fundamental I através do gênero fábula / Annielly de Brito. - Cajazeiras, 2016.

60f.: il.

Bibliografia.

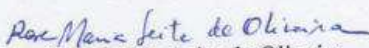
Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

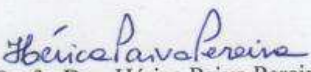
Monografia (Licenciatura em Língua Portuguesa)
UFCG/CFP, 2016.

Titulo do Trabalho: **Didatização da escrita no Ensino Fundamental I através do gênero fábula**

Aluna: **Annielly de Brito**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em **27/05/2016** como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Letras, com a Média Final **9,5** pela seguinte Banca:


Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
Orientadora


Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
Examinadora


Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
Examinador

Cajazeiras – PB

2016

Aos meus pais, José Arimatéias e Maria de Lourdes, e ao meu sobrinho, Heitor Emanuel, pelo amor e pela dedicação que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todo o amor e saúde para enfrentar a vida.

Ao meu pai José, que apesar da distância física, sempre o levarei no meu coração.

À minha mãe Lourdes, por toda confiança e amor, e por saber que sempre posso contar com ela.

Ao meu sobrinho Heitor, pelo amor que preencheu a minha vida.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo e por todo o incentivo.

Ao meu namorado, pelo companheirismo e pela paciência.

Aos amigos da vida, por todos os dias que compartilhamos nessa vida.

Aos meus amigos de curso, pela parceria ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Professora Dra. Rose Maria Leite, pela confiança, e pelas contribuições ao longo desse trabalho.

À minha professora do curso de Letras, Dra. Erlane Aguiar, pela paciência e simplicidade.

O que mata um jardim não é o abandono. O
que mata um jardim é esse olhar de quem por
ele passa indiferente.

MÁRIO QUINTANA

RESUMO

Numa perspectiva dialógica e interacionista, esta pesquisa tem como objetivo abordar a importância da língua escrita no contexto de ensinoaprendizagem, considerando o aprendizado da escrita através de textos, à luz da abordagem dos gêneros textuais, desde as séries iniciais, pois acreditamos que a língua nessa fase já deve ser entendida como um fenômeno dinâmico e social. Além disso, apresentamos, enquanto sugestão, uma *sequência didática* pautada no gênero fábula para o trabalho com a escrita através dos textos no Ensino Fundamental I enquanto forma de contribuir teórico e metodologicamente para que o professor torne suas práticas mais significativas em sala de aula. De natureza bibliográfica, a pesquisa tomou como base teórica as contribuições de Bakhtin (1997), Vygotsky (1989), Marcuschi (2008), Rojo (2010), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Ao final da investigação, corroboramos a didatização dos gêneros textuais desde cedo enquanto importantes ferramentas para a construção da cidadania dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Gêneros textuais. Interação. Sequência Didática.

ABSTRACT

A dialogical and interactional perspective, this research have the objective approach the importance of the written language in the context of teaching learning, considering the writing learning through texts in the light of the approach of genres, from the initial series, because we believe that the language at this stage it must now be understood as a dynamic and social phenomenon. In addition, we present as suggestion, a didactic sequence guided the genre fable to work with written texts through the elementary school as a way of contributing theoretical and methodologically for the teacher to make their most significant practices in the classroom. Bibliographical nature, the research took as theoretical basis the contributions of Bakhtin (1997), Vygotsky (1989), Marcuschi (2008), Rojo (2010), Schneuwly and Dolz (2004), among others. At the end of the investigation, corroborate the didactization of genre as important tools for construction of the citizenship of learners.

KEYWORDS: Writing. Textual genres. Interaction. Didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	10
1-LINGUAGEM, ENSINO E ESCRITA _____	12
1.1 A linguagem: instrumento de interação social _____	12
1.2 A importância da escrita _____	14
1.3 Escrita, ensino e interação social _____	19
2-CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS GÊNEROS TEXTUAIS _____	25
2.1 Conceitos e definições à luz de diferentes teóricos _____	25
2.2 Gêneros textuais e didatização da escrita na escola _____	31
3-PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO	
FUNDAMENTAL I _____	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	56
REFERÊNCIAS _____	58

INTRODUÇÃO

A linguagem humana é um fator determinante para tornar os homens diferentes das outras formas de vida. Através dela nos comunicamos e, sobretudo, acumulamos saberes e conhecimentos ao longo da história. Ela se configura a partir do coletivo, ou seja, a partir da interação humana. Assim torna-se imprescindível que o homem conviva com os outros, para efeito de interação e para a sua efetivação como sujeito social, político, crítico e interacionista dentro da sua sociedade.

Neste contexto, a linguagem é um processo de interação; é através dela que as pessoas manifestam suas posições, críticas, ideologias, pensamentos, seja falando ou ouvindo, pois a interlocução também é uma forma de comunicação. O homem sozinho não é um sujeito dialógico; ao entrar em contato com os outros, torna-se um sujeito que pode expressar as suas vontades e os seus anseios.

Assim, o trabalho com a linguagem constitui-se um dos eixos comuns da educação dos alunos desde os anos iniciais, pois contribui para sua formação enquanto sujeito, na sua construção de conhecimento e para a sua interação social. Essa contribuição da linguagem na vida do aluno está relacionada às competências linguísticas mais comuns: falar, escutar, ler e escrever, que são perceptíveis desde o momento que começa a lidar com os recursos linguísticos. Assim é que, ao longo do tempo, a aquisição da linguagem pela criança sempre provocou curiosidade. A aquisição da competência da escrita aliada a da linguagem também é um fator que acontece gradativamente desde o momento em que as crianças começam a entrar em contato com os desenhos e os sinais gráficos. Neste sentido, esse trabalho é pertinente, pois as dificuldades no processo de aprendizado da escrita sempre constituíram tema de relevância multidisciplinar nos meios escolares, acadêmicos, políticos e clínicos.

No tocante ao meio escolar, a escrita juntamente com as outras habilidades linguísticas vem sofrendo uma mudança quanto ao seu ensino nos últimos anos. Atualmente é pertinente a ideia que os gêneros textuais ganharam dimensões no contexto escolar das salas de aulas brasileiras. Todavia, é necessário destacar que, para realização de um trabalho pertinente com determinado gênero, é extremamente importante que o professor conheça as habilidades dos seus alunos e, sobretudo, que a escola possa efetuar um ensino que garanta a exploração dos gêneros textuais e suas nuances em um contexto social.

Assim, esse trabalho será fundamentado em pesquisadores que refletiram acerca da interação linguística, aprendizado da escrita e a produção de gêneros textuais na sala de aula. Portanto, tal investigação se justifica por discutir a importância do caráter interativo na

construção das capacidades escritoras de alunos do Ensino Fundamental I, tomando como base os gêneros textuais propícios a cada ano escolar. Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho bibliográfico realizada em textos, livros e artigos, pautada no arcabouço teórico em torno da área da aquisição e aprendizado da escrita, do interacionismo linguístico e dos gêneros textuais, com vistas a tecer reflexões sobre o papel do processamento da escrita para formação de aprendizes, cidadãos e críticos em face às demandas sociais.

O primeiro capítulo aponta para uma discussão teórica acerca da linguagem, escrita e interação, fazendo uma leitura de grandes teóricos que contribuíram acerca do papel da linguagem, sobretudo voltada para o ensino de língua, bem como aqueles que refletiram com as suas reflexões sobre um ensino de língua materna de forma mais interativa e social. O segundo capítulo, trata do da importância dos gêneros textuais no ensino de língua materna desde as séries iniciais e as suas implicações. No terceiro capítulo apresentamos uma proposta de Sequência Didática, pois a partir das discussões buscamos sinalizar atividades educacionais de enfrentamento às dificuldades de aprendizado e processamento da escrita com crianças do Fundamental I.

Com base, em toda a discussão teórica apresentada nesta investigação, intentamos fazer importantes reflexões sobre a inserção, desde cedo, dos gêneros textuais enquanto ferramenta de acesso social às práticas linguísticas de alunos do Ensino Fundamental I.

CAPÍTULO I

1 LINGUAGEM, ENSINO E ESCRITA

1.1A LINGUAGEM: INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL

A linguagem é a capacidade que possuímos para nos comunicarmos, expressarmos os nossos sentimentos, pensamentos e opiniões, pois está intrinsicamente relacionada aos fenômenos comunicativos. Já que dela estabelecemos comunicação no meio em que vivemos. O seu aprendizado está diretamente ligado ao desenvolvimento natural de cada pessoa, assim, o momento no qual aprendemos uma nova forma de nos comunicar, desenvolvemos a nossa prática social, seja no nosso contexto familiar, ou em qualquer outro espaço da sociedade. Como salienta Rojo (2010, p.33) “as palavras são o justo reflexo dos objetos, traduzindo seu sentido essencial. A linguagem, assim depende da natureza. Há uma harmonia preestabelecida entre a linguagem e o mundo”.

Segundo Fiorin (2012), o interesse pela linguagem vem desde os tempos antigos. Ele salienta que os primeiros estudos acerca da linguagem tiveram um viés religioso. Panini, gramático hindu, se preocupou em estudar a sua língua, utilizando modelos, nos quais foram descobertos séculos depois. Os gregos preocuparam-se em estudar a língua, na ótica da comparação, entre a palavra e o seu significado. Aristóteles, grande filósofo grego, também estudou a linguagem; diferentemente dos outros compatriotas, estudou a estrutura linguística, e chegou a diferenciar as pessoas do discurso e a elaborar categorias gramaticais.

Ainda para Fiorin (op.cit), os latinos também se preocuparam com os estudos da linguagem, destaca-se Varrão, filósofo romano, que definiu a gramática como uma ciência e também uma arte. Na idade Média, os modistas, filósofos gramaticais europeus, concebiam a estrutura gramatical universal e uma, independente da língua. Ao longo dos séculos posteriores à Idade Média, os estudiosos refletiram sobre a linguagem em diferentes aspectos, seja através de gramáticas que concebiam que a linguagem se fundia na razão, seja estudando a língua de forma comparativa já no século XIX. Ainda nesse século, os linguistas compreenderam que as línguas se transformam ao longo do tempo. No início do século XX, consideramos um marco muito importante para os estudos da linguagem, pois através de

Ferdinand de Saussure, estudioso da Universidade de Genebra, o estudo da linguagem, chamada assim, de Linguística, passa a ser efetivamente objeto científico.

Influências de muitas direções, sobretudo, nos estudos da pragmática, conceberam a Linguística como uma prática social. Antunes (2009, p.49) afirma que “se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o que essas coisas somente acontecem em textos”.

Nesse ensejo, de uma Linguística preocupada com a praticidade social da linguagem, Rojo (2010, p.40) considera que:

A linguística teve de esperar pelas análises de discurso ou pelas teorias da enunciação para poder pensar a linguagem dessa maneira. Criticando o objetivismo abstrato de Saussure, Bakhtin/Voloshinov (1981[1929]) desenvolve uma visão do funcionamento da linguagem, onde, dentro de determinada situação sócio histórica de produção, os interlocutores interagem enunciando discursos constituídos por um ecoar de vozes alheias ou anônimas. Todo discurso é citação, é já dito. E é assim que a língua cristaliza-se historicamente.

A ideia de que a linguagem é uma forma social, foi ganhando espaço, não apenas no campo linguístico, como Rojo (2010, p.33) nos alerta, já que “o tema das relações entre linguagem, comunicação e representação tem sido fonte de muitos debates na Linguística e em áreas afins, como a Psicologia, a psicolinguística”.

Segundo Fiorin (2012), ao longo do tempo, o homem se debruçou significativamente com o estudo da linguagem, pois esse termo sempre precisou de grandes estudos, e grandes significações, pois existem vários tipos de linguagem. O termo linguagem engloba desde a linguagem dos animais até outras formas de linguagens, tais como: mímicas, esculturas, danças, pinturas, línguas, etc. Todas essas manifestações são usadas como uma forma de comunicação, contudo, apenas a linguagem verbal (fala e escrita) pode traduzir com grande eficácia esses sistemas semióticos.

Fiorin (2013, p. 11) diz que “a linguagem verbal, é, então, a matéria do pensamento e o veículo de comunicação”. Sendo assim, esse tipo linguagem pode se caracterizar como algo autônomo, contudo, orientado pela realidade social, política e histórica. A linguagem verbal caracteriza-se por um conjunto de elementos que possibilitam a comunicação, além disso, é característico da língua ser flexível e adaptável, ou seja, os contextos mudam ao longo tempo,

e a língua se adapta a essas mudanças. Através dela, conseguimos expressar uma infinidade de expressões: medos, afirmações, sorrisos, perguntas, respostas, além de nos possibilitarmos de falar do nosso passado, presente e futuro.

Podemos definir a língua, neste ínterim, como um conjunto de regras e códigos de palavras diversas que nos auxiliam; para que as nossas mensagens sejam compreendidas pelos outros, como já mencionamos, essas palavras podem ser expressas através da fala, ou da escrita. No tocante à escrita, o seu aprendizado determina um momento importante na vida de uma pessoa, pois isso acarreta um enumerado de benefícios, entre os quais destacamos: o aumento da sua capacidade de leitura, suas manifestações pessoais, o aprimoramento da sua escrita, e, sobretudo, o que mais destacamos nesse trabalho, a sua inclusão como sujeito social. Sobre o aprendizado da escrita, e de outras linguagens, é unânime, ultimamente, a utilização dos gêneros textuais, quando esses são usados na escola de maneira usual, prática e social, e quando, sobretudo, é enfatizada a sua importância para a vida extraescolar do aluno. Adiante ao trabalho, trataremos com mais especificidade desse tema. A seguir, teceremos de forma mais detalhada a importância da escrita, e algumas fases das quais a criança passa para a aprendizagem e o seu aprimoramento da habilidade escritora.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Acerca da escrita, ela surgiu na humanidade pela vontade dos homens de se comunicarem através de um sistema visual. Os povos da antiguidade tentaram representar o mundo através dos desenhos. Segundo Cagliari (2007, p.108), “a história da escrita, pode ser caracterizada em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética”.

Na fase pictográfica, a escrita estava diretamente associada à imagem do objeto que pretendia ser representado, consistia em representações simplistas da realidade. Nesta fase, a escrita não tinha nenhuma relação com o som. Na fase ideográfica, os desenhos eram mais bem elaborados que na fase anterior. Nela, os desenhos eram chamados ideogramas, sendo que, ao longo do tempo, esses desenhos foram perdendo suas características mais representativas e tornaram-se uma simples escrita. O ‘a’ é uma evolução ideográfica da imagem da cabeça do boi, por exemplo. Segundo Cagliari (2007, p.108) “as escritas ideográficas mais importantes são as egípcias, a mesopotâmica e a chinesa”.

A fase alfabética teve sua origem nos ideogramas, contudo há uma grande mudança, a escrita perdeu o seu valor ideográfico e ganhou uma representação inteiramente fonética. Esse sistema alfabético que temos hoje é o esforço do coletivo para representar a linguagem falada. A escrita nos permite traduzir signos linguísticos em fala. O seu desenvolvimento ao longo do tempo foi um momento positivo para a história da humanidade, portanto, a história usou a invenção dessa habilidade como um marco histórico entre a Pré-História e a História.

A invenção da escrita é considerada o momento mais importante da História da humanidade, pois saber escrever é ter domínio e conhecimento acumulado na sociedade globalizada em que vivemos. Cagliari (op.cit, p.10) enfatiza que “[...] todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita”, porque isso representaria o compartilhamento do poder. Na antiguidade a escrita era estudada exclusivamente para os sacerdotes e os nobres; ao longo dos anos, a escrita foi se tornando uma habilidade almejada, e assim, foi surgindo o anseio das pessoas tornarem-se alfabetizadas; hoje é uma necessidade e um direito de todos em termos de letramento.

No mundo atualizado e contemporâneo em que estamos inseridos, a escrita é uma grande ferramenta social no dia a dia, como sabemos, geralmente, boas posições sociais são dadas aos que se comunicam com mais desenvoltura. Com o avanço da tecnologia, é essencial que os estudantes saibam se comunicar através da internet, e-mail, fax, cartas, e outros, independente da sua área de atuação. É unânime a necessidade de elaborar um texto adequado ao seu idioma e as normas de escrita adequadas ao contexto vigente, assim, elaborando textos bem estruturados quanto ao ideal de comunicação que se almeja.

Saber escrever é um processo fundamental dentro da alfabetização, contudo, a criança, ao chegar à escola, muitas vezes, confunde esse sistema alfabético com sua linguagem oral. Sobre isto Marcuschi (2008, p.52) afirma que “quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional”. Neste sentido, é importante o professor observar registros da oralidade dos alunos e fazer uma relação fonética com o aprendizado da escrita. O aluno da atualidade está inserido em um ambiente multiletrado e multimodal, quando o assunto é a escrita, o aprendizado desse processo não sendo eficaz, acarreta grandes dificuldades na sua vida leitora e escritora. Não se familiarizando com o ambiente escolar e com as práticas sociais de leitura e escrita, a criança acaba sentindo-se desmotivado.

A importância da escrita é determinada por sua importância no mundo, no qual estamos inseridos, e isso é lembrado por Marcuschi (2008) quando ele salienta que a escrita

tem um papel de extrema importância para tarefas do dia a dia, mormente na indústria, comércio, e na produção de conhecimento. Assim, entendemos que a sociedade é organizada através da escrita e que, conforme salienta (Schneuwly e Dolz 2004, p.95) “o texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento da linguagem”. Nesse viés, concebemos os gêneros textuais como ferramentas através dos quais podemos desenvolver as habilidades com a escrita e nos inserirmos socialmente.

Neste ínterim, para compreender o processo de aquisição da capacidade escritora, é pertinente entendermos que esse processo de conhecimento da criança não é uma tarefa simples, contudo, é pertinente exaltar que esse processo é visto como uma forma de conhecimento pessoal, social e interativo, que envolve diferentes habilidades.

Na nossa sociedade cada vez mais globalizada, a escrita exerce um papel de extrema importância. Se antes, nas escolas, o que mais se esperava era que as crianças aprendessem a escrever de forma tradicional e mecânica, hoje é consenso entre linguistas teóricos e aplicados que a escrita deve ser aprendida dentro do contexto das práticas sociais dos alunos, assim, tornando-os seres socialmente contextualizados com a sua realidade.

A escrita está diretamente ligada à linguagem, e é um conjunto de símbolos e signos que tenta determinar graficamente os sons da linguagem oral. Lev Vygotsky, grande psicólogo russo, nos mostra que a escrita se elabora no pensamento da criança para depois ser efetivada no papel. A abstração faz parte desse processo, ou seja, antes do ato de escrever, a criança precisa grafar simbolicamente no pensamento. Ao dominar a escrita, a criança passa a elaborar mais os pensamentos; esse desenvolvimento parte do social para o individual. A criança, ao se apropriar da escrita, se apropria da sua cultura. A escrita é, pois, fruto do desenvolvimento do homem ao longo da história. Segundo Vygotsky (1984), a criança faz uma dissociação entre fala e pensamentos, ambos têm raízes diferentes, nas quais existem duas fases, uma pré-verbal e outra pré-intelectual. Para ele, o balbúcio e o choro são exemplos de fala sem pensamento. Porém, aos dois anos, as crianças passam a unir essa dicotomia, dando origem ao comportamento verbal.

Ferreiro e Teberosky (1986) descrevem a escrita inicial da criança em quatro fases, elaborando uma teoria dos passos que a criança passa para chegar ao nível alfabético. Os níveis linguísticos iniciais da criança são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No primeiro nível pré-silábico a criança ainda imagina que pode escrever com desenhos, rabiscos, entre outros sinais gráficos, pensando que a palavra representa a coisa na qual se refere. Nesse pensamento, as teóricas argentinas convergem com Vygotsky, pois ele

alerta que “as crianças tentam explicar o nome dos objetos por seus atributos, e trocar o nome seria uma troca por características desse objeto” (VYGOTSKY, 1984, p.111).

A criança passa para a fase silábica quando consegue perceber que a palavra escrita não representa a coisa, e sim, o nome da coisa. Na segunda fase, o nível silábico, ela entende a diferença da palavra pela coisa representada e conseqüentemente, entende que para pronunciar determinada palavra, ela abre a boca algumas vezes, contudo, nesse momento a criança não sabe diferenciar o valor sonoro, pois inicialmente uma letra apenas vale para uma sílaba.

O nível silábico-alfabético corresponde ao momento da transição da criança, evidenciando-se pela relação entre fonemas e grafemas. Nesse momento, a criança percebe que uma sílaba pode ter mais de uma letra, embora seja alfabetizada, a criança escreve como se pronuncia, deixando de lado as normas de escrita padrão. A última fase da escrita inicial é a alfabética; como salienta Ferreiro e Teberosky (op.cit), nesse momento, a criança já entende que cada letra corresponde a um valor menor que a sílaba, doravante, as dificuldades com a ortografia inicial nessa fase não são superadas, apenas os obstáculos com a escrita no sentido literal são resolvidos.

Cabe salientar que essa interpretação da fase inicial de escrita da criança não é um modelo estático e carece, é óbvio, de um olhar interativo quanto aos usos sociais da escrita. Nem sempre uma criança passará fielmente por cada etapa dessa apropriação da escrita, ou muitos alunos não se encontram de forma pura aos níveis estabelecidos pelas escritoras. A escola tem, assim, importante papel no processo de aquisição e processamento social da escrita das crianças, pois é no ambiente escolar que as crianças fazem apropriações de informações e conhecimentos que influenciam de forma demasiada na sua produção escrita.

Luria (1988) também refletiu e delineou os estágios da pré-escrita nos quais a criança passa para antes de ser inserida no mundo da escrita. No estágio mais primitivo, a criança escreve linhas e rabiscos sem nenhuma relação com as frases nas quais as pessoas proferem, ela faz apenas imitações da escrita dos adultos. Logo após essa etapa, a criança, usa a escrita de forma mnemônica, quando faz um rabisco, diz alguma frase que lhe pareça correspondente.

Luria (op.cit) afirma que após as fases explanadas anteriormente, as linhas e os rabiscos são substituídos por imagens e figuras de duas formas: tentam ultrapassar os limites dos rabiscos de forma arbitrária, e associando as linhas e as figuras a uma forma de conteúdo. O grande salto no estágio da escrita pela criança acontece quando, embora ainda sem

consciência, ela passa para um estágio, no qual o autor chama de signo-símbolo. Para ele, nesse momento, para uma frase curta, o aprendiz passa a escrever poucos rabiscos, e para frases longas aparecem muitos rabiscos. Sem dúvida, o seu estudo é bastante significativo no ramo da aquisição da escrita, pois inspirado na concepção de Vygotsky, concebe esse processo como uma interação entre sujeito, sociedade e escrita.

No viés do aprendizado da escrita na escola, entendemos que muitas vezes, antes de entrar na escola, o aluno não faz devidamente o uso social da escrita, portanto, muitas vezes, torna-se uma prática sem sentido. Outro fator importante que implica na dificuldade do aprendizado da escrita é que os alunos são diferentes. Muitas vezes, a escola parte da ideia de que eles são iguais, que não tiveram uma vida passada permeadas ou não de dificuldades, e que não acumulam certos conhecimentos e aprendizados.

Contudo, no ambiente escolar, a escrita torna-se cultural, implicando uma diversidade de significados que estão envolvidos o processo de interação social. Cagliari (2007, p.112) afirma que:

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e, sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita.

A escrita tem um papel central nas tarefas do nosso dia a dia, pois está presente nos comércios, nas indústrias, nas fábricas, nos hospitais, e etc. Portanto, torna-se indispensável o seu aprendizado na escola. Ela possui aspectos interacionistas, pois na sua construção o emissor do texto pretende que haja um interlocutor para ler o seu texto e interagir nessa construção social e linguística. Esse caminho da linguagem foi proposto por Lev Vygotsky, que vai do social para o individual, dessa forma o leitor dos textos produzidos serve também como uma fonte de conhecimento e interação para o produtor do texto, toda criança usa o mundo para o seu desenvolvimento pessoal.

Rojo (2010) salienta que os gêneros textuais, talvez seja a ferramenta capaz de dar conta dessa linguagem interacionista pretendida pelo teórico russo ao longo dos seus estudos. Neste sentido, também entendemos que os gêneros textuais, conforme veremos posteriormente são os instrumentos capazes de realizar essa efetivação da linguagem, através da interação social do sujeito. Se antigamente a escrita era concebida, simplesmente, como um código gráfico e cultural, passou a ser, juntamente, como outras formas de linguagem,

parte significativa na construção de um conhecimento social. Adiante, refletiremos acerca da influência da interação social, no processo de aprendizagem da escrita.

1.3 ESCRITA, ENSINO E INTERAÇÃO SOCIAL

Linguagem e conhecimento são ligados e passam pela mediação do interlocutor, e instauram através do dialogismo interacional. Como frisam Mussalim e Bentes (2006), é através da linguagem que a criança se constrói como sujeito, que tem o conhecimento dele e do outro. Atualmente, é necessário que as pessoas saibam não somente o sistema gráfico da sua língua; é preciso ir além e utilizar todas as formas de linguagem utilizando o aspecto mais importante da linguagem, a sua comunicação. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.95) “O texto escrito deve ser considerado como uma forma permanente exteriorizada, próprio do comportamento da linguagem”. É através de um texto escrito que percebemos um número finito de características do sujeito que o escreve.

No processo de escrita através da interação, o papel do “outro” é crucial, pois assume alguns comportamentos ao longo da produção tais como: compreensão, ponderação, posicionamento, análises. Dessa forma, a palavra pode existir a partir do ponto de vista do interlocutor sobre três maneiras: “palavra neutra que não pertence a ninguém, como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios, e, finalmente como palavra minha” (BAKHTIN, 1997, p.313).

Essa interação deve ser pertinente na vida dos alunos; uma escola que usa e faz circular as suas ideias auxilia na alfabetização dos seus discentes, é importante que o espaço escolar seja permeado de situações de troca de conhecimento, pois o individualismo não forma leitores, nem escritores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem uma formação bastante aproximada do contexto do estudante, considerando que esse seja enxergado como uma pessoa que vive em sociedade. As atividades linguísticas tais como escrita, leitura e oralidade devem ser aproximadas do “mundo do aluno”. É necessário que o discente tenha uma percepção de contato e desenvolvimento com a escrita, e, sobretudo, que não a veja apenas como uma ferramenta na qual ele será avaliado.

Aprender a escrever de forma interativa vai além da categorização gramatical, pois como bem afirma Marcuschi (2008, p.55): “o ensino através do texto trata-se de valorizar a

reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo”. Essas interações devem estar interligadas na formação das crianças, pois essas experiências sociais, advindas do relacionamento com os adultos (pais e professores), fazem com que as crianças aprendam tarefas culturalmente estabilizadas pela sociedade.

Neste contexto, é consenso que, ao adentrar no mundo escolar, o aluno já carrega consigo determinadas competências comunicativas, além de sua capacidade de relacionar com outros indivíduos no mesmo meio. Todavia, cabe à escola ensinar usos da língua e formas de comunicação não habituais a sua rotina na sociedade, inferindo-se assim que o aluno adquira, ao longo dos anos escolares, mais capacidade e desempenho em termos de comunicação e um aprendizado mais efetivo.

Vygotsky (1989) faz importantes contribuições para a relação entre o indivíduo e o meio social, ao considerar o ser humano como sujeito essencialmente social, cujo desenvolvimento se encontra “enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1989, p.11). Os homens se comunicam por intermédio da linguagem, colocando em conta os valores de cada sociedade; esses valores são repassados por gerações passadas e pelas atuais, através dos adultos, determinando, assim, a formação cultural e social das crianças envolvidas nesses momentos de interações.

A linguagem não é, assim, uma atividade estática, suas consequências são parte de nossas ações sociais no mundo. Podemos afirmar que a linguagem é uma ação no mundo, pois ela permite interagir, representar, influenciar, transformar, convencer, etc. A criança, ao chegar à escola, deve ter contato com textos diversificados, pois tal variedade é necessária para o aluno perceber os diferentes objetivos dos textos escritos no seu dia a dia, fazendo a interação com os colegas, professores, e, sobretudo, com o uso social da escrita, através da qual somos capazes de manifestar o nosso pensamento.

Nesse viés, o desenvolvimento de cada sujeito é diretamente ligado ao seu comportamento social, no qual está inserido. Durante a nossa formação, precisamos passar por diversos momentos de formação e composição dos nossos sentidos, a criança necessita construir e reconstruir todos os conhecimentos, até a sua formação mais efetiva. “A tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si” (VYGOTSKY 1984, p.73).

Sobre o interacionismo linguístico durante o processo de formação de caráter social, Vygotsky (1984, p.38) alerta que:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais.

Para a corrente interacionista, o desenvolvimento da linguagem, aqui em termos de escrita, dá-se através do contato social; o sujeito precisa entrar em contato com outros sujeitos. Nessa troca comunicativa, entre locutor e interlocutor, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem acontece e, através desse processo social, a criança começa a adotar comportamentos construídos socialmente. Vygotsky (2001) esclarece que no tocante ao ensino da escrita, uma criança nunca a aprende começando pelo estudo do alfabeto, da gramática, ou da escrita em si, mas tendo contato com situações reais e vivas no seu dia a dia. Assim, é papel da escola fazer essa reflexão social da língua, juntamente com o discente, para se chegar a uma sistematicidade da língua, e como consequência, o aluno aprender a escrever.

Neste sentido, é imprescindível que, para uma discussão sobre práticas escritoras na perspectiva social, é necessário fazer uma ligação com os textos, como salienta Bakhtin (1997, p.23):

O homem não só é conhecido por meio de textos, como também se constrói enquanto objeto de estudos e por meio dos textos. Seu ponto de partida é o de colocar o texto como um lugar central de toda a investigação sobre o homem, tornando-o assim, um objeto privilegiado nos estudos de linguagem.

Portanto, toda ação dialógica pode ser entendida também como uma ação social; todo texto ao ser produzido tenta buscar uma compreensão, ou seja, todo texto precisa de um interlocutor para facilitar a comunicação e a compreensão desse fato social e linguístico. É fundamental a troca de diálogos com os outros na construção e na reelaboração dos textos produzidos na escola e ao longo da vida. Para Rojo (2010, p.40) “é incorporando, internalizando ou se apropriando de interpretações alheias, por meio da linguagem, na interação social, que o homem se torna capaz de, assim, significar”.

Para Bakhtin (1992), o sujeito desenvolve algumas competências que proporcionam a sua comunicação de acordo com a sociedade vigente, essa capacidade de se comunicar, durante as suas práticas sociais, oferece uma oportunidade para a produção e compreensão de gêneros textuais. Mikhail Bakhtin engrenou uma abertura conceitual sobre o tema, pois enxergou a linguagem como um constante processo de interação, pois não conhecemos a

língua materna apenas por meio de dicionários, manuais, gramáticas, mas devido aos enunciados que ouvimos e reproduzimos ao longo da nossa comunicação com as pessoas em nossas vivências. Além disso, o enunciado é sempre modulado pelo falante determinado pelo contexto social, ideológico, político e histórico no qual ele está envolvido. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKTHIN, 1992, p.113).

Ao longo dos seus estudos e nesse mesmo sentido, Lev Vygotsky que tanto contribuiu para esse papel social dentro das línguas, usou o termo zona de desenvolvimento proximal, para discutir a importância da interação na vida do aprendiz. Para ele, o sujeito precisa do outro (interação) para aquelas atividades que ainda não é capaz de realizar individualmente, assim o sujeito vai elevando seu caráter de conhecimento, e logo chega ao desenvolvimento daquele conhecimento. Os seus estudos conceberam um novo caráter ao desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, através da interação com a sociedade.

O consenso da língua como atividade social, no decorrer dos estudos linguísticos, maximizou a investigação linguística, pois além de representar uma grande novidade, aumentou a compreensão do que é a linguagem e como ela funciona dentro das suas particularidades. Para Marcuschi (2008, p.65): “a língua é uma atividade interativa, social e mental, enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada”. Segundo o autor (op.cit, 67):

Não somos mais sujeitos cartesianos monolíticos, integrais e indivisíveis, que persistem à margem do corpo e dele se desgarram como uma alma que volta para a divindade. Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição.

A comunicação é, assim, o aspecto mais importante dentro um texto, portanto não pode desvincular o caráter interativo da escrita. A criança, no início do seu processo de escrita, deve aprender que seu texto está sendo feito com uma finalidade social, e não apenas como uma escrita solta, desconectada no tempo. Esse aspecto da linguagem, que é a interação, é uma grande característica de todos os atos linguísticos, esses, que muitas vezes foram associados às regras estabelecidas por manuais, gramáticas e livros. Nesse viés, é de suma

importância que estudiosos e professores de língua materna aceitem a linguagem como um fenômeno de natureza social, dialógica e interacional.

Ainda, à luz desse pensamento teórico, Marcuschi (2008, p.61) faz a seguinte ressalva:

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual falantes/ ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa e simples.

A língua deve ser tratada como esse sistema de práticas abertas de possibilidades, o ensino de língua materna voltado para a nomenclatura gramatical vigente, muitas vezes, torna-se uma prática sem sentido. Como salienta Antunes (2009, p.34) “ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual, apenas despregado dos contextos de uso”. A falta de um ensino de língua sem uma maior ampliação linguística leva aos resultados do fracasso do ensino que já conhecemos: falta de compreensão para textos mais complexos, falta de compreensão de leitura e escrita, entre outras tantas perdas.

No mesmo ensejo, Antunes (2009) é taxativa quanto às preocupações que o ensino de língua deve ter: interação interpessoal, e um ensino longe de uma língua abstrata e solta no tempo. Ninguém fala para exercitar um fonema, por exemplo, ninguém escreve para praticar certas palavras soltas. Todos nós escrevemos para tal fim: dizer algo, reclamar, pedir, declamar, etc.

A língua é uma atividade funcional, devemos refletir que essa, deve ser concebida como algo que não está desvinculada do nosso âmbito pessoal, físico e social. Ela está nas nossas vidas, para exercitarmos e praticarmos nossos propósitos interativos, nunca escrevemos ou falamos para ninguém não ver, até mesmo um diário pessoal, tem a possibilidade de um dia alguém ser interlocutor de quem o escreveu. Como frisa Antunes (2009), a língua deve ser vista como uma atividade em ação e em atuação interativas.

Assim, a sociedade configura-se a partir da ação da linguagem, muitas coisas que ocorrem na comunidade repercutem e são divulgadas através da linguagem. Para qualquer interação verbal. É inegável que existem outras formas de práticas sociais dentro de uma sociedade, contudo é inegável não conceber a linguagem como uma das mais importantes, seja pelo meio falado, ou pelo meio escrito. Ancorados no papel de estudar a escrita, a seguir,

refletiremos o papel dos gêneros textuais no ensino, do professor e da escola no ensino da atividade escritora.

CAPÍTULO II

2 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

2.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES À LUZ DE DIFERENTES TEÓRICOS

As diretrizes oficiais lançadas pelo MEC nos anos 90, os PCN, no tocante ao ensino de língua portuguesa, são fundamentadas nas novas orientações dos estudos linguísticos. Tal documento discorre sobre o que o ensino da língua materna deve possibilitar ao aluno: o desenvolvimento da sua competência discursiva, nas situações sociais em que ele está inserido. É notório que esse documento oficial está amparado no arcabouço teórico dos grandes estudiosos que refletiram acerca dos gêneros textuais e respectivamente o seu ensino, tais como: Bakhtin, Marcuschi, Schneuwly e Dolz, Bronckart e entre outros.

O filósofo russo, Mikael Bakhtin, que já citamos anteriormente, no tocante ao dialogismo, abriu a temática conceitual dos gêneros. Como pontua Rodrigues (2005), embora seus textos tenham sido escritos entre 1919 e 1974, a sua obra só foi difundida a partir dos meados de 1960 por motivos políticos. De toda forma, os seus estudos impulsionaram um novo ramo no estudo da língua; se antes os gêneros eram vistos, apenas, dentro dos estudos literários, o estudioso afirmou que os gêneros, sejam eles orais ou escritos, são *formas relativamente estáveis*, e que se caracterizam, por três componentes que estão relacionados entre si: conteúdo temático, composição e estilo. O primeiro é a seleção dos temas; o segundo é a própria organização do texto; e o último é a escolha dos elementos linguísticos.

Marcuschi (2008) pontua que Mikael Bakhtin, ao longo dos seus estudos psicológicos e linguísticos, nunca quis classificar os gêneros. Para ele, o dialogismo do processo comunicativo é mais importante dentro da linguagem; há em seus textos uma riqueza de informações, que nos levam acreditar em um ensino de língua voltado para o âmbito social e coletivo. Bakhtin (2003, p. 283):

A língua materna- sua composição vocabular e sua estrutura gramatical- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas; [...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados [...] chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculada.

A partir do seu aparato teórico, foi possível começar a estudar outra dimensão da língua, e claramente dos gêneros. Atualmente os estudos dos gêneros convergem para estudar a comunicação mediada. Conforme Bakhtin (1997, p.248):

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

Dessa maneira, as possibilidades de interação são muitas, portanto, são inesgotáveis os gêneros; assim sendo, os gêneros se moldam, sendo condicionados pelas suas respectivas esferas. Vejamos algumas esferas presentes na nossa sociedade, segundo Bakhtin (1997): esfera do cotidiano: (família, amigos, comunidade, conversa marcada pela relação íntima do dia a dia); esfera de sistema padronizados da sociedade: (ciência, arte, religião, política, trabalho, aqueles gêneros mais formais); esfera jornalística: (orientados por leitores, e editoras); esfera artística: (estilo singular que faz parte do objetivo do autor, tais como poemas, romances). Portanto, para entendermos um enunciado devemos considerar seus aspectos verbais. Contudo não deixando de lado a sua parte extraverbal, que também é uma parte envolvida, pois o sentido geral de qualquer texto está diretamente ligado as suas dimensões verbais e sociais.

Bakhtin (op.cit), ainda faz uma distinção entre os gêneros, e afirma que esses podem ser separados em dois grupos: *gêneros primários*- aqueles que estão na esfera do dia a dia da linguagem tais como: diálogos, telefonemas, bilhetes, etc; e *gêneros secundários*- aqueles textos geralmente escritos que fazem parte do uso mais formal da linguagem: contos, teses acadêmicas, romances, teatro, etc. Nada impede que um gênero entre em uma esfera diferente da sua. Fazendo essa diferenciação, ele dimensiona as esferas quanto ao uso da linguagem durante o processo de interação comunicativa. Aproximando-se do contexto escolar é importante que o aluno, desde as séries iniciais, tenha contato com a maior diversidade possível de gêneros, seja primários ou secundários. Nesse viés, recorremos a Schneuwly (2004, p. 30) quando afirma que:

Os gêneros, e mais particularmente os gêneros primários, são o nível real com o qual a criança confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se coloca todo o problema do ensino e do desenvolvimento; e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o

instrumento se torna instrumentos de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexadas. Como pensar mais precisamente essa complexificação? Pensamos poder fazê-lo reinterpretando a noção de gêneros secundários proposta por Bakhtin [...] Os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante [...] Portanto, há aqui encontro, às vezes conflito, contradição, tensão entre duas “lógicas” entre duas “relações”, entre dois “sistemas” que são a verdadeira fonte de desenvolvimento. É exatamente isto que Vygotsky chamou a lei da zona proximal (ou próxima) de desenvolvimento. (grifos do autor)

Concordamos com o posicionamento do estudioso, contudo acrescentamos que a construção do entendimento dos gêneros secundários, aqueles mais letrados e formais, depende das primeiras construções e vivências, ou seja, dos gêneros primários. Assim, acreditamos que as construções dos textos mais elaborados, são influenciadas pelas primeiras construções textuais, aquelas mais específicas do dia a dia.

Portanto, entendemos que as teorias dos russos Mikael Bakhtin e Lev Vygotsky convergem com as teorias dos gêneros discursivos e os seus benefícios para o ensino de língua materna, desde o início da nossa carreira estudantil. Toda manifestação interacional da língua se dá através dos gêneros, pois esses podem ser considerados elementos de ligação entre a linguística e a vida social das pessoas. Todos os textos que elaboramos ao longo das nossas vidas, são feitos com determinados propósitos comunicativos, levando em conta fatores sociais, culturais e cognitivos.

A linguagem deve ser considerada um fato social e compartilhada entre os seus diversos tipos de usuários de uma mesma comunidade linguística; quando dominamos determinado gênero estamos tentando atingir objetivos sociais, sendo a interação a essência da realização desse ato comunicativo. Marcuschi (2010, p.31), salienta que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes”. Assim, entendemos os textos como elementos que estão instaurados em uma determinada sociedade, com determinados valores.

No tocante ao ensino escolar desses gêneros, que são elaborados socialmente, devemos entender que o trabalho com o texto deve ser visto, como uma maneira de conceber o ensino da língua de maneira mais atrativa. Marcuschi (2008, p.51) salienta que “o ensino de língua

deve dar-se através de textos é um consenso entre linguistas teóricos e aplicados, a questão reside como isto é posto em prática”.

Devemos saber que a elaboração de qualquer texto escrito no viés da interação social pode levar ao desenvolvimento da escrita pela criança, tendo também alguns fatores que interferem nessa interação, nos quais destacamos: a interação com outros adultos (pais, amigos, etc.); a interação com as crianças seja da escola ou da vida social; adequação do conteúdo e da tarefa adequado às especificidades; e ao interesse e a motivação do aprendiz.

Nesse viés de interação através dos gêneros, recorremos a Marcuschi (2008, p.149) ao afirmar que “a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua em seu cotidiano e nas diferentes formas”. O teórico aponta dezenove aspectos que, através dos gêneros, o professor de língua materna pode trabalhar entre os quais destacamos: relações entre variantes linguísticas, organização fonológica da língua, organização do léxico e do vocabulário, processos semânticos, compreensão e interpretação de textos. Para ele, o fenômeno dos gêneros textuais é imensurável, assim classifica-os, Marcuschi (2010, p. 19):

[...]os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Para o referido teórico, os textos devem ser lembrados e estudados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, assim como as suas peculiaridades linguísticas e estruturais devem ser exploradas. Para Marcuschi (2010), os gêneros mudam ao longo do tempo; após a invenção da escrita, multiplicaram-se os textos; após o surgimento da imprensa, eles continuaram a se expandir; atualmente, com o advento da tecnologia digital, vivemos na plenitude de surgimento de novos gêneros. Marcuschi (op.cit) cita que Bakhtin já tratava os gêneros como mutáveis e falava na “transmutação” dos gêneros e na semelhança de um gênero quando ele é gerado a partir de outro. Certamente, o ensino dessas ferramentas na escola deve acompanhar esse ritmo de textos novos.

O mesmo autor citado anteriormente, ainda alerta para a diferença entre tipos e gêneros textuais e a sistematiza da seguinte forma: tipo textual é uma construção teórica que depende da sua natureza linguística (aspectos sintáticos, verbais, estilo, etc.); São eles: argumentação, narração, injunção, exposição e descrição; enquanto que gêneros textuais são os textos, que encontramos institucionalizados na nossa vida social e comunicativa, tais como: bilhete, romances, teses, piada, edital de concurso, parlendas, lista de compras, etc (MARCUSCHI, 2008). Outra grande contribuição do seu trabalho, no tocante aos gêneros é a sua definição de suporte. “Suporte é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (p.174).

Fazendo uma explanação acerca dos gêneros, Antunes (2009) implica algumas virtudes pedagógicas que o ensino dos gêneros textuais acarreta entre as quais destacamos que desde as séries iniciais os gêneros devem ser estudados, assumindo assim uma feição concreta, e não tornando as atividades de escrita taxativas. Além disso, durante o processo de estudos de determinado gênero textual, o estudante vai se familiarizando com o texto, muitas vezes, buscando semelhanças formais e contextos sociais semelhantes.

Com base em tais implicações, é necessário destacar que a produção de qualquer gênero envolve diferentes habilidades linguísticas. Assim, aprender com a variedade dos gêneros textuais garante ao aluno a oportunidade de conhecer textos que circulam socialmente; e através de suas análises sistematizar fatores de textualidade fundamentais ao estabelecimento de sentidos ao texto, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, situacionalidade, correção gramatical. Cada texto tem a sua função e as suas formas estabelecidas socialmente, e todas essas nuances precisam ser trabalhadas na escola. Como pontua Motta (2005, p.79):

Nesses termos, um gênero textual é uma junção entre elementos linguísticos de diferentes naturezas- fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos- que se articulam na linguagem humana usada em contextos recorrentes da experiência humana, que são socialmente compartilhados.

Bronckart (2012) apoiado em Bakhtin e Vygotsky concebe os gêneros textuais como ferramentas que atuam nas funções das atividades linguísticas; esses instrumentos pedagógicos devem ser priorizados em sala de aula, tornando a aula de língua portuguesa um momento de diversidade linguística e social. O texto produzido pelo estudante pode ser uma chance para a sua efetivação como sujeito comunicativo, e a escola um lugar de

sistematização dessa comunicação e interação. Segundo Bronckart (2012, p.92), “para produzir um texto é necessário que o seu autor saiba representar o contexto de sua produção e o seu referente”. Para os PCN, “ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa difícil fora do convívio com textos verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”. Todo texto deve ter o seu interlocutor; no momento de produção é esperado que alguém leia aquela manifestação de ideias e conhecimentos.

Bronckart (2012, p.93) enumera quatro parâmetros que devem ser seguidos para o contexto de produção de qualquer gênero textual: O *lugar de produção*, o lugar no qual o texto é produzido; O *momento de produção*: quando tempo dura essa produção; O *emissor*: a pessoa que produz esse gênero que pode ser um texto oral ou escrito; e o *receptor*: aquela pessoa que pode perceber ou receber esse texto. Ainda vale ressaltar a posição social desse emissor e o objetivo da interação com o seu interlocutor.

Como frisa Bronckart (2012), esses modelos não são estanques, podem ser modelados ao longo do trabalho, além disso, não preveem formas efetivas que o ensino toma ao longo do processo. Contudo, devem ser entendidos como modelos que explicam os objetivos de ensino que um gênero textual pode alcançar. Dentre esses objetivos estão: saber analisar as características de um gênero, saber reconhecer, saber produzir; saber procurar e explorar a situação comunicativa, saber organizar e planejar o gênero adotado. Bronckart (op.cit) sugere ainda uma atividade dividida em quatro fases: elaborar um modelo didático; identificar as capacidades adquiridas; elaborar e conduzir atividades de produção e avaliar as novas capacidades adquiridas.

É indispensável que durante o processo de ensino da escrita, o professor destaque para os seus alunos a razão da escrita, o objetivo a ser alcançado (não apenas a nota avaliativa); o espaço de circulação (a escola deve ter murais e bibliotecas); o receptor desse texto (colegas, pais, professores, sociedade) o suporte em que será divulgado (mural, jornal, caderno, televisão); o gênero a ser trabalhado (fábula, conto, bilhete, poema, anedota, panfleto, cartas, etc). Nesse sentido, recorreremos a Marcuschi (2010), no ensino dos gêneros devemos levar o aluno a produzir e a analisar eventos linguísticos na escola, conforme a passagem abaixo (op.cit, p.37):

Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “Identifique os gêneros textuais aqui presentes e digam quais são suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os

interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar por que mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora.

Nesse ínterim, concordamos com o estudioso acima, acreditamos que o trabalho com os gêneros é uma grande oportunidade de estudar a língua. Vale salientar que o trabalho com os gêneros pode atingir os objetivos que os documentos oficiais almejam nos seus parâmetros de ensino. Continuamos, assim, com os pareceres dos teóricos sobre o ensino dos gêneros.

Os estudiosos de Genebra, Schneuwly e Dolz (2004), agrupam os gêneros em cinco categorias: *relatar*, *argumentar*, *narrar*, *expor* e *descrever* ações. Os gêneros da *ordem do relatar* são ligados ao domínio social da interação e comunicação e memorização das ações humanas, como os diários íntimos, notícias, biografias, etc. Os da *ordem do expor* estão diretamente ligados à construção de saberes de diferentes áreas (conferências, seminários, resenhas, artigos, etc.). Os gêneros da *ordem do narrar* estão ligados à narração de histórias como os contos, romances, fábulas, lendas, ficção científica, etc; os gêneros da *ordem do argumentar* estão ligados à comunicação e à discussão de problemas sociais, é o caso do diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate, ensaio argumentativo, etc.

O agrupamento da *ordem de descrever* ações está ligado ao domínio social da comunicação de instruções, dicas e prescrições, como as bulas, instruções de uso, receitas, regulamentos, regras de jogo, etc. Além dessa categorização dos gêneros, Schneuwly e Dolz (op.cit) preocuparam-se, também, com o ensino dos gêneros. Adiante ao trabalho, trataremos desse assunto. Nesse ensejo, teceremos estudos, na próxima seção, acerca do ensino da escrita através dessas ferramentas didáticas, os gêneros.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E DIDATIZAÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA

Conforme já sinalizamos, a noção de que os gêneros textuais¹ são fenômenos históricos vinculados à prática social de cada sujeito; é unânime nos estudos linguísticos atuais. O gênero deve ser trabalhado em algum contexto de produção para, em seguida, existir formas de interação entre aqueles que usufruem dessa ferramenta pedagógica.

A inserção dos alunos nos estudos dos gêneros contribui para o seu conhecimento e a sua interação com a sua sociedade. Contudo, é necessário que o professor considere não

¹Optamos em nossa investigação pela terminologia *gêneros textuais* adotada por Marcuschi (2008, 2010) considerando, sobretudo, os aspectos relacionados à dinamização das práticas escolares com contextos em sala de aula.

apenas o gênero que está sendo escolhido é importante, que ele atente-se para o seu conteúdo, enfocando processos de interação e compartilhamento de experiências, e não apenas aspectos formais de determinados gêneros. Isso é o que salienta Miller (2009, p.44):

Quando aprendemos um gênero, não aprendemos apenas um padrão de formas, aprendemos que eles têm diferentes fins, daí podemos, a partir deles: elogiar, apresentar, interagir, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar, etc.

Deve ser oportunizado aos alunos situações que os façam perceber que o trabalho com a escrita é uma atividade intelectual e social. A falta de um bom trabalho inicial com a escrita desde as séries iniciais prejudica além da disciplina de Língua Portuguesa, outras áreas, repercutindo em toda a vida estudantil e social do aluno. Escrever implica muitos fatores, como lembra Antunes (2003, p.54):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e reescrita.

A partir dos discursos apresentados, é importante ressaltar novamente que a inserção dos gêneros textuais, seja feita ainda na fase inicial do aluno nos estudos de língua materna. Assim possibilita, o seu desenvolvimento e a sua apropriação de diversos textos ao longo do seu progresso escolar. Entendemos que quando a escola assume uma postura de um lugar interativo e comunicativo, estabelece um elo adequado na relação social com o seu aluno. Neste processo é crucial que a criança realize momentos iniciais com a escrita; tendo como fonte os gêneros textuais.

Os gêneros são muitos, sendo humanamente impossível que dentro de um ano escolar os alunos e professores estudem todos. Cabe ao docente selecionar aqueles gêneros mais próximos dos alunos no dia a dia e aqueles que circulam dentro do ambiente escolar no dia a dia. Nesse viés, também é papel do professor organizar o material escrito dentro da sala de

aula, a proximidade com esse material que pode ser cartazes, avisos, desenhos, etc. Possivelmente, isso pode influenciar categoricamente no interesse e na decisão dos alunos de consultá-los. Dentro do contexto escolar deve haver uma organização fundamental no material escrito distribuído pelo espaço escolar como, por exemplo: quadro de avisos, murais com notícias de interesse social, revistas, cordéis, etc.

Rangel e Rojo (2010) salientam que um trabalho sistemático de escrita necessita estar aliado a uma criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula, oportunizando-o a participar de situações em que a escrita é objeto do seu cotidiano. Pois se aprende escrever, escrevendo, vivenciando situações significativas de uso da sua escrita. Para que isso ocorra, o professor pode apresentar contexto e materiais aos seus alunos que os estimulem e prendam a sua atenção.

Atualmente, as expectativas vigentes quanto ao ensino da língua escrita na escola vão além das regras gramaticais ensinadas ao longo do tempo; além de aprender a essas regras gramaticais, o aluno deverá ter o domínio das práticas de leitura e escrita relevantes na sua sociedade. O ensino da escrita, através dos gêneros textuais, condiciona o aluno a participar de forma efetiva nas ações de uma comunidade. Neste contexto, Cagliari (2007, p.28) afirma que.

O objetivo mais geral do ensino do português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana, e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas. Em outras palavras, o professor de português deve ensinar aos alunos, o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

Assim, espera-se que qualquer professor de língua materna tenha minimamente, conhecimento teórico sobre a realidade linguística de seus alunos, sobretudo no processo de ensino de língua portuguesa. Esse processo exige que o profissional conheça a realidade linguística, social e emocional do aluno, para conduzir de forma útil as atividades com os gêneros textuais, e conseqüentemente as tarefas do ensino de língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.17), esperam que os alunos, dentro da habilidade escritora, saibam entre outras coisas:

Realizar escolhas de elementos lexicais, sonoros e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias da formalidade e interação, utilizar com propriedade os padrões da escrita de acordo com a exigência de determinado gênero e sua condição de produção e analisar o texto em função dos objetivos estabelecidos, da interação comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas for versões necessárias.

Na sala de aula deve haver interação professor-aluno e aluno-aluno, e relação entre teoria e prática. É nessa ligação entre escrita e escola que o professor pode ajudar o aluno a entender que a escrita é um hábito cultural, que só adquire efeito e sentido no âmbito social. Lopes-Rossi (2002) é contundente na sua fala quando afirma que a produção de qualquer texto escrito no espaço escolar; deve ser feita de forma contextualizada. O aluno precisa ter ciência de como esse texto é produzido e da sua circulação na nossa sociedade. É pertinente que o aprendiz saiba o propósito comunicativo do texto, o seu suporte, e qual a finalidade de interação com o futuro leitor do seu texto. Nesse viés, as significações autor-leitor são construídas por meio das interações sociais.

Diante disto, é também papel do docente ser um observador dos problemas textuais apresentados pelos alunos. Conforme explica Elias e Koch (2012, p.119): “o professor é um facilitador da reflexão, pois permite ao aluno ser exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido”. O docente deve saber a natureza da escrita e como ela deve ser usada em diversas situações. Além disso, precisa conhecer e familiarizar com diversos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade. O grande percalço na carreira docente atual é a diversidade de assuntos e novidades em uma sociedade tão globalizada. Do professor espera-se que esteja sempre aprendendo, ensinando, dialogando e refletindo. Portanto, diante de um mundo tão cheio de diversidades também é esperado desse profissional uma postura flexível às necessidades de cada aluno.

Ainda no tocante ao ensino de língua materna, vejamos a seguinte pontuação de Cagliari (2007, p. 101) “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever”. Antes de ensinar sobre escrita, é necessário que os alunos entendam a praticidade desse ato linguístico e o que eles esperam em termos de utilidade social com esse ato. Sabemos que por muito tempo perdurou o ensino tradicional de língua materna nas nossas escolas, no qual, o objetivo maior era formar alunos que conhecessem as regras da língua de forma isolada e abstrata. Então, o

papel do texto era desvalorizado; atualmente, devemos entender a escola, como o espaço que os alunos entendam a língua como um fenômeno de interação.

Como salientam Dolz e Schneuwly (2004), a escola deve ser entendida como um espaço de comunicação, um lugar de extrema comunicação. As situações escolares devem tomar proporções em múltiplas situações e os funcionamentos dos textos devem aumentar: na classe, em outras classes, entre colegas, e até em outras escolas.

Como já destacamos, a finalidade maior do ensino de língua materna deve ser a interação dos sujeitos. Todavia, é importante ressaltar que os erros ortográficos encontrados ao longo das produções textuais devem ser trabalhados, e podem ser vistos pelo professor. Conforme pontuam Schneuwly e Dolz (2004, p.98): “um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revisadas nos momentos consagrados à ortografia”. É evidente que não é estudar todo o conteúdo novamente; todavia, esse trabalho é importante para o docente saber abordar certos conteúdos com todos os alunos ou apenas para o grupo que tem dificuldade.

A revisão final é necessária, porém, deve ser feita ao final de toda a produção textual; para os alunos pode parecer um processo longo e dificultoso, porém o professor deve usar de diferentes meios ao longo dessa correção. Como frisam Schneuwly e Dolz (2004), a leitura e eventualmente a correção ortográfica desses textos devem ser feitas com o apoio de dicionários, quadros de conjugação, manuais de ortografia, etc. A revisão desses textos é uma prática usual e social. Os erros dos outros, muitas vezes, são mais percebidos pelos outros.

Tomando como base os gêneros como objeto de ensino, o aluno poderá compreender aspectos relevantes quanto à formalidade desses textos. É fundamental que o estudante aprenda e reflita sobre o impacto social que determinado gênero causa na sua prática social. Assim, é inegável que o docente deve alinhar o gênero estudado com a turma, a idade dos alunos e o assunto desse texto. A escola tem como meta oportunizar ao aluno um espaço para apropriação de um saber culturalmente instalado. Nesse ambiente de descobertas intelectuais, a criança pode ser estimulada a ser um indivíduo autônomo, crítico e reflexivo.

As atitudes tradicionalistas escolares devem cada vez mais ceder espaço às atitudes mediadoras; que possam verificar falhas e acertos como pontos positivos ao longo do ensino-aprendizagem. O aluno deve entender que a produção de um texto não é o fim, contudo, os percalços ao longo das produções textuais podem ser notórios. É aceitável que durante esse processo de produção dos gêneros textuais na escola, o aluno sinta muitas dificuldades. Como alerta Elias (2014), a nossa rotina de conviver com textos artificiais ao longo da nossa carreira

estudantil é longa, cartilhas, estudo de palavras ou frases soltas é comum na vida de muitos estudantes brasileiros.

Outro fato que chama a atenção, é que muitas vezes ao trabalhar a escrita, os livros didáticos fazem apenas recortes de crônicas, contos, romances, fábulas, etc. Bazerman (2006, p.30) chama atenção para esse fato:

Os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

Nessa perspectiva da escola, recorremos a Elias (2014) considera que a mediação do docente tem um papel decisivo no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, pois a mediação do outro, e com o outro, parece ser um fator crucial nas práticas discursivas.

Dessa forma, é unânime não afirmar que a escola e o professor devem estar alinhados ao ensino e ao domínio dos gêneros, pois os mesmos possibilitam ao aluno/ falante estabelecer sentidos nas suas formas de interação com as quais se encontra. Um ensino de língua materna voltado para os gêneros textuais oportuniza ao aluno uma forma de compreensão no seu mundo social.

Nessa discussão, sinalizamos que a elaboração de determinado gênero textual passa por todo um processo. Portanto, devemos recorrer aos estudiosos dos gêneros, mas que também estenderam seus olhares sobre o ensino da língua, como Schneuwly e Dolz (2004). Eles salientam que os gêneros e as suas características sociais devem ser aprendidas dentro da língua, pois são *megainstrumentos* e devem ser analisados e postos em situação de interação efetiva entre os seus usuários.

Com a preocupação de teorizar sobre os gêneros, como também, entender os seus mecanismos de ensino na escola, Schneuwly e Dolz(2004) desenvolvem uma metodologia didática chamada de *sequências didáticas*. Essas que são pautadas na forma de ensino baseada na enunciação e nos gêneros textuais. A proposta foi pensada para o ensino de língua francesa, contudo, acreditamos que possa ser adequada para o ensino do português desde as

séries iniciais. Os textos (gêneros) são sociais, e aproximadamente semelhantes, independente de qual sociedade estejam imbricados.

Esses modelos didáticos são ferramentas de ensino concebidas a partir de 1985, na Universidade de Genebra. Como salientam os autores, a principal finalidade do trabalho com essas sequências é “proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para produção de um gênero” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, P.98). Nesse sentido, esse tipo de modelo didático considera que essas tarefas didáticas independente de terem erros, fazem parte da aprendizagem, como também fornece aos professores, orientações acerca do seu trabalho com o ensino da língua.

Toda atividade ao ser proposta em determinada sequência didática, não tem por finalidade apontar todos os aspectos de domínio de um gênero. Compete ao professor selecionar conteúdos de aprendizagem dentro do texto que visem à organização desse trabalho, como também criar situações mais concretas de vivências desses textos, e participação de produtores e receptores.

Segundo a metodologia da *Sequência Didática*, o trabalho com qualquer gênero textual parte de uma produção inicial de leitura, escrita ou fala, pois o aluno deve está inserido em uma situação real de comunicação. É importante que a primeira produção seja tomada como ponto de partida para os eventuais problemas que aparecerão ao longo do processo de produção do gênero escolhido, a última produção deve ser entendida como o momento da prática da aprendizagem que aconteceu durante todo o processo.

A seguir, segue a organização de uma sequência didática, segundo o modelo de Dolz e Schneuwly (2004):

1. Apresentação de uma situação: (momento em que o aluno entende os motivos de produzir determinado gênero);
2. Seleção do gênero: (A importância do texto dentro do seu contexto social, sua importância, seu local de circulação);
3. Reconhecimento do gênero:
 - a) Pesquisa sobre ele;
 - b) Leitura de textos do gênero: (estudando e explorando os elementos essenciais do texto: função social, conteúdo temático, seu estilo, e a sua estrutura composicional);
 - c) Seleção de um texto do gênero mais específico: (explorando os elementos essenciais do texto, igualmente ao anterior);

4. Produção do texto: (levando em conta a sua importância, e a necessidade apresentada ao longo da metodologia).
5. Reescrita do texto: (momento oportuno, no qual o professor e o aluno tentam aproximar a produção dos modelos que circulam socialmente, nesse momento o docente deve atentar aos erros mais recorrentes, para trabalhar em cima deles depois);
6. Circulação do gênero: (tendo em vista os itens estudados no módulo 2).

A apresentação da situação, segundo Schneuwly e Dolz (2004), compreende o momento em que o aluno será exposto ao gênero que será trabalhado. Nesse momento, o aluno é apresentado à situação de comunicação que será executada ao longo dos estudos. A produção inicial é quando os alunos tentam elaborar um texto parecido com o qual foi apresentado na apresentação inicial. É importante essa primeira produção, mesmo que fuja um pouco das características do gênero visado.

Os módulos podem ser muitos, desde que o professor esteja atento às necessidades da turma nos conteúdos apresentados ao longo da proposta. No início desses módulos, o docente deve trabalhar com base nos problemas apresentados na primeira produção. Schneuwly e Dolz (2004) elencam quatro níveis que dentro do módulo devem ocorrer: representação da situação de comunicação (imagem do possível destinatário, sua finalidade, o suporte); elaboração dos conteúdos (buscar, conhecer, pensar no conteúdo, ativando a sua criatividade); planejamento do texto (estruturar seu texto com a finalidade contemplada); e realização do texto (meios linguísticos eficazes para produzir).

Os módulos devem também contemplar algumas categorias de atividades e exercícios que podem ser diferentes. Os autores esquematizam essas categorias: atividades de observação e análise de textos (colocar em evidência aspectos do seu funcionamento); tarefas simplificadas de produção de textos (que busca descartar possíveis problemas de organização); elaboração de uma linguagem comum (capacidade de falar, comentar, criticar e melhorar seus textos).

A produção final é o momento em que o aluno deve colocar em prática todas as atividades, exercícios e conhecimentos que foram trabalhados durante os módulos. Tal aprendizado deve ser julgado obedecendo alguns parâmetros que são: objetivos atingidos, processo de revisão e reescrita, progressos realizados ao longo do trabalho sequencial.

Em sua proposta, os autores não escreveram acerca do percurso típico de uma SD. Na visão deles, “concretizar uma proposta na forma de material didático é, por vezes, correr o

risco de torna-la estática ou mesmo de vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apoia” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, P.107). Dessa forma, as sequências não devem ser concebidas como um manual estático; cabe ao professor fazer as suas escolhas e adequá-las ao contexto dos alunos.

O professor deve sempre estar atento ao contexto e ao desenvolvimento dos seus alunos, e assim, formular as suas hipóteses, e conseqüentemente as suas sequências didáticas. Sem a intenção de esboçar modelos prontos, entendemos que a sequência didática proposta no próximo capítulo considera a concepção interacional da língua. Uma vez que, concebemos os sujeitos como participativos, interativos e reflexivos. O modelo didático a seguir pode ser trabalhado nos três últimos anos do Fundamental I.

CAPÍTULO III

3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de Sequência Didática, doravante SD, elaborada com a finalidade de ser executada no Ensino Fundamental I, objetivando que o aluno, ao entrar no Ensino Fundamental II, já possa ter travado contato com os gêneros textuais e as suas nuances. Assim, antes de executá-la, o professor deve estar preparado para fazer reflexões sobre a SD, pois é pertinente o conhecimento do gênero no qual se pretende ensinar. Após definir o texto que se quer trabalhar, é importante conhecer o seu estilo, a sua estrutura, o seu conteúdo, e, sobretudo, ler e entender as especificidades de diversos gêneros específicos para tal modalidade de ensino. As atividades propostas foram organizadas em módulos, obedecendo aos parâmetros das Sequências Didáticas propostas pelos pesquisadores da Escola de Genebra.

Para um trabalho mais dinâmico com a escrita em sala de aula com as SD, sugerimos abordar o gênero *fábula*, que pertence à ordem do narrar. A ordem do narrar é indicada para crianças e adultos, pois faz parte da natureza do homem ouvir, ler, escrever e contar boas histórias. De acordo com Coelho (2000), esse gênero caracteriza-se por apresentar uma situação vivida por animais, mas que alude a um ser humano, uma narração alegórica de caráter ficcional. Decidimos pela proposta por esse gênero, pois o consideramos um gênero de pequena extensão, alegórico, e que encanta as crianças desde muito tempo, e ainda possibilita, muitas vezes, uma reflexão crítica dos alunos desde cedo. Abaixo apresentamos a proposta na íntegra, com sugestões ao professor e alertamos que tal metodologia pode sofrer ajustes conforme a realidade de cada turma.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
NO MUNDO DA FANTASIA: APRENDENDO SOBRE AS FÁBULAS

Apresentação da situação

A fábula é uma narrativa curta utilizada desde os nossos antepassados, apresenta-se como um animal sendo o protagonista da ação principal, esse gênero apresenta uma moral, que serve para ser utilizada como fins educativos. Segundo Coelho (2000) ao longo do tempo, as fábulas foram passadas através da oralidade, assim, as histórias contadas foram ganhando diferentes versões, assim, esse gênero deve atualizar-se sempre, sendo dependente das circunstâncias em que se dá a comunicação.

Professor,

Ao iniciar a Sequência Didática: *no mundo da fantasia: aprendendo sobre fábulas* faça uma roda de conversa com os seus alunos, e conversem sobre o gênero fábula, suas características, suas personagens, seu contexto de circulação e outros assuntos ligados ao gênero que sejam lembrados no momento. Dialogue sobre as próximas etapas, e acerca da possibilidade de uma culminância ao público do produto final. É pertinente que os discentes escolham o meio de divulgação das produções, álbuns, murais, concursos, livros, etc. As competências pretendidas são: ampliar a competência comunicativa dos alunos e utilizar diferentes linguagens. As habilidades desejadas são: identificar aspectos sonoros da língua, conhecer a representação escrita de cada palavra, escrever uma fábula de acordo com as suas habilidades. O tempo previsto para essa SD é de dois (2) meses, serão necessários materiais tais como: Folhas em branco, folhas impressas com os textos, canetas, pincéis.

Conversando sobre...

A escolha de bons textos deve estar presente no planejamento, pois facilita o ensino de leitura e escrita. Todo texto deve contemplar as suas características de intencionalidade e acessibilidade para o seu leitor.

Atividade de produção textual 

--

Professor,

É importante nesse momento de primeira produção, escolher um texto produzido e revisar coletivamente no quadro, isso ajuda na compreensão de todos no tocante ao conteúdo e a forma do gênero que eles irão estudar ao longo desse processo. Além disso, essa primeira produção é de grande relevância para o andamento do processo, pois é substancial o professor perceber as dificuldades que os discentes apresentam, e assim preparar atividades e momentos que ajudem a sanar as objeções encontradas ao longo do andamento desse modelo didático, doravante SD.

Módulo I- Estimulando a leitura e o reconhecimento das fábulas

a) De que você acha que se trata a fábula a cigarra e as formigas?

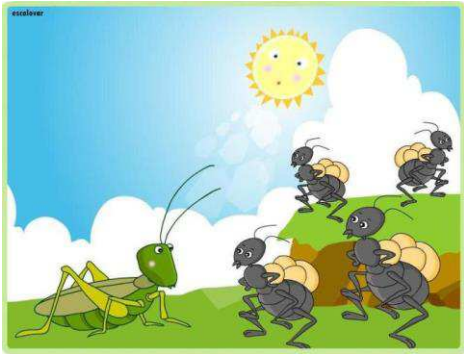
b) Você conhece esses dois animais?

c) Você já ouviu o canto das cigarras?

d) As pessoas dizem que as formigas são preguiçosas ou trabalhadeiras?

Você irá ler juntamente com os alunos, num momento de leitura compartilhada a fábula: *a cigarra e as formigas* de Esopo.

Era inverno e as formigas estavam secando o trigo encharcado, quando uma cigarra faminta lhes pediu alimento. As formigas lhes disseram: “Por que, no verão você também não recolheu alimento?” E ela: “Mas eu não fiquei à toa! Ao contrário, eu cantava canções melodiosas!”



Elas tornaram, a rir: “Mas se você flauteava no verão, dance no inverno!” (Fábulas completas, Esopo, 2015)

mensagens.culturamix.com

Vamos conhecer um pouco sobre o autor da fábula?

Esopo (620 a.C. ? - 564 a.C. ?) foi um fabulista e contador de histórias grego que viveu por volta do século VI a.C. É característica marcante de suas fábulas a capacidade dos animais de falarem e agirem com características semelhantes à dos humanos, além da conclusão sempre dotada de um sentido e de um ensinamento moral.

<http://www.infoescola.com/biografias/esopo/>

Professor,

Aproveite esse momento para vivenciar momentos de leitura com os alunos, visando à compreensão do que foi lido e as características desse gênero. Chame a atenção dos alunos para o uso do *ponto de exclamação* enfatizando o que fez durante o verão; dos *pontos de interrogação* indicando pergunta, e a intervenção do narrador. Aplique a atividade abaixo, pois possibilita ao aluno reconhecer o gênero estudado, além de trabalhar a interpretação textual. Na última questão, você pode explicar aos alunos a classe de palavras: adjetivo e o seu uso, além disso, os alunos podem apresentar (de forma cênica e com máscaras confeccionadas previamente) os animais representados na questão de acordo com as características dadas por eles.

Atividade

1- Após a leitura da fábula *A cigarra e as formigas* e as discussões apresentadas. Marque x nos trechos das fábulas localizados:

- () Um assalto aconteceu na noite anterior. Foram dois carros roubados;
- () Assim que o cachorro roubou o pedaço de osso repousou na árvore próxima;
- () O ataque de um tubarão matou uma garota na praia;
- () Um camundongo tinha medo de um gato que o esperava todos os dias. Sábio e prudente foi consultar o rato do vizinho.
- () Um dia um leão correndo do rival encontrou uma raposa;

2-Outra atividade a ser proposta nesse momento é circular as alternativas que são peculiares ao gênero estudado.

- a) Busca decifrar segredos e mistérios;
- b) Ensina uma moral, uma lição;
- c) Presença de diálogos animais;
- d) Iniciam com um uma data e um nome de uma cidade;
- e) Narrativas curtas que tratam de atitudes humanas;
- f) Os animais agem como personagens da narrativa.

3-Responda com base no texto A cigarra e as formigas.

- a) Para quem você acha que o autor escreveu este texto? É um texto divertido?

- b) Qual o assunto principal?

- c) O que você achou da atitude da formiga com relação à cigarra?

- d) De acordo com a fábula, para que as formigas armazenam comida durante o inverno?

- e) Se você fosse modificar a fábula o que você faria?

- f) Que consequências a cigarra teve para ela?

- g) Qual a moral da fábula?

- h) O narrador da história é personagem? Ou um observador dos fatos?

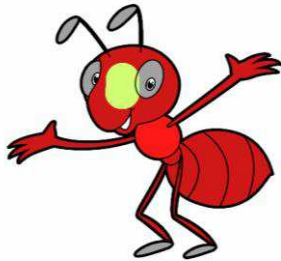
i) Quais palavras não são conhecidas no texto? (use o dicionário)

4- Indiquem adjetivos (palavras que dão características) as personagens formiga e cigarra.

a)



b)



Módulo II- Discutindo ideias e argumentos

Professor,

Os animais aparecem nas narrativas como representações das ambições e vícios humanos. É interessante conversar com os alunos sobre essa personificação dos animais e aproximar esse conteúdo literário à realidade do aluno. Neste momento é interessante propor o debate entre os alunos, acerca da atitude da formiga em relação à cigarra. Você deve atuar como mediador destas discussões. Deixe cada opinião ser dita, e ajude aos outros colegas a compreender as ideias do outro. Divida a turma em dois grupos: aqueles que são a favor da formiga, e aqueles que são contra. É importante após o debate, fazer um registro escrito na lousa sobre as ideias divergentes e convergentes.

Você vai participar de uma discussão de ideias, para que isso seja interessante para o seu aprendizado, é importante que você respeite a opinião dos seus colegas, fale apenas quando o momento for oportuno, acrescente novas ideias aos comentários dos colegas, e seja um bom articulador das suas ideias. Comece seus argumentos com palavras que emitam a sua opinião: *Assim entendo, porque, mas, também, acrescento que...*

Na fábula, *A cigarra e as formigas*, de Esopo, as formigas não ajudaram as cigarras.

“Por que, no verão você também não recolheu alimento?” E ela: “Mas eu não fiquei à toa! Ao contrário, eu cantava canções melodiosas!” Elas tornaram, a rir: “Mas se você flauteava no verão, dance no inverno!”

E aí? Você concorda com a atitude da formiga? Ou não? Junte-se aos seus colegas que pensam da mesma forma que você, e argumente para aqueles que são contrários as suas ideias.

Professor,
Como foi dito anteriormente, atue como escriba, e registre na lousa as ideias dos dois grupos. Releia todos os argumentos e discutam sobre aqueles de ambos os lados que foram mais convincentes.

Módulo III – Aprendendo mais sobre fábulas e poemas

Professor,
Antes de iniciar a aula, é importante retomar e explicar sobre os estudos do gênero fábula feitos anteriormente bem como refletir acerca da moral das fábulas. Nesse módulo, o professor tem oportunidade de relacionar o gênero fábula com o gênero poema, tendo em vista que as narrativas também podem ser feitas em forma de verso. Além disso, é o momento da sequência que vamos trabalhar com análise linguística, pois no estudo das rimas, é possível estudar a grafia e o som das palavras.

Leia a fábula “A raposa e as uvas”, na versão em poesia de La Fontaine:

Certa raposa astuta, normanda ou gascã,
 Quase morta de fome, sem eira nem beira,
 Andando à caça, de manhã,
 Passou por uma alta parreira,
 Carregada de cachos de uvas bem maduras.
 Altas demais – não houve impasse:
 “Estão verdes... já vi que são azedas, duras...”
 Adiantaria se chorasse?



(*La Fontaine. Fábulas, 1992, p. 211*).pequenosgrandesleitores.blogspot.com

Atividade

1- O texto que você leu é uma:

- a) Notícia
- b) Fábula
- c) Receita
- d) Conto de fadas
- e) Ditado

2- Respondam as seguintes perguntas.

a) Que características você atribui ao texto?

b) Qual o motivo da raposa não ter pegado as frutas?

c) Por que você acha que a raposa disse “Estão verdes... já vi que são azedas, duras...”?

d) “Estão verdes... já vi que são azedas, duras...”. Por que essa frase está entre aspas?

e) Qual a moral dessa fábula?

3- Escreva a pontuação usada para indicar:

Altas demais – não houve impasse:
 “Estão verdes... já vi que são azedas, duras...”

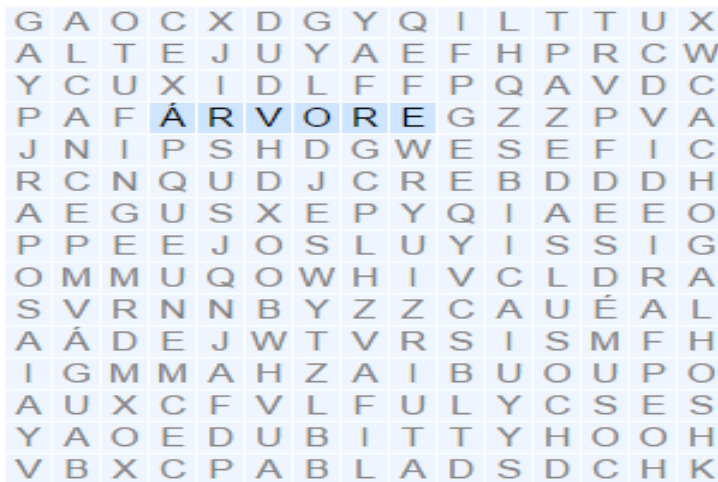
a) O que a personagem vai falar.

b) A fala da personagem.

4- Responda o caça-palavras:

A Raposa e as Uvas Caça Palavras

A Raposa encontrou um delicioso cacho de uvas e você deve encontrar as palavras escondidas neste caça-palavras.



ÁGUA	FINGEM
ALCANCE	GALHOS
ÁRVORE	MENOSPREZAR
AZEDAS	PULAR
BOCA	RAPOSA
CACHO	SUCO
DELICIOSO	UVAS
DESDÉM	VIDEIRA

<http://www.ludicas.com.br/palavras/caca-palavras/a-raposa-e-as-uvras/>

- Leia a versão de Bocage *a raposa e as uvas*:

A RAPOSA E AS UVAS

Contam que certa raposa,
 Andando muito esfamiada,
 Viu roxos, maduros cachos
 Pendentes de alta latada.

 De bom grado os trincaria;
 Mas, sem lhes poder chegar,
 Disse: "estão verdes, não prestam,
 Só cães os podem tragar".

 Eis que cai uma parra, quando
 Prosseguia o caminho;

Vamos conhecer um pouco sobre o autor?

Bocage (1765-1805) foi um poeta português. O mais importante poeta português do século XVIII. Uma vertente menos conhecida da obra de Bocage é, indelutavelmente, a tradução. Com efeito, os seus biógrafos só muito levemente focaram esta sua intensa atividade.

<http://www.infoescola.com/bio>

E crendo que era algum bago

Volta depressa o focinho.

Bocage

Professor,

Dê asas às interpretações dos seus alunos, poesia é fantasia! Indague sobre as possíveis semelhanças com as versões em prosa da Raposa e as uvas. Procure que eles percebam que a leitura de uma fábula em verso, é diferente da fábula em prosa. Explique que a rima é um elemento importante dentro da poesia, pois a aproxima da música. Ainda, peça que releiam e grifem as palavras que rimam. Liste no quadro as descobertas de modo que fique visível a grafia e favoreça a percepção de que há similaridade, muitas vezes, de som e de escrita. Ainda é importante pedir para os alunos pesquisarem no dicionário a classe gramatical de cada palavra que forma uma rima com outra para perceberem que algumas rimas são de classes gramaticais iguais, e outras não, e ainda perceberem que os verbos aparecem no infinitivo nos verbetes.

5-Responda as perguntas:

a) O que esse poema quis expressar? O que você notou de diferente na leitura do professor?

b) Quais versos indicam como a raposa ficou após não pegar as uvas?

6- Quais conjuntos de palavras rimam no poema?

7-Vamos procurar duas palavras que rimem com outras palavras presentes na poesia?

a)Raposa _____ e _____.

b)Latada _____ e _____.

c)Chegar _____ e _____.

d)prestam _____ e _____.

e)Caminho _____ e _____.

8- Escreva a que classe gramatical pertencem estas palavras e como elas aparecem no dicionário.

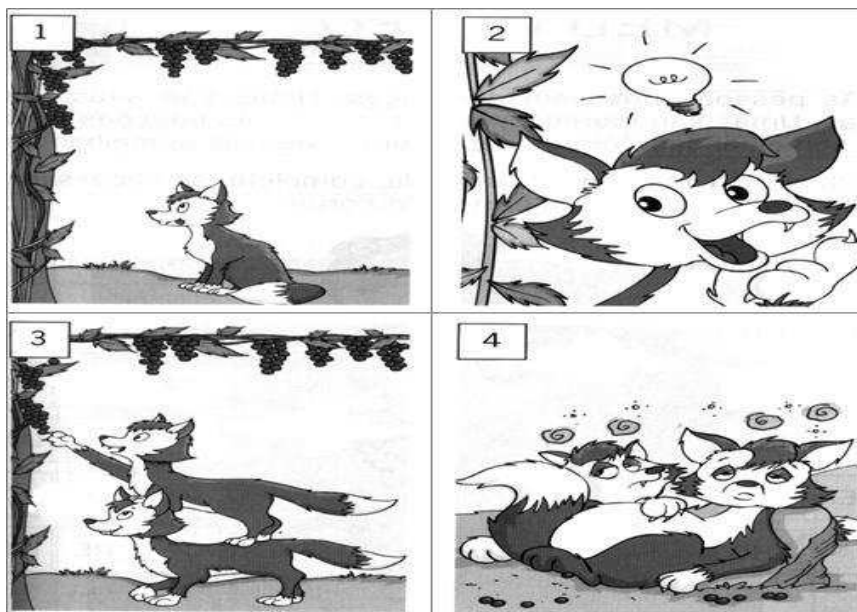
- a) Raposa _____
- b) Chegar _____
- c) Caminho _____
- d) Prestam _____
- e) Latada _____

Módulo IV-Produzindo fábulas

Professor,

Construa junto com todos os alunos, de forma dinâmica, uma história coletiva para a ilustração ao lado. É importante que a turma acompanhe ouvindo primeiramente, e depois escreva no seu caderno, independente dos seus níveis de escrita. É importante também a REVISÃO TEXTUAL, em todas as etapas, pois os problemas textuais encontrados nas produções anteriores à produção final servem de fonte para o professor preparar as próximas aulas em cima das dificuldades mais casuais. Organização das ideias, pontuação, correção ortográfica e coerência são alguns parâmetros que você deve observar. Na atividade de produção abaixo, primeiramente eles podem criar histórias para cada quadrinho, logo após reunir todas as informações em uma única narrativa.

Proposta 1: escrita coletiva



Professor,

Após a escrita coletiva é importante uma escrita individual, pois um texto que é produzido coletivamente tende a contribuir para o aprendizado individual do aluno. Sempre se atente à revisão, escolha dois textos e revise coletivamente frisando as qualidades textuais, bem como trabalhe em cima das dificuldades mais recorrentes. Na proposta abaixo temos uma imagem que através do seu conteúdo pode render uma discussão em torno do contexto social das pessoas, reflita com os seus alunos a mensagem passada, antes deles produzirem.

Proposta 1: escrita individual



Módulo V- Produção final

Texto motivador

O Leão e o Rato

Certo dia estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir.- Perdoa-me! - gritou o ratinho - Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim?

O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir. Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem. Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais. (*Fábulas completas, Esopo, 2015*).

Professor,

Após sua leitura em voz alta, faça uma roda de conversa para saber o que os alunos entenderam do texto. É o momento de eles comentarem o que entenderam e pensaram acerca do texto. Participe da discussão!

Agora é a sua vez! Se junte com outro colega e escreva uma fábula, escolha o animal que você deseja retratar na sua narrativa, dê asas a sua imaginação, vivencie a sua narrativa, faça de conta que você presenciou a cena. Antes de escrever a história, você deve responder as questões a seguir:

- a) Quais serão os animais (personagens) representados?

- b) Quem contará a história?

Avaliação do aprendiz

A avaliação deve acontecer durante todo o processo da Sequência Didática, pois é papel do professor observar a participação, o engajamento e o comprometimento dos seus alunos durante a execução desse processo. É importante o professor conversar com os alunos sobre a sequência de atividades levantando perguntas tais como: “As atividades foram boas, divertidas”? “Vocês conseguiram aprender durante as etapas”? “Como podemos trabalhar no próximo gênero”?

Quanto à produção final, observe se os alunos compreenderam as características do gênero fábula, observe se a narrativa tem um conflito animal, e se está embasada em fatos coerentes, além disso, preste atenção na escolha da moral das fábulas dos alunos, isso pode ser fonte para as próximas produções e, conseqüentemente, os próximos estudos.

É importante ainda destacar que não buscamos uma forma fixa de se trabalhar os gêneros textuais, pois, como salienta Scheneuwly e Dolz (2004), essa proposta de sequência didática não busca apontar todos os aspectos que um gênero possa ser trabalhado, isso fica a critério do docente que deve selecionar e organizar seu conteúdo tendo em vista os seus alunos, as suas vivências, as suas participações e as suas produções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das explicações feitas, objetivamos através deste trabalho estudar a aplicabilidade dos gêneros textuais no aprendizado da escrita desde as séries iniciais, apoiamo-nos em teóricos que muito contribuíram para a temática da interação, escrita e gêneros textuais. Ainda, percebemos, através das nossas reflexões, a importância da utilização dos textos para um ensino produtivo de língua materna nas salas de aulas do Brasil. Com o avanço das discussões em torno dessa nova forma de ensino, a Linguística direcionou um olhar mais responsável ao ensino de língua materna, e o texto passou a ser objeto de estudo. Contudo, para esse trabalho de estudo de língua mais voltado para o social e interativo é necessário que o professor saiba as condições de se trabalhar a língua como uma atividade dinâmica e heterogênea.

A importância desta pesquisa pauta-se na reflexão sobre o ensino de Língua materna de forma reflexiva desde o ensino fundamental I. Tendo em vista, que ainda há uma grande quantidade de professores que tratam o ensino de língua sem relação com a interação social dos seus discentes; dificultando a visão ampla que a língua pode nos oferecer. Nesse sentido, torna-se pertinente dialogar com diversos autores que refletiram acerca de um ensino mais reflexivo e social.

É consenso entre linguistas teóricos e aplicados que os gêneros textuais são as ferramentas didáticas capazes de proporcionar um ensino voltado ao social e ao interativo, e, sobretudo, porque oportunizam um desenvolvimento de múltiplas linguagens aliadas às práticas substanciais que tornam a língua um fenômeno vivo e dinâmico. Não faz sentido o aluno escrever só para o professor ler e conseqüentemente avaliar, quando escrevemos uma notícia queremos que alguém leia, quando escrevemos uma carta queremos que outra pessoa receba, quando escrevemos um texto literário queremos que seja divulgado. Assim, entendemos que desde o ensino fundamental I, as crianças devem ser envolvidas no ensino dos gêneros, e assim tornarem-se exercitadas no sentido de aprender a ouvir, ler, escrever e divulgar os seus textos.

No tocante à escrita, essa tem um papel notável na nossa sociedade, na escola o aluno deve enxergá-la como uma atividade prática e natural e ter ciência que o aprendizado desse ato linguístico envolve um processo complexo. No nosso trabalho entendemos que a escrita é um ato linguístico e discursivo, fazendo-se necessário que o seu ensino seja tomado como

base os gêneros textuais; assim, é importante que o professor da língua materna, desde as séries iniciais, enfoque além da análise linguística, a qual não deve ser abandonada, fatores fundamentais que devem ser estudados na língua como: contexto de produção, finalidade de interação, acessibilidade e condições de produção.

A partir de uma sequência didática para o ensino de fábulas, apresentamos a possibilidade de trabalhar o gênero de forma dinâmica e produtiva, além de oportunizar ao aprendiz conhecer outros gêneros mediante o andamento da SD, essa que pode ser entendida como um instrumento de direcionamento de aula, que proporciona o processo de ensino-aprendizagem um momento sistemático e prazeroso, no qual o professor é orientado a conduzir um processo de leitura, escrita e produção de textos. Ainda é importante salientar que, embora a produção escrita fosse nosso alvo, atividades de leitura e oralidade foram agraciadas no modelo didático apresentado.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola deve investir em um ensino desafiador, mas que alce o aluno à oportunidade de construir um conhecimento que circule nas esferas extraescolares, e que privilegie o ensino da escrita como um processo contextualizado em práticas sociais e culturais.

Por suas contribuições teóricas e práticas acerca da escrita e gêneros textuais, entendemos assim, que o presente estudo é interessante para estudantes de Letras, Pedagogia e demais áreas afins.

5 REFERÊNCIAS

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

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível/** Irandé Antunes. São Paulo:Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____.**Gêneros do discurso**. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____.Estética da Criação Verbal. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith ChamblissHoffnagel (organizadoras); 3ª ed. SP: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD .O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever, estratégias de produção textual**. 2ªed. São Paulo:Contexto, 2012.

Ensino de língua portuguesa: **oralidade, escrita e leitura/** organizadora Vanda Maria Elias-1. ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos, volume 3/ Fernanda Mussalim, Ana Christina Bentes, organizadoras. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Introdução à linguística/ José Luiz Fiorin (org.). 6 ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2012.

Língua Portuguesa: ensino fundamental/ Coordenação Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Básica, 2010.

Linguística? Que é isso?/ organizador José Luiz Fiorin. São Paulo: Contexto, 2013.

LOPES ROSSI. M.A- **A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos.** IN: SILVA, E.R da (Org.) Texto & Ensino. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

LURIA, A.R.**O desenvolvimento da escrita na criança.**In: VYGOTSKY,L.S. et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 2.ed. São Paulo, Ícone-Edusp, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão/** Luiz Antônio Marcuschi. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____.**Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade.** IN: Gêneros textuais e ensino/ Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MILLER, CAROLYN. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia.** IN: DIONISIO, Angela p. HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOTTA-ROTH, D. **Questões de Metodologia em análise de gêneros.** In: KARWOSKI, A, M; GAYDECZKA, B; BRITO,K.S. Gêneros textuais- Reflexões e Ensino.Kayganguê,2005.

Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCNs**). Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de Bakhtin.** In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). Gêneros – teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena R. (Roxane Helena Rodrigues). **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento/** Roxane Rojo. São Paulo: Parábola Editorial,2010.

VYGOTSKY. L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1984.

_____.**Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____.**A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.