

Implicações do ensino de língua portuguesa no domínio dos gêneros

Implications of Portuguese language teaching in the field of textual genres

Celso Leopoldo Pagnan

Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina/PR – Brasil

Kleverson Fernando de Araújo

Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina/PR – Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta, descreve e sugere a aplicação de uma sequência didática elaborada com base nos gêneros contos de fadas e outros contos maravilhosos de língua inglesa para o ensino de língua portuguesa, contribuindo para o ensino e metodologia da língua materna. O processo para adotar essa prática ocorreu durante estudos da abordagem de gêneros e na aplicação de diversas sequências didáticas das diversas séries escolares na prática docente. Foram desenvolvidas atividades durante a sequência didática, dentro dos planos de ação, discursivo e linguístico-discursivo, de acordo com a proposta de Dolz (1993), Pasquier (1993) e Bronckart (1993). O trabalho com gêneros tem sido promissor, no que se refere ao uso da língua, a ponto de Dolz e Schneuwly (2004) os denominarem como **megainstrumento**, além de favorecer a leitura de textos e maior habilidade na escrita. Acresça-se que essa técnica de ensino, além de outras vantagens e implicações, traz estreita correlação com as Diretrizes Curriculares Estaduais – PR (DCE).

Palavras-chave: Gêneros, Ensino, Sequência didática

Abstract

This paper presents and describes the application of a pedagogical sequence which has been designed based on fairy tales and other English wonderful tales for teaching Portuguese. This contributes to the language teaching and methodology. This taking practice process has occurred during gender approach studies and the application of various pedagogical sequences of the various school degrees existing in teaching practice. Activities were conducted during the pedagogical sequence within the action, discursive and linguistic-discursive plans, according to what Dolz (1993), Pasquier (1993), and Bronckart (1993) propose. Working with genres has been promising concerning the use of language, so much that Dolz and Schneuwly (2004) name it **mega instrument**. Besides, it promotes the reading of texts and greater skill in writing. One should add that this teaching technique, in addition to other advantages and implications, brings close correlation with the State Curriculum Guidelines - PR (DCE).

Keywords: Genres, Teaching, Pedagogical Sequence

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas escolas, especialmente na rede pública de ensino, tem se pautado pelo ensino tradicional, com foco em regras gramaticais e preparação para concursos vestibulares.

A falta de interesse pela aprendizagem e leitura e a não realização de tarefas têm sido fatores que levam professores a não acreditarem mais em uma educação de qualidade, em que de fato aconteça aprendizagem significativa; porém, esse mesmo professor, muitas vezes, não se mostra interessado em buscar novas metodologias de ensino, de forma a aprimorar o conteúdo para seus alunos, em um contexto mais prático e dinâmico. O professor deve adequar-se às expectativas e realidade dos estudantes.

A utilização de meios tecnológicos é crescente e chega à sala de aula tomando conta do cenário do ensino, deixando professores, principalmente da rede pública de ensino, sem muitas opções didáticas. Isso porque é grande o despreparo do magistério em relação à utilização dos recursos tecnológicos, como, por exemplo, *tablets*, *notebooks*, *smartphones* e páginas virtuais, que vêm se tornando colaboradores para despertar a motivação do aluno. No entanto, exige-se do professor atualização didática para o uso desses recursos; só tê-los não basta, é preciso saber utilizá-los.

A convicção acerca dos benefícios desse procedimento didático, utilização dos gêneros textuais de contos de fadas e de outros contos maravilhosos no ensino da língua portuguesa, foi evoluindo durante o período de formação acadêmica e, posteriormente, no exercício docente, já como profissional graduado e especializado despertando o interesse do mestrando e autor deste texto Kleverson Araújo em transpor essa experiência positiva de ensino.

O trabalho com gêneros textuais, além de atual, vem ao encontro das orientações dadas pelos documentos oficiais do estado através das Diretrizes Curriculares Estaduais – PR (DCE), embora implique em uma boa dose de desafios por parte dos professores que venham a se comprometer com essa metodologia, discutida por autores como Dolz e Schneuwly (2004). Sua adoção requer criatividade e familiarização com as técnicas atualmente disponíveis: sem isso, será pouco viável a concretização dos resultados pretendidos. Não basta simplesmente escolher um gênero e aplicá-lo de qualquer maneira, ou ainda servindo-se apenas para destacar normas gramaticais, mas deve enriquecer o aprendizado do aluno, no

sentido de ampliar suas noções de comunicação e linguagem, através de diferentes formas de textos.

Considera-se, portanto, que essa prática reúne efetivas condições para desencadear a motivação dos alunos, levando-os a interagir com os demais colegas de classe e, da mesma maneira, aumentando suas habilidades de leitura dentro das multimodalidades de textos. Com o ensino dos gêneros, também por meio das novas tecnologias ou ambientes virtuais de aprendizagem, o ensino, desde que bem encaminhado, poderá constituir-se em um instrumento facilitador do aprendizado de sucesso.

Concepções de linguagem

Segundo Glenisson (1961, p. 116) “desde que se organizaram em grupos, os homens sentiram necessidade de coletar informações a respeito de seu passado, explicá-las e registrar de alguma forma suas conclusões”. Da mesma forma que procura entender seu passado, lança-se para transformações futuras, de forma a gerar progresso e desenvolvimento.

Mesmo não sabendo de que modo poderia se comunicar conscientemente, ou sabendo de que maneira poderia mostrar algo sobre sua existência, o homem do passado procurou expressar-se por gestos, símbolos, desenhos e interagiu com o ambiente em que vivia, crescendo ao seu redor o entendimento da comunicação, uma “linguagem”.

O homem após a escrita, o homem “histórico”, não é mais velho do que cinco milênios. Isto é bem pouco frente aos seiscentos milênios dos tempos sem escrita, a cujo respeito apenas dispomos de informações proporcionadas pelos restos, pelos vestígios de toda categoria, os desenhos e as pinturas nas paredes das cavernas que se constituem em objeto de estudo da arqueologia. Sem dúvida, a regra não é completamente observada pelos povos aos quais se reserva, desde pouco tempo, a qualificação de proto-históricos. Situam-se eles na fronteira, instalados concomitantemente no limite extremo da pré-história e no limiar da história, pois são conhecidos tanto pelas pesquisas arqueológicas, quanto pelas tradições escritas de seus vizinhos, já possuidores de um alfabeto. (GLENISSON, 1961, p. 42)

Dada sua capacidade de criatividade e necessidade de comunicação inerente, a fala e a escrita começaram a se desenvolver. O homem foi se superando, criando e transformando o centro do universo com seus feitos. Assim, deve-se:

Admitir, primeiramente, que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que

dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. (BRONCKART, 1999, p. 27)

A linguagem se tornou referência dessa espécie e instrumento de interação com o outro por meio de símbolos; no entanto, cresceu a comunicação com o desenvolvimento da fala e da escrita.

Ao longo da história, filósofos e pensadores discutiram, afirmaram e contribuíram com teses sobre a linguagem, a língua, a escrita ou qualquer outra forma de comunicação entre os seres humanos. Dessa forma,

De Hegel, veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humanos. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin, a noção de linguagem e de abordagem discursiva. (CRISTÓVÃO, 2007, p.9)

Sobre linguagem, Fiorin (2000, p. 8) fala que “para Marx e Engels, não se pode fazer da linguagem uma realidade autônoma [...], para eles, nem o pensamento e nem a linguagem constituem um domínio autônomo”. Os mesmos afirmam que “a linguagem é um fenômeno extremamente complexo que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É, ao mesmo tempo, individual, social, física e psíquica”.

A linguagem pode ser considerada, segundo Koch (2000, p. 9), “como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento, como instrumento (“ferramenta”) de comunicação e como forma (“lugar”) de ação ou interação”. Para o objetivo deste estudo, cabe ressaltar a terceira opção como a mais importante e que melhor exprime a definição de linguagem. Portanto,

A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando aos estabelecimentos de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2000, p. 9)

Sendo a língua um instrumento de interação, Souza (1996, p. 111) explica que “todo enunciado tem um destinatário (de diferentes tipos e de diversos graus de proximidade). O destinatário é a segunda pessoa do diálogo [...], e o ato da fala é moldado pela compreensão responsiva dessa segunda pessoa”.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Assim, a língua se tornou um meio de interação, pois, conforme Souza (1996, p. 111 e 112), “não existe [...] atividade mental sem expressão semiótica. Isso é admitir que o centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal”. Uma das atividades mais importantes para o mundo, segundo Bakhtin (1997, p. 279), é que “todas as esferas da atividade humana, por mais variada que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Isso porque, a comunicação se dá por mais de um tipo de instrumento; não quer dizer que a língua seja somente questão de emissão de som pela boca, mas, sim, o idioma de seu convívio, pode-se dizer que se trata de um signo, sendo esse considerado por Bakhtin (2009, p. 36) “a materialização dessa comunicação. Por isso, há a necessidade da expressão semiótica”.

A linguagem é um meio de interação, no entanto, seguindo essa concepção, o interlocutor pode ter várias ações sobre o diálogo, e não simplesmente ouvir, mas argumentar, transmitir seu pensamento, ter uma ação sobre o outro (TRAVAGLIA 1997). Essas ações levam consigo uma ideologia. Travaglia (1997, p. 23) aponta que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Corroborando sobre a linguagem, Bronckart (2012, p. 34) afirma:

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.

As relações humanas estão pautadas na linguagem da interação que os envolve, assim, seus atos se tornam conscientes. Bronckart (1999, p. 34) ainda complementa as ideias de Bakhtin, ao afirmar que “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. Assim, a atividade da linguagem se organiza em discursos ou em textos [...] diversificando-se em gêneros”.

O homem busca, por meio dos signos, declarar seu posicionamento, expressar alguma ideia, e isso acontece por causa da possibilidade de gêneros. De

alguma forma, o homem busca comunicação, melhor ainda, interação, e é através da linguagem que é permitido ao outro na construção de um diálogo, chegar ao entendimento.

Gêneros orais e escritos

O homem ambicionou comunicar-se com outros homens e elegeu a língua como o mais relevante e o mais promissor instrumento para se expressar. Esse tipo de expressão admite diferentes tipos de discurso, da mesma forma que assume diferentes situações de discurso, sendo a língua utilizada conforme o contexto. Apesar dessa variedade, é mediante alguma modalidade de discurso, que um indivíduo pode falar com outro indivíduo sobre um mesmo assunto.

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), os enunciados são “tipos relativamente estáveis, denominados assim, gêneros do discurso”. Foi esse mesmo linguista que definiu a ideia de gêneros, de onde e como surgiram. Com ênfase, esclareceu que eles foram consequência do progresso humano. Eis como ele define o que são gêneros do discurso: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN 1997, p. 279).

Os humanos não falam simplesmente pelo fato de falar, mas porque pensam e têm um discurso a ser exposto, como ressalta Bakhtin (1997, p. 304), quando afirma: “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Em consequência, é imprescindível que se venha a ampliar a abrangência do significado do que seja um gênero, se não for dominado, não haveria comunicação. Assim é exemplificado:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas [...]. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano [...], o relato familiar, a carta [...], a ordem militar padronizada [...], o universo de declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (BAKHTIN, 1997, p. 279 e 280)

Marcuschi (2007, p. 29) sustenta que os gêneros “são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já

dissemos, enquanto atividades sociodiscursivas.” Surgiram a partir do desenvolvimento humano, das atividades humanas. “[...] é impossível se comunicar verbalmente, a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar por escrito a não ser por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 22). O mesmo autor conclui que “entende-se assim, pois segue a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2007, p. 22). Privilegia a natureza funcional e interativa, e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 71), “a ideia de gênero como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. A divulgação e discussão acerca do uso de gêneros do discurso para o ensino têm crescido significativamente. Em decorrência disso, inúmeros textos vêm sendo selecionados por apresentarem características típicas de determinados gêneros. A seleção com essa propriedade é feita visando à possibilidade de poder trabalhá-los em sala de aula.

O quadro abaixo apresenta alguns exemplos, sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004), como uma proposta de agrupamento de gêneros, com o que se objetiva facilitar o procedimento necessário para a aplicação dessa metodologia.

Quadro 1: Proposta provisória de agrupamento de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação, através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Romance histórico
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Testemunho Autobiografia Crônica social <i>Curriculum vitae</i>
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustento, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Assembleia Resenha crítica
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Exposição oral Seminário Conferência Relatório científico
<i>Instruções e prescrições</i>	Receita

<p style="text-align: center;">Descrever ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Regulamento Regras de jogo Comandos diversos</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004)

O ensino da língua portuguesa e o domínio dos gêneros

O ensino atual tem se ocupado bastante com a formação continuada de professores, no intuito de que esses possam adequar e inovar a metodologia em sala de aula, através de um ensino contextualizado e dinâmico. É importante destacar aqui que o ensino com os gêneros textuais não exclui o ensino da gramática normativa, oralidade ou variação linguística, como também não serve somente para se utilizar do gênero para decompor estudos gramaticais, semânticos ou morfológicos, porém, dá ampla abertura para esses tópicos, pois a língua não pode ser tratada como um único sistema, e os gêneros oportunizam esse trabalho. Antunes (2009, p. 53) esclarece:

Não se percebeu que é preciso ir além e atingir os elementos que condicionam esse linguístico, que o determinam e lhe conferem, de fato, propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço.

Não é apenas um ensino configurado no planejamento segundo as normas da escola que poderão abrir um leque de conhecimentos aos alunos, mas perceber e entender sua relação com o cotidiano.

As práticas de ensino utilizando gêneros têm sido pautadas, principalmente, pelos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa (2008, p. 48), que enfatizam ser “tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação”. Com essa manifestação, espera-se conseguir que o aluno esteja cada vez mais inserido no ambiente em que vive, o que implica em interação com os seus semelhantes, seja através da oralidade, da leitura, da escrita, ou por quaisquer outros meios comprovadamente idôneos para conduzir o ensino-aprendizagem. Se é tarefa da escola possibilitar que os alunos participem de diferentes atividades sociais, os gêneros do discurso são meios indicados para inseri-los nessas práticas.

Conseqüentemente, poderá ser esse o expediente a ser usado pelos professores, para contextualizar o conteúdo de suas aulas, indicando aos alunos onde e como se usam as linguagens.

Em que pese a pouca vivência docente do então mestrando Kleverson Araújo, foi-lhe possível perceber a presença de alguns professores que defendem a postura da não possibilidade de aliar a mútua parceria entre a prática e a teoria. Há também aqueles que se opõem ao ensino por meio de gêneros textuais, por esses não assegurarem resultados satisfatórios, uma vez que essa metodologia traria inúmeras falhas, segundo esses mesmos professores, principalmente, pela demanda de tempo para planejamento e aplicação de atividades elaboradas. Não se pode descartar a hipótese de que, às vezes, o trabalho com gêneros, realmente não traz os resultados pretendidos pela ação do ensino conforme a realidade dos alunos. Antes de aderir a essa prática, é necessário fazer um diagnóstico de cada grupo de alunos. Para isso, é imprescindível observar a realidade, procurar meios de aplicação do trabalho com os gêneros, para garantir a satisfação de um trabalho positivo, como também a possibilidade do acompanhamento dos alunos e, só após, planejar o trabalho didático de acordo com a realidade dos estudantes.

Ressalve-se, além disso, que, na rotina escolar, o ensino através de gêneros textuais não necessariamente será totalmente eficaz em todas as escolas e com todos os grupos. Isso é afirmado através da observação de cada realidade das escolas na prática docente. A forma de apresentar a abordagem de gêneros aos alunos, a maneira de ensinar de cada professor, a metodologia e até mesmo os recursos que a escola possui é o que contribuirá para o bom trabalho com gêneros como, por exemplo, o trabalho executado pelos autores desse artigo, ou ainda Borges (2012) e Barroso (2011). A escola tinha recursos disponíveis, bem como parte dos alunos interessados.

É importante dominar os recursos técnicos disponíveis na escola e sua operação, porém, muito mais, é saber o momento oportuno para serem usados, não servindo apenas de instrumentos reprodutores, mas como uma nova prática de linguagem no ensino.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 23) atestam que “o gênero é um instrumento”. Graças a isso, podem-se levar para a sala de aula muitas inovações, sobretudo a de levar o aluno ao domínio do gênero, fazendo-o entender “como esse realmente funciona nas práticas de linguagem de referência” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.

79), nesse caso, a língua portuguesa. Entre as inovações referidas por esses autores, destaca-se a de direcionar o aluno a explorar todas as possibilidades de leitura que um texto oferece.

Na perspectiva dos gêneros, ainda, as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero. O estudo dos pronomes, de cada uma de suas subclasses, por exemplo, atenderia ao que é comum acontecer em cada gênero; assim, os pronomes de tratamento seriam estudados quando se estivesse explorando as especificidades das cartas e de outros tipos de comunicação interpessoal e, não, a partir da sequência das classes de palavras. Mais: as diferenças implicadas nos usos dos modos e dos tempos verbais ganhariam sentido quando vistas como exigência de determinado gênero narrativo, descritivo ou expositivo; uma notícia, por exemplo, apresenta uma sequência de fatos que se evidencia pelo uso do verbo no pretérito e por expressões que marcam sequência temporal. (ANTUNES, 2009, p. 58)

A propósito, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa completam a citação acima:

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e a decorrente competência textual. (2008, p. 60)

Antunes (2003, p. 14) também reforça esse aspecto, quando afirma que o perfil ideal mais próximo para os professores seria “o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”. Esse é um ponto relevante para o trabalho com os gêneros que nos leva a defender sua efetividade.

Schneuwly (2004, p. 23) desenvolveu a ideia de gênero como instrumento. Com base numa ótica de extremo otimismo, foi denominado como **megainstrumento**, pois “fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75). Os gêneros utilizados para agirem em situações de linguagem são “instrumentos que fundamentam a possibilidade de comunicação” (BAKHTIN, apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74).

Sendo, portanto, o indivíduo, um ser social, que se relaciona com diversos grupos dentro de sua comunidade e realidade social, a adequação do trabalho de sala de aula às possibilidades de uso de linguagem vivenciadas pelos alunos nos meios em que se relacionam poderá trazer a motivação necessária para a

aprendizagem, já que o papel de cada um desses gêneros favorecerá sua interação com o mundo.

Oferecer ao aluno a possibilidade de comunicação implica no compromisso de buscá-lo no seu interior e fazê-lo entender o porquê do uso e funcionamento da língua ou do texto dentro de seu contexto social, algo atual, acessível, prazeroso e motivador para ele mesmo. Isso significa oportunizar a perspectiva de trabalho com os gêneros textuais em sala de aula; que o ensino-aprendizagem não se limita somente aos aspectos gramaticais de um texto, mas o explora de forma a levar o aluno a pensar a respeito do conteúdo, lendo-o por completo; e, às vezes, fazê-lo mergulhar profundamente para se apropriar do sentido de um texto. Reafirmando, Antunes (2009, p. 96) destaca “o que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada, textos orais e escritos”.

Para viabilizar essa técnica didática, é necessário avaliar primeiramente como se processa o ensino da língua portuguesa em sala de aula e dominar exaustivamente o que significa ensinar a língua materna. Cabe, pois, perguntar: O que significa conhecer a língua materna na vida de um cidadão? Eis o que Travaglia assevera a respeito:

[...] o ensino da Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1997, p. 17)

Portanto, o professor que atua à frente de uma sala de aula necessita estar ciente e, sobretudo consciente, de que o ensino da língua portuguesa não é mera transmissão de informações sobre a língua, regras gramaticais, significados lexicais, sinonímia e outros quaisquer conhecimentos linguísticos. Mas, antes de tudo, incumbe-lhe saber que aquela língua a ser ensinada será transformada em interação social, em chance de incorporar outras culturas e aquisição de conhecimento de mundo, mediado, aqui, pelo trabalho com gêneros textuais.

Esclareça-se que, em momento algum, coube afirmar que o ensino de gramática é desnecessário. Contudo, é indispensável ressaltar que ensinar gramática não é só pertinente, mas essencial no ensino-aprendizagem de uma língua, mesmo porque as situações de linguagem do aluno são as mais diversas. Nesse caso, o ensino da gramática servirá de apoio para moldar sua linguagem na comunicação. Levando em consideração o uso da gramática normativa,

O problema, então, não é uma questão de opção: gramática, sim ou não. A hipótese da não gramática inexistente. Sem gramática, não há língua, não se fazem textos, nem orais nem escritos, nem formais nem informais. O problema é saber distinguir o que é uma regra de gramática e o que é, pura e simplesmente, uma questão de rotulação gramatical ou de classificação de uma unidade linguística. (ANTUNES, 2009, p. 99)

Todavia, para concretizar esse alvo, o modo mais indicado é direcionar a capacidade do aluno, para que ele mesmo desenvolva essa gramática como forma de interação. A propósito, Neder (apud TRAVAGLIA, 1997, p.102) afirma que “a gramática é dada para cumprir o programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nesta ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”.

O trabalho com gêneros textuais não exclui o estudo da gramática, mas o concebe como produto, como um dos aspectos indispensáveis para a leitura e compreensão do texto, passando a ser fundamental para que essa leitura seja completa. Cabe ao professor mostrar, através dos gêneros, a importância da norma culta para os diversos usos fora do seu contexto.

A escolha do gênero: por que contos de fadas e maravilhosos?

A decisão de realizar um trabalho didático com gêneros textuais ocorreu quando cumprimos estágio curricular junto a alunos da quarta e quinta séries (antiga nomenclatura) do ensino fundamental, matriculados na rede pública estadual de ensino, na cidade de Londrina-PR, nos anos de 2008 e 2009. Essa experiência de ensino também teve continuidade quando lecionou língua inglesa, já como regente de turma, no ano de 2010.

Um dos objetivos a que se imprimiu particular destaque foi o de despertar maior motivação nos alunos. Para que tal objetivo fosse viável, optou-se por trabalhar com os gêneros de contos de fadas e de outros contos maravilhosos, por se tratar de gêneros adequados à idade de discentes cursando a referida série. Pressupõe-se que os contos favoreçam igualmente o desenvolvimento de atividades lúdicas, o que, por consequência, resultaria num aprendizado mais apurado e consistente. Com relação à escolha de gênero de textos,

Os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor “adota” um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a determinada situação. (BRONCKART, apud MACHADO, 1996, p. 251)

Essa afirmação sustenta a escolha do autor pela utilização dos gêneros contos de fadas e contos maravilhosos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Outra afirmação que se faz pertinente é formulada por Bettelheim, autor de estudos de psicanálise a respeito de contos de fadas:

Os contos de fadas deixam para a própria fantasia da criança a decisão de se e como aplicar a si própria aquilo que a história revela sobre a vida e a natureza humana. O conto de fadas procede de um modo conforme aquele segundo, o qual uma criança pensa e experimenta o mundo; é por isso que ele é tão convincente para ela. (BETTELHEIM, 2007, p. 67)

Para esse autor, os contos de fadas favorecem a identificação das crianças com os personagens atuantes no enredo, com a história que neles é desdobrada, com o protagonista vencedor ou com o “herói” derrotado. A criança, dependendo de seu momento de vida, dificilmente irá evoluir, em termos de apropriação de novos conhecimentos, se não tiver aquela magia que os contos trazem. Pode ocorrer que ela se identifique com os personagens, buscando neles forças, possibilidades de realizar seus desejos e inspiração para progredir.

[...] uma vez que a criança é egocêntrica, espera que o animal fale sobre coisas boas, que são realmente significativas para ela. Assim como os animais nos contos de fadas falam e se comportam, ela própria também fala com seus animais reais e com seus brinquedos. (BETTELHEIM, 2007, p. 68)

O mesmo autor enfatiza que é comum os contos de fadas e outros contos maravilhosos contribuírem para a **aceitação da realidade** (grifo meu), impulsionando a criança a ter mais coragem para enfrentar as exigências de seu cotidiano.

A preferência por esse modelo de ensino se constituiu no desafio de buscar indicadores que comprovassem sua real eficiência no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com o que lhe seria assegurada a sistematização do trabalho sob a perspectiva de gêneros textuais.

A primeira aplicação do trabalho com gêneros se deu em língua inglesa, em seguida, em língua portuguesa. No ensino de ambas, existem evidentes aspectos divergentes. Um exemplo é o modo como se usa as línguas: aquela interage com o mundo globalizado, tal qual como as redes sociais virtuais; essa se usa no cotidiano, na comunicação de âmbito geral. Todavia, pelo fato de a metodologia com gêneros textuais ter se evidenciado efetivamente eficiente para o estudo do idioma inglês,

decidiu-se também pelo emprego da mesma metodologia para o ensino da língua portuguesa.

Para as adaptações, foi necessário aprofundar estudos da prática docente de língua materna, dos documentos oficiais e em fundamentos para o trabalho com o gênero 'contos maravilhosos' em sala de aula. Isso se referiu ao estudo da morfologia dos contos maravilhosos, que passou a ser o foco da proposta de trabalho docente.

Sequência didática

Em vista dos resultados alcançados, especialmente, com relação à motivação dos alunos para o aprendizado da língua estrangeira, propõe-se aplicar a mesma sequência didática para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, descreve-se e fundamenta-se a aplicação das atividades desenvolvidas na língua estrangeira, com o objetivo de situar os leitores com relação à distribuição das atividades, dentro dos planos de capacidade sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004).

Para fins didáticos, o quadro abaixo resume a sequência desenvolvida, para posterior detalhamento:

Quadro 2: Sequência didática desenvolvida

AULA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
AULA 1	Apresentação dos gêneros	Vídeos, <i>slides</i> e atividades.
AULA 2	Produção inicial	História de um conto em formato de frases, recortadas e coladas e colocadas na sequência correta.
AULA 3	Módulos, nos quais foram desenvolvidos o níveis de capacidade de ação, discursivo e linguístico discursivo.	Atividades em Xerox, vídeos para ilustração de outros contos que ainda não haviam sido apresentados, trabalhos em dupla e em grupo, relação com as histórias em inglês, comparação entre contos.
AULA 4		
AULA 5		
AULA 6		
AULA 7		
AULA 8	Produção final	Em grupo, sequência lógica de um conto trabalhado em sala, com frases em inglês da história e figuras ilustrativas.
AULA 9		
AULA 10		

Fonte: O autor

Essa sequência didática será descrita e analisada, a partir das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que consideram a sequência didática “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para o ensino da língua inglesa, o modelo seguido foi o proposto por Cristóvão (2007), que complementando as ideias de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), afirmam que o trabalho com gêneros deve dar conta de desenvolver as seguintes capacidades: ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Para o gênero escolhido, foram preparadas aulas e atividades adequadas aos alunos, de forma que pudessem obter um bom êxito. O trabalho com os gêneros se inicia com uma apresentação, que pode ser feita de diversas formas. Explica-se para os alunos o objetivo do gênero, onde é veiculado, o porquê, sua função de comunicação, entre outros aspectos.

O gênero contos de fadas¹ e maravilhosos foi apresentado à turma em forma de figuras, com diversos personagens de diferentes contos projetadas em *slides* na

¹ Segundo Gagliardi (2001, p.15), “contos de fadas são histórias muito antigas [...]. No início de sua existência, eles eram transmitidos de boca em boca: quem ouvia uma história memorizava-a e a contava para outras pessoas, que faziam o mesmo”.

TV² pen drive, no intuito de verificar o nível de linguagem, conhecimento de mundo dos alunos, o que já sabiam dos contos e se os reconheciam. Foi apresentada uma figura para cada conto diferente. Assim, os alunos faziam a identificação dos contos em português (oralmente), descrevendo personagens, o cenário e até mesmo alguma situação do conto.

Para o ensino da língua portuguesa, como meio de interação e uma maior ativação de aspectos cognitivos dos alunos, foi criado um jogo da memória com nomes, cenários e personagens nas figuras, para que, em grupo, fizessem a devida identificação; uma “tempestade de ideias” no quadro também serve como ótima opção, para trabalhar a oralidade.

Para o trabalho com língua estrangeira, foram elaboradas e aplicadas atividades de identificação de contos. Em uma dessas atividades, foram colocadas palavras soltas, vocabulários e nenhuma figura, de forma que ficasse mais fácil para os alunos. As mesmas atividades podem ser aproveitadas, fazendo a transposição para a língua portuguesa, de modo que os alunos percebam e entendam o vocabulário aplicado, além de, a cada atividade, levar o aluno a reconhecer melhor os contos.

Após a apresentação geral do gênero e atividades, fez-se a apresentação do conto escolhido para ser trabalhado, *The three little pigs*³, através de um vídeo em inglês na *TV pen drive*, uma simples exposição, para que, depois, os alunos fizessem uma produção inicial acerca do assunto. Essa foi uma das maneiras encontradas para se trabalhar com o gênero escolhido, partindo da realidade do grupo. Essa produção inicial seria um meio de saber sobre a capacidade de ação do aluno, pois, após a exposição, ele iria praticar o que ouviu e saber se realmente entendeu através das atividades propostas. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 101) confirmam que, “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem essa atividade”.

Nesse sentido, utilizando o mesmo vídeo traduzido para o português como forma de ilustração, pode-se pedir ao aluno que escreva uma redação sobre o conto que ele viu, ou uma adaptação, apresentando, assim, o seu entendimento acerca do

² Chama-se *TV pen drive*, pois foi um programa instalado pelo governo estadual no ano de 2007 em todas as escolas. Cada sala de aula recebeu uma televisão de cor laranja, chamada então de *TV pen drive*, possibilitando, assim, maiores possibilidades metodológicas de ensino.

³ *Os três porquinhos*.

mesmo. Para a produção inicial, não é necessariamente obrigatório que os alunos façam uma redação, porém, para a produção, o aluno precisa fazer sozinho e cumprir com as atividades propostas. Só assim, o professor poderá, durante as oficinas seguintes, proporcionar ao aluno desenvolver a capacidade de pensar sobre, ajudar nas suas dificuldades, possibilitando que aqueles que possuem mais dificuldades sejam “capazes de produzir um texto escrito, [...] respondendo corretamente à situação dada, mesmo que não respeite todas as características do gênero visado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 101).

Para produção inicial, os alunos receberam tiras com o conto *The three little pigs*. Cada tira continha uma frase em inglês, e o objetivo era que colocassem a história em ordem, de acordo com o vídeo que já haviam assistido nessa língua. O objetivo, ao desenvolver o trabalho com os gêneros, era elevar a motivação do aprendizado dos alunos, conforme já citado anteriormente; os contos de fadas e maravilhosos se identificam com a idade e usam o imaginário e lúdico da criança. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 101) expõem a ideia que “a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência, como o aluno”. O início com tal produção foi interessante, pois, adiante, os alunos queriam fazer mais atividades e saber sobre os contos, em inglês.

O desenvolvimento do trabalho com gêneros, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), é o momento de aprendizado dos alunos, devendo o professor ser um mediador nas atividades propostas, ajudando-os a construir o conhecimento. “Os módulos, tratam-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 103). Durante os módulos, aplicaram-se diferentes atividades, encaixando-as nos três planos de capacidades⁴.

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação [...] já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico. (CRISTÓVÃO, 2007, p. 12)

Quando o professor decide elaborar a primeira produção, os alunos já saberão o que fazer nela. Através de seus conhecimentos de mundo, desenvolverão

⁴ Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), “a noção de capacidades de linguagem evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

algumas capacidades e, provavelmente, terão um domínio maior do gênero trabalhado até chegar à produção final. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 103) confirma a ideia, dizendo que “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero”.

Como sequência da produção inicial, como primeiro contato dos alunos com o conto, foi elaborada uma atividade para perceber e desenvolver a capacidade discursiva dos alunos. Nessa atividade, os alunos deveriam separar o conto em seus eventos: começo, meio e fim. A atividade era um “*history map*”⁵ e identificava personagem(ns), conflito(s), desenvolvimento da história e a solução. Segundo Cristóvão:

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a **infraestrutura** geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido. (CRISTÓVÃO, 2007, p. 12)

Antes de aplicar uma atividade como essa, pode-se explicar para o aluno sobre narrativas: ‘o quê?’, ‘quando surgiram?’, ‘do que se trata?’, apresentando também os elementos que compõem uma narrativa: enredo, personagens tempo, espaço e narrador (GANCHO, 2006, p. 6). Para essa atividade, no ensino de língua portuguesa, o professor pode incluir junto a esse “mapa histórico”, elementos que os alunos raramente conseguem observar dentro de um conto, despertando um maior interesse e curiosidade para o estudo dos contos.

Ao desenvolver um conto maravilhoso, o professor pode apresentar alguns elementos importantes, do qual Propp (1984) define como elementos de ação: antagonista, doador, princesa e seu pai, herói, auxiliar, mandante e falso herói. Esses elementos podem fazer com que os alunos, pensando numa realidade atual, escrevam um conto, modificando-o, fazendo com que a história fique moderna.

Ao ser entregue a atividade, receberam o conto em inglês, o mesmo da produção inicial, porém, deveriam preencher a atividade corretamente. Mesmo tendo escrito em português aquilo que se pedia, o aluno compreendeu a situação, podendo, na língua materna, ampliar essa atividade, para que, dentro de cada elemento, separassem suas partes.

⁵ Mapa histórico, isto é, meio didático para que o aluno pudesse visualizar a história como um todo.

Para uma maior motivação por parte dos alunos, não foi trabalhado somente um conto, para que, a partir do trabalho inicial, os alunos pudessem desenvolver um trabalho comparativo dos elementos presentes, intertextualidade, personagens, cenários e até mesmo vocabulário.

O conto *Snow White and the seven dwarfs*⁶ foi escolhido para o prosseguimento das aulas. Passados alguns trechos do conto em vídeo, os alunos iam definindo certos elementos [retirar] como, personagens (a bruxa, que no caso não tinha no outro conto), natureza, animais falantes, maçã envenenada e até mesmo a escuridão do castelo da bruxa; a cada atividade, percebia-se uma novidade.

Para esse conto, foi entregue um exercício com dois círculos chamado *Venn Diagram*⁷, para que colocassem palavras soltas, substantivos ou adjetivos, apontando qual elemento era diferente ou semelhante. Dolz & Schneuwly (2004, p. 105) chamam essa comparação de “atividade de observação e de análise de textos”, e é ideal para desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, a fim de que destaquem a diferença dos contos. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52) apontam que “as capacidades discursivas mobilizam modelos discursivos”.

No conto *Snow White and the seven dwarfs*, eram muitos elementos a serem trabalhados. Assim, depois de discutir, analisar o conto e verificar o vocabulário, a atividade seguinte, por mais simples que fosse, necessitava de um maior esforço por parte dos alunos, pois as questões estavam em inglês, e era preciso escrever algumas respostas em inglês, por exemplo: *character's name, words to describe the setting, words to describe the character*⁸, entre outros aspectos referentes ao conto. Essa tarefa, então, seria uma oportunidade de consultarem o dicionário ou a Internet, para ampliar o vocabulário, e era a finalidade da atividade. Com itens divididos, seria mais fácil para o aluno entender como estava se passando o conto, e reforçar a compreensão dos seus elementos; a atividade se chamava *Narrative Fan*⁹.

⁶ *Branca de Neve e os sete anões*.

⁷ Diagrama. Trata-se de uma atividade em inglês, com um diagrama para ser completado.

⁸ Nome dos personagens; palavras que descrevem o cenário; palavras que descrevem os personagens.

⁹ Narrativa.

Na aplicação dessa atividade para o português, pode-se trabalhar com os alunos classes gramaticais, principalmente, adjetivos e substantivos existentes no conto, depois, fazer a separação entre substantivos comuns, próprios, abstratos, concretos etc.

Na aula seguinte, foi realizada uma recapitulação do conteúdo, e alguns elementos que diferenciavam os contos foram reforçados. Conforme a sequência didática foi sendo desenvolvida, o vocabulário passou a ser mais amplo, como também questões gramaticais, que podem ser colocadas para reflexão; por isso, foram aplicadas várias atividades com palavras soltas, pois, no momento de alguma produção, os alunos poderiam se utilizar dessas palavras.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) argumentam que “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, 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”.

No intuito de finalizar as aulas até chegar à produção final, foram preparadas diversas atividades referentes aos contos trabalhados, de uma maneira que atingissem todos os níveis de capacidade dos alunos. Dessa bateria de exercícios, o primeiro, referente ao conto *The three little pigs*, relacionava palavras, figuras e destacava como observação, ao final da atividade, do que se tratavam os contos maravilhosos. [No caso do] conto *Snow White and the seven dwarfs*, foi bem mais complexo: um dos exercícios pedia a construção de um simples diálogo, e isso assustou os alunos. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), trata-se da capacidade linguístico-discursivo do aluno, que é “dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas”. Cristóvão reforça as capacidades linguístico-discursivas, que

Possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal. Os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais. (CRISTÓVÃO, 2007, p. 12-13)

Na atividade, havia exercícios [sobre]: [relações], vocabulário, além [de definição dos] contos de fadas. Para desenvolver os diálogos, muitos alunos se esforçaram e desenvolveram a atividade, buscando palavras simples e vocabulário já aprendidos anteriormente, conforme a figura era mostrada no exercício. Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) chamam isso de “tarefas simplificadas de produção de textos [...], pelo fato de imporem aos alunos limites bastante rígidos”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) afirmam que “a sequência didática é finalizada com uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, ou seja, as atividades e aulas [das quais participaram] num determinado período [poderão ser colocadas] em prática na produção final, assim, o professor conseguirá [perceber] a evolução das capacidades dos alunos. O nível de conhecimento adquirido deve [aumentar] na execução da produção final. Caso [] não tenha sido alcançado, é necessário que se verifique o obstáculo que não foi superado, e se reflita sobre [retirar] os caminhos para aquela sequência didática, [] precisam ser refeitos.

A produção final aconteceu em dois momentos. A primeira atividade retomou a produção inicial, porém, com uma nova roupagem. Foram entregues doze imagens de cada situação do conto *The three little pigs* e um texto em inglês na forma de quadros. Os alunos deveriam montar a sequência lógica do conto, com texto e imagem, em grupos de cinco elementos.

Num segundo momento, os alunos receberam uma atividade de duas páginas, envolvendo vocabulário e compreensão de texto, para ser feita individualmente. Tendo em vista o ensino de língua portuguesa, o aluno consegue nessa atividade a interação com outros alunos e, ao mesmo tempo, precisa de raciocínio mútuo para a realização da atividade.

Primeiro, os alunos precisavam colocar as figuras em ordem conforme os fatos, depois, associar cada frase com as figuras e colar em folha sulfite, podendo fazer capa, enfeites etc. Os alunos fizeram todas as atividades propostas; interagiram nos grupos e também se dedicaram individualmente à segunda atividade. Ao final da aplicação da sequência didática, o sentimento é de que se realizou um trabalho adequado às orientações dos autores consultados e que proporcionou uma nova forma de aprendizado de língua inglesa, motivador e eficaz. Percebeu-se, no entanto, a necessidade de oferecer aos alunos mais oportunidades de prática na língua materna e, por isso, buscou-se subsídios na morfologia dos contos maravilhosos, para criar mais atividades de interação e de uso da língua. Assim, após análise e transposição das atividades elaboradas para o ensino de língua estrangeira para o ensino de língua materna com o gênero contos

maravilhosos, apresenta-se aqui a sequência didática para o ensino de língua portuguesa.

Quadro 3: Proposta de transposição de sequência didática

AULA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS
AULA 1	Apresentação dos gêneros	Vídeos, <i>slides</i> e atividades
AULA 2	Produção inicial	História de um conto em formato de frases, recortadas e coladas na ordem correta.
AULA 3	Módulos, nos quais foram desenvolvidos o níveis de capacidade de ação, discursivo e linguístico discursivo.	Atividades em Xerox, vídeos para ilustração de outros contos que ainda não haviam sido apresentados, trabalhos em dupla e em grupo, relação com as histórias, comparação entre contos. Atividades de vocabulário com a utilização de dicionários. Estrutura de narrativas (atividades desenvolvidas com base na morfologia dos contos maravilhosos). Estudo de pontos gramaticais no contexto dos contos.
AULA 4		
AULA 5		
AULA 6		
AULA 7		
AULA 8	Produção final	Em grupo, elaboração de um novo conto maravilhoso, com base na sequência lógica dos contos, em que os alunos apresentariam sua capacidade criativa, além do domínio do gênero estudado e a correta utilização dos pontos gramaticais explorados.
AULA 9		
AULA 10		

Fonte: O autor

Considerações finais

O trabalho com gêneros exige do professor pesquisa, disciplina e método, a fim de que os conhecimentos teóricos adquiridos se reflitam em sua prática didático-pedagógica. Mudar e inovar sua prática tornam as aulas mais produtivas e enriquecedoras de conhecimentos novos, sem ficar reproduzindo sempre aquilo que já se sabe, ou que já se tenha sido trabalhado. O professor precisa ser o mediador entre os alunos e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, mais do que isso, sistematizar sua prática, no intuito de, cada vez mais, incentivar os alunos e lhes possibilitar o desenvolvimento de uma mentalidade crítica.

A transposição didática elaborada, inicialmente, para o ensino de língua inglesa, depois, para o ensino de língua portuguesa, dos contos de fadas e maravilhosos levou o autor a aprofundar pesquisas e estudos dentro da abordagem dos gêneros como instrumento para o ensino de língua materna. Isso corroborou sua convicção de que esse instrumento tem grande potencial para levar motivação aos alunos, no seu aprendizado, além de poder desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar, fazendo com que o conteúdo seja amplamente desenvolvido.

É importante lembrar que o ensino da língua portuguesa por meio dos gêneros textuais está de acordo com as propostas das Diretrizes Curriculares Estaduais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem se mostrado uma ferramenta eficaz de motivação para o aprendizado. Isso pode ser verificado na aplicação da sequência didática dos gêneros contos de fadas e maravilhosos. Essa sequência didática foi abordada a partir dos direcionamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim como as atividades aqui apresentadas foram adequadas para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do grupo alvo.

A investigação apontou que, apesar de algumas práticas ainda serem tradicionais, é possível melhorar. Constata-se, pela experiência [retirar] no sexto ano do ensino fundamental, que se encontra uma grande defasagem de aprendizagem, principalmente, de leitura e escrita, não somente [em relação à leitura dos] signos, mas [em] conseguir entender e interpretar determinados textos, imagens, escrever algo novo, com um texto rico em vocabulário. Talvez, tenha faltado melhor planejamento das aulas e criar maiores possibilidades de motivação para os alunos.

A sequência didática com o gênero contos de fadas e maravilhosos, elaboradas a partir dos direcionamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim como as atividades apresentadas foram adequadas para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos grupos alvo, além de despertar-lhes maior interesse e motivação. Esse é um objetivo maior a ser alcançado na prática docente, podendo, portanto, ser aplicada em outras situações de ensino, adaptando-se à realidade da escola e da turma.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série aula 1)
- BARROSO, Terezinha. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. *SIGNUM: Estud. Ling.*, v.2, n.14, p.135-156, dez 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ªed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 21ªed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *RBLA*, v.2, n. 1, p.119-140, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem baseada em gêneros textuais. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007. p.173-191.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 7ªed. São Paulo: Ática, 2000.
- GAGLIARDI, Eliane. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001.
- GLENISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1961
- KOCK, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a Língua Portuguesa).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIOZNÍZIO, Ângela Paiva, MACHADO; Anna Rachel, BEZERRA; Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para Educação Básica*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.
- PROPP, Vladimir Iakovlevich. *Morfologia do conto*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.
- SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin*. 3ªed. Campinas: Papyrus, 1996.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.
- _____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino e gramática*. 9ªed. rev., São Paulo: Cortez, 2003.