

ENSINAR A LER E A ESCREVER: O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Maria Veroza Batista Vieira¹

Raimunda Rosineide de Moura e Silva²

Prof.^a Dr.^a Márcia Verônica Ramos de Macêdo³

RESUMO

O planejamento de aulas de língua portuguesa cujo foco seja o ensino da leitura e da escrita requer, necessariamente, que se tenha o texto como o princípio e o fim de todo o trabalho docente. E, como sabemos, todo texto se materializa em gêneros textuais, por meio dos quais se dá todo o processo de interação pela linguagem. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é apresentar e discutir um dos caminhos para se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula: a sequências didática de gênero. Para tanto, sugerimos uma sequência didática com o gênero textual conto popular, para uma turma de Primeiro Módulo do Ensino Fundamental II (6º ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Rio Branco-AC. O embasamento teórico para esse trabalho são as obras de Marcuschi (2008), Guimarães e Kersch (2012), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2013). Acreditamos que o trabalho com sequências didáticas torna as aulas mais dinâmicas e significativas para os alunos, visto que estes deixam de ser meros receptores de conteúdos e passam a ser coparticipantes da construção de seu próprio saber. Além disso, é possível aliar os conteúdos aprendidos na escola às experiências de vida dos educandos, transformando o que poderia ser mais uma atividade de leitura e escrita em uma atividade de letramento.

Palavras-chave: Sequência Didática; Gênero textual; Ensino; Leitura e Escrita.

¹Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre, professora da rede pública de ensino, discente do curso de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Universidade Federal do Acre.

² Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre, professora da rede pública de ensino, discente do curso de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Universidade Federal do Acre.

³ Professora titular de Linguística da UFAC e professora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, orientadora do artigo.

ABSTRACT

The changes occurred in the society in the 21st century, mainly as regards to the developing scientific and technologic, at the same time that became more accessible the information, modified the behavior and the attitudes, which led to decrease the interest about reading. The school, as an extension of society, has tried to keep up with these changes to supply the social needs, starting with teaching methodology until it reaches the choice of contents to be worked, since Childhood Education up to High School. Amid these choices, certain contents were prioritized, whereas the others were left in the background, as is the literature teaching's case. Therefore, this article aims to discuss the reason of teachers demonstrate insecurity in the literature education and end up underestimating the reading and working with the literary text. We also analyzed some activities that were suggested in the textbooks for working with literary texts. Thereunto, we used as a theoretical reference the conceptions by Barthes ([1977] 2013; 2004) about the literature forces, by Compagnon (2009) and Antônio Cândido (1988) about the matter of literature, by Regina Zilberman (1982) about the aesthetics of the reception, and the criticism by Márcia Abreu (2006) about the criteria of literarity and the Literature's teaching.

Keywords: Literature. Teaching. Teacher training. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

O aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do sexto ano tem sido um desafio entre os professores de língua materna. No caso dos jovens e adultos da EJA, o longo período de ausência da escola ou a redução do tempo de estudo nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental aumenta ainda mais a responsabilidade e a preocupação do professor com o desenvolvimento da lecto-escritura dessa clientela, que apresenta, em grande parte dos casos, um *déficit* de aprendizagem em relação aos conteúdos e habilidades requeridos para esse ano de estudo.

Em nossa concepção, o planejamento de atividades de leitura e produção de texto requer, inicialmente, um diagnóstico da turma para saber quais gêneros textuais circulam frequentemente no meio social dos alunos. A partir daí, seleciona-se o gênero mais adequado para se trabalhar com a turma todos os fatores envolvidos na ampliação da leitura e da escrita.

No caso da proposta de atividades aqui descrita, a seleção do gênero *conto popular* deve-se ao fato de que as histórias da tradição oral fazem parte do cotidiano das pessoas e por muitas gerações serviram não somente para entretenimento, mas também como veículo de cultura e transmissão de valores, elementos fundamentais para a consolidação da identidade pessoal e comunitária. Nesse sentido, sugerimos logo no início da sequência um resgate dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero selecionado.

No entanto, deve-se esclarecer que não estamos falando de se trabalhar com um único gênero durante toda a aplicação de uma sequência de atividades, mas a partir de um gênero catalisador, os alunos terão acesso, ao longo das atividades, a outros gêneros afins. Iniciar uma sequência com um gênero de uso social dos discentes é uma proposta válida não só para aproximar o ensino da realidade, como também para conduzi-los, paulatinamente, ao domínio de gêneros desconhecidos, porém necessários em diversas situações comunicativas exteriores ao ambiente escolar, tais como uma entrevista de emprego, o preenchimento de formulários, a preparação de *curriculum vitae*, a conversa com uma autoridade e outras situações mais ou menos formais. Segundo Guimarães e Kersch “os alunos precisam ser capacitados para agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade” (2012, p.28).

Nesse sentido, uma boa proposta é o trabalho com sequências didáticas que priorizem o estudo de gêneros textuais. Inseridas ou não em projetos didáticos mais amplos, as sequências didáticas possibilitam a ampliação do nível de letramento dos alunos na medida em que o ensino e a aprendizagem acontecem gradativamente e as atividades são planejadas respeitando o conhecimento que o aluno já tem. Conforme o aluno vá adquirindo certas habilidades, são propostos novos desafios, dando-lhe a oportunidade de aprender, diferentemente de algumas propostas, que às vezes são desafiadoras demais ou, por outro lado, não oferecem desafio algum ao aluno, o que impossibilita sua aprendizagem. Segundo Schneuwly e Dolz (2013, p. 82), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Assim sendo, o trabalho com sequência didática de gênero dinamiza o ensino da língua, pois os educandos se envolvem tanto com as aulas que o processo de ensino-aprendizagem acaba provocando não só melhorias no que se refere à ampliação do nível de letramento em si, como também mudanças de comportamento pessoal e social, capacitando-os a intervir no mundo. A esse respeito, é pertinente a visão de Freire (2008, p. 69) sobre a aprendizagem significativa, quando enfatiza “a capacidade de aprender, não apenas para nos

adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a[...]”. Dessa forma, os objetivos de ensinar os gêneros textuais por meio de sequências didáticas é levar o aluno a ampliar seu repertório linguístico de comunicação para circular em todas as esferas sociais como cidadão crítico, usando eficientemente a língua em situações reais para atender às necessidades de interação.

A leitura e escrita são duas faces do letramento que não devem ser trabalhadas de forma isolada. Entretanto, seria simplista afirmar que quem lê muito escreve bem. Apesar de a leitura ser um subsídio para a escrita, não é garantia de boa escrita; ser um bom leitor não é sinônimo, obrigatoriamente, de bom escritor. Como postula Antunes (2013, p.196),

não se pode estabelecer entre a leitura e a escrita uma relação automática, de causa e consequência imediata e inevitável, segundo pensam alguns: se alguém lê, escreve bem. Como vimos, a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de uma forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra [...] a competência escrita é do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma prática constante, persistente, refletida num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem.

A escrita envolve, portanto, processos/normas mais elaboradas, sendo necessário conhecer as convenções que regem o sistema de escrita: desde as regras ortográficas e sintáticas até as características composicionais do gênero que se pretende produzir e o processo de interação entre os interlocutores. Nesse ponto, mais uma vez, a sequência didática surge como aliada, na medida em que são propostas atividades específicas tanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura quanto de escrita.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

A compreensão acerca dos gêneros textuais perpassa, em princípio, a concepção de língua e linguagem como forma de interação social. Linguagem e interação são indissociáveis: ao mesmo tempo em que a primeira viabiliza a segunda, é por meio desta constantemente transformada. A linguagem em uso está em constante ação, construção e transformação do sujeito, do processo de interação e da própria linguagem. Ocorre que a interação verbal se dá por meio de textos – orais ou escritos. E todo texto pertence a um gênero, elemento que, ao mesmo tempo, dá forma e regula a atividade de linguagem.

Pensamento semelhante apresenta Bernard Schneuwly (2013, p. 21), para quem o gênero é um instrumento por meio do qual a língua/linguagem é posta em atividade no processo interativo:

Cruzeiro do Sul (AC): UFAC/CEL (Campus Floresta), 2015

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas.

Para o ensino-aprendizagem da língua materna, cuja prioridade seja o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor dos alunos, essa compreensão de gênero como instrumento não simplesmente mediador, mas representativo da atividade de linguagem é de fundamental importância, haja vista a necessidade do aprendiz de apropriar-se cada vez mais e melhor desse instrumento de interação verbal para poder circular com mais autonomia nas mais diversas esferas sociais. Essa apropriação passa, inicialmente, pela compreensão de que os gêneros textuais/discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1979] 2010, p. 262) e apresentam, assim, uma soma de características – conteúdo temático, estilo e construção composicional, segundo Bakhtin – que torna possível reconhecer um texto como sendo do gênero conto, notícia, telefonema, panfleto ou *curriculum vitae*, por exemplo.

É importante alertar, entretanto, que a apropriação de um determinado gênero não se dá apenas pelo reconhecimento de sua estrutura. É a função social que irá determinar a sua escolha: para quem é produzido, qual sua finalidade, em que suporte será publicado (ou em que meio será divulgado), qual a intenção comunicativa do produtor/enunciador. Carolyn R. Miller (2012, p. 23) ratifica esse raciocínio ao afirmar que “se gênero representa ação, ele tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos”. Ademais, um gênero está em constante mudança para adequar-se às transformações ocorridas no interior do espaço social que o gerou. Essas são questões que precisam ser consideradas quando se propõe a ensinar com gêneros textuais.

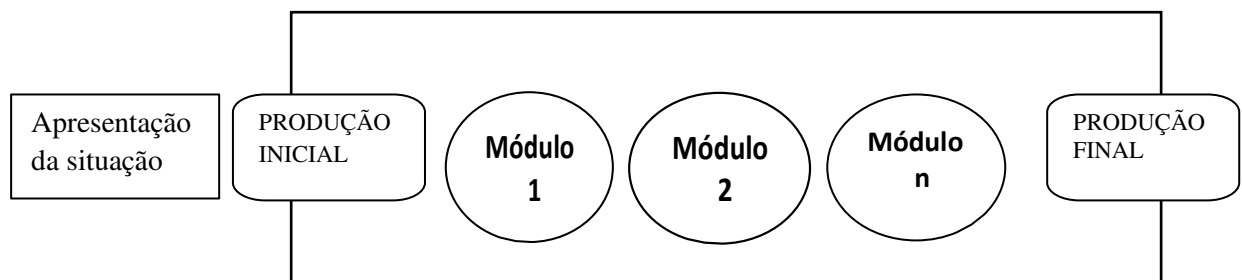
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA POR DOLZ, NOVERRAZ E CHNEUWLY

Ao longo dos anos, a Humanidade tem buscado meios e estratégias que facilitem a aquisição e/ou a transmissão de conhecimentos acumulados, como também a produção de novos saberes nas mais variadas esferas de atividade. Entretanto, apesar de pesquisas em diversas áreas, não se conseguiu – e provavelmente jamais se conseguirá – uma “receita” eficaz e homogênea de ensino-aprendizagem, dadas as especificidades dos seres humanos. Ainda assim, algumas estratégias vêm facilitando a aprendizagem dos alunos, como é o caso da sequência didática. Por oportunizar ao aluno o domínio de um gênero textual, o ensino por

meio de sequências propicia a aquisição de conhecimentos sistematizados e ampliação dos já existentes. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

O esquema a seguir apresenta o modelo da estrutura de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly:

Esquema da Sequência Didática



Segundo os autores supracitados, a sequência didática possui quatro componentes, os quais são aqui sumariamente apresentados.

3.1 Apresentação da situação

Nessa etapa são apresentados aos alunos: o projeto de produção, as atividades a serem desenvolvidas, o gênero que será trabalhado ao longo da sequência, as condições de produção, os meios de produção, a modalidade a ser escolhida – se oral ou escrita – e como os gêneros vão ser produzidos, se individual, em agrupamentos ou coletivamente. Ademais, é salutar que os educandos conheçam os conteúdos com os quais irão trabalhar e que “percebam, imediatamente a importância desses conteúdos [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p.83-85).

3.2 A primeira produção

A primeira produção textual elaborada pelos alunos serve como uma espécie de avaliação diagnóstica. Por meio dessa produção, o professor tem o primeiro contato com os textos dos educandos. Os problemas detectados servirão ao educador como ponto de partida para o planejamento de atividades que têm o objetivo de sanar as dificuldades através de discussões que enfatizem os aspectos positivos e os que ainda precisam ser melhorados. Essa interação entre professor e alunos, via texto, propicia a ampliação dos conhecimentos não somente dos educandos como também do educador no decorrer da execução da sequência.

Como afirma Freire, (2008,p. 23)“ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”.A troca de saberes na sala de aula contribui para a aquisição de novas informações por todos os envolvidos.

Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), após a primeira produção, cabe ao professor organizar, adaptar, redefinir e modular a sequência didática, conforme as necessidades reais dos alunos. Confirma-se, assim, a ideia de que uma sequência didática não é um trabalho pronto, fechado em si mesmo, mas é passível de constantes readaptações para atender às especificidades da turma.

3.3 Os módulos

Os módulos são, dentro da sequência didática, uma forma de organização dos conteúdos em diferentes níveis. Por meio dos módulos o professor trabalha os problemas detectados na primeira produção, fornecendo “instrumentos necessário para superá-los” (Idem, p. 87).

1. Trabalhar problemas de níveis diferentes

A produção textual é um processo complexo que exige dos alunos conhecimentos linguísticos e de gêneros textuais. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 88), essa complexidade se dá em “vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente (sic) de um indivíduo”. E com base nas abordagens da psicologia da linguagem, os referidos autores fazem a distinção entre os níveis principais envolvidos na produção textual:

Representação da situação de comunicação. O aluno deve aprender a idealizar seus possíveis interlocutores com quem, por meio da produção, irá interagir, cuja finalidade interativa deve prever informar, convencer, divertir, instruir ou advertir. Essa idealização irá determinar a escolha do gênero que será produzido, como também a tomada de posição do aluno no que se refere à autoria, o qual deve posicionar-se como autor ou locutor do texto.

Elaboração dos conteúdos. O aluno deve procurar desenvolver estratégias para criar ou elaborar conteúdos, seja por meio de leituras, discussões, inclusive apoiando-se em conhecimentos de outras disciplinas estudadas. O importante é que amplie seu repertório para melhor produzir textos.

Planejamento do texto. O aluno deve planejar seu texto, segundo a finalidade que pretende ou o interlocutor visado, pois dependendo disso o texto pode ser uma charge, um conto ou um bilhete. Quanto ao interlocutor, o gênero escolhido precisa ser adequado a ele, se

esse interlocutor for um colega de classe, a produção textual será mais fácil, todavia caso seja um gerente de um banco o texto terá estrutura mais elaborada.

Realização do texto. O aluno deve produzir seu texto buscando os meios mais adequados para convencer o interlocutor de que o assunto sobre o qual está discorrendo ou explanando é verdadeiro ou verossímil, escolhendo o léxico apropriado à situação comunicativa, lançando mão de organizadores textuais para deixar o texto mais coerente e coeso.

2. Variar as atividades

Um dos princípios do trabalho com módulos é a diversificação dos exercícios. Dessa forma o professor propicia aos alunos o acesso a todas as atividades oferecidas por diferentes meios e instrumentos, elevando as chances de sucesso por parte dos alunos. Segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) há três grandes categorias de atividades e de exercícios:

As atividades de observação e análise de textos. Essas atividades são realizadas por intermédio do estudo de um texto ou parte dele; fazendo comparação entre textos pertencentes a um mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

As tarefas simplificadas de produção de texto. “São exercícios” que impõem aos alunos regras bem definidas quanto à produção textual, dentro dos diferentes níveis. Cada exercício deve priorizar apenas um aspecto da produção de texto como, por exemplo, a revisão ortográfica ou a escolha lexical e não a revisão de todos os aspectos que envolvem a construção do gênero textual.

A elaboração de uma linguagem comum. Ao longo de toda a sequência, é importante que se tracem parâmetros explícitos para nortear a produção textual escrita ou oral. O uso de um vocabulário preciso e de termos padronizados para nomear cada fenômeno estudado facilita a assimilação dos conteúdos.

Conforme os autores susoditos, as atividades devem ser propostas de acordo com o desenvolvimento da turma. O professor deve escolher, “dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam apenas a alguns e aquelas que devem ser descartadas” (Id. Ibid., p.107).

3. Capitalizar as aquisições

Mediante a realização dos módulos, os alunos ampliam seu vocabulário, aprendem a se expressar adequando a linguagem ao contexto, aos interlocutores e à situação

comunicativa. Dessa forma, os educandos constroem gradualmente conhecimentos sobre os gêneros e ao mesmo tempo aprendem a refletir e controlar seu próprio comportamento diante de situações de interação.

3.4 A produção final

Por meio da produção final, os alunos são levados a refletir sobre a própria aprendizagem: não sobre o que aprenderam, mas sobre o que ainda precisam melhorar, como também a respeito do controle de sua própria produção e refacção textual. A finalização da sequência didática através de uma produção final possibilita ao discente colocar em prática o que aprendeu durante a execução dos módulos. Além disso, permite ao professor executar verdadeiramente a avaliação somativa, construída por intermédio da observação e anotações do professor ao longo do processo de efetivação da sequência didática.

4 SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO: CONTO POPULAR

Conforme esclarece Marcuschi (2008) a respeito do trabalho dos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. Lembramos, porém, que a proposta de atividade aqui sugerida não é uma receita, mas apenas uma sugestão de como trabalhar de modo mais interessante e significativo, visando à ampliação da competência comunicativa dos alunos, seja ela oral ou escrita. Como postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 107) “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo”, devendo, assim, ser adaptadas pelo professor, de acordo com as necessidades da turma. Por isso todos os passos da sequência proposta pelos autores não estarão aqui descritos, visto que dependem, fundamentalmente, do que será priorizado pelo professor a partir da primeira produção.

Tomemos como exemplo para o planejamento de uma aula o estudo do gênero *conto popular*. Seguindo o esquema dos pesquisadores supracitados (apresentação da situação; produção inicial; etapas; produção final), poderíamos propor para alunos do módulo I da EJA (6º ano) a sequência descrita a seguir.

4.1 Apresentação da situação

Os alunos precisam ter clareza do que é esperado deles ao longo da sequência e qual gênero será produzido. Por isso, é o momento de explicar a eles que se desenvolverá uma sequência de atividades cuja produção final será um conto popular. Essa produção tem que ter uma finalidade, precisa ser direcionada a interlocutores reais e a modalidade escolhida para a materialização do gênero será a modalidade escrita. Esclarecer aos alunos que, ao longo das atividades, alguns exercícios serão feitos individualmente, porém a metodologia adotada para a produção final da sequência didática são trabalhos em grupos formados por quatro componentes.

Como atividade motivadora, pode-se iniciar essa etapa da sequência perguntando aos alunos se gostam de ouvir histórias; se em sua família tem-se o hábito de contar histórias; quem as conta; se conhecem alguma história, de que tipo. Caso algum aluno lembre, pode-se motivá-lo a contar uma história para a turma. Em seguida, pode-se fazer a leitura do conto popular *O caso do espelho*, recontado por Ricardo Azevedo. Ao final, faz-se uma breve discussão sobre o texto lido, enfatizando aspectos como o enredo, o uso de palavras e expressões próprias da oralidade, o efeito de humor causado pelo emprego de palavras de uso popular, as características formais e linguísticas do gênero.

4.2 A primeira produção

Após a apresentação inicial, propor aos alunos que escrevam um pequeno conto popular. Caso já conheçam outro texto desse gênero, podem escrevê-lo. Se não sabem de memória, pode-se propor que produzam um conto para o público jovem, tendo como pano de fundo o ciúme entre duas mulheres, tema do conto da atividade motivadora. De posse desses textos, o professor poderá organizar uma ficha ou tabela objetivando anotar os pontos positivos e os possíveis problemas apresentados na primeira produção.

4.3 Atividades que podem ser desenvolvidas nos módulos

1º módulo: Comparação de contos populares em verso e em prosa

Após a primeira produção e feito o diagnóstico inicial, pergunta-se aos alunos se conhecem histórias de Pedro Malasartes. Nesse momento, informar sobre esse personagem, de origem da cultura popular portuguesa, muito difundido no Brasil, e proceder à leitura do texto *A panela*, escrito em versos por Pedro Bandeira. A introdução desse segundo conto justifica-se pela oportunidade de apresentar aos alunos duas possibilidades formais de realização de um gênero. Apesar de se tratar do mesmo gênero textual, há bastante diferença

entre este e o primeiro conto *O caso do espelho*, escrito em prosa: a estrutura sintática, a paragrafação no texto em prosa, a estrutura em versos, estrofes e a presença de rimas no texto em versos. Nesse caso, não obstante as diferenças formais, algumas semelhanças contribuem para manter a unicidade do gênero: o predomínio de sequências narrativas, os elementos característicos de um conto popular – tempo indeterminado e espaço não preciso, personagens estereotipados, traços de humor no enredo –, a linguagem informal e as marcas de oralidade, tais como uso de diminutivos, redução de palavras e a presença de palavras ou expressões próprias da linguagem popular.

Por se tratar de um estudo comparativo, deve-se retomar o texto *O caso do espelho* e promover um momento de discussão sobre a leitura: o que mais chamou a atenção no texto; se tem alguma palavra que não sabem o significado; se existem pessoas, na vida real, como as do conto; questionar o desrespeito à privacidade entre casais; levantar a questão da falta de nomes próprios das personagens; salientar a importância do emprego dos adjetivos para a caracterização das personagens. Caso julgue necessário, pode-se incluir um módulo para trabalhar exclusivamente atividades que envolvam o uso da linguagem informal e de marcas de oralidade.

2º módulo: Ampliação do repertório de textos

Propor aos alunos que pesquisem em livros, internet, revistas ou junto à família outros contos populares que serão contados para a turma numa roda de leitura. Esses textos poderão ser compilados em pastas para serem consultados pelos educandos quando necessário. Esse é o momento oportuno para se trabalhar, de forma sistemática, a estrutura canônica do enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Essa atividade facilita a compreensão da sequência narrativa e proporciona melhores condições para a etapa da produção final.

O estudo dos marcadores espaciais, temporais e de mudanças de tópico no enredo, tais como *certo dia*, *até que um dia*, *ao chegar do trabalho*, dentre outros, pode ser feito dentro desse módulo ou trabalhado em um módulo à parte.

3º módulo: Uso adequado dos sinais de pontuação

No sexto ano, o aluno ainda não usa adequadamente os sinais de pontuação, por isso é fundamental o desenvolvimento de exercícios que visem ao domínio gradativo desse conteúdo, com especial destaque para o ponto final e a vírgula. Os dois-pontos e o travessão também precisam ser priorizados, já que é comum a presença de sequências dialogais em contos populares. Uma sugestão de atividades é o aproveitamento de trechos dos textos da primeira produção.

Essas atividades podem abrir espaço para a inclusão de mais um módulo que focalize os verbos *dicendi*, muito utilizados no discurso direto.

4º módulo: Refacção coletiva de um dos textos da primeira produção

A atividade de refacção coletiva propicia aos alunos a visão geral do texto que, de certa forma, foi fragmentado nos módulos em virtude da necessidade de aprofundamento da aprendizagem de assuntos específicos. Geralmente, deseja-se trabalhar todos os desvios apresentados no texto de uma só vez, mas o ideal é abordar poucos aspectos de cada vez, mesmo que para isso seja necessário selecionar outros textos para revisão. A realização contínua de atividades de refacção deve levar à maturidade da turma, a qual passará a apontar, espontaneamente, as falhas apresentadas nos textos.

4.4 A produção final: escrita, refacção e publicação dos textos

Todo o trabalho desenvolvido nos módulos serve de suporte para o momento mais esperado da sequência: a produção final de um conto popular. A temática deve ser de livre escolha do grupo. O importante é o cuidado do educador para que o grupo seja formado por alunos com diferentes níveis de conhecimento, de forma que possam se ajudar mutuamente, desenvolvendo, assim as habilidades de leitura e escrita e, acima de tudo, produzam um texto criativo e adequado ao gênero proposto, usando corretamente a variedade linguística esperada para a situação comunicativa proposta.

Posteriormente, o grupo procede a uma última refacção dos textos produzidos, para que se minimizem, a exemplo do que foi observado na revisão coletiva, possíveis desvios cometidos durante a produção do conto popular, tais como ortografia, pontuação, adequação da linguagem e faça as possíveis alterações, de forma a refletir sobre as próprias produções e se apropriar de conhecimentos linguísticos necessários à comunicação oral e escrita. Feito isso, realiza-se a publicação dos textos produzidos pelos alunos. Além da compilação dos textos em um livro artesanal de contos populares, que poderá compor o acervo da biblioteca da escola, pode-se promover na comunidade escolar um evento de contação de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com sequências didáticas de gênero nos leva a algumas reflexões. A primeira é que a realização de um trabalho de produção textual é uma tarefa árdua, porém necessária, dadas as dificuldades que os discentes têm em manejar a língua materna em situações de reflexão e gerenciamento de sua própria aprendizagem. Isso requer do professor constante planejamento e replanejamento das atividades desenvolvidas com a turma. Nesse

sentido, diagnosticar quais saberes os educandos possuem e os que eles ainda precisam adquirir deve ser uma atividade permanente do professor, pois disso depende a continuidade dos módulos e o sucesso do aprendizado.

A segunda reflexão leva-nos a concluir que ensinar a língua usando como instrumento os gêneros textuais orais ou escritos é tornar o ensino mais próximo da realidade, tendo em vista que nos expressamos através da linguagem, a qual se materializa interativamente por meio de gêneros que circulam em todas as esferas sociais. Além do mais, a metodologia de sequência didática contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois permite que o professor organize as aulas de acordo com as reais necessidades da turma, sendo possível formar grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimento ou ainda diferenciar os exercícios dentro dos módulos para atender as especificidades de cada aluno.

Por último, vale destacar que a proposta de produção textual, tanto no início quanto no final da sequência, mobiliza toda a classe para uma leitura mais focada de textos do gênero proposto e de gêneros afins. A flexibilidade dos módulos e a possibilidade de inserção de novos possibilita ao professor lidar com situações inusitadas. Enfim, todas as ações didáticas convergem não só para aumentar o repertório de leitura, mas para o domínio da escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AZEVEDO, Ricardo. *O caso do espelho*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/caso-espelho-634284.shtml>. Acesso em: 19/05/14.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BANDEIRA, Pedro. *Malasaventuras: safadezas de Malasartes*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BENTES, Anna Christina. Gênero e Ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karin Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção*: Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.