

## Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos

### Theoretical aspects and didactic sequences for the writing production of discursive genres

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi\*

---

**RESUMO:** Embora os construtos teóricos sobre produção escrita de gêneros discursivos já tenham sido amplamente divulgados na última década, o trabalho com escrita nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõe um desafio aos professores. Diferentes condições de acesso às informações sobre o tema geram dúvidas, frequentemente manifestadas em cursos de formação e de atualização docente, tais como: (i) Qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos? (ii) Que conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo? (iii) Como desenvolver projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula? Por esse motivo, a abordagem do assunto ainda se justifica. Assim, os objetivos deste artigo são: apresentar uma síntese de fundamentos teóricos que respondam às duas primeiras perguntas citadas e apresentar um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de leitura e produção escrita, exemplificado por meio de três sequências didáticas já desenvolvidas com sucesso em salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Conclui-se que assim se pode contribuir para práticas pedagógicas teoricamente bem fundamentadas e viáveis para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção escrita. Gêneros discursivos. Sequência didática

---

**ABSTRACT:** Although its theoretical constructs have been widely discussed in the last decade, writing of discursive genres in Portuguese classes still present a great challenge for teachers. Teachers' different conditions of access to information about it cause frequent questions aroused in pre and in service courses such as (i) What is the difference between the previous writing proposal and the current one based on discursive genres? (ii) Which kinds of knowledge are necessary to produce a discursive genre (iii) How to develop successful writing projects in the classroom? For this reason, it is still necessary to approach this issue. Thus, the objective of this paper is to present a summary of the theoretical foundations, which provides an answer to the first and second questions mentioned and also a didactic model for genres analysis and a reading and writing project, exemplifying with three didactic sequences, which has already been successfully performed in both Middle and High school classrooms.. We concluded that this way it is possible to contribute to pedagogical practices which are theoretically well based and also viable to the development of students' writing skill.

**KEYWORDS:** Writing. Discursive genres. Didactic sequence.

---

---

\* Doutora em Linguística pela UNICAMP; Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU).

## 1. Introdução

O tema produção escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõe muitos desafios aos professores, embora as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e de Propostas Curriculares de vários estados para o trabalho com gêneros discursivos já tenham sido objeto de estudo e de discussão em publicações, eventos acadêmicos e cursos de atualização para professores. Resultados de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nos vários níveis de ensino, atestam a possibilidade de sucesso de projetos de produção escrita de gêneros discursivos diversos, como relata Lopes-Rossi (2005), dentre muitos outros trabalhos. A necessidade de abordagem do assunto, no entanto, não se esgotou. Devido às diferentes condições de acesso dos professores às informações sobre o tema, dúvidas sobre a produção escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa são frequentemente manifestadas em cursos de formação e de atualização, tais como: (i) Qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos?; (ii) Que conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo?; (iii) Como desenvolver projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula?

A fim de contribuir para práticas pedagógicas teoricamente bem fundamentadas e viáveis para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos, respondendo às perguntas citadas, este artigo tem como objetivos: (i) apresentar uma síntese de fundamentos teóricos sobre a produção escrita de gêneros discursivos; e (ii) apresentar um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de produção escrita, exemplificado por meio de três sequências didáticas para produção dos gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social.

O modelo didático de análise de gêneros e a sequência didática para a produção escrita fundamentam-se teoricamente na perspectiva de transposição didática de Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela qual os gêneros discursivos são tomados como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, contextualizado na abordagem enunciativo-discursiva de linguagem proposta por Bakhtin (2003) e comentada, em seus principais aspectos, por diversos autores, como Brait (2005), Fiorin (2006), Faraco (2007); e no conceito de organização retórica de gêneros proposto por Swales (2009), particularmente para uma das etapas do modelo didático e das sequências didáticas de leitura e produção escrita.

As seções a seguir respondem às perguntas citadas e apresentam os exemplos de sequências didáticas para a produção escrita dos gêneros discursivos conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social.

## **2. Da antiga redação à produção escrita de gêneros discursivos**

A produção de texto escrito é um dos principais conteúdos do ensino de língua portuguesa, em todos os níveis, e têm sido alvo de muitas pesquisas nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, como exposto em Lopes-Rossi (2002; 2012). As pesquisas pioneiras de Osakabe (1977), Lemos (1977), Pécora (1983) e Rocco (1982) identificaram as dificuldades de redação no nível linguístico-textual, especialmente com relação à organização de frases e parágrafos, à coesão e coerência textuais, ao uso de clichês, a problemas gramaticais. Assim, iniciaram uma mudança de perspectiva na abordagem sobre o tema que Rojo (2008, p. 11) denomina de “virada pragmática”. Foi um processo pelo qual o texto passou a ser proposto como “unidade de ensino”, mas não chegou a atingir o estatuto de “objeto de ensino” de práticas de leitura e de produção. Os programas e currículos de língua passaram a centrar-se em estratégias e procedimentos de leitura e em modelos de produção de textos, no entanto, essa mudança não resultou em grande aumento de qualidade do ensino. Rojo (2008, p. 12) conclui que, nesse período, “a disciplina de Língua Portuguesa perde conteúdo e se torna procedimental”.

A partir da segunda metade da década de 80, observa-se uma tendência no ensino a que Rojo (2008, p. 12) denominou “virada textual”, a qual buscou incorporar o conteúdo gramatical aos procedimentos de leitura e produção escrita a partir de pressupostos da linguística textual, particularmente as noções de coesão e coerência. Nesse mesmo período, estudos sobre produção escrita questionavam o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos. Como observa a autora, “As mudanças sociais claro que não se fazem sem conflitos, e vozes dissonantes são ouvidas durante a década de 80, em relação ao ensino de língua” (ROJO, 2008, p. 11).

A obra de Geraldi (1984) foi um importante marco para a revisão das práticas de produção escrita na escola, num contexto em que novas abordagens linguísticas e concepções de ensino-aprendizagem começavam a despontar. Assim, temas como “interação na produção da escrita” e “práticas docentes” foram recorrentes nas pesquisas até o final da década de 80, como constata Caron *et al* (2000), e se repetiram em parte da década seguinte. Problemas

conceituais, conteudísticos e pedagógicos das práticas de escrita na escola foram apontados por vários autores, alguns dos quais Brito (1984) e Geraldí (1993; 1998). As condições de produção de texto foram consideradas inadequadas por vários fatores: artificialidade das situações e dos temas propostos, pois a redação não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social; descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem, pois a tarefa de escrever visava apenas à correção do professor; falta de etapas de planejamento, organização das idéias, revisão e refacção do texto; professor atuando apenas como corretor do texto do aluno, no nível microestrutural (gramatical).

As propostas de redação nessa perspectiva tradicional baseavam-se na tipologia textual clássica da “narração”, “descrição”, “dissertação” e “argumentação”, como registram Bonini (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Note-se que alguns autores distinguem dissertação de argumentação (GARCIA, 1985), outros se referem a textos dissertativo-argumentativos, outros, ainda, não distinguindo um de outro, mencionam apenas dissertação ou argumentação. Importa aqui destacar que a tipologia textual classifica as produções de linguagem a partir de aspectos lingüístico-textuais, entre outros, incidência de verbos de ligação, de verbos de ação, de adjetivos, de determinadas características lingüísticas e sequências ou modos de apresentação das informações. Restringe-se, assim, apenas a aspectos da materialidade lingüística, como comenta Lopes-Rossi (2002; 2012). Nessa abordagem tipológica, as produções de linguagem não são consideradas na sua total dimensão de enunciados concretos. Seus aspectos sociocomunicativos, muito mais importantes em sua constituição do que os aspectos lingüístico-textuais, não são contemplados, como explicam Silva (1999) e Marcuschi (2002), entre outros os autores.

A capacidade de produção escrita do aluno para sua atuação nas diferentes esferas de participação social não se desenvolve plenamente se o ensino basear-se apenas nos aspectos lingüístico-textuais, como mostraram Pasquier e Dolz (1996). Os modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados produzidos nas situações reais de comunicação, como formas de ação e de interação social – os gêneros discursivos (gêneros do discurso ou gêneros textuais), conforme Bakhtin (2003).

Os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, no início do século XX, fizeram oposição radical aos estudos lingüísticos da época, que enfocavam apenas o sistema, desconsiderando o contexto de comunicação. A língua como uma manifestação concreta da

interação social dos participantes da situação de comunicação, na concepção Bakhtiniana, se materializa pelas enunciações, também denominadas gêneros discursivos (ou gêneros do discurso). Todas as produções de linguagem – faladas ou escritas – são enunciados sócio-historicamente constituídos e situados e, portanto, caracterizados por aspectos sociocomunicativos (condições de produção, de circulação, de recepção; propósito comunicativo), estrutura composicional, temática e estilo. Assim, podem ser reconhecidas e nomeadas pelos participantes da situação de interação. (BAKHTIN, 2003).

Uma conversa, uma piada, um provérbio, uma entrevista, uma palestra, uma explicação, uma apresentação oral de um trabalho, um interrogatório, um depoimento, uma palestra, são alguns exemplos de gêneros discursivos orais. Carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda impressa, bilhete, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário, cheque, são exemplos de gêneros discursivos escritos.

É pertinente destacar, para marcar as diferenças entre um ensino de produção escrita focado em tipos textuais e um ensino focado em gêneros discursivos, que nenhum cidadão é confrontado com a necessidade de escrever uma “narração” no seu dia-a-dia. Como exemplifica Lopes-Rossi (2002), pode ter a necessidade de relatar ou narrar um fato que lhe aconteceu, que presenciou ou que imaginou, e esse relato ou essa narrativa pode resultar em uma notícia de jornal, um boletim de ocorrência, um relatório de visita técnica, um conto, a depender do propósito comunicativo e de vários aspectos da situação de interação social e de produção desse exemplar de linguagem. Da mesma forma, na vida cotidiana, não se solicita a alguém que faça uma “descrição”. As pessoas necessitam descrever objetos, propriedades, pessoas, sintomas de doenças, sentimentos. Em cada caso, no entanto, o tipo descritivo de organização do discurso atualiza-se em diferentes gêneros discursivos, como anúncio de classificados, escritura de imóvel, diálogo em consulta médica, poema, para citar alguns exemplos.

A “argumentação” também é uma necessidade cotidiana. No entanto, como as outras formas de organização do discurso (ou tipo textuais), não é solicitada como tal. Realiza-se e pode ser identificada em diferentes gêneros discursivos como: anúncio publicitário, artigo jornalístico de opinião, resenha, crítica de cinema, editorial, carta de solicitação de emprego, curriculum vitae, relato de pesquisa científica. Cabe observar, como mais um agravante para uma abordagem de ensino baseada em tipologia textual, que nem todos esses gêneros se organizam composicionalmente como uma argumentação clássica, evidenciando que “a

argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua”, independentemente da forma textual, como explica Koch (1984, p. 21). A produção desses gêneros discursivos nas interações sociais decorre de propósitos comunicativos como vender um produto, convencer o público-alvo a respeito de uma determinada ideia, apresentar favoravelmente um candidato a emprego. A organização lingüístico-textual, portanto, não é o ponto de partida para uma produção de linguagem e será sempre conhecimento insuficiente para essa tarefa.

Outra limitação da tipologia textual clássica para o trabalho com produção de textos na escola decorre de que, em seus contextos de enunciação, as formas de organização do discurso (os tipos textuais) não se realizam isoladamente. Num conto ou num romance, por exemplo, predomina a narração, mas há partes descritivas. Acresça-se a isso, ainda, o fato de os modos enunciativos assumirem uma função específica e variável nos diversos gêneros. “Por exemplo, as sequências narrativas não se inscrevem da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fadas, da conversação espontânea, etc.”, comenta Silva (1999, p. 101).

O ensino baseado na tradição tipológica não está necessariamente fadado ao fracasso – como mostram relatos de pesquisas ou de práticas em sala de aula – se o professor souber criar situações de redação que envolvam o aluno com algum objetivo ou leitor hipotético e, ainda, se planejar atividades que organizem o processo de produção do texto, como: discussão e busca de informações sobre o tema (geração de idéias), planejamento das idéias, planejamento e revisão colaborativa do texto. Essas etapas de produção já foram bem descritas em estudos psicolinguísticos, como o de Hayes e Flower (1980, *apud* KATO, 1986). Destaca-se, no entanto, que essa perspectiva de base cognitiva e textual, na qual “O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8), tende a limitar as possibilidades de produção, além de confiná-las à sala de aula, sem uma efetiva circulação social. Isso é frustrante para professores e alunos.

Produzir cartazes para divulgação de uma festa promovida pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro. Elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-lo pelo bairro. Confeccionar cartões de natal e enviá-los a familiares e amigos. Escrever livros de poesias, contos infantis, contos fantásticos, memórias dos próprios alunos ou de parentes mais velhos, receitas, com ilustrações e organização caprichada – e com participação de toda a sala nessa produção – para lançamento em determinado evento da escola. Elaborar jornal e revista

– impressos ou veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos. Confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público alvo. Elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes. Promover um concurso de paródias na escola. Produzir um jornal com uma entrevista coletiva feita com um convidado especial. Esses são alguns exemplos de objetivos gerais de projetos de produção de gêneros discursivos desenvolvidos por professores e alunos dos ensinos fundamental e médio, citados por Lopes-Rossi (2002; 2012).

---

Essa prática pedagógica baseia-se na proposição de pesquisadores europeus da Universidade de Genebra, dentre os quais Bronckart (1996 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), Pasquier e Dolz (1996) e Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004).<sup>1</sup> A partir dos anos 90, esses autores começaram a discutir a necessidade de um contexto de ensino e aprendizagem favorável ao desenvolvimento de competências ou capacidades languageiras (falar, ouvir, escrever, ler, interagir) dos alunos, no qual o texto fosse estudado em seu funcionamento e em suas circunstâncias de produção e de circulação. Para isso, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo foi proposto como objeto do ensino de línguas, nos termos dos autores, como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os PCN (BRASIL, 1998) adotaram essa perspectiva, bem como numerosas propostas curriculares estaduais. Essas mudanças teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa observadas a partir da década de 90 configuraram o que Rojo (2008, p. 13) chamou de “virada discursiva”.

Sendo a língua um fenômeno sócio-histórico, suas manifestações (enunciados concretos, exemplares de gêneros discursivos) não podem ser dissociadas de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. (BAKHTIN, 2003). A língua é uma atividade social, estratificada por valores ideológicos; portanto, a produção do enunciado vincula-se às condições e coerções da situação de interação e do gênero discursivo que atende ao propósito comunicativo da situação. Por essas características da concepção bakhtiniana de língua (linguagem), a dimensão linguística não é suficiente para constituir o enunciado. Como afirma Marcuschi (2002, p. 21), “[...] gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por

---

<sup>1</sup> Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004) referem-se a publicações em português de textos desses autores produzidos originalmente na década de 90 do século XX.

aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais [...]”. As propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo) só podem ser descritas se considerados: o contexto sócio-histórico, que, de modo geral, determina todas as propriedades sociocomunicativas do gênero – condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis –; os elementos composicionais verbais e visuais e, ainda, o estilo.

Os elementos composicionais visuais (não verbais, não linguísticos) constitutivos dos gêneros discursivos, associados aos elementos composicionais verbais, conferem o caráter de multimodalidade dos gêneros. Dionísio (2005) explica que todos gêneros discursivos são multimodais porque são produzidos por, no mínimo, dois modos de representação, como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, entre outras combinações possíveis. Nos gêneros discursivos escritos, as palavras se associam à tipografia (tamanhos e tipos de fontes), no mínimo, além de poderem se associar a vários outros elementos como cores, fotos, imagens, padrões de diagramação, texturas no papel, apliques que se desdobram e tudo o mais que puder ser incorporado ao papel ou a outro suporte pelas modernas tecnologias.

O conceito de gênero discursivo deve ser considerado no contexto dos posicionamentos bakhtinianos sobre a linguagem, os sujeitos, a vida. No dizer de Brait (2005, p. 8), muitos termos teóricos “[...] sustentam a arejada e complexa arquitetura bakhtiniana.” Para o trabalho com leitura e produção de gêneros discursivos na escola, julgamos pertinente destacar que toda e qualquer produção de linguagem verbal humana é marcada, além das características citadas, por sua propriedade dialógica, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados; representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva; ser impregnado de ecos e lembranças de outros enunciados; ser um elo de ligação com futuros enunciados. (BAKHTIN, 2003).

Os sujeitos, na interação social que se desenvolve pela linguagem, estão sempre apreendendo vozes sociais que vão sendo reproduzidas ao longo da história. Os sentidos não são construídos pela consciência isolada de um sujeito. A consciência se constrói na interação social, pela história. Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui nesse contexto social, ele reage e responde, participa do diálogo social. Por sua vez, um novo enunciado permite sempre uma resposta, não necessariamente verbal, mas uma reação que pode se dar silenciosamente ou nas atitudes dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado. (FIORIN, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido é que o dialogismo é não é apenas mais um conceito das formulações teóricas do filósofo Bakhtin, mas um olhar compreensivo e abrangente sobre o homem e a cultura, esta entendida como “um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas” (FARACO, 2007, p. 101), e aquele visto como

Um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus* dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sócio-semiótica, donde emergem seus gestos singulares. (FARACO, 2007, p. 101)

Pelos pressupostos teóricos apresentados, podemos concluir que a leitura e a produção escrita na escola exige a mobilização de um grande conjunto de saberes sobre as dimensões que constituem um enunciado. Essas dimensões, pelo detalhamento que envolvem, precisam ser contempladas num modelo didático de análise de gêneros e num projeto que oriente todo o processo de produção escrita.

### 3. Conhecimentos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo

A redação baseada na tipologia textual, de modo geral, parte de uma proposta que pode ser assim resumida: “Faça uma descrição a partir da figura dada, ou de uma pessoa, de um lugar, de um objeto, de um animal, de um sentimento.”; “Redija uma história que você criou; ou dê continuidade à história; ou transcreva a história contada pelo professor.”; “Redija um texto dissertativo sobre o tema X.”; “Redija um texto argumentativo defendendo seu ponto de vista sobre o tema X.”. No caso da proposta para redação do texto dissertativo ou argumentativo, pode haver excertos de textos motivadores, como se observa nas propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos últimos anos. A proposta do ENEM 2013 foi a seguinte:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da lei seca no Brasil”, apresentando uma proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (ENEM, 2013).

A proposta do ENEM 2014 seguiu o mesmo padrão, com o tema "Publicidade infantil em questão no Brasil".

Para realizar uma dessas tarefas de redação, é necessário o conhecimento: a) do assunto sobre o qual se vai escrever; b) da organização de frases e parágrafos; c) da organização do tipo de texto exigido; d) do léxico; e) de aspectos linguísticos referentes ao nível microestrutural, basicamente pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal, elementos de coesão textual. A organização textual e as escolhas lexicais determinam as diferenças entre os quatro tipos de texto; os demais aspectos linguísticos são básicos para a produção escrita de qualquer tipo textual.

A produção escrita de gêneros discursivos exige conhecimentos muito além desses referentes à organização textual e a aspectos linguísticos, como já evidenciou a fundamentação teórica apresentada. Em situações reais de comunicação, toda a escolha linguístico-textual e de estilo decorre dos aspectos sociocomunicativos constitutivos do gênero. Um artigo de opinião, por exemplo, não se configura como tal pela organização textual do tipo argumentativo clássico. Essa organização é apenas um de seus elementos. O que o define são os elementos da esfera jornalística referentes: a determinados critérios de produção da opinião no jornalismo; a critérios de escolha de temática decorrente dos acontecimentos do momento, da linha editorial do veículo de comunicação, do perfil de seu público-alvo. Além desses, elementos composicionais visuais (foto do autor e diagramação) também caracterizam o artigo de opinião, como comenta Lopes-Rossi (2010).

Nas situações cotidianas, para realizar seus propósitos comunicativos, as pessoas pensam sempre em termos de gêneros discursivos. Por exemplo: se querem (têm o propósito comunicativo de) vender uma bicicleta, decidem produzir um anúncio de classificados; se querem entreter os alunos numa aula, decidem ler contos de fadas, contos de mistério; se querem divertir os amigos numa roda de conversa, contam piada, anedota; se querem reclamar do mau atendimento numa agência bancária, escrevem uma carta ou um e-mail de reclamação; se querem registrar emoções, sensações, impressões sobre um fato observado, escrevem uma crônica, um poema, postam um *twite*.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que, na produção escrita de um gênero discursivo, os dois níveis de conhecimento tradicionalmente mais visados pela correção escolar – níveis gramatical e de organização de frases e parágrafos – são seguramente os que em nada

contribuem para responder às indagações sobre o que dizer, como obter as informações necessárias e como desenvolver o texto para atender ao propósito comunicativo. As respostas às duas primeiras indagações dependem dos conhecimentos sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero; a resposta à terceira – como desenvolver o texto – depende do conhecimento da estrutura do gênero em termos dos seus movimentos retóricos. Esse é um conceito desenvolvido por Swales (1990, apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009).

Os movimentos retóricos, subdivididos em passos, explicitam o tipo de conteúdo esperado em cada etapa do desenvolvimento de um gênero discursivo. Por exemplo, não basta dizer que um artigo científico começa pela Introdução, pois o que se espera encontrar nessa Introdução são várias informações (vários movimentos retóricos) não coincidentes com as informações esperadas na Introdução de um artigo de opinião, por exemplo. Para ilustrar esse conceito de movimentos retóricos, segue a reprodução de partes do modelo CARS (*Creat a research space*) para Introdução de artigos de pesquisa proposto por Swales (1990, apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009, p. 30):

#### Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

##### MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa

Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou

Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)

##### MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHOS

Passo 1A – Contra-argumentar

Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento

Passo 1C – Provocar questionamento

Passo 1D – Continuar a tradição

##### MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHOS

Passo 1A – Delinear os objetivos

Passo 1B – Apresentar a pesquisa

Passo 2 – Apresentar os principais resultados

Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Esse é um modelo estrutural de organização de texto em que “seus elementos são retratados em termos de categorias pragmáticas ou retóricas, e não em categorias linguísticas e formais” (SWALES, 2009, p. 38). O autor comenta que um bom modelo estrutural deve causar

nos leitores e nos escritores principiantes um “senso de revelação”, possibilitando “uma visão do todo” do texto, e isso é fundamental, pois a maioria dos alunos precisa de algum tipo de suporte, de estrutura fornecida em cursos, em tarefas gradativas.

Desde esse trabalho pioneiro sobre os movimentos retóricos dos gêneros, muitas pesquisas têm se dedicado a analisar as estratégias que os autores usam para organizar as informações nos textos, sem, contudo, deixar de entender o texto como imbricado num contexto retórico e social, como explicam Biasi-Rodrigues, Hemais, Araújo (2009). Concordamos com a afirmação dos autores de que, em termos analítico-metodológico e pedagógicos, a proposta é aplicável aos mais variados contextos.

Pensando na produção escrita no Ensino Fundamental, podemos tomar como exemplo alguns gêneros que se organizam de forma tipicamente narrativa, como: conto maravilhoso, conto fantástico, fábula e memórias literárias. Não basta dizer ao aluno que os elementos que constroem o enredo da narrativa, basicamente, são: apresentação da situação inicial, complicação (conflito), clímax, resolução, desfecho. Por esses elementos, não se distinguem esses quatro gêneros e pouco se revela sobre as especificidades da organização da narrativa de cada um. O que há de específico nesses elementos que compõem a narrativa de cada um desses gêneros só pode ser traduzido em termos de movimentos retóricos e passos para a construção desses movimentos. É por esse motivo que se adota esse conceito de movimentos retóricos na nossa proposta de construção de modelo didático para o trabalho com determinado gênero e nas sequências didáticas para leitura e produção dos gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social, apresentadas mais adiante.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), um gênero discursivo trabalhado na escola é um objeto de linguagem parcialmente simplificado em relação ao gênero de referência. A grande quantidade de saberes teóricos sobre o objeto de ensino passa por algumas transformações quando entra no sistema didático, resultando numa versão didática do objeto, explicam Dolz, Gagnon e Decândio (2009). Esse processo é denominado transposição didática. Foi idealizado por Dolz; Pasquier e Bronckart (1993 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e se concretiza basicamente por meio de um modelo didático do gênero e por meio de sequências didáticas.

O modelo didático consiste na descrição das principais características do gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Ele será a base para a elaboração das sequências didáticas de leitura e de produção, definidas como um “conjunto de atividades escolares

organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os autores baseiam a construção de determinada parte do modelo didático do gênero em capacidades discursivas centradas nos tipos de discurso (narrativo, descritivo, argumentativo). Nesse aspecto, propomos a substituição dessas capacidades discursivas pelas categorias retóricas, segundo Swales (2009). O desenvolvimento de muitos projetos de produção bem sucedidos em sala de aula considerando as categorias retóricas dos gêneros, como os citados em Lopes-Rossi (2002, 2012), valida essa substituição.

O quadro 1 a seguir explicita, a partir dos fundamentos teóricos expostos e das indicações de Lopes-Rossi (2006; 2012), o que se propõe que o professor considere para a elaboração de um modelo didático do gênero com o qual vai trabalhar com seus alunos

Quadro 1: Conhecimentos específicos a cada gênero discursivo a ser produzido

Níveis de conhecimentos específicos ao gênero discursivo	Informações que esses níveis proporcionam ao aluno	Perguntas orientadoras para construir o modelo didático (descrição das principais características e identificação das dimensões ensináveis do gênero)
Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condições de produção, circulação e recepção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalidade da produção</li> <li>• Assunto que se pode abordar;</li> <li>• Informações necessárias ao gênero</li> <li>• Estilo adequado em função do propósito, do público alvo, do meio de circulação do texto</li> <li>• Fontes de informações para a produção escrita</li> <li>• Suporte onde o gênero circula</li> <li>• Público-alvo</li> </ul>	Com que finalidade se produz esse gênero? Quem o escreve (em geral)? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?
Elementos composicionais verbais e visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos não visuais possíveis (fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações, etc.)</li> <li>• Características das informações verbais</li> <li>• Padrões de diagramação possíveis no gênero para os elementos composicionais</li> </ul>	Que elementos verbais e visuais compõem o gênero discursivo (título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção)? Como se posicionam no suporte e como aparecem diagramados?
Movimentos retóricos esperados para o gênero (se houver um padrão estável/típico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como começar o texto, como desenvolvê-lo e concluí-lo</li> <li>• Possibilidades ou eventuais restrições caso não haja um padrão retórico estável para o gênero</li> </ul>	Que tipo de informação se espera encontrar em cada parte do texto? Há um certo padrão geral de organização retórica ou o gênero permite variações? Em não havendo padrão estável, quais as possibilidades de organização do texto?

Note-se que a construção de um modelo didático deve se realizar a partir de certa quantidade de exemplares do gênero (*corpus* para análise), produzidos por autores diferentes, para garantir ao máximo a representatividade desse gênero, como explica Lopes-Rossi (2006).

O quadro 2 a seguir explicita conhecimentos no nível linguístico-textual básicos para produção de qualquer gênero discursivo. São adquiridos por meio de interações pela linguagem oral e escrita, fora da escola ou dentro dela, espontaneamente ou por meio de estudos sistemáticos desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa. Propõem-se algumas perguntas para que o professor identifique, em um modelo didático, se o gênero com o qual vai trabalhar com seus alunos apresenta alguma especificidade com relação à seleção dos inúmeros recursos linguísticos disponíveis na Língua Portuguesa.

Quadro 2: Conhecimentos linguístico-textuais básicos para todos os gêneros discursivos

Níveis de conhecimento básicos para todos os gêneros discursivos	Perguntas básicas orientadoras para construir o modelo didático do gênero
Desenvolvimento de períodos e parágrafos com coesão referencial e seqüencial, paralelismo sintático e semântico	Os aspectos sociocomunicativos do gênero determinam alguma especificidade no tamanho, no tipo e na complexidade dos períodos e dos parágrafos? Há elementos de coesão que sejam mais adequados ao gênero?
Aspectos gramaticais (microestruturais), de acordo com a norma padrão	O nível de formalidade esperado para o gênero impõe o uso de algum recurso linguístico específico?

Considerando o repertório linguístico dos alunos e as características do gênero discursivo que vão produzir, o professor pode prever algumas dificuldades e abordá-las em atividades específicas de revisão e análise linguística. Essa prática também pode ser feita a partir das dificuldades detectadas na primeira versão dos textos produzidos pelos alunos, como apoio à etapa de refacção do texto. Excelentes sugestões de como integrar o ensino de gramática ao ensino de produção e compreensão de textos são apresentadas por Travaglia (1997; 2003).

A partir do proposto nos quadros 1 e 2, o professor dispõe das informações necessárias para a elaboração de projetos de produção escrita com a configuração exposta a seguir.

#### 4. Características gerais de um projeto de produção escrita de gênero discursivo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 88), baseados na proposta dos pesquisadores da Universidade de Genebra já citados, recomendam que, para que os alunos cheguem ao objetivo de produção escrita estabelecido, as atividades e os exercícios propostos organizem-se em um projeto. Esse, por sua vez, deve constituir-se por módulos

didáticos, definidos como “seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, aproximar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos”. (BRASIL, 1998, p. 88).

Deve-se notar que todos os desenvolvimentos bem sucedidos de projetos de produção relatados em Lopes-Rossi (2005) iniciaram-se com um Módulo 1 (de leitura), pelo qual o aluno tomou conhecimento do gênero ou aprofundou seus conhecimentos sobre ele. Parte-se do pressuposto de que o aluno não poderá produzir um gênero discursivo que ele não conhece. Para conhecer as características sociocognitivas do gênero e suas especificidades composicionais (forma de desenvolvimento do tema, organização, elementos visuais), é necessário que o primeiro módulo do projeto seja dedicado à leitura de vários exemplares do gênero. As atividades de leitura, orientadas por uma seqüência didática, visam à compreensão, em vários níveis inferenciais, não apenas do tema abordado no texto, mas também das características constitutivas do gênero que o texto representa.

Após a apropriação das principais características do gênero pela leitura, o Módulo 2 (de produção escrita) explicita os passos e movimentos retóricos para a organização do texto. Assim, torna-se desnecessária a produção inicial do gênero para diagnóstico das capacidades já adquiridas pelo aluno, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dificuldades no desenvolvimento do texto e na seleção e uso de recursos lingüísticos podem ser detectadas na correção da primeira versão produzida pelo aluno. Instruções individuais para correções ou uma revisão de determinados recursos para todos os alunos ficam a critério do professor.

O quadro 3 a seguir apresenta um esquema geral de projeto de produção escrita que se mostrou muito eficiente em inúmeras realizações em sala de aula, como relata Lopes-Rossi (2005). Para cada gênero, especificamente, devem ser elaboradas as seqüências didáticas de leitura e de produção que compõem o projeto. O modelo didático de cada gênero, construído a partir das diretrizes dos quadros 1 e 2, fornece as informações necessárias para essas seqüências, como será exemplificado mais adiante.

Quadro 3: Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola

Objetivo final do projeto: Produção de ... (especificar o gênero) para... (definir o público-alvo)	
Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
<p><b>Módulo 1</b></p> <p>Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo</p>	<p>Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.</p>
<p><b>Módulo 2</b></p> <p>Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas</p>	<p>Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)</li> <li>• Coleta de informações</li> <li>• Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ( ou possíveis, caso não haja um padrão)</li> <li>• Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados</li> <li>• Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção</li> <li>• Revisão final do texto</li> <li>• Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação</li> </ul>
<p><b>Módulo 3</b></p> <p>Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero</p>	<p>Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.</p>

Esse esquema geral de projeto de produção escrita responde a parte da pergunta sobre como desenvolver projetos de produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula. Para completar a resposta a essa pergunta, seguem seis sequências didáticas (três para leitura e três para produção escrita) para o trabalho em sala de aula com os gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social, elaboradas a partir das diretrizes propostas nos quadros 1, 2 e 3.

### 5. Sequências didáticas para leitura e produção escrita

Todas as sequências didáticas expostas a seguir foram elaboradas no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU (2011 – 2014) “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, aprovado pela CAPES sob nº 2303801000020107. Esse Projeto tem como um de seus objetivos específicos promover ações que visem à elaboração de materiais didáticos e de apoio para professores de

Língua Portuguesa. (LOPES-ROSSI et al, 2011). As sequências didáticas foram utilizadas pelos professores participantes do Projeto em escolas de Ensino Fundamental e Médio de redes públicas de ensino (municipal e estadual) com ótima aceitação e participação dos alunos.

Os quadros 4 e 5 a seguir apresentam sequências didáticas para leitura e produção do gênero discursivo conto fantástico e foram adaptadas de Fonseca (2012).

Quadro 4: Módulo 1: Sequência didática para leitura de contos fantásticos

Procedimentos de leitura (Selecionar vários exemplares do gênero para as atividades de leitura)	Dimensões constitutivas do conto fantástico a serem conhecidas ou compreendidas
<p>1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. (Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</p> <p>a) O que quer dizer “fantástico”?</p> <p>b) O que caracteriza um conto como fantástico? (Pode-se lembrar de filmes com elementos fantásticos)</p> <p>c) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto fantástico?</p> <p>d) Por que as pessoas gostam de ler contos fantásticos?</p> <p>e) Quais os temas possíveis abordados pelo conto fantástico?</p>	<p>Aspectos sociocomunicativos do gênero. Referência bibliográfica útil para a definição de conto fantástico e distinção deste e dos contos maravilhoso e estranho: Todorov (2006)</p>
<p>2. Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto fantástico e objetivo para a leitura do texto</p> <p>a) Pelo título e pela ilustração (se houver), é possível saber qual é o assunto desse conto?</p> <p>b) Quem é o autor?</p> <p>c) Leia o conto para descobrir o que aconteceu de fantástico.</p>	<p>Elementos básicos do enredo, com ênfase no elemento fantástico.</p>
<p>3. Leitura detalhada de partes do conto</p> <p>a) O que aconteceu de estranho, inusitado, fora do comum, aparentemente sobrenatural que perturbou a normalidade da vida das personagens?</p> <p>b) Que acontecimentos se sucederam e criaram um conflito na história?</p> <p>c) Qual foi o momento de maior tensão da história?</p> <p>d) Há trechos ou palavras que contribuem para o clima ou momentos de tensão da história? Se houver, quais são?</p> <p>e) O conflito se resolveu? De que maneira? Será possível acontecer isso? (Sugere-se usar um quadro para que o aluno complete as respostas e visualize os movimentos retóricos do conto fantástico, como o apresentado no primeiro item da sequência didática para produção escrita.)</p>	<p>Movimentos retóricos do enredo de um conto fantástico típico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial das personagens (vida comum)</li> <li>• Interferência de um elemento perturbador no cotidiano dos personagens</li> <li>• Acontecimentos que criam um conflito</li> <li>• Momento de maior tensão da história</li> <li>• Desfecho da história com o acontecimento fantástico – e ao mesmo tempo duvidoso</li> </ul>
<p>4. Posicionamento crítico do leitor</p> <p>a) Você gostou da história? Por quê?</p> <p>b) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma semelhança com esse conto?</p> <p>c) O conto pode ser entendido como uma crítica a comportamentos humanos ou como metáfora de desafios, proibições, medos que as pessoas enfrentam?</p>	<p>Relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas, situações da condição humana.</p>

Quadro 5: Módulo 2: Sequência didática para produção escrita de contos fantásticos

1. <b>Objetivo final do Projeto:</b> produção de um livro de contos fantásticos	
2. Planejamento do conto fantástico a partir de cada um dos itens seguintes, que compõem a estrutura retórica do gênero. (Completar a coluna da direita apenas com tópicos.) Obs.: Dependendo do conto, pode haver alguma variação nesta estrutura.	
Situação inicial: <ul style="list-style-type: none"> <li>Personagens humanos (pessoas comuns)</li> <li>Local onde vivem ou onde se passa a história é um lugar comum, mas pode ter alguma característica estranha, misteriosa</li> <li>Narrador do conto participa da história</li> </ul>	Personagens:  O que fazem:  Onde vivem/estão:  Narrador:
Interferência de algo perturbador <ul style="list-style-type: none"> <li>Elemento estranho, fantástico, fora do comum, aparentemente sobrenatural</li> <li>Narrador e/ou outros personagens manifestam dúvidas sobre se esse elemento é real ou imaginação, sonho, algum tipo de alucinação. Será possível? Será verdade?</li> <li>Características do lugar e/ou das pessoas que propiciam um certo mistério</li> </ul>	O que acontece de perturbador:  Dúvida do narrador ou dos personagens:  Características que propiciam um certo mistério:
Evolução da narrativa <ul style="list-style-type: none"> <li>Certos acontecimentos vão criando um conflito (a história vai evoluindo em função daquele elemento perturbador, mas ainda não bem compreendido)</li> <li>Características do lugar e/ou das pessoas que podem aumentar o mistério</li> <li>O leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer.</li> </ul>	Acontecimentos que se sucedem:
Momento de maior tensão da história (clímax) <ul style="list-style-type: none"> <li>Acontecimento final antes do desfecho que desencadeia esse algo grave, trágico, fantástico.</li> </ul>	Acontecimento que desencadeia o desfecho:
Desfecho da história <ul style="list-style-type: none"> <li>Algo fantástico acontece e confirma o elemento perturbador inicial. Ao mesmo tempo deixa a dúvida no leitor: será possível? Como se explica?</li> </ul>	O que acontece de fantástico e ao mesmo tempo duvidoso:
3. A partir do planejamento acima, redação da primeira versão do conto.	
4. Correção do texto (em dupla, sob a orientação do professor, ou pelo professor, observando os elementos da estrutura retórica do conto e os aspectos lingüístico-textuais.	
5. Refacção do conto a partir das correções.	
6. Digitação do texto, ilustração e preparação do livro para divulgação ao público.	

A estrutura retórica do conto fantástico foi definida a partir de Todorov (2006) e Batalha (2011).

Quadro 6: Módulo 1: Sequência didática para leitura de contos maravilhosos

Procedimentos de leitura ( Selecionar vários exemplares do gênero para as atividades de leitura)	Dimensões do conto maravilhoso a serem conhecidas ou compreendidas
<p>1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.</p> <p>a) O que é um conto maravilhoso?</p> <p>b) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto maravilhoso?</p> <p>c) Por que será que as crianças gostam de ler contos maravilhosos?</p> <p>d) Alguns exemplos de contos maravilhosos: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, O Gato de Botas...</p> <p>(Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</p>	<p>Aspectos sociocomunicativos do gênero.</p> <p>Referências bibliográficas úteis: Coelho (2000) Michelli (2012) Todorov (2006)</p>
<p>2. Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto maravilhoso selecionado pelo professor e levantamento de hipóteses sobre a história:</p> <p>a) Pelo título e pela ilustração: Qual será o assunto desse conto?</p> <p>b) O que pode ter acontecido?</p> <p>c) Quem é o autor?</p> <p>d) Leia o conto para ver se nossas hipóteses sobre a história se confirmam.</p>	<p>Elementos básicos do enredo, com ênfase nos aspectos principais da história</p>
<p>3. Leitura detalhada de partes do conto</p> <p>a) Como era e onde vivia inicialmente a personagem principal? (Pode haver mais de um personagem principal)</p> <p>b) O que aconteceu de ruim com ela/ele?</p> <p>c) Quem provou esse sofrimento (conflito)? Por quê?</p> <p>d) Qual foi o pior momento (de maior tensão, clímax) da história?</p> <p>e) Como esse sofrimento (conflito) se resolveu?</p>	<p>Movimentos retóricos do enredo de um conto maravilhoso típico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo: vago, distante.</li> <li>• Espaço: indeterminado (muito longe, castelo, floresta, estrada...)</li> <li>• Animais falantes amigos das personagens (opcional)</li> <li>• um (ou mais de um) personagem protagonista (do bem) que sofrerá muito por causa de uma proibição, um feitiço ou um obstáculo</li> <li>• personagem protagonista caracterizado por aspectos físico, psicológico, social</li> <li>• Aspectos da vida do personagem protagonista no início da história</li> <li>• um personagem antagonista (bruxa ou outro)</li> <li>• motivo para o personagem do mal não gostar do protagonista</li> <li>• Um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal.</li> <li>• Sofrimento do personagem do bem</li> <li>• Pedido de ajuda do personagem do bem</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento mágico ou divino para auxiliar o personagem que sofre; pode ser: situação sobrenatural, objeto mágico (Ex.: varinha de condão, bota de sete léguas, chave mágica), ser mágico (Ex.: fada, duende, animal encantado)</li> <li>• Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz.</li> </ul>
Posicionamento crítico do leitor a) Você gostou da história? Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria? b) Conhece histórias (outros contos, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, peça de teatro) que têm alguma semelhança com esse conto? Em que são iguais? Em que são diferentes? c) Conhece outras versões desse conto?	Relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas.  Importante lembrar que há muita intertextualidade com os contos maravilhosos nos mais diversos gêneros discursivos produzidos atualmente.

Quadro 7: Módulo 2: Sequência didática para produção escrita de contos maravilhosos

<b>1. Objetivo final do Projeto:</b> produção de um livro de contos maravilhosos	
2. Planejamento do conto a partir de cada um dos itens seguintes, que compõem a estrutura retórica do gênero. (Completar a coluna da direita apenas com tópicos.) Obs.: Dependendo do conto, pode haver alguma variação nesta estrutura.	
Situação inicial <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo: vago (era uma vez, num tempo muito distante...)</li> <li>• Espaço: indeterminado (muito longe, castelo, floresta, estrada...)</li> <li>• Um (ou mais de um) personagem protagonista (do bem) que sofrerá muito por causa de uma proibição, um feitiço ou um obstáculo</li> <li>• Como era o personagem protagonista: aspectos físico, psicológico, social</li> <li>• Como o personagem protagonista vivia, o que fazia no início da história</li> <li>• Um personagem antagonista (bruxa ou outro do mal)</li> <li>• Porque o personagem do mal não gosta do protagonista</li> <li>• Animais falantes amigos das personagens (opcional)</li> </ul>	Tempo:  Local:  Protagonista(s):  Características do(s) protagonista(s):  Como vivia, o que fazia:  Antagonista: Motivo do ódio/da maldade:  Animais:
Início do conflito <ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimento de um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal.</li> <li>• Como e por quanto tempo o personagem do bem vai sofrer</li> </ul>	Problema para o protagonista:  Sofrimento do protagonista:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedido de ajuda do personagem do bem</li> </ul>	Pedido de ajuda:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento mágico ou divino para auxiliar o personagem que sofre; pode ser: situação sobrenatural, objeto mágico (Ex.: varinha de condão, bota de sete</li> </ul>	Elemento mágico que ajuda o protagonista:

léguas, chave mágica), ser mágico (Ex.: fada, duende, animal encantado)	
• Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz.	Final:
3. A partir do planejamento acima, redação da primeira versão do conto. Narração em terceira pessoa (o narrador não participa das ações).	
4. Correção do texto (em dupla, sob a orientação do professor, ou pelo professor, observando os elementos da estrutura retórica do conto e os aspectos lingüístico-textuais).	
5. Refação do conto a partir das correções.	
6. Colocação do título do texto.	
7. Digitação do texto, ilustração e preparação do livro para divulgação ao público.	

Os dois gêneros discursivos até aqui apresentados como exemplo constituem-se de forma narrativa. No entanto, fica bem claro que cada um tem um propósito comunicativo diferente e se materializa linguisticamente por movimentos retóricos específicos. A partir desses movimentos retóricos, o aluno tem uma orientação muito clara sobre como planejar seu texto e como organizar as informações. O professor também terá muito mais facilidade para identificar o que falta ou deve ser aprimorado no texto do aluno.

Essa proposta de produção escrita não funciona apenas com gêneros de estrutura narrativa. Um bom exemplo é a propaganda social. As propagandas, de modo geral, não apresentam nenhuma estrutura estável. A imaginação do publicitário não tem limites. Nesse caso, o conceito de movimentos retóricos não tem utilidade para a produção escrita – de fato, não se aplica ao gênero –, mas é possível identificar as etapas e os procedimentos para a produção do gênero, a partir de conhecimentos sobre suas condições de produção. As sequências didáticas de leitura e de produção também têm que revelar ao aluno como os elementos verbais e visuais podem ser associados para que a propaganda atinja seu propósito.

As sequências didáticas a seguir, adaptadas de Moraes (2002), demonstram essa possibilidade.

Quadro 8: Módulo 1: Sequência didática para leitura de propaganda social

Procedimentos de leitura (Selecionar vários exemplares do gênero para as atividades de leitura)	Dimensões constitutivas da propaganda social a serem conhecidas ou compreendidas
<p>1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero propaganda social por meio de perguntas básicas e conversa sobre:</p> <p>a) Propósito comunicativo da propaganda social b) Temática c) Condições de produção d) Circulação e) Recursos não-verbais (não-linguísticos) f) Recursos verbais (linguísticos) g) (Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</p>	Aspectos sociocomunicativos
<p>2. Leitura rápida (dos elementos mais destacados) de uma propaganda social</p> <p>a) Qual é o tema/assunto sobre o qual a propaganda quer conscientizar o leitor? b) Qual a proposição básica da propaganda? Ou seja: Qual é a idéia que a propaganda quer fixar na mente do leitor? Ex: Tema: drogas Objetivo/propósito da propaganda: conscientizar o público-alvo de que o crack mata, ou de que não se deve usar crack Proposição básica: não use crack porque ele mata A propaganda pode reproduzir essa frase da proposição básica ou transformá-la numa frase de mais efeito, como a frase abaixo, utilizada em uma propaganda divulgada em outdoor: <b>CRACK. INDEPENDÊNCIA OU MORTE!</b></p> <p>c) Qual é o público-alvo dessa propaganda?</p>	Elementos composicionais básicos do texto verbal (palavra ou frase em destaque) e do texto visual (imagem, cores, diagramação) que remetem ao tema e à proposição básica da propaganda.
<p>3. Leitura detalhada das partes da propaganda</p> <p>a) Que recursos verbais foram usados para conscientizar o público-alvo sobre alguma causa social e motivá-lo para uma ação em prol dessa causa (para ele fazer algo, colaborar, agir)? (Observar se há algum aspecto de vocabulário, de recursos de pontuação e ou qualquer outro que chama a atenção do leitor.) b) Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo? c) Que associação de idéias e de imagens pode ser percebida? d) Que sentimento(s) ou sensação essa associação de recursos passa para o público-alvo?</p>	Associação de recursos verbais e visuais para passar uma proposição (ideia) básica para o leitor. Emoção, sensação, sentimento que essa associação de recursos passa ao leitor.
<p>4. Posicionamento crítico do leitor</p> <p>a) Você acha que os aspectos linguísticos (verbais) e gráficos (visuais) utilizados podem convencer o público-alvo? Por quê? b) Com que problemas e valores da sociedade atual essa propaganda dialoga?</p>	Relações dialógicas com outros textos, diálogo da propaganda com o contexto sócio-histórico atual.

Quadro 9: Módulo 2: Sequência didática para produção escrita de propaganda social

<b>Objetivo final do Projeto:</b> produção de cartazes, folhetos ou folders para uma campanha sobre... (definir o tema de cada grupo de alunos) direcionada a ... (definir o público-alvo).
1. Organização dos alunos em pequenos grupos; definição do tema de cada grupo e identificação do público-alvo da campanha publicitária.
2. Pesquisa sobre o tema, por cada grupo, para obtenção do maior número possível de informações (pesquisa bibliográfica, de campo – conversas, entrevistas com pessoas que entendem do assunto –, na internet, ou da forma que parecer melhor).
3. Identificação, por cada um dos grupos, das informações que pareceram mais importantes sobre o tema pesquisado.
4. Apresentação oral para a sala do resultado da pesquisa. (Etapa opcional)
5. Escolha, por cada um dos grupos, de <u>um</u> aspecto do tema de maior relevância para a conscientização do público-alvo.
6. A partir desse aspecto escolhido, elaboração de uma frase para expressar a ideia sobre a qual se quer conscientizar o público-alvo. Essa ideia é a proposição básica da propaganda.
7. Elaboração de um esboço (um primeiro estudo/rascunho) do cartaz, do folheto ou do folder de propaganda, associando a proposição básica com elementos visuais (figuras, fotos, cores, formas das letras, diagramação especial); acréscimo de outras informações verbais, se necessário. A primeira frase criada como a proposição básica pode ser melhorada, num estilo mais chamativo e de efeito. O importante é que se mantenha a ideia básica.
8. Identificação do(s) sentimento(s) ou da sensação que essa associação de recursos passa para o público-alvo. Avaliação desse resultado: Será que atende ao propósito da propaganda?
9. Apreciação por membros de outros grupos e pelo professor dos esboços das propagandas criadas por cada grupo. Importante que leitores externos ao grupo julguem se a proposição básica é identificável, se os recursos utilizados são eficientes para o propósito da propaganda. Críticas, sugestões, correções, reelaboração de detalhes dos textos verbal e visual são fundamentais para a finalização do trabalho.
10. Produção da versão final do cartaz, folheto ou folder para divulgação ao público-alvo.

## 6. Conclusão

O acompanhamento de projetos dessa natureza tem mostrado que o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATALHA, M. C. **A literatura fantástica: um protocolo de leitura**. 2011. Disponível em [www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/.../a4n3/mariacristina\\_batalha.pdf](http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/.../a4n3/mariacristina_batalha.pdf) . Acesso em 30 de novembro de 2014.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17-32.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2. grau para a língua portuguesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v. 31. Campinas, p. 7-20, jan./jun. 1998.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRITO, P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 109-119.

CARON, M. F. *et al.* A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. 29, p. 492-497, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria – análise - didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygange, 2005. p. 159-177.

DOLZ, J.; 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.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007. p. 97-108.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, A.-S. de A. S. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita**. 2012. 151p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 12. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1., 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

LEMOS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**. n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

\_\_\_\_\_. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em [www.pucsp.br/pos/lael/intercambio](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio).

\_\_\_\_\_. A perspectiva dialógica para a leitura crítica de artigo de opinião em sala de aula. In: **Anais do 5º Seminário Nacional O professor e a leitura do jornal**. Campinas: Unicamp; ALB, 2010. ISSN: 1808-5040. Disponível em: <http://www.alb.com.br>.

\_\_\_\_\_. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 15, v.3 (especial), p. 223-245, dez. 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *et al.* **Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto aprovado por CAPES/INEP sob nº23038010000201076).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGOLIN FILHO, J. N. (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

MORAES, V. de. A propaganda social no ensino médio: da leitura crítica à produção de peças publicitárias. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 75- 100.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**. n.23, p. 51-59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez./1977.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**. n. 2, p. 31-41, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277706>

PÉCORÁ, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de. (Org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 9-43.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1º sem.1999.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.33-46.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Artigo recebido em: 20.05.2015

Artigo aprovado em: 25.06.2015