

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:  
UMA PROPOSTA  
PARA GÊNEROS DA ORDEM DO RELATAR<sup>14</sup>**

*Andreza de Oliveira (UERJ)<sup>15</sup>*

*Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)<sup>16</sup>*

**RESUMO**

Na esteira dos estudos que tomam o texto como unidade de ensino, o presente trabalho compartilha uma proposta de sequência didática (SD), direcionada a alunos do 7º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo o reconhecimento das especificidades dos gêneros da ordem do relatar e a articulação entre as categorias de gênero, texto e gramática. Na elaboração do planejamento didático, procedeu-se a uma adaptação do modelo de sequência didática, apresentada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), através de uma articulação com os projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros desenvolvidos por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2011).

**Palavras-chave:** Gêneros do discurso. Sequência didática. Ensino.

**1. Introdução**

As discussões sobre a legitimidade do ensino gramatical, realizados nas décadas de 1980 e 1990, principalmente

---

<sup>14</sup> Este trabalho constitui parte dos estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS- UERJ/FFP).

<sup>15</sup> Professora de língua portuguesa e técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), é mestra em língua portuguesa e graduada em letras/literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em língua portuguesa pelo Li-ceu Literário Português. [andrezadeoliveira9@gmail.com](mailto:andrezadeoliveira9@gmail.com)

<sup>16</sup> Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. [m.isaura27@gmail.com](mailto:m.isaura27@gmail.com)

com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), cederam lugar a estudos sobre a necessidade de se articular gênero, texto e gramática. Os documentos oficiais tratam da noção de gênero com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2011, 2009), implicando uma revisão dos conceitos de linguagem/língua, texto, leitura e produção de texto. A linguagem/língua é neles considerada em seu aspecto dialógico como uma construção de natureza social e histórica. Nessa concepção, preconiza-se que ela é constituída, nas mais diversas enunciações geradas nas diferentes situações de comunicação, pelos gêneros do discurso. Em conformidade com essa visão, o texto é pensado como lugar de interação, já que se organiza sempre dentro de determinado gênero.

Nesse sentido, seguindo a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin que concebe a linguagem como um processo de interação verbal, caracterizada pelo seu aspecto dialógico, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam o domínio da linguagem como fator essencial para que o sujeito atue criticamente no meio social, conforme indicado no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, MEC-SEF, 1998, p. 20)

Do ponto de vista pedagógico, direcionar-se para o estudo do texto a partir de uma visão dialógica da linguagem e, portanto, interacional e discursiva, implica considerar que o usuário faz escolhas dentro das possibilidades da língua para adequar seu texto às variadas situações de interação, sejam elas orais ou escritas. Na perspectiva desse estudo do texto, a leitura e a escrita também são tratadas como processo de inte-

ração. Em função disso, coloca-se a necessidade de conceber a leitura como uma constante busca de compreensão e interpretação das relações entre autor, texto e leitor e a escrita como a escolha da melhor maneira de dizer o que, a quem e como.

Como metodologia a ser aplicada aos objetivos de ensino da língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem que o trabalho com a língua em sala de aula privilegie os seguintes eixos: USO -> REFLEXÃO -> USO. O *uso* da língua deve ocorrer com a produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem, as quais terão por finalidade aprimorar as possibilidades de *uso*. Em conformidade com essa abordagem, o texto, em seu contexto de produção/circulação e funcionamento, é tomado como unidade mínima do trabalho com a língua, enquanto a noção de gênero do discurso é invocada como forma de articulação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística (AL).

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, torna-se, então, de conhecimento dos professores de língua portuguesa, há pelo menos 18 anos, que se faz necessária a conexão entre gênero, texto e gramática e que, sem propósitos normativos, as atividades relativas à gramática direcionadas para uma reflexão sobre a organização da língua em seu uso efetivo, precisam contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da produção textual, sendo denominadas de análise linguística.

Assim, o trabalho docente, centrado na produção de sentido do texto tendo em vista as escolhas dos elementos linguísticos que o autor utiliza, estabelece a diferença entre a abordagem da análise linguística e a abordagem normativa da tradição gramatical escolar, que, ao se ater ao estudo de palavras e frases isoladas, inviabiliza a ação pedagógica de inter-relacionar as categorias de gênero, texto e gramática. Pode-se

dizer, em face do exposto, que a análise linguística abre a possibilidade de articular os conhecimentos gramaticais ao estudo do texto e à aplicabilidade do gênero.

Trabalhar dentro desse viés – viabilizado pela prática da análise linguística, depois de tantos anos da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e de muitos estudos, principalmente teóricos, sobre a questão – parece ser algo simples, mas, na realidade, não é. Ainda há para muitos professores várias perguntas sem respostas, como por exemplo: O que se entende por gênero? Como utilizar os gêneros do discurso para promover uma reflexão sobre a língua/linguagem? Como proceder para não fazer do texto um pretexto para o ensino da gramática? O que é a análise linguística? Que procedimentos ela requer ao ser operacionalizada? Como incentivar atividades de leitura e produção dos gêneros em sala de aula articulando gênero, texto e gramática?

Assim, é salutar a elaboração de pesquisas que apresentem possibilidades de encaminhamentos práticos relacionados às concepções teóricas que estão sendo elaboradas e estudadas atualmente, pois, embora haja muitos debates sobre a prática com a análise linguística, direcionada para a articulação entre texto, gênero e gramática, a fim de aprimorar a produção da leitura e da escrita, o que ainda se verifica é a falta de vínculo entre o referencial teórico academicamente reconhecido como válido e o trabalho efetivo na sala de aula. É importante salientar que não se trata de fechar a porta para o ensino de gramática, mas proporcionar uma metodologia que permita ao aluno refletir sobre seu uso e sua importância na construção do significado do texto, como um aspecto da situação discursiva.

## **2. Fundamentação teórica**

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam notoriedade em diversas áreas do conheci-

mento, dentre as quais destacamos a linguística. O desenvolvimento desse campo e a vasta bibliografia disponível hoje a respeito desse tema, por exemplo, se devem, em grande parte, aos estudos realizados por Mikhail Bakhtin, que possui uma concepção de linguagem, a partir da qual decorrem conceitos como enunciação, polifonia, dialogismo e a própria noção de gêneros. O conceito gênero se tornou central na teoria de Mikhail Bakhtin, que em sua obra, *Estética da Criação Verbal*, assim os conceitua:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional-estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Os gêneros, então, são marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente ligados às diferentes situações da vida social, que determinam a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. A partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, o autor considera os gêneros como elementos organizadores do discurso e aponta que só nos comunicamos, seja na fala ou na escrita, através de gêneros do discurso.

Como posto por Mikhail Bakhtin (2011), todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto. Esses

usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Por sua vez, essas instâncias de atividade humana, essas esferas sociais de comunicação elegem seus próprios gêneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva.

Ainda nessa direção, Mikhail Bakhtin reconhece que o gênero não nasce da espontaneidade, pois o locutor, tendo consciência ou não, escolhe o gênero mais adequado para determinada situação:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2011, p. 304)

Portanto, pode-se afirmar que os gêneros fazem parte de uma estrutura sociodiscursiva e a nossa inserção social e nosso poder social, em parte, dependem de como dominamos e manipulamos os gêneros do discurso. Sendo assim, cabe ressaltar que a noção de gênero não se confunde com a tipo de texto (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo), pois não constitui uma noção meramente textual ligada à estrutura, conteúdo e estilo dos diversos textos. Os gêneros são enfocados pelo viés dinâmico da produção, um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Logo, faz-se necessário estudar os tipos de dizer, ou seja, os gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem no interior das atividades humanas.

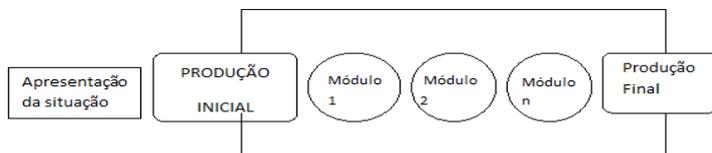
Nesse sentido, sabendo que todo texto se estrutura a partir de um gênero, é oportuna uma discussão a respeito do texto, entidade que organiza as atividades de linguagem em seus aspectos discursivos. Acreditamos que o texto deve ser a base do processo de ensino-aprendizagem da Língua materna, assim

como também consideramos que o texto deve ser estudado em sua situação real de uso, porque, como ressalta Luiz Antônio Marcuschi em seus estudos (2008, p. 88): "o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua".

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nesse sentido, destacam que os textos orais e escritos são sempre a concretização de um gênero e defendem a ideia de que eles são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, apesar de evidenciarem a necessidade de inclusão dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* não sugerem modos de organizar, na prática, esse processo de ensino, deixando uma lacuna no que se refere a atividades didáticas que efetivamente trabalhem com os gêneros textuais na sala de aula. Em face desse contexto, considera-se importante lançar mão da metodologia da sequência didática, proposta por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), uma vez que os autores apresentam possibilidades de trabalho bastante válidas com gêneros na escola, por meio desse procedimento.

Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), para nortear o processo de ensino de gêneros textuais, formulam uma série de procedimentos metodológicos direcionados para a produção de materiais didáticos em torno de gêneros textuais. Nesse contexto, destaca-se o da sequência didática, que é pelos autores conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). O esquema que apresentam para representar a estrutura de base de uma sequência didática é o seguinte (p. 83):



O item *Apresentação da Situação* é a etapa “na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Segundo os autores, é um momento crucial e difícil, pautado em duas dimensões. A primeira dimensão refere-se ao projeto coletivo de produção do gênero. Nela se decide qual gênero será produzido, para quem será produzido, a forma que terá a produção (áudio, vídeo, folheto, apresentações, etc.) e quem participará da produção (todos os alunos, alguns, todos juntos, individualmente, em grupos etc.). A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos que serão desenvolvidos, pois é preciso que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam a que área pertencem. Nessa fase, é importante a apresentação de exemplos do gênero a ser realizado, permitindo uma discussão que leve à explicitação das principais características que distinguem e identificam tal gênero.

A etapa seguinte, intitulada *Primeira Produção*, corresponde ao primeiro passo dos alunos na produção do gênero a ser trabalhado, nela “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86). É a partir dessa primeira tentativa de produção que os alunos se conscientizarão do que já dominam sobre o gênero em questão e daquilo que ainda precisam aprender. O professor, com base na análise desses textos, elaborará o programa dos módulos de forma a suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos e ampliar suas possibilidades comunicativas:

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

Posteriormente, deverão ser realizadas as atividades no formato de *Módulos*, que podem ser vários. Segundo Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004, p. 87), “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

Os problemas devem ser identificados e abordados separadamente, com exercícios específicos para cada um, possibilitando ao aprendiz que, ao final, além de superá-los, adquiram conhecimento mais exato sobre o gênero trabalhado. Isso permitirá que o aluno também fale sobre o gênero, adquirindo uma linguagem técnica comum entre a classe e o professor e que será utilizada para analisar tal gênero.

Nesse momento, é ressaltada também a importância de se buscar a diversificação dos exercícios e das atividades para suprir as carências do aluno. No dizer dos autores:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo suas chances de sucesso. (2004, p. 89)

Durante essa etapa, é aconselhável, ainda, que se elabore uma síntese do conteúdo estudado, em forma de lista de constatação, ou de lembrete, ou glossário, de forma a possibilitar ao aluno a obtenção de um guia para avaliar o somatório de sua aprendizagem e recordar o que foi estudado. O último passo da sequência didática é a *Produção Final*, na qual o aluno colocará em prática o que aprendeu ao longo dos módulos.

Nesse momento, caberá ao professor a decisão de realizar ou não uma avaliação somativa.

Os autores também propõem que os gêneros sejam agrupados. Esses agrupamentos têm o intuito de facilitar a escolha do professor quanto ao gênero a ser explorado na sala de aula, assim como auxiliar na progressão de gêneros em relação às séries de ensino, possibilitando, também, que os professores tenham um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente. No entanto, é importante salientar que:

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 122)

### **3. *Proposta de sequência didática***

Um dos agrupamentos mencionados por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004, p. 102) é o da ordem do relatar. Os gêneros que o integram pertencem ao domínio da memorização e documentação das experiências humanas, situadas no tempo. Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 196) também faz um quadro de distribuição dos gêneros com os seus respectivos domínios discursivos e coloca os gêneros relato, diário pessoal e autobiografia dentro do grupo dos chamados interpessoais.

A literatura acadêmica no Brasil sobre os gêneros da ordem do relatar não é muito vasta, além disso, a presença de gêneros dessa natureza em sala de aula e em livros didáticos não é recorrente, embora, como aponta Ana Carolina Escosteguy (2011) seja cada vez mais frequente o uso de relatos (escritos e orais) nas mídias digitais atuais:

Essas histórias pessoais estão, hoje, espalhadas em distintas mídias – massiva e digital - e são apresentadas mediante distintas estratégias narrativas – diários, autobiografias, memórias, depoimentos, testemunhos. Todas elas são relatos personalizados, onde tanto a “realidade” pode ser narrada diretamente pelos atores sociais envolvidos em sua própria história de vida quanto pode ser narrada por um terceiro que, obrigatoriamente, conta com o testemunho do sujeito da história que é posta em circulação. O que esses relatos têm em comum, a exemplo das histórias orais, é o fato de que ao contar “uma história”, tornam-se um modo de conhecer ou acessar o mundo e, assim, as narrativas pessoais podem ser consideradas não como um reflexo da vida, mas como uma forma de construí-la. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 207)

O gênero relato pessoal é abordado comumente em materiais didáticos como aquele que apresenta a característica principal de expor acontecimentos pessoais do cotidiano de cada indivíduo, podendo ser oral ou escrito. Nesse sentido, uma das grandes vantagens apontadas para o uso do gênero relato pessoal, como proposta de trabalho em sala de aula, é a possibilidade do protagonismo do aluno no texto que produz e o acesso que ele oferece ao universo dos alunos: seus anseios, alegrias, frustrações. Dessa forma, o trabalho com o relato pessoal pode tornar-se uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que haja uma aprendizagem significativa.

Ângela Maria da Silva Souto e Leiva de Figueiredo Viana Leal (2009) ao produzirem um material intitulado *Textualização do Discurso de Relato: Organização Textual*, para o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio da SEE-MG, se dedicam ao estudo do relato. As autoras chamam atenção para as estratégias de estruturação do relato calcadas numa organização temporal específica obtida com o emprego de advérbios e palavras que indicam tempo. Nesse sentido, mostram que é preciso atentar para os tempos verbais, pois é a partir de seus usos que as criações de planos temporais ocorrem e se organiza a correlação entre os fatos re-

latados. Também ressaltam que é importante analisar a articulação do relato com outras sequências linguísticas (descritiva, argumentativa, injuntiva etc.).

Outro fator importante que é considerado por Ângela Maria da Silva Souto e Leiva de Figueiredo Viana Leal (2009) é a diferença entre o discurso de relato e o da narração. Sobre o assunto, assim se pronunciam:

No discurso de relato, de um lado, se desenvolve o processo narrativo e, por outro, existe uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção. Portanto, a exploração do paradigma temporal é diferente do da narração. No discurso de relato, essa exploração se dá ancorado em uma origem dêitica, como, por exemplo, ontem, semana passada, amanhã etc., mostrando que esse eixo de referência tem a duração exata do ato da produção do discurso. (SOUTO & LEAL, 2009, p. 01)

Levando em conta o exposto, apresentaremos a seguir uma proposta de sequência didática com gêneros da ordem do relatar que toma por base o modelo anteriormente descrito, direcionada a alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Vale ainda ressaltar que a este trabalho também se coaduna com os fundamentos que alicerçam os projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros desenvolvidos por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2011).

### **3.1.1º passo:**

#### **Atividade de sensibilização para estimular a curiosidade dos alunos e o interesse pela leitura e escrita do gênero – Duração: 2h/a**

Antes de iniciar a sequência, é importante instigar os alunos e buscar promover o envolvimento deles com as atividades a serem realizadas. Para tanto, serão lidos um relato e poemas do livro *Confissão*, de Paula Pimenta. Paula Pimenta é uma autora brasileira que ficou consagrada com seus livros que abordam o universo dos adolescentes. O livro selecionado

reúne alguns poemas que ela escreveu quando era adolescente, retratando a alegria/o sofrimento com o encontro do primeiro amor. Assim, tendo em vista a relação do tema com o cotidiano dos jovens, espera-se que os alunos se interessem pela proposta e que se possa dar continuidade ao trabalho.

Primeiramente, será lida, com eles, a apresentação do livro *Confissão*, que é um relato da autora sobre o contexto de produção dos poemas nele publicados. Após a leitura do relato pessoal de Paula Pimenta, serão apresentados os poemas “Inspiração”, “Despertar” e “Alucinação”.

Em seguida, será aberta uma discussão a partir das seguintes indagações:

- 1- Com que intuito Paula Pimenta escreveu seu livro *Confissão*? Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos? Por que os poemas podem ser classificados como poemas-diário?
- 2- Você tem necessidade de escrever sobre o que sente ou sobre suas experiências como teve Paula Pimenta?
- 3- Que outros tipos de textos escritos existem para que as pessoas possam relatar sentimentos e acontecimentos experimentados? Esses textos podem ser encontrados na *internet*?

Para finalizar esta etapa, será proposta uma atividade cuja temática versará sobre as paixões<sup>17</sup> que vivemos ao longo da vida. Cada aluno será incentivado a elaborar um pequeno relato que se iniciará com a expressão “Eu confesso”. Tal relato poderá ser usado para a atualização do *status* no *facebook* como resposta à seguinte pergunta: “No que você está pensando?”. É importante ressaltar que, se a escola possuir laborató-

---

<sup>17</sup> Paixões não só por pessoas, mas também por lugares, objetos, comidas etc.

rio de informática, a atividade poderá ser produzida nesse espaço.

### **3.2.2º passo:**

#### **Apresentação da situação – Duração: 4h/a**

No primeiro momento, recomenda-se compartilhar a proposta com os alunos, mostrando-lhes as tarefas a serem realizadas ao longo da sequência didática e esclarecendo que as atividades planejadas podem ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

É nesse primeiro passo que deve ser focado o conceito de relatar e feita a leitura de relatos para que os alunos reflitam inicialmente sobre as seguintes questões: Por que esses textos são escritos?; Para quem?; Que assuntos abordam?; Onde são publicados?; Quais os objetivos da escrita desses textos? e Qual a diferença entre o relato oral e o escrito?

As atividades de leitura têm o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o texto lido e construam as respostas para as questões acima. Para isso, considera-se produtiva a realização de rodas de leitura com uma discussão posterior sobre cada texto, possibilitando à turma a construção de respostas para as questões iniciais que foram elaboradas pelo professor. Nesse momento, é muito importante que o docente valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o gênero recolhido para estudo.

Para essa atividade, serão utilizados os seguintes textos:

- Relato de pessoal de Paulo Freire: “Minha primeira professora”, publicado pela revista *Nova Escola*, em dezembro de 1994.
- Trechos do livro *Diário de um Banana* de Jeff Kinney.
- Trechos do livro *Diário de Anne Frank*.

- Depoimento Valéria Polizzi "HIV" – *Viver a Vida* (Rede Globo). Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=M1FuFktswlk>>.

Após a leitura, serão discutidas com os alunos as seguintes questões:

- 1- Que relação há entre os textos lidos e o uso tempos verbais neles presentes?
- 2- Há predominância da subjetividade em todos os textos?
- 3- Quais textos apresentam sequência de fatos com personagens/pessoas, tempo, espaço e narrador?
- 4- Em que pessoa estão os verbos e os pronomes nos textos?
- 5- Nos textos há o uso de advérbios ou de palavras que expressam a noção de tempo ou de ordem sequencial?
- 6- Qual a diferença estrutural e de linguagem entre o relato pessoal e o diário?
- 7- Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos, que funções sociais desempenham?

Esses primeiros passos estarão apoiados no modelo de projeto pedagógico para leitura de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, no qual a autora recomenda que:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que outras- é planejada de acordo com sua função social e propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação o gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75 e 77)

### **3.3.3º passo:**

#### **Primeira produção – Duração: 4h/a**

Após as atividades anteriores para o conhecimento das características temáticas, composicionais e de estilo dos gêneros relato pessoal/experiência vivida e diário, os alunos realizarão a primeira produção escrita.

O professor solicitará que os alunos produzam um texto em dupla no formato do gênero diário. Eles poderão criar desenhos, como ocorre no livro *O Diário de um Banana*, ou poemas no estilo de confissão, para que sejam agregados ao texto diário, em prosa, que irão produzir. O tema terá relação com alguma situação embaraçosa, envolvendo uma amizade ou paixão vivida por eles ou por um personagem/narrador/relator imaginário.

O material produzido pelos alunos, como primeira versão, será submetido a uma avaliação de caráter formativo e, através dela, o professor poderá identificar o que os alunos já sabem ou precisam saber sobre o gênero em questão. Essa avaliação prevê anotações sobre o desempenho dos alunos em material específico para consulta. Os textos devem servir de base para o professor desenvolver os módulos da sequência, que incidirão, mais especificamente, sobre a análise linguística.

### **3.4.4º passo:**

#### **Módulo 01- Análise linguística – Duração: 4h/a**

De acordo com João Wanderley Geraldi (1997), a análise linguística corresponde à reflexão sobre o uso da linguagem e se dá no interior das práticas de produção e de leitura de textos, que ocorrem em sala de aula de modo interativo.

A prática de análise linguística está voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, estando os aspectos normativos relaci-

onados às atividades textuais. As regras gramaticais não seriam mais aplicadas fora de um contexto, com frases soltas, pois, abandonando o formalismo gramatical e privilegiando-se uma perspectiva funcional da gramatical, o texto será o instrumento de ensino da língua, uma vez que ele é a materialização do uso da linguagem. Dessa forma, contribui para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, os quais estarão em condições de participarem dos eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Produzida a primeira versão dos textos, o professor deve dedicar-se à averiguação dos aspectos linguísticos-discursivos dominados ou não pelos alunos em suas produções e a criação de estratégias de aplicação da análise linguística ao estudo do gênero. O relato pessoal possibilita ao professor elaborar atividades que levem ao estudo e a reflexão sobre o uso dos tempos verbais, dos advérbios e de outras expressões indicadoras de tempo.

A análise linguística deve permear os momentos de prática de leitura, escrita e reescrita textuais, promovendo o exame dos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos.

### **3.5.5º passo:**

#### **Módulo 02 – Aprofundamento sobre o gênero relato pessoal/experiência vivida e produção individual – Duração: 4h/a**

Neste módulo, serão feitas leituras de mais alguns textos na forma de relato pessoal/experiência vivida a fim de aprimorar os conhecimentos a respeito de seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

A partir de tais aprofundamentos, os alunos serão incentivados a realizarem uma pesquisa, em casa, para encontrarem exemplos do gênero, indicando as características próprias de cada um e atentando para o aspecto da subjetividade e do em-

prego dos tempos verbais. Essa pesquisa deverá ser feita em quarteto e apresentada em sala posteriormente. Após as apresentações, os alunos serão conduzidos ao exame de sua produção escrita.

Em seguida, o professor solicitará que tragam uma foto de algum momento importante ou que montem uma foto fictícia (Eles poderão inventar a personagem que irá fazer o relato). Eles criarão, sob a supervisão do professor, um relato pessoal/experiência vivida a partir dessa foto. Essa produção, depois de revisada e reescrita, com a permissão do autor, será mostrada publicamente no momento da culminância da sequência.

### **3.6.6º passo:**

#### **Módulo 03– Correção da produção individual –**

Duração: 4h/a

A correção ou avaliação do texto será feita em conformidade com as orientações de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi:

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79)

Além disso, concordamos com a ideia de que a avaliação do texto escrito não deve ser uma prática de “higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2011, p. 74), mas sim, uma prática que busque aprimorar o texto do aluno juntamente com a sua atuação.

Para que se realize tal processo de avaliação/correção de maneira eficaz é fundamental que se estabeleçam critérios claros e objetivos e que eles sejam do conhecimento dos alunos. Tais critérios tornam a avaliação/correção dos textos mais objetiva e evitam a subjetividade exacerbada, que faz, em alguns casos, com que ocorra atribuição de notas apenas pela forma da letra, desvios ortográficos e aspecto formal do texto, desconsiderando, muitas vezes, os aspectos próprios do gênero. A adoção de critérios possibilita tornar a avaliação/correção um instrumento eficaz no processo de aprendizagem da escrita, conforme sinalizam Leonor Werneck dos Santos e Claudia de Souza Teixeira:

Para produzirem efeitos positivos na prática pedagógica, a correção e avaliação precisam partir de critérios objetivos que sirvam como referência consistente para analisar os textos dos alunos, possibilitando não só o acompanhamento do desempenho deles, mas também do trabalho realizado pela escola quanto ao desenvolvimento da expressão escrita. [...] Convém destacar que o professor deve explicar esses critérios para os alunos conhecerem não só as exigências de um bom texto, mas também entenderem a correção e avaliação realizadas. (SANTOS & TEIXEIRA, 2016, p. 23-24)

Nesse sentido, é preciso que o professor monte com os alunos um quadro com os critérios de correção e, após essa etapa, proceda à correção colaborativa da produção individual dos alunos. Essa correção visa ajustar os desvios de ortografia, concordância e regência, além da organização lógica do enredo, divisão de frase, período e parágrafo, entre outros fatores, tendo sempre em vista as especificidades do gênero.

### **3.7.7º passo:**

#### **Módulo 04- Reescrita da produção individual –**

Duração: 2h/a

A produção textual precisa ser concebida como um processo, na qual se discute um tema, se estuda a tipologia textual

do gênero solicitado, faz-se a o planejamento da elaboração do texto, realiza-se a escrita, efetua-se a revisão e a reescrita, até que se chegue ao texto final que será socializado. Sendo assim, vale a pena salientar que a reescrita deve ser considerada um marco essencial na produção textual, indicando ao discente que o aprendizado efetivo da escrita apresenta várias etapas.

### **3.8.8º passo:**

#### **Produção final: Culminância – Duração: 2h/a**

Os textos produzidos serão expostos em um mural, que terá como título: *Faces de uma Vida Adolescente*. Afinal, como indica Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006), a divulgação ao público “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto”.

## **4. Considerações finais**

A aprendizagem de uma língua não deve se resumir a classificar termos das orações, nomear classes gramaticais, informar flexões verbais e nominais, ou ainda, ser capaz de identificar os elementos estruturantes de palavras estudadas isoladamente, visto que tais ações, vinculadas a uma visão de língua como código, pouco ou nada contribuirão para a formação de leitores e autores de textos. Aprender uma língua implica ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ela para fins comunicativos, por isso, a questão mais relevante que se apresenta é a de como proceder para que o ensino das formas gramaticais atinja um propósito social.

Nesse sentido, defende-se que, no cenário delineado em que se acolhe a língua como atividade social de interação, um dos caminhos de renovação do ensino de português é a opção por uma prática docente alicerçada na análise linguística, sendo que esta consiste, como propõem Suassuna, Santos e Rodrigues (2014, p. 123), com base nos ensinamentos de João

Wanderley Geraldi, “num trabalho de reflexão consciente sobre a prática da linguagem, levando à explicitação e, portanto, à ampliação do conhecimento sobre ela, por meio da formulação/retomada de teorias”. Sob esse viés, ganha fundamental importância o estudo dos gêneros do discurso, centrado na construção dos sentidos pelas escolhas dos recursos que a língua disponibiliza, num processo que prevê tanto a leitura quanto a escrita.

Dessa maneira, tendo em vista o reconhecimento de que o ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver a competência comunicativa do educando, frisamos que é preciso planejar as atividades de sala de aula de modo a levá-lo à aquisição e ao aprofundamento de conhecimentos acerca da língua materna para que ele, de posse de um amplo domínio de variedades linguísticas e de tipos de gêneros, possa ter, socialmente, um bom desempenho discursivo. O trabalho com sequências didáticas, direcionado para o enfoque dos usos sociais da língua, tal como o aqui apresentado, atende a essa proposta, pois pressupõe uma progressão modular, com atividades ordenadas e gradativas, que agenciam o aperfeiçoamento do uso da língua ao operar de forma processual com a leitura e a escrita, dando condições ao estudante de melhorar, cada vez mais, sua atuação como leitor e produtor de textos nas diversas situações comunicativas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino*

fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Narrativas pessoais midiaticizadas. *Revista Famecos*. Porto Alegre, vol. 18, n. 1, p. 198-211, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/8806/6170>>.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, /beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

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

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fabio Andre; PALOMANES, Roza (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Textualização do discurso de relato*. Currículo básico comum – língua portuguesa ensino médio. Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG, 2009.

SUASSUNA, SANTOS E RODRIGUES. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em letras. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma

*Linguagem em (Re)vista*, vol. 12, n. 24. Niterói, jul./dez. 2017

Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.