

# **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR COM BASE EM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA**

Elvira Lopes Nascimento (UEL)

Maria Ilza Zironi (UEL)

Tatiana A. Baptilani (PÓS-UEL)

## **RESUMO**

Tomando como princípio as condições de produção e modalidades de interpretação da atividade humana, o papel da ressignificação, recontextualização e retextualização dos enunciados na cadeia dialógica das enunciações humanas e, por estarmos atentos às questões que envolvem o intercâmbio social e a interação verbal (BAKHTIN, 2003 [1979]), concebemos o ensino de línguas como um processo pedagógico consolidado somente a partir do momento em que ocorre a didatização dos gêneros de texto/discurso por meio de sequências de atividades didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; 2009) idealizadas pela modelização dos gêneros e que levem em consideração os aspectos contextuais, as situações de ensino e o nível de escolaridade ao qual se destina. Nessa perspectiva, cabe a cada Secretaria de Ensino elaborar um currículo base de conteúdos relacionados, não só à disciplina, mas aos aspectos gerais dos gêneros, para, assim, tornar claro quais conteúdos mínimos devem ser levados em consideração na elaboração do plano de trabalho docente. Neste trabalho, objetivamos apresentar uma proposta curricular elaborada por uma Secretaria da Educação Municipal com base no trabalho realizado pelos Assessores pedagógicos que, a partir das ações desenvolvidas, perceberam que apontar as dimensões ensináveis dos gêneros pode ser o caminho para que mudanças no ensino-aprendizagem da Língua ocorra.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Organização Curricular; Ensino Fundamental I

## **INTRODUÇÃO**

Discutir e elaborar *Currículo Escolar* pressupõe momentos de interlocução entre os sujeitos envolvidos - especialistas acadêmicos, gestores e docentes. Sua constituição emerge da necessidade de fornecer aos professores informações concretas sobre: os objetivos visados para o ensino, a delimitação das dimensões dos saberes de referência, o conjunto dos recursos que poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares e as capacidades de linguagem dos alunos que norteiam a progressão temporal e sequencial dos conteúdos.

Para o cumprimento de tais finalidades é imprescindível considerar que uma Proposta Curricular não se caracteriza somente pelo elenco de conteúdos escolares, mas como um processo em que há tomada de decisões assumindo posicionamentos acerca da concepção de homem, sociedade e educação escolar que se pretende constituir. Nessas assertivas há o delineamento de posturas que subjazem dos embasamentos e das concepções teóricas que direcionam acerca do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.



**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
***Humanidades, Estado e desafios didático-científicos***  
**Londrina, 27 a 29 de julho de 2016**

---

Dessa forma, este artigo propõe compartilhar, embora ainda em estágio preliminar, a elaboração de Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de um Município localizado ao Norte do Paraná, atividade em que se fez a opção de partir do gênero textual como mediador nas interações indivíduos-objetos e, simultaneamente, como *instrumento didático que age* como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Para esta apresentação realizamos um recorte no qual focalizamos a organização do *Programa de Elenco de Conteúdos* enfatizando as dimensões ensináveis dos gêneros. Por não ser possível tratar da totalidade da proposta, apresentaremos ideias parciais desse trabalho ainda em desenvolvimento.

As questões que norteiam esse trabalho residem em: 1. Se os gêneros devem ser objetos de ensino (BNCC, BRASIL, 2016), por que não partir deles como “macroconteúdos” organizadores dos conteúdos a serem ensinados sobre a língua/linguagem? 2. Diante da “falta de tempo” para o professor estudar as teorias de base e preparar as atividades de ensino, principal obstáculo apontado por professores nas pesquisas da área (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2014), por que não ficar a cargo dos Assessores o trabalho inicial de estudo sobre o gênero, o apontamento das dimensões ensináveis e a organização de um Plano de Trabalho para que, a partir desses aspectos, o professor organize os conteúdos e a elaboração de sequências de atividades didáticas?

Para atingir o objetivo proposto, organizamos este trabalho em partes que explicam o percurso percorrido para chegarmos a uma proposta de currículo com base no estudo em gêneros de textos: primeiramente, contextualizamos o lugar onde ocorreu a pesquisa, problemas e motivações; depois apresentamos nosso referencial teórico, base para a proposta a ser implementada; demonstramos como foi idealizado metodologicamente as discussões e os aspectos norteadores do trabalho; apresentamos, em linhas gerais, a proposta de currículo com os gêneros como organizadores dos conteúdos estruturantes para o ensino da língua/linguagens; e, por fim, tecemos algumas considerações desse trabalho que ainda se encontra em processo.

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVOS**

O município, da rede de ensino retratada neste artigo, está inserido na microrregião de Londrina e localizado no Norte Central Paranaense. A cidade conta com um total de 103.822 habitantes estimados, segundo o IBGE/2015.

A rede municipal de ensino comporta 39 (trinta e nove) unidades escolares, 9.418 (nove mil quatrocentos e dezoito) alunos e aproximadamente 1046 (um mil e quarenta e seis) docentes. Esta rede segue normas e orientações propostas pelo Sistema Estadual, pois o município não tem instituído um sistema municipal de educação, sendo assim é conveniada à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), sendo que este órgão somente delibera acerca das questões de autorização e funcionamento da rede, uma vez que demais encargos fica sob responsabilidade da Administração Municipal, em específico à pasta assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A SEMED, enquanto idealizadora e organizadora do processo educacional,



**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
***Humanidades, Estado e desafios didático-científicos***  
**Londrina, 27 a 29 de julho de 2016**

---

distribuiu funções a Assessores de diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, Arte, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Língua Portuguesa. As assessorias têm por função pedagógica elaborar, orientar e conduzir toda a proposta teórica e metodológica para cada área específica do conhecimento. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, uma das principais tarefas da assessoria reside em acompanhar as práticas pedagógicas junto aos professores em duas situações distintas: a primeira ocorre em visitas permanentes às escolas onde atuam e, a segunda, nas reuniões pedagógicas dos grupos em cursos de formação continuada fornecidos pela rede.

Em ambos momentos foi possível observar as lacunas e os conflitos provocados pela proposta teórica e metodológica acerca do ensino, tendo por base os gêneros textuais. Além disso, talvez ainda mais agravante, pois pode ser o que impede essa compreensão, estão os aspectos relacionados à formação, uma vez que a maioria tem formação em pedagogia o que não garante o domínio sobre os aspectos de ordem linguística e textual, uma das maiores dificuldades encontradas para o trabalho com a linguagem.

Além desses, destacam-se outras dificuldades encontradas, tais como: a falta de unidade de trabalho do ensino da língua nos anos de escolaridade (de uma mesma escola e entre as demais escolas da rede de ensino); a definição e a progressão dos conteúdos e seus objetivos (que acabam ficando ao encargo de cada professor); a organização de cada unidade escolar (de modo a estabelecer uma situação subjetiva de trabalho em rede); a falta de direcionamentos claros e objetivos do que ensinar (o que dificulta a elaboração dos planos de aulas pelo professor atuante); professores com dificuldades de elaborar um plano de trabalho a partir das dimensões ensináveis (por não conhecerem os aportes teóricos das teorias da linguagem ou das didáticas específicas do campo da linguagem).

Essas fragilidades são constadas quando analisamos cuidadosamente os planos de trabalho docente e as atividades de ensino planejadas para as aulas. Os resultados dessas análises nos revelaram que os gêneros textuais são utilizados como “pretexto” para o ensino descontextualizado da gramática; no eixo leitura, para o tratamento de conhecimentos superficiais do texto; e, no eixo produção textual, a ausência de atividades escritas relacionadas ao gênero. Também, ora se destaca uma aplicabilidade das “Sequências Didáticas”, que mais se constituem como um acúmulo indiscriminado de atividades aleatórias sobre os gêneros, deliberando um ensino superficial, muitas vezes, sem sistematização dos conteúdos linguísticos e quando não, a sistematização é realizada de maneira fragmentada, por meio de uma sequência de atividades de ensino descontextualizada do gênero estudado.

Diante desse contexto que afeta a aprendizagem dos alunos, e apoiados em uma intensiva efetivação de formação continuada aos professores, os Assessores pedagógicos perceberam que a elaboração de uma proposta curricular elencando os conteúdos de modo a apontar as dimensões ensináveis dos gêneros, pode ser o caminho para que mudanças ocorram no ensino e aprendizagem da Língua.



## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Tomando como princípio as condições de produção e modalidades de interpretação da atividade humana, o papel da ressignificação, recontextualização e retextualização dos enunciados na cadeia dialógica das enunciações humanas e, por estarmos atentos às questões que envolvem o intercâmbio social e a interação verbal (BAKHTIN, 2003 [1979]), concebemos o ensino de línguas como um processo pedagógico consolidado somente a partir do momento em que ocorre a didatização dos gêneros de texto/discurso, por meio de sequências de atividades didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; 2009) idealizadas pela modelização dos gêneros e que levem em consideração os aspectos contextuais, as situações de ensino e o nível de escolaridade ao qual se destina.

Dessa forma, compreendemos que o ensino da língua deva partir de um trabalho intencional, organizado e sistemático, de modo que reconheçamos a natureza social da linguagem como produto da necessidade histórica do homem, admitindo o caráter dialógico e interacional da língua, pois todo seu uso fundamenta-se na presença de um interlocutor real, com a sua dinamicidade caracterizada por marcas de sua história, passiva de mudanças, empregada e reproduzida mediante a interação das pessoas nas relações sociais.

Corroborando com tais propósitos do ensino de língua, Bakhtin/Volochinov afirmam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 ,p.125)

Nesta mesma direção, Vigotsky postula que o desenvolvimento só acontecerá, a partir de um ensino escolar bem estruturado, que esteja à frente das funções já desenvolvidas pela criança, pois o momento de apropriação de novos conhecimentos científicos provocará saltos qualitativos em suas funções psíquicas. Sendo assim, é a partir do domínio da linguagem que se eleva as estruturas mentais das crianças, desenvolvendo conceitos que, *a priori* eram espontâneos, mas com o processo de ensino organizado, sistematizado e intencional se transforma em conhecimentos científicos.

Assim, compreendendo essas formas de apropriação da linguagem, assume-se uma concepção de língua interativa, social e histórica, constituída da materialidade das situações empíricas do dia a dia dos indivíduos, ou seja, uma língua real, que existe a partir das relações sociais e através das práticas discursivas, que são concretizadas em textos orais e escritos, os quais são chamados de gêneros textuais.

Embasados na concepção bakhtiniana e numa perspectiva histórico-sociocultural que considera a aprendizagem como processo de apropriação e de internalização das experiências acumuladas ao longo da história dos seres humanos, Dolz e Schneuwly (2004) referem-se aos gêneros textuais como “instrumentos” que permitem fazer uso da língua, ou seja, os sujeitos falam ou escrevem (agem



linguisticamente) por meio do auxílio de um gênero, que “é um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.171).

Portanto, para esses autores, as práticas comunicativas mobilizam atividades de linguagem, via os gêneros textuais, orais e/ou escritos, materializados em diferentes tipos de textos, que ao mesmo tempo são instrumentos de comunicação e de ensino e aprendizagem. Assim, no âmbito do ensino, os gêneros textuais “dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.172).

### **3. METODOLOGIA**

Para fins de transposição dos conhecimentos de um gênero para o contexto do ensino da língua, consideramos os embasamentos dos pressupostos teórico-metodológicos do *Interacionismo sociodiscursivo (ISD)* e de sua vertente didática, considerando o Modelo didático de gêneros (MDG) como ferramenta didática da atividade de trabalho do professor (BRONCKART, 2003, 2006 e 2009) e a Sequência Didática (SD) como dispositivo metodológico para o ensino (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Para Dolz e Schneuwly, ao estudar um determinado gênero, esse material se torna uma ferramenta didática a serviço do professor, pois serve para explicitar os conteúdos ensináveis de um determinado gênero e ao mesmo tempo configura-se como direcionador de toda ação de ensino. Assim, anteriormente ao trabalho de organização da SD, o professor coleta um número representativo de exemplares de um mesmo gênero, que constituirá o *corpus* ou *corpora*, respeitando seu caráter heterogêneo e flexível, buscando o máximo de informações referentes às características e aos elementos essenciais pertinentes a um determinado gênero.

Nessas assertivas, esses autores consideram, a partir da análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero, as seguintes dimensões: a) As características da situação de produção; b) A construção composicional característica do gênero; c) O seu estilo particular; d) As sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; e) As características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; f) As características dos mecanismos de conexão (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006).

Dessa forma, o professor de posse dos conhecimentos sobre o gênero textual/discursivo organiza os conteúdos a serem ensinados por meio do dispositivo didático denominado por Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para esses autores a SD fundamenta-se no postulado de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”, a qual é composta de “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente”, objetivando que os alunos se apropriem das práticas de linguagem construídas historicamente, com possibilidades de reconstruí-las.

Em relação à dinâmica entre ensino e aprendizagem, Nascimento (2009) aponta que esse dispositivo didático contribui para uma conscientização acerca da necessidade de recondução, ressignificação das práticas pedagógicas, ultrapassando uma



perspectiva de ensino da escrita que se baseia apenas na decodificação de fonemas, grafemas e frases, passando a enfocar a ação discursiva materializada em um gênero do discurso/textual, tanto do ponto de vista dos conteúdos temáticos que são dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas pelas quais se dá a sua textualização.

É com base nesses dispositivos didáticos que os assessores pedagógicos buscam reflexões para subsidiar a elaboração do currículo, uma vez que se tem efetivado como orientação e estabelecimento de encaminhamento metodológico, o trabalho com a SD.

Assim, de posse das avaliações e constatações, conforme evidenciadas nas seções anteriores, acerca das dificuldades apresentadas pelos professores no desenvolvimento de elaboração e aplicação (transposição) das SDs, além da preocupação de apontar as dimensões ensináveis dos gêneros na proposta curricular, os Assessores pedagógicos também desenvolveram um Plano de Trabalho (PT) que são disponibilizados aos professores, com intuito de subsidiá-los e direcioná-los no planejamento da SD. Esse instrumento explicita, assinala e “refina” o olhar do professor aos aspectos e características de cada gênero de texto e os medeia na construção do MDG e das SDs.

Explicitado, passaremos à apresentação da proposta curricular, cujo enfoque aqui ressaltado será em relação às dimensões ensináveis dos gêneros.

#### **4. AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DOS GÊNEROS DE TEXTO**

Ao pensar no ensino da língua a partir da apropriação de um gênero textual e com base nos pressupostos descritos, os Assessores pedagógicos adotaram essa perspectiva como método para organizar o trabalho do professor, tanto em relação aos principais conteúdos quanto aos aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico desses conteúdos. Ao explicitar na Proposta Curricular as dimensões ensináveis do gênero, tem-se por pressuposto que os conteúdos mínimos a serem ensinados tornam-se claros e devem ser levados em consideração na elaboração do Plano de Trabalho Docente que, mais tarde, é traduzida em atividades de uma sequência de atividades organizada pelo professor.

Essa ação tornou-se necessária, após diagnósticos realizados desde que o trabalho com gêneros foi introduzido e na forma como vem se efetivando, sob essa condução de orientação pedagógica. Dessa forma, diante de tais “problemas” na efetivação da prática didática, os Assessores pedagógicos objetivaram a elaboração de proposta curricular, de modo que esta venha explicitar os objetos de ensino e os objetivos quanto ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Assim, elencaram as dimensões, os aspectos estruturantes linguísticos e discursivos do gênero, prevendo seus respectivos conteúdos – obviamente que se levando em consideração o nível de escolarização – sendo apresentado no quadro a seguir:

<b>DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO</b>
---------------------------------------



**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
*Humanidades, Estado e desafios didático-científicos*  
 Londrina, 27 a 29 de julho de 2016

<b>ASPECTOS DE ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTO E TEXTUAL</b>	<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES, LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO</b>	<b>ASPECTOS ESPECÍFICOS E ANÁLISE</b>
<p>➤ <b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b></p> <p><b>Contextos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórico</li> <li>• Circulação</li> <li>• Produção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locutor</li> <li>• Interlocutor</li> <li>• Finalidade</li> <li>• Conteúdo temático</li> <li>• Circulação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem?</li> <li>• Para quem?</li> <li>• Para que?</li> <li>• O que?</li> <li>• Quando?</li> <li>• Como?</li> </ul>
<p>➤ <b>PLANIFICAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano textual global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequência tipológica de base</li> <li>• Elementos composicionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequências descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas, explicativas, expositivas etc.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, subtítulos, quadros, figuras, imagens, disposição e organização do texto, organização em parágrafos etc.</li> </ul> </li> </ul>
<p>➤ <b>TEXTUALIZAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos de conexão</li> <li>• Coesão verbal</li> <li>• Coesão nominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos, locuções adverbiais, adjetivos, substantivos, pronomes, numerais, advérbios etc.</li> </ul>
<b>VOZES NO TEXTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrador /Autor</li> <li>• Personagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrador em primeira ou terceira pessoa;</li> <li>• Discurso direto e indireto</li> <li>• Vozes sociais, autoridade, entidades.</li> </ul>

**Quadro 1:** Aspectos que evidenciam as dimensões ensináveis dos gêneros

**Fonte:** Baseado em Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004)





**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
***Humanidades, Estado e desafios didático-científicos***  
**Londrina, 27 a 29 de julho de 2016**

---

As atividades e exercícios propostos, comandos de tarefas solicitadas, trabalhos requeridos etc., e, por outro, as atividades formais a serem executadas, como as atividades de organização, de correção, de avaliação dentre outras – requerem conhecimento, planejamento e domínio por parte do professor. Dessa maneira, (re)pensar esses aspectos constitui uma forma de (re)considerar o seu próprio agir em detrimento dos gestos (NASCIMENTO, 2011) realizados cotidianamente, ou seja, o modo como os conteúdos serão ensinados.

Antes de o professor organizar o trabalho docente, idealmente, requer-se que domine as características e os elementos essenciais pertinentes a um determinado gênero. Na primeira coluna vertical, apresentam-se os aspectos estruturantes e linguísticos do gênero (Bronckart, 2007) em seus aspectos externos, tais como as condições de produção em seus contextos histórico, circulação e produção. Os aspectos internos, como os tipos de discurso; a planificação; o plano textual global; a textualização, e as vozes no texto/discurso, constituem aspectos de constituição interna. Segundo Bronckart (2007) isso traz uma visão de conjunto do texto a ser analisado, direcionando o olhar do leitor e traçando estratégias para compreensão global, isto é, do todo a ser analisado, constituindo-se, portanto, um método analítico de pensar sobre a ação de linguagem.

No contexto educacional em análise, constata-se a dificuldade dos professores compreenderem esse processo devido à própria teoria que subsidia esse processo ser considerada relativamente nova e complexa. Além disso, embora sendo implementada na rede há oito anos, a rotatividade de professores, isto é, a contratação de novos professores e a saída de tantos outros, faz com que a cada ano os processos de formação continuada tenham que ser retomados, fragilizando o prosseguimento dos estudos e as reconduções do trabalho pedagógico pelo professor.

A segunda coluna em vertical traz os conteúdos estruturantes e linguísticos do gênero que se referem aos desdobramentos dos aspectos apontados na primeira coluna vertical que, de um modo geral são: locutor, interlocutor, finalidade, conteúdo temático, circulação, mundos discursivos: narrar ou expor, sequência tipológica de base, elementos composicionais, elementos de conexão, coesão verbal, coesão nominal, narrador /autor, personagens dentre outros em seus respectivos referenciais anteriormente descritos.

A questão é que para se chegar a esses elementos é preciso que o professor faça a modelização que consiste em averiguar quais as regularidades em um gênero de texto específico e também quais as irregularidades para que tome consciência sobre o funcionamento dessa ação de linguagem. Novamente, os Assessores se deparam com um problema, pois para realizar esse estudo, que demanda pesquisa e reflexão, é preciso tempo e dedicação, fato que não acaba ocorrendo devido, justamente, ao acúmulo de atividades dadas ao professor e ao desconhecimento da teoria que embasa esse trabalho.

Esse conjunto de procedimento analíticos é denominado por Schneuwly e Dolz (2004) de Modelo Didático do Gênero (MDG) por estar voltado para os contextos educacionais. Um MDG compreende aspectos de entendimento do funcionamento da linguagem nas mais diversificadas situações de comunicação. Para que isso ocorra, defende o autor, é preciso coletar um número representativo de exemplares (que constituirá o corpus ou corpora) de um mesmo gênero, respeitando seu caráter





**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
***Humanidades, Estado e desafios didático-científicos***  
**Londrina, 27 a 29 de julho de 2016**

---

heterogêneo e flexível, buscando-se o máximo de informações referentes aos parâmetros da situação de comunicação na qual ele se inscreve.

Dolz e Schneuwly (2006, p. 179) referem-se ao MDG como um mecanismo para a construção de objetos de ensino que permitem articular o gênero à finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível. Segundo os autores, “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Assim, afirmam, para que haja um controle dessa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, devemos construir um modelo didático, pois tornamos as suas relações de referência e suas adaptações para o ensino o mais explícitas possíveis.

Na terceira coluna vertical, apresentam-se, de modo simplificado, as dimensões ensináveis dos aspectos específicos de análise dos gêneros. Simplificada, pois esses aspectos, dependendo do gênero podem se tornar estudos diferenciados e específicos. Ou seja, as dimensões ensináveis constituem-se como um guia para organizar o trabalho docente e, nesse momento, é necessário que o professor tenha um conhecimento mais aprofundado e crítico sobre a língua/linguagem. Assim, aspectos como quem, para quem, para que, o que, quando, como, gêneros de textos, sequências descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas, explicativas, expositivas etc., título, subtítulos, quadros, figuras, imagens, disposição e organização do texto, organização em parágrafos etc., verbos, locuções adverbiais, adjetivos, substantivos, pronomes, numerais, advérbios etc., narrador em primeira ou terceira, pessoa; discurso direto e indireto, vozes sociais, autoridade, entidades dentre outros, constituem-se em ponto de partida para análise do texto e para a organização do Plano do Trabalho Docente.

Na experiência vivenciada junto aos professores, os Assessores buscaram implementar um processo formativo por meio de um dispositivo de trabalho que pudesse dar autonomia aos professores para realizarem esse percurso descrito no quadro 1. Porém, devido a diferentes questões como tempo, desconhecimento teórico, rotatividade de professores, o trabalho não se desenvolvia como o esperado e as Sequências Didáticas, esperadas como resultado desse processo, eram apresentadas como um conjunto de atividades didáticas aleatórias, desconexas, centradas em aspectos linguísticos em que o gênero era utilizado como pretexto para realizá-las.

Diante dessa problemática, os Assessores decidem por realizar essas etapas e entregar para os professores o Plano de Trabalho, isto é, com O QUE ENSINAR. A partir de então, em posse do Plano, os professores o adaptam para a sala de aula, elaborando, então, baseados na proposta de Dolz e Schneuwly (2004) das Sequências Didáticas, uma sequência de atividades didáticas para que seja transposta em seus contextos reais de sala de aula. Assim, tanto nas visitas nas escolas, quanto nas reuniões pedagógicas e nos cursos de formação continuada, a atenção se volta para que os professores entendam esse processo e os aspectos de ordem teórica e metodológica que subjazem à proposta com os gêneros textuais.

Os resultados preliminares desse trabalho podem ser vistos por meio dos relatos em que as coordenadoras das unidades escolares e também os professores nos cursos de formação expõem que esta nova organização promoveu unidade de trabalho do ensino da língua nos anos de escolaridade de uma mesma escola e entre as demais



**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
***Humanidades, Estado e desafios didático-científicos***  
**Londrina, 27 a 29 de julho de 2016**

---

escolas da rede de ensino. Isso ocorreu devido à definição e à progressão dos conteúdos e seus objetivos que acabavam ficando ao encargo de cada professor, ou organização de cada unidade escolar, estabelecendo uma situação subjetiva de trabalho em rede. Também, assinalam que agora há direcionamentos claros e objetivos do que ensinar, facilitando a elaboração dos planos de trabalho docente. Outro resultado importante de se destacar é que nos cadernos de atividades dos alunos é possível observar uma mudança significativa na condução do ensino, em que se visualiza uma maior sistematização de conteúdos em uma sequenciação de atividades mais organizadas entre si.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O professor deve criar condições adequadas para o processo de apropriação da língua e para isso precisa criar um contexto favorável à aprendizagem para o qual estabelece condições de transmissão por meio da elaboração de dispositivos didáticos. Aos assessores e coordenadores cabe, a nosso ver, a tarefa de criar instrumentos de trabalho para que a preocupação do professor recaia sobre o que e como ensinar. Ao criar dispositivos de organização e planejamento, não se tem a intenção de “facilitar” o trabalho do professor, até porque, se ele não entender todo o processo, a relação teoria e prática, de nada adiantará tais dispositivos.

Ou seja, se a SD será o instrumento norteador, como se chegar a ela, uma vez esse dispositivo didático será o organizador sistêmico do ensino em torno dos gêneros textuais? Ao se partir de um ensino baseado em gêneros, como propiciar, aos professores, a oportunidade de pensar sobre eles dialogando com os conhecimentos teóricos subjacentes a esse ensino, sem, contudo, onerar o tempo de trabalho do professor? Pensando nessas e em outras questões, os assessores buscam, a partir das dimensões ensináveis dos gêneros, organizar a relação de conteúdos mínimos a serem trabalhados. Além disso, se o conhecimento do professor em relação aos conhecimentos teóricos são escassos, mas há urgência em compreendê-los, porque não deixar a cargo dos assessores a busca pela melhor forma de repassá-los?

Como já comentamos, essa forma de conceber o currículo é ousada, mas o trabalho desenvolvido tem revelado dados interessantes sobre os resultados, como demonstra a avaliação externa, a Prova Brasil para os 5º anos do Ensino Fundamental, em que a proficiência em Língua Portuguesa saltou de 171,31 pontos em 2005 para 225,11 em 2013 (INEP, 2015). Esse resultado expressivo demonstra que os alunos estão se apropriando dos conteúdos da língua de forma proficiente, o que respalda o trabalho desenvolvido pelos Assessores junto às coordenações e aos professores.

O processo de formação continuada tem por objetivo dar sentido, isto é, significado ao trabalho docente de modo que ele compreenda o longo e profícuo caminho até se chegar a elaboração da SD e a sua transposição para o contexto de sala de aula. Ainda há muitos nós a serem desfeitos, muitas dificuldades a serem ultrapassadas, o que requer trabalho de pesquisa, planejamento e dedicação por parte daqueles que se propõem a modificar o sistema vigente e sugerem novas ações para o processo educacional em vigor.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC). 2ª Versão revisada: Abril, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> acessado em: 18/05/2016 às 17h14.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**: escala de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 ago.2015.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. SP: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de, Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et all.].Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO Anna Rachel e colaboradores: Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Orgs.); **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, (Pós-fácio Jean-Paul Bronckart).

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução de Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.



**XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH**  
***Humanidades, Estado e desafios didático-científicos***  
**Londrina, 27 a 29 de julho de 2016**

---

\_\_\_\_\_. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO Roxane (Org.). **Gêneros de texto /discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed., 1. reimpr. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A Função dos Instrumentos Propiciadores do Desenvolvimento Docente**. Revista Eutomia. V. 1, n. 13, 2014. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/issue/view/28>  
Acessado em 17/05/2016 às 17h10min.