

**CONSIDERAÇÕES
SOBRE O GÊNERO TEXTUAL “CONTO ETIOLÓGICO”:
DEMONSTRANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Marlene Balbuena de Oliveira Ortega (UEMS)

marlebaloli@yahoo.com.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, trazemos a demonstração de uma sequência didática com o gênero textual conto etiológico, desenvolvida com estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual sul-mato-grossense. A finalidade dessa análise é compartilhar concepções para a prática de ensino em uma perspectiva focada nos gêneros textuais. A metodologia consiste em relatar a experiência, aproveitando como amostragem os procedimentos de cada etapa do trabalho, bem como um exemplar de texto produzido. As análises são fundamentadas nos conceitos teóricos de especialistas, como Bakhtin (2003, 1979); Marcuschi (2008); Dolz, Noverraz, Schneuwly(2004); Koch & Elias (2012); Kleiman (2004); Orlandi & Lagazzi-Rodrigues(2006), entre outros. Com este estudo, busca-se uma abordagem que efetive a compreensão do gênero em sua função interativa e comunicativa.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero textual. Conto etiológico

1. Introdução

O ensino da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa constitui desafios reais às práticas interventivas de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. O ato de ler e escrever, embora distintos, são sempre inter-relacionados no trabalho escolar, é uma via de mão dupla, pois um complementa o outro. Ou seja: ora o texto está para a leitura, ora está para a escrita; ou ainda, e ao mesmo tempo, para ambos os eixos de ensino/aprendizagem. O mais importante, porém, é reconhecer que os textos não possuem sentidos isoladamente, dependerá sempre da interação social, da situação sócio histórica para que possamos produzir sentidos, pois os textos se inserem socialmente sob a insígnia dos gêneros textuais.

Retomando Bakhtin (1979), pode-se entender que os gêneros textuais, que são definidos dentro da materialidade textual, especialmente por sua função social, são textos dotados de heterogeneidade, que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada *em uma* situação co-

municativa, um contexto específico, para promover uma interação específica. (BAKHTIN, 1979, p. 279-281).

Logo, os gêneros são unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição que se organizam em razão do objetivo que cumprem nessa determinada situação comunicativa – o que quer dizer que, a cada texto que é produzido, é selecionado um gênero; o texto é produzido sempre em função daquilo que se quer comunicar. Como a escola é um espaço interativo, comunicativo, enunciativo a importância do estudo dos gêneros textuais está exatamente no fato de estes proporcionarem a ampliação da competência lingüístico-discursiva do estudante, tendo em vista que o trabalho com os gêneros leva-se em conta as práticas sociais significativas.

Esses encaminhamentos independem da simplicidade ou da complexidade do gênero utilizado – ou, em outras palavras: vale tanto para o uso dos denominados gêneros primários, de natureza simples, proferidos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, quanto para o dos gêneros secundários, de natureza e amplitude cultural complexa, como o romance -; que se produz em função do efeito que se quer produzir no interlocutor; e que se produz em função da ação que se almeja produzir no meio em que se está inscrito, pois cada gênero terá seu papel e seu valor social e enunciativo. (BAKHTIN, 1979, p. 281-282).

Além disso, como apregoa Bakhtin (2003), os gêneros são estáveis nas esferas de atividade humana. Aliás, a estabilidade é uma das principais características dos Não se usa colocar *ibidem*, coloca-se o autor e o ano de publicação gêneros e permite com que sejam compreendidos (BAKHTIN, 1979, p. 282-283).

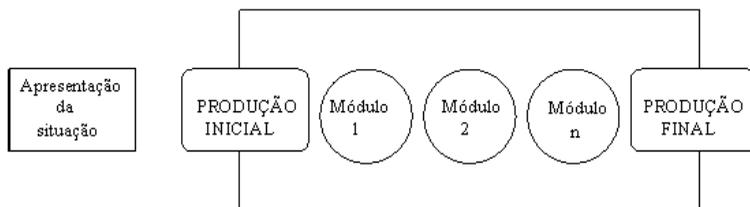
É preciso ressaltar que “cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1979, p. 284).

Por isso, para se desenvolver um trabalho com gêneros textuais, é necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem, para isso, as sequências didáticas de Dolz, Noverraz & Schenewly (2004) são fundamentais nesse processo de transposição didática, que se desenvolvidas adequadamente tem sido bastante eficaz nas práticas de ensino

da língua em sala de aula.

Segundo esses autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Logo, é possível compreender que a escolha do gênero textual específico, com planejamento e execução adequada das atividades voltadas para gênero textual selecionado é fundamental para o sucesso da atividade que será colocada em prática. Isso porque, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Uma sequência didática segue a seguinte estrutura: a) apresentação da situação comunicativa (a proposta de estudo do gênero), b) produção inicial, c) etapas ou módulos (módulo 1, módulo 2, módulo 3,...) e d) produção final (cf. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98) conforme se observa no gráfico:



Além disso, no desenvolvimento das estratégias ordenadas nas sequências didáticas, “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2004, p. 65), para a escrita é preciso “refletir sobre cada escolha e combinação a serem feitas, ter sempre em mente aqueles a quem o texto se destina.” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 211).

Para reforçar esses pressupostos, segue um exemplar de sequência didática a partir do gênero textual conto etiológico, que no agrupamento de gêneros se situa no domínio social de comunicação da cultura literária ficcional, no aspecto tipológico narrativo predominante, se insere na mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.

2. Tratamento didático do gênero textual em sala de aula

Na escola, o estudo dos gêneros resultou de uma assimilação da temática, cuja abordagem teve início no Brasil, por volta de 1995, com os teóricos do gênero da linguística aplicada, a seguir descritos:

A partir de 1995, surge no Brasil uma onda de trabalhos voltados ao ensino e à pesquisa da língua escrita com base em gêneros, especialmente na UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina (MOTTA-ROTH 1995; BONINI, 1998), na UFSM-Universidade Federal de Santa Maria (MOTTA-ROTH & HENDGES, 1996), na PUC de São Paulo (Rojo 1997; Machado 1998) e na UECE-Universidade Estadual do Ceará (ARAÚJO, 199 (c8). (...)

Durante a década de 90, colegas do Sub-GT de Gêneros da ANPOLL desenvolveram inúmeras pesquisas para tentar mapear gêneros tão diversos quanto o gênero editorial de revistas femininas (HEBERLE, 1995), apresentações acadêmicas (BALOCCO & DANTAS 1997), textos de autoajuda (MEURER 1998), sentenças jurídicas em casos de estupro (Figueiredo 1998), bate-papo virtual (BRAGA, 1999), resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES 1999) e gêneros empresariais (BARBARA OM SCOTT, 1999). (MOTTA-ROTH, 2008, p. 2)

Os PCN também falaram do ensino de línguas e referendaram a proposta ao reconhecer, como objeto de ensino, o trabalho com gêneros. Nesses referenciais foram destacadas as características dos gêneros na leitura e na produção de textos (ROJO, 2005).

Desse modo o trabalho com os textos passou a ser fundamentado na perspectiva dos gêneros e não mais pelas tipologias textuais. Esse novo modelo reconhece a transposição didática dos gêneros, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 74): "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes"; por essa mesma razão, a escola precisa reconhecer que há gêneros conhecidos e desconhecidos pelos alunos e que é preciso ampliar o repertório lingüístico discursivo dos estudantes, iniciando o trabalho didático com textos do conhecimento dos alunos e ir ampliando a experiência dos aprendizes com outros gêneros que não são do conhecimento da turma, pois é preciso aprimorar ou fazer conhecidos os gêneros que normalmente não são próprios da experiência cotidiana do aluno, a fim de ampliar seu universo de conhecimento.

O trabalho com os gêneros textuais na escola pede uma transposição didática ou, em outras palavras, um tratamento didático do gênero textual em sala de aula. Esse trabalho a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa é uma tendência que vem aos poucos sendo disseminada, com um fazer pedagógico mais sistematizado e sob as bases de um

planejamento das estratégias de ensino organizado em sequências didáticas.

Nesse raciocínio, segue a descrição do trabalho desenvolvido, por meio de uma sequência didática, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola estadual Tenente Aviador Antonio João – Caarapó/MS. A organização das etapas segue pressupostos teóricos com tratamento didático em harmonia com a perspectiva de trabalho com gêneros textuais:

3. *Sequência didática* (Executada em 10 etapas/módulos/aulas):

A sequência foi executada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e teve por objetivo desenvolver o estudo do ‘Conto Etiológico’, mediado por leituras, análises textuais e produções escritas compartilhadas, de modo que fossem fixadas as marcas do gênero extraído do prosaico da literatura oral e recolhido pelo registro escrito. Cabem observações quanto aos procedimentos metodológicos:

3.1. Aula 1

Os estudantes foram orientados na aula a lerem e compreenderem o gênero, ou seja, primeiramente, produzir sentidos do texto a ser trabalhado em sala. Em seguida, partiu-se para breves discussões sobre a classificação dos contos populares e os conceitos que os especificam, segundo Luís Câmara Cascudo. Esses conceitos e os nomes dos contos foram dispostos em fichas distribuídas na aula (cada trio recebeu uma ficha classificativa e afixou-a junto ao conceito respectivo no quadro da sala).

Por meio dessa dinâmica, foi apresentada a proposta de trabalho delimitada no estudo do gênero textual “Conto Etiológico” (conto explicativo sobre a origem de algo), pois, como bem destaca o renomado pesquisador, “é relevante ter uma noção clara de como se estabelecem e desenham os gêneros textuais, já que o conjunto desses gêneros reflete uma das formas de organização da sociedade em que eles atuam”. (MARCUSCHI, 2008, p. 98).

A seguir, os alunos receberam alguns contos etiológicos, da coletânea de Luís Câmara Cascudo, selecionados para leituras compartilhadas em voz alta. A ideia era que se familiarizassem com a forma e a linguagem do gênero, o que foi viabilizado pelo levantamento das condi-

ções de produção do gênero, como a observação do tema e da finalidade de cada texto, entre outros dados a considerar.

O estudo permitiu entender que este gênero é uma ficção, se agrupa em um domínio social de comunicação de ‘cultura literária ficcional’ que despontou desde a Idade Média. Em termos literários, foram observados no gênero os aspectos tipológicos, a função de linguagem predominante, ou seja, a “mímesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 45)

3.2. Aula 2

Após concluídas as leituras, a turma verificou as características estruturais comuns aos textos lidos, para isso também receberam um material que trazia conceitos e informações sobre o gênero trazido da denominada literatura oral – foi o momento de, mediados pela professora, chegarem a uma definição desse gênero, entendendo que ele surge para explicar um fenômeno, aspecto ou elemento da natureza.

Foi levantado um questionamento sobre a intenção da criação de cada um dos contos etiológicos lidos anteriormente. É notório que “um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127). Os grupos anteriormente formados puderam trocar ideias e escolher um representante por texto para dizer a que conclusão chegaram quanto a essa questão.

3.3. Aula 3

Na ocasião, foi desenvolvido um estudo do conto etiológico ‘A origem da lavoura – um conto indígena’. Foram respondidas por escrito e depois socializadas as questões de análise do texto propostas no *Manual do Professor* do livro didático (DELMANTO & CARVALHO, 2012, p. 40-41). Nesse estudo, os alunos puderam reconhecer ‘a explicação de uma origem’, como a característica que mais se destaca no gênero, e que traz em si o princípio da informatividade, pois é informação conhecida, advinda de um discurso já existente, isso é importante, pois

[...] um texto só com informações novas seria impossível de compreender (já que todo conhecimento novo tem de ser construído com base em outro anterior

or, já dado), e um texto só com informações dadas seria circular, redundante e, portanto, inócuo. (KOCH & ELIAS, 2012, p. 206).

3.4. Aula 4

Nesta aula, os estudantes puderam consultar alguns contos etiológicos na internet, escolher e ler os disponíveis na biblioteca escolar, conhecer a autoria atribuída a esse gênero. Cabe esclarecer que, como se trata de um texto proveniente da literatura popular, é comumente extraído de grupos específicos, como indígenas de etnias variadas e contistas africanos. Assim, “a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto”. (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 98-99).

3.5. Aula 5

O conto etiológico africano “A origem do vento”, foi lido para a turma e em seguida, em grupos, os alunos receberam tarefas diferentes para analisar o texto, como, por exemplo, caracterizar e situar personagens na intenção constitutiva do texto. Houve, nessa atividade, mais uma oportunidade de verificar novamente a estrutura do gênero e de interpretar o texto, estabelecendo a situacionalidade do texto, reconhecendo sua relevância, pois a “situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

3.6. Aula 6

Aproveitando o conto etiológico já lido ‘A origem da lavoura – um conto indígena’ e o conto de ciclo de morte ‘O compadre da morte’ disponível no livro didático, trabalhamos o valor da intertextualidade presente nos textos lidos. Após leitura silenciosa dos contos, foram levantadas as características comuns aos contos, como o contexto histórico das produções, estilos, vocabulários, caracterização de personagens, entre outros elementos dotados de semelhanças e diferenças nos contos. Ora, não se pode negar que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de outro texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 131), Por isso a importância de se trabalhar as relações intertextuais.

3.7. Aula 7

Nessa outra atividade, foi solicitado que lessem em conjunto o conto etiológico ‘O cágado na festa do céu’, e fizessem um final diferente para a história. Os alunos socializaram nos grupos o que escreveram. Entendemos, por conseguinte, nesse percurso, que “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128). Por isso, o propósito da atividade era de avaliar se já havia a compreensão do gênero e a aceitabilidade da versão final a ser dada pelos alunos.

Como a turma correspondeu bem ao propósito, houve prosseguimento, na mesma aula, de duas propostas simultâneas de produção de contos etiológicos, sendo a primeira, a partir de uma característica de um animal, um objeto ou de qualquer outro ser ou elemento da natureza, que criassem um conto etiológico; a segunda, que refizessem um conto etiológico existente, realizando algumas adaptações na trama.

Esperávamos que uma das duas propostas de escrita fosse atendida – mesmo que a maioria não escolhesse a primeira proposta, que requeria maior criatividade, ou mesmo que não chegasse a produções primorosas, o que importou mesmo foi o processo desencadeado e a cultura literária ficcional trabalhada.

Houve, nesse âmbito de intervenção, uma avaliação qualitativa: que os alunos, mediados pelas leituras realizadas, além das atividades de estudo, pudessem mostrar que compreenderam como escrever o gênero, cumprindo assim, a meta que se previa: de dominar melhor o gênero de texto, em determinada situação de comunicação.

De fato, compreenderam a proposta, pois as marcas do gênero estavam nos textos produzidos, e, principalmente, aprenderam a gostar de ler os contos etiológicos. Os textos que conseguiram escrever foram recolhidos para observação e devolvidos para a revisão e o aprimoramento da escrita que ocorreu primeiro de forma coletiva e individual, como segue.

3.8. Aula 8

Passaram os alunos à revisão de escrita dos textos produzidos, com atenção também para aspectos de coesão e coerência, de ortografia, de adequação vocabular, de paragrafação, enfim, de toda a organização textual em geral. Um dos textos dos alunos foi selecionado para uma revisão coletiva, servindo como exemplar para o momento de reescrever os textos individualmente.

A valorização do texto escrito também se manifesta quando há oportunidade de reescrita, uma vez que “o texto é resultado de trabalho no confronto material do sujeito com a linguagem, nas diferentes formas significantes, condições de produção específicas”. (ORLANDI & LA-GAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 100). Por isso, é importante destacar no texto do aluno os aspectos positivos, para depois, trabalhar os aspectos que ainda precisam ser melhorados.

3.9. Aula 9

Concluída a revisão individual dos textos, os alunos fizeram uma autoavaliação de desempenho nas atividades propostas neste estudo. Desse modo, foram capazes de reconhecer se corresponderam à proposta solicitada pelo professor. Dos depoimentos que registraram por escrito, foi possível perceber que se interessaram pela proposta e cobraram muito mais de si mesmos a atenção nos momentos de ler e escrever os textos.

3.10. Aula 10

Os alunos que desejaram, compartilharam em sala os seus contos etiológicos produzidos; toda a classe participou da mostra dos textos, afixando-os no mural do pátio escolar e alguns solicitaram a publicação dos textos no blog da escola para compartilhá-los também com a comunidade escolar, familiares dos alunos e demais usuários do blog.

Dos procedimentos descritos na sequência supracitada, houve uma boa participação dos alunos, e mesmo que alguns não tenham chegado a produzir com toda precisão, apresentaram marcas do gênero nos textos que escreveram.

4. O texto revisado coletivamente

A reescrita de textos é uma prática que merece ser desenvolvida sempre que se produzir um texto. Como a proposta da sequência didática em apreciação chegou a esse patamar, segue um modelo de produção inicial e do mesmo texto revisto e aprimorado pela turma:

4.1. Texto inicial

A ORIGEM DO ARCO-ÍRIS

Um dia ouvi de uma tia velha que por muitos e muitos anos avia pessoas maudosas no planeta Terra que entristeceram tanto Deus, que ele decidiu fazer cair chuva dia e noite para destruir a maldade no mundo. Por isso mesmo que ele deu ordem para Noé que era bom fazer uma arca para salvar sua família e os animais.

Depois que a água baixou Noé soltou um passarinho para que se voltasse era sinal que era possível voltar a viver na terra. Mas como o passarinho não voltou todos ficaram na arca até que outro dia soltou outro passarinho que voltou. Aí todos saíram da arca.

Mas para provar que depois não mais destruiria o mundo de novo com água porque foi o que prometeu ele deixou um arco-íris no céu como sinal da promessa. Essa foi a origem do arco-íris no céu.

V. R. B. – 6º B

4.2. Texto revisado

COMO SURTIU O ARCO-ÍRIS – UMA HOMENAGEM AO BEM

A velha tia se lembrou de contar para a menina sobre um velho homem que era tão bondoso, mas tão bondoso, que sua bondade só não era talvez maior que sua barba branca. Mas acontece que as pessoas de seu tempo eram muito más (matavam como muitos hoje matam, roubavam como muitos roubam hoje, e etc).

Essa maldade levou o Deus de Noé, que tudo via, a tomar uma decisão: a de destruir o mundo, ou melhor: destruir os maus. Mas como Noé era muito bom, o Deus dele resolveu fazer o que era justo: ensinou Noé a fazer um barco enorme para salvar a ele, sua família, os animais e, quem sabe, alguém que se arrependesse das maldades. Pois o velho construiu o barco que se chamou arca, e aconselhava as pessoas noite e dia a se arrependerem das maldades. Infelizmente, ninguém deu a mínima.

Chuva de dia e chuva de noite, chuva de noite e chuva de dia, mais precisamente por quarenta dias e quarenta noites - como dizia o Gênesis, que é o primeiro livro da Bíblia dos cristãos – foi o que receberam as más pessoas.

Pois bem, com tanta chuva não sobrou um malvado, mesmo porque eles não ligaram para os conselhos de Noé e não entram no barco.

Quando a chuva parou, Noé quis saber se já podiam sair para viver de novo em terra seca. Foi aí que teve a ideia de mandar um passarinho para espiar lá fora, mas como o passarinho não voltou, entendeu que ainda não era possível sair do barco com segurança.

Em outro dia, resolveu soltar outro passarinho novamente para espiar lá fora. E este voltou mesmo! Noé e sua família ficaram muito felizes porque tiveram uma nova chance de viver na terra. E os animais com certeza ficaram muito alvoroçados porque voltaram a ser livres pelo mundo.

O Deus do velho Noé, para terminar sua ação, resolveu trazer umas cores no céu que os mais sabidos deram o nome de arco-íris, como um sinal de que não destruiria mais a terra com uma chuva daquelas.

Mas um bem-te-vi contou para a velha tia que contou para a menina que o passarinho que não voltou, de tão feliz por estar livre de novo, voou tanto, tanto que foi até além do céu e recebeu do Deus sete cores e voltou aos homens, transformado no conhecido arco-íris, que vem ou antes ou depois de dias bem chuvosos para saldar os homens de bem que ainda existem na terra.

V. R. B. – 6º B

O texto selecionado mostra que a proposta de produção foi assimilada de um modo bem interessante. Percebe-se que houve aproveitamento dos conhecimentos do gênero e ocorreu na escrita a apropriação do conhecimento trazido de um ato enunciativo: uma história ouvida de um familiar. Segundo o grande teórico,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...], é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Portanto, a prática desenvolvida foi muito bem proveitosa e permitiu a sistematização da proposta, pois houve muita leitura do gênero textual selecionado, puderam estudar e explorar os contos etiológicos, sob diferentes maneiras, permitindo a aquisição e a socialização desse conhecimento.

5. Considerações finais

O trabalho que se volta a uma perspectiva de estudo de um gênero textual, de maneira sistemática e focada no cumprimento de cada etapa da sequência didática, embora tenha sua complexidade – e desde a esco-

lha do gênero a ser trabalhado há essa complexidade – é um desafio que proporciona bons resultados.

O professor, como mediador da aprendizagem, será respaldado em sua prática se proporcionar aos seus alunos o contato e a análise dos gêneros, com estratégias que ocasionem a produção de sentido nesse trabalho com os textos.

Hoje é praticamente impossível exigir alguma resposta produtiva em relação aos textos, se não forem situados em seu caráter enunciativo e, conseqüentemente, em sua função social – as gerações de alunos que adentram a escola assim o exigem, porque são, em geral, mais informados e reflexivos, no sentido de questionarem o ganho pessoal com o trabalho desenvolvido em sala. Por isso, eles precisam de um porquê para, de fato, corresponderem a uma proposta que envolva comunicação e interação humana.

Além disso, para a execução de uma sequência didática, o professor terá de focar o seu trabalho no processo e não simplesmente no resultado de produção – mesmo porque o trabalho com os gêneros envolve leitura, oralidade, análise linguística, além da produção, que não necessariamente poderá ocorrer totalmente a contento -, o que implica em reconhecer os avanços dos alunos e a própria capacidade de ampliar o tratamento didático voltado aos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud et al. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2009.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Jornadas*. Port. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEULLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. São Paulo: DELTA, 2008, vol. 24, n. 2.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.