

**OS QUATRO EIXOS DE ENSINO EM UMA PROPOSTA  
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO  
TEXTUAL BIOGRAFIA ROMANCEADA**

*Manuella Carvalho Oliveira* (UNEB)  
[ella\\_carvalho@hotmail.com](mailto:ella_carvalho@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo discutir sobre o ensino–aprendizagem de língua materna nas aulas remotas durante o período pandêmico da Covid-19, a partir do compartilhamento de um projeto de letramento organizado em sequência didática com foco no gênero textual biografia romanceada que reuniu atividades síncronas e assíncronas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio da rede privada de ensino em Feira de Santana-BA no ano letivo de 2021. Dentre os principais objetivos de aprendizagem, destacou-se conhecer a história de Nelson Mandela, Malala Yousafzai e Martin Luther King Jr.; debater importantes questões políticas e sociais; conhecer as principais características do gênero biografia romanceada; empregar argumentos para defender um ponto de vista e identificar e empregar mecanismos de coesão textual. Para que esses objetivos fossem alcançados, foram utilizados como aporte teórico da Linguística Aplicada (LA), autores como Antunes (2003; 2005; 2009); Dionísio (2010); Koch (2018; 2020); Marcuschi (2008); dentre outros.

**Palavras-chave:**

Ensino–aprendizagem. Biografia romanceada. Sequência didática.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the teaching–learning of the mother tongue in remote classes during the Covid-19 pandemic period, based on the sharing of a literacy project organized in a didactic sequence focusing on the textual genre novelized biography that brought together synchronous activities and asynchronous with students of the 9<sup>th</sup> year of Elementary School II of a private school in Feira de Santana-BA in the academic year of 2021. Among the main learning objectives, it was highlighted to know the story of Nelson Mandela, Malala Yousafzai and Martin Luther King Jr.; debating important political and social issues; to know the main characteristics of the novelized biography genre; employ arguments to defend a point of view and identify and employ mechanisms of textual cohesion. In order to achieve these objectives, authors such as Antunes (2003; 2005; 2009) were used as a theoretical contribution of Applied Linguistics (LA); Dionysus (2010); Koch (2018; 2020); Marcuschi (2008); among others.

**Keywords:**

Teaching-learning. Following teaching. Romanced biography.

**1. Primeiras palavras**

Na contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro conta

com documentos oficiais norteadores da educação básica, os quais abordam questões importantes para o currículo de diferentes áreas de ensino. No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, há uma preocupação com o desenvolvimento de um processo de ensino–aprendizagem voltado ao exercício da cidadania, em que sejam criadas condições para que o aluno construa a sua competência discursiva. À vista disso, a escola deve organizar atividades curriculares que promovam o trabalho com a língua e a linguagem, fazendo com o que o corpo discente se aproprie de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

O ensino da produção escrita focada em gêneros de texto vem se intensificando nos últimos anos no Brasil, mais precisamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs) de 1º e 2º ciclos, em 1997, e 3º e 4º ciclos, em 1998, bem no final do século XX, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A publicação desses documentos deve-se a um compromisso do Brasil assumido em 1990, com o objetivo de melhorar os investimentos e ampliar o acesso à educação, compromisso assumido também por outros países em desenvolvimento. Os PCNs sugeriram, então, há duas décadas, que o ensino da Língua Portuguesa deveria apresentar como centralidade a multiplicidade de textos, de modo que fossem trabalhados em sala de aula diferentes tipos de gêneros, pertencentes às variadas esferas de comunicação.

Dando continuidade às diretrizes dos PCN (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta em seu aporte teórico a concepção de eixos de ensino para se referir ao componente de língua portuguesa, colocando em pé de igualdade a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística e, simultaneamente, apontando um mesmo objetivo a todas essas vertentes: o texto. De acordo com a Base, no Ensino Fundamental – anos finais, deve-se ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Durante o período de distanciamento social, ensino remoto, tensões e limitações causadas pelo advento da pandemia de COVID-19, as questões referentes ao ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa e letramentos precisaram ser repensadas para que, por meio de plataformas digitais e outros recursos tecnológicos, o ensino de língua materna continuasse priorizando o desenvolvimento de proficiências comunicativas (a fala, a escuta, a leitura e a escrita) relacionadas aos gêneros textu-

ais literários e não literários.

Neste artigo, apresenta-se o uso do gênero textual biografia romanceada no ensino dos quatro eixos da língua portuguesa, a partir do compartilhamento de um projeto de letramento organizado em sequência didática com foco no gênero textual biografia romanceada que reuniu atividades síncronas e assíncronas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio da rede privada de ensino em Feira de Santana/BA no ano letivo de 2021.

Consideradas essas questões, acresce mencionar que este trabalho encontra sua significância ao observar a realidade do ensino de língua condizente com as propostas dos documentos oficiais de educação, que visam colocar os quatro eixos de ensino no mesmo patamar de importância e abrangência no espaço escolar. Dentre tantas questões, pode-se dizer que o diferencial do trabalho frente aos demais estudos sobre gêneros textuais se encontra na tentativa de apresentar como ocorreu o cruzamento entre os eixos formadores do ensino da Língua Portuguesa e os gêneros textuais em situação real de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa.

## **2. A Linguística sendo Aplicada**

Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. Inicialmente, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais com atenção na caracterização de seus aspectos formais, configurando-se como um ensino dos gêneros em si e por si mesmos. Posteriormente, com a difusão das ideias de Bakhtin no mundo ocidental, muitos autores passaram a destacar a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais.

Bakhtin dá início a seu estudo sobre os gêneros de discurso ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e uma conseqüente variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Também observa que toda essa atividade se concretiza “(...) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Essas atividades não são acidentais nem desordenadas, tendo em

vista que os enunciados produzidos refletem as condições particulares e os objetivos de cada uma dessas esferas, não somente por seu conteúdo, seu estilo verbal, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também, e principalmente, por sua construção composicional. Essa formulação veicula um aspecto central da teoria do gênero do discurso segundo a visão bakhtini-ana, a de que os gêneros possuem três dimensões constitutivas:

a. conteúdo temático ou aspecto temático – objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais;

b. estilo ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero;

c. construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Os gêneros estão sempre ligados a algum tema e a um estilo, com uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável, desde que usemos a língua:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 301-2)

Marcuschi (2008), em seu material didático elaborado para a disciplina que ministrava na graduação em Letras na UFPE e que, posteriormente, se transformou em livro, se mostrou impressionado com a quantidade de publicações que surgiram nos últimos anos em torno da questão dos gêneros textuais e seu ensino no Brasil. O autor chama atenção para a questão de que o estudo dos gêneros não é novo, pois sua observação sistemática iniciou-se com Platão. A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, no entanto, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura.

É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros, porém também em uma perspectiva diferente dos estudos dos gêneros textuais de hoje que tem o trato dos gêneros como o trato da lín-

gua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

As bases teórico-metodológicas que fundamentam a noção de gênero e que validam sua transposição para a escola são encontradas de forma bastante didática na obra *Gêneros textuais & Ensino*, organizada por Dionísio, Machado e Bezerra (2010). Nela, Marcuschi apresenta várias conceitualizações relevantes no campo, além de garantir a diferenciação necessária entre tipo textual de gênero textual. De acordo com o autor,

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Como os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, Marcuschi faz uma simples observação histórica desse surgimento. Povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros e após a invenção da escrita alfabética os gêneros foram multiplicados, surgindo os típicos da escrita. De lá para cá, houve uma grande ampliação com o florescimento da cultura impressa e, hoje, com a cultura eletrônica e digital, pode-se presenciar o que o autor chama de explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação ancoradas em gêneros já existentes. Isso mostra que:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim, como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Marcuschi cita reiteradamente em seu artigo o autor Bakhtin (1997), pois compartilha da ideia deste quando afirma que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, afinal, entendem a língua como atividade social, histórica e cognitiva e, assim, privilegiam sua natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural dela. Nesse contexto, a distinção entre gêneros e tipos textuais é feita pelo autor de forma bastante facilitada:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias co-

nhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

Sendo assim, pode-se dizer que os gêneros textuais se fundam em critérios externos (comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais em critérios internos (linguísticos e formais). Em suma, concordamos com o autor Luiz Antônio Marcuschi quando conclui dizendo que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, sem precisar forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

Como visto, os manuais de ensino de língua não levavam em conta que quando falamos ou escrevemos estamos sempre produzindo algum gênero textual. Em virtude da necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, o Governo Federal elaborou diretrizes que passaram a orientar a educação no Brasil. Dentre as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, os de Língua Portuguesa propunham que a escola organizasse o ensino de modo que o aluno pudesse desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, a partir do trabalho feito com base nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

Dessa forma, compete ao professor de língua realizar atividades que desenvolvam a competência discursiva do aluno tanto na modalidade oral quanto escrita, já que os gêneros se manifestam em ambos os domínios comunicativos, desde os mais formais aos informais, inclusive aqueles que circulam na vida cotidiana. O trabalho com gêneros em sala de aula possibilita que o aluno produza e reflita sobre os diversos usos da linguagem, identificando a importância e as características dos gêneros que circulam nos dois âmbitos: oral e escrito.

Retomando a questão da diversidade dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para a sua utilização nas aulas de Português, sendo esse processo uma mera aplicação de sequências estereotipadas que formam produtos culturais da escola. Dessa forma, o alunado acaba produzindo textos que se tornam eficientes apenas no âmbito escolar, fazendo com os gêneros percam seu caráter comunicativo e ganhem a função de “instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistemati-

camente, as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 77).

Assumindo o mesmo posicionamento teórico, Marcuschi (2002) escreve:

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. (MARCUSCHI, 2002, p. 36)

Para além do que foi mencionado, há de ser considerado que, na BNCC (2018), o ensino da Língua Portuguesa articula-se através de quatro eixos de ensino: a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística. O primeiro compreende as práticas de linguagem que emergem do contato do leitor com o texto escrito e imagético e suas interpretações. A produção escrita está relacionada com o trabalho de reflexão acerca das situações sociais em que se escrevem textos. Em relação à oralidade, o movimento de investigação é voltado para a imensa variedade da língua na modalidade oral. Já a análise linguística está envolta por uma perspectiva funcional das regras e convenções do uso formal da língua.

A dificuldade de situar a oralidade como um objeto de ensino/aprendizagem ainda é perceptível, pois não se sabe onde e como inserir atividades com os gêneros orais no ambiente escolar. Em decorrência disso, é comum os docentes abordarem as práticas orais por meio de um exercício comparativo com a escrita ou de diferenciação entre a língua falada coloquial e a língua falada formal. Não há uma preocupação em estruturar os gêneros da tradição oral. Além disso, a consciência de que as mesas redondas, os seminários, os debates e as entrevistas fazem parte desse meio, servindo de instrumento para se trabalhar com a oralidade em sala de aula, é quase inexistente.

Infelizmente, a crença de que o corpo discente domina melhor os gêneros orais do que os escritos por estar em constante contato com a oralidade resulta na falta de orientação adequada nas atividades desenvolvidas através da fala e, também, numa avaliação errônea dos estudantes, já que eles acabam não atingindo as expectativas ou não sobressaindo a estas.

Nas lições de Bunzen (2007), assim como a oralidade, nos pri-

mórdios (entre os séculos XVIII e XX), a escrita também não recebeu o devido reconhecimento, sendo posta em terceiro plano, já que o destaque e a preocupação do ensino de Língua Portuguesa eram o desenvolvimento da capacidade leitora e o domínio de regras gramaticais.

A preparação do aluno enquanto sujeito-escritor estava condicionada às disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, em que se ensinava a técnica de “composição”, que consiste na escrita de textos “(...) a partir de figuras ou títulos dados tendo como base os textos-modelos apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2007, p.142). Almejava-se que o estudante possuísse uma escrita de qualidade, produzindo sempre um “produto final”, ou seja, um texto essencialmente clássico e bem escrito.

O ensino da escrita enquanto mera assimilação de técnicas, modelos e padrões passa a ser modificado a partir das décadas de 1960 e 1970. Nesse período, surge a ideia de “redação escolar”, iniciando um lento processo que visa trabalhar com a criatividade do aluno, o qual se fortalece por meio da efetivação da LDB nº 5692/71. Isso posto, faz-se necessário relatar que o saber sobre a língua deixa de ser o centro e novos fins didáticos emergem: “(...) os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (BUNZEN, 2007, p. 144).

Ainda nesse âmbito, apesar de a redação ser posta como um possível avanço no ensino da escrita, recebeu muitas críticas relacionadas à sua validade enquanto objeto de ensino. Seguindo as teorizações de Bunzen (2007) quanto ao uso das redações, há algumas constatações: a) o ensino de redação como um mero exercício escolar, cujo objetivo principal é apresentar os erros gramaticais cometidos pelo aluno; b) um trabalho com a escrita sem função; c) a escrita do aluno para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos/vestibular.

Diante desse cenário, como anteriormente mencionado, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surge um movimento em prol do ensino da escrita. Há um novo ideal, um direcionamento ao trabalho com os gêneros textuais na perspectiva do letramento: “(...) os alunos não deveriam produzir mais redações, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUNZEN, 2007, p.



149).

Ao tomar os gêneros como objetos de ensino, o docente está assumindo o desafio de encaminhar a aprendizagem da língua escrita para uma perspectiva em que se trabalhe com diversos textos, estilos, suportes e meios de circulação nas diversas esferas comunicativas. Segundo Bunzen (2007, p. 158): “Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização podem ser legitimadas na escola.”. Portanto, o ensino da escrita pautado no trabalho com os gêneros textuais surge como uma iniciativa de desenvolver a autonomia dos alunos, que já produzem textos em diversos gêneros, mas que ainda repudiam o ato de escrever.

Com relação ao ensino da gramática, Mendonça (2007) aponta para uma nova prática que vem se estabelecendo nas aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de se ensinar gramática por uma outra perspectiva, a da análise linguística. Apesar de ser entendida como “(...) o ensino da gramática contextualizada” (MENDONÇA, 2007, p. 74), a análise linguística está longe de ter essa configuração.

A gramática contextualizada é delimitada como uma “metodologia renovada no ensino de língua materna”, em que se trabalha com o texto na centralidade. No entanto, o que acontece é a utilização do texto a serviço da gramática tradicional, já que se propõem exercícios de: retirada dos adjetivos do texto, análise sintática de períodos do texto, destaque e busca de algum tipo de verbo ou outra classe gramatical. Verifica-se, em Mendonça (2007), que a dita gramática contextualizada realiza a manutenção da gramática tradicional de forma mascarada:

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita “gramática contextualizada”, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais. (MENDONÇA, 2007, p. 74)

Assim sendo, faz-se necessário que não se tenha entendimento errôneo acerca das duas formas de ensino, uma vez que a prática de análise linguística não significa apenas ensinar a gramática por outro ângulo, valendo-se de outras metodologias, mas sim mudar a concepção de linguagem e de como o ensino desse eixo da língua portuguesa deve ser articulado.

Para Mendonça (2007), há grandes diferenças entre o ensino tradicional da gramática e a prática de análise linguística. Enquanto o tradicionalismo enxerga a língua como um sistema acabado, uma estrutura inflexível, a prática de análise linguística concebe a língua como uma ação interlocutiva, situada aos falantes. A primeira tem centralidade na norma padrão; a segunda, nos efeitos de sentido. De um lado, exercícios estruturais; do outro, a preferência por questões abertas, de pesquisa, reflexão. A gramática normativa com a fragmentação dos eixos de ensino (leitura, produção textual, gramática) e a análise linguística, com a integração dos eixos de ensino, visando um processo de ensino e aprendizagem complementar.

Portanto, evidencia-se que a análise linguística parte do pressuposto de que:

[...] a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc. Transportada para o âmbito da escola, essa perspectiva considera a construção de efeitos de sentido como o ponto central das discussões a serem efetivadas em sala de aula, deslocando profundamente a organização dos conteúdos e competências no ensino de língua materna em vários aspectos. (MENDONÇA, 2007, p. 76)

Ademais, a análise linguística possibilita o ensino da gramática por meio dos gêneros textuais, trabalhando com a função comunicativa do texto e não mais com a fixação de regras e exercícios repetitivos. Trata-se de refletir sobre o uso adequado do registro, dos recursos linguísticos adotados em cada situação comunicativa. Desse modo, cabe ao professor de língua articular os conhecimentos macro, a função do gênero, a sua estrutura, suporte, circulação nas esferas sociais, os interlocutores; e os conhecimentos micro, a forma de construção do texto, os mecanismos linguísticos que devem ser utilizados, a escolha das palavras, expressões, a organização dos períodos etc.

Por conseguinte, pode-se acentuar que o principal objetivo da adoção da análise linguística durante as aulas de português é a busca pela reflexão daquilo que se aprende, do seu objeto de estudo. Em outras palavras, considerando que o ensino de gramática pela própria gramática não acarreta grandes reflexões sobre o uso real da língua, a prática de análise linguística busca trabalhar, através dos gêneros, os diversos recursos gramaticais e estratégias textuais para que o alunado aprenda a reconhecer os usos da linguagem no meio social. Nesse sentido, o tratamento superficial e isolado desses elementos gramaticais não é suficiente para a

compreensão dos diferentes papéis que a gramática desempenha na produção de sentido dos diferentes gêneros.

Quanto ao ensino de leitura, fazendo alusão ao processo de formação da disciplina de Língua Portuguesa novamente, a leitura, até a metade do século XX, era um processo bastante primitivo, já que envolvia apenas capacidades de decodificação. O aluno não construía sentidos a partir do texto, assim como não dialogava ou fazia associações com outros autores, ou desenvolvia alguma consciência crítica. Acessava-se o texto apenas para transformar grafemas em fonemas, não se faziam grandes reflexões sobre o que se lia. Atualmente, os documentos oficiais de educação trazem um novo objetivo para o ensino da leitura, sendo o principal a construção de leitores críticos, os quais conseguem se posicionar enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Percorridas essas questões, cabe ao professor dar subsídio aos alunos durante essa produção/construção de sentidos dos textos. Considerando que esses enunciados possuem formas variadas, há uma necessidade de se oferecer ao corpo discente um “leque” diversificado de textos a serem trabalhados e lidos, já que se espera que eles sejam leitores capazes de analisar criticamente os acontecimentos da realidade que os cerca.

Por fim, mesmo que ocorra a busca, nas salas de aula, por um cenário diferente desse apresentado, mesmo que se trabalhe o ensino da leitura na perspectiva dos gêneros textuais, o que geralmente ocorre na escola é a escolarização dos textos. O gênero é retirado da sua esfera de circulação/produção e levado para o ambiente escolar a fim de que se reconheçam os elementos que o constituem, a estrutura que ele carrega, e produzam-se novos textos, que desenvolvam capacidades leitoras específicas do letramento escolar, deixando de lado o entendimento da sua real função na sociedade.

### **3. Sequência didática em língua portuguesa: integrando os quatro eixos de ensino**

As sequências didáticas (SD), originariamente, foram introduzidas por pesquisadores do Grupo de Genebra (como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, dentre outros) nas instituições de ensino francesas, entre 1985 e 1986 (Cf. BRONCKART, 2006). Machado e Cristóvão (2006) explicam que inicialmente não se tratavam de sequências didáticas voltadas para os gêneros especificamente, “mas, sim,

de seqüências abertas a diferentes objetos de conhecimento” (p. 3).

Foi somente na década de 90, no século passado, que essas ferramentas centram-se de forma mais específica no ensino de gêneros, inicialmente voltadas para a produção escrita e posteriormente à produção de gêneros orais. Hoje, no entanto, conforme Nascimento (2007), as SD podem ter como objetivo tanto a apropriação de um determinado gênero com vistas a sua produção escrita/oral, ou, ainda, outros objetivos, como o desenvolvimento da leitura crítica de um ou vários gêneros, por exemplo.

As seqüências didáticas definem-se, então, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio-historicamente construída. A elaboração dessa ferramenta requer que antes se faça um modelo didático do gênero (Cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004), o qual definirá os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo é, na verdade, uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos ensináveis, que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

No caso da proposta que apresentaremos, o trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa e Redação, já que na referida instituição de ensino o ensino de língua materna se dá em três frentes: Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Assim, contamos com 12 (doze) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, sendo 6 (seis) de Redação e 6 (seis) de Língua Portuguesa para desenvolver a seqüência didática com o gênero textual biografia romanceada. Dentre os objetivos de aprendizagem, destacamos:

- Conhecer a história do líder Nelson Mandela;
- Conhecer um pouco mais da história de Malala, a ganhadora mais jovem do Prêmio Nobel da Paz;
- Conhecer a história de Martin Luther King Jr., ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1964;
- Debater importantes questões políticas e sociais;
- Conhecer as principais características do gênero biografia romanceada;

- Empregar argumentos para defender um ponto de vista;
- Planejar, produzir e revisar um capítulo de biografia romanceada;
- Identificar e empregar mecanismos de coesão textual.

Nas aulas de Redação do dia 18/07/2021, iniciamos o trabalho com o gênero textual biografia romanceada. Visando explorar a oralidade, os estudantes foram questionados: Você sabe quem foi Nelson Mandela? Saberá dizer o que foi o *Apartheid*? Como podemos contribuir para diminuir as injustiças sociais, principalmente, a discriminação racial? Na sua opinião, que pessoas mereceriam ter sua vida registrada em um livro? Por quê? Que tal conhecer a trajetória do primeiro presidente negro da África do Sul? Quer saber um pouco mais da história de um homem cuja luta pôs fim a um movimento segregacionista e trouxe de volta a esperança e a liberdade para uma nação inteira? Estamos falando de Nelson Mandela.

Em seguida, exibi o texto “Quem foi Nelson Mandela? 13 momentos marcantes da biografia do líder antiapartheid”, disponível em: [https://www.ebiografia.com/quem\\_foi\\_nelson\\_mandela\\_momentos\\_marcantes\\_biografia/](https://www.ebiografia.com/quem_foi_nelson_mandela_momentos_marcantes_biografia/). Conversei com a turma sobre a política do Apartheid e exibi o vídeo “As origens e o legado da luta contra o apartheid na África do Sul”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d7eIBP-bCIQ>.

Partindo para o estudo do texto no qual focalizamos o eixo da leitura, informei aos alunos que o fragmento do texto a ser lido foi retirado da biografia romanceada de Nelson Mandela intitulada “O menino Nelson Mandela”, de Viviana Mazza, e forneci as informações iniciais sobre o gênero: história de vida de alguma personalidade retratada em um livro em estilo literário. A leitura do texto foi feita com a turma. Em sala, os alunos responderam as atividades com questões de compreensão e interpretação textual e, em seguida, fizemos a correção.

Em um momento mais expositivo da aula, foi apresentada a definição do gênero, comparando-o à autobiografia e ao texto biográfico, de forma que ficasse claro para os alunos quais são as diferenças entre esses três gêneros, que têm, em princípio, a mesma função. Textos sobre a vida de personalidades são muito comuns e podem ser escritos com diferentes estilos e finalidades. Um texto biográfico, por exemplo, deve ser objetivo e conter informações, geralmente elencadas em ordem cronológica, sobre

a vida do biografado. Há também a possibilidade de a própria personalidade escrever sobre sua vida, em primeira pessoa, destacando as memórias mais importantes para seu desenvolvimento, produzindo o que conhecemos como autobiografia. Por fim, existem biografias romanceadas, em que as trajetórias de determinadas pessoas são retratadas em livros por biógrafos, que selecionam cuidadosamente particularidades e momentos importantes de suas vidas.

A proposta de produção textual pediu que os alunos escrevessem um texto argumentativo na Plataforma *Google Classroom* expondo as razões pelas quais a história de vida da pessoa indicada mereceria se tornar um livro. Poderia ser uma pessoa conhecida pelo público ou não; alguém que estivesse vivo ou que já tivesse falecido. O importante era destacar os feitos que a fariam merecedora de ser biografada.

Durante as aulas de Língua Portuguesa que contemplam o estudo da língua, os conteúdos coesão e progressão textual foram explorados. Uma das formas possíveis para garantir a progressão textual é pela retomada de elementos, que pode ocorrer por meio de diferentes mecanismos: recorrência de termos, recorrência de estruturas (paralelismo) e recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase). Trabalhamos com o(s) efeito(s) de sentido(s) que as repetições de termos ao longo do texto geraram. Além disso, exploramos o desenvolvimento de períodos acrescentando paráfrases sem quebrar a coesão textual.

No dia 02/08/2021, demos continuidade ao estudo do gênero textual biografia romanceada, abordando agora as suas características. A abertura da aula contou com uma narrativa breve sobre a história de Malala. Malala tinha apenas 11 anos quando resolveu lutar por igualdade de direitos. A menina queria frequentar a escola em seu país, Paquistão, mas esse direito pertencia apenas aos meninos. Com o apoio da família, Malala levantou sua voz contra a opressão e tornou-se símbolo na luta por direitos iguais. A história da mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz é comovedora e inspiradora. Vamos conhecer mais sobre ela? Você já ouviu falar de Malala Yousafzai? O que sabe sobre ela? Malala lutou pelo direito de estudar. Em sua opinião, como a educadora pode transformar um país? Logo após, foi exibido o episódio “Estude como uma garota” que faz parte da série “Mulheres Fantásticas”, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8).

O estudo do texto se deu a partir da leitura do fragmento intitulado como *Bombas – Janeiro de 2009* do livro “Malala: a menina mais co-

rajosa do mundo”, de Viviana Mazza. Ele representa com clareza o contexto em que se encontrava Malala. Os ataques à região onde ela e sua família moravam eram constantes. Utilizei esse momento para ressaltar que, em vários lugares do mundo, há pessoas impedidas de estudar por diversas razões e para encaminhar a conversa para a valorização que a turma dá ao ensino e às oportunidades que têm. Em sala, os alunos responderam as atividades com questões de compreensão e interpretação textual e, em seguida, fizemos a correção.

As características do gênero textual em estudo foram apresentadas aos alunos. As biografias romanceadas associam literatura, jornalismo e história com o propósito de contar a vida de alguém. Trata-se, portanto, de um gênero narrativo e, por isso, deve apresentar os elementos da narrativa já conhecidos pelos alunos. Escritas em terceira pessoa, apresentam o biografado por meio de descrições bastante subjetivas, que revelam o ponto de vista do biógrafo sobre o personagem retratado. Cabe a ele realizar os recortes que deseja, de forma a destacar aspectos da vida e da personalidade do personagem sem, no entanto, abandonar o compromisso com a verdade dos fatos narrados. Tais fatos são geralmente narrados em ordem cronológica, organizados em capítulos que destacam informações de tempo e espaço.

Malala lutou pelos direitos das mulheres em sua região. Diante dessa evidência, os alunos foram convidados a escrever um parágrafo argumentativo na plataforma *Google Classroom* discorrendo sobre a questão de igualdade de direitos entre homens e mulheres do mundo ocidental nos dias de hoje. Alguns alunos compartilharam seus textos entre a turma no início da aula seguinte de Redação.

A coesão sequencial foi o conteúdo de análise linguística trabalhado durante as aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, destacamos alguns mecanismos de coesão sequencial estabelecidos por conexão, a saber: articuladores para introduzir uma explicação; articuladores para relacionar causa e consequência; articuladores para citar exemplos e articuladores para demarcar uma oposição.

Nas aulas de Redação que ocorreram no dia 09/08/2021, finalizamos o estudo do gênero biografia romanceada, abordando agora sua função social. Além de narrar a história vivida por alguém que tenha relevância na sociedade por suas ações, esse gênero também tem a função social de relatar as lutas e causas vivenciadas pelo biografado, que determinaram seu propósito de vida. Ao fazer isso, causa-se admiração e

inspiração nos leitores, pois confere detalhes ricos e que dizem muito sobre a vida daquela pessoa.

Houve a exibição do vídeo “I Have a Dream - Martin Luther King | Legendado PT-Br, Colorido, HD”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yz0TjHINctI>. “Eu tenho um sonho”. Foi com essa frase que um líder pacifista conquistou a atenção de milhares de pessoas em Washington, em 1963. Martin Luther King Jr. tornou-se um ícone na luta pelos direitos civis, no combate ao racismo e à segregação, sempre pregando a não violência em sua busca por justiça. Os alunos responderam as seguintes perguntas: Você já ouviu falar de Martin Luther King Jr? Em caso afirmativo o que sabe sobre ele? Nas aulas anteriores, estudamos casos envolvendo discriminação e segregação social. Em sua opinião, o que leva um grupo a acreditar que pode subjugar outro?

Os alunos fizeram a leitura silenciosa do texto *Capítulo 13* que faz parte da biografia romaneada de Martin Luther King Jr *O jovem Martin Luther King*, de Christie Whitman. Posteriormente, os alunos assistiram ao vídeo: “CORAGEM PARA MUDAR – VÍDEO MOTIVACIONAL (Martin Luther King)”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VwTpV54VhKk>.

A última produção textual solicitada lembrou que em nossa primeira aula com o estudo do gênero textual, cada aluno deveria apontar uma pessoa que merecia ter sua vida imortalizada em uma biografia romaneada; agora, chegou o momento de produzir um capítulo sobre ela. Para realizar esse trabalho, os alunos deviam seguir as instruções que estavam disponíveis na Plataforma *Google Classroom*. Os textos foram corrigidos com base na grade de avaliação que também se encontrava na Plataforma. A partir da correção, eles deveriam fazer a reescrita dos textos. Os capítulos produzidos pela turma seriam reunidos em uma coletânea, que seria impressa pelo Colégio e exposta na biblioteca para que possa ser compartilhada com toda a comunidade escolar assim que as aulas presenciais fossem retomadas.

Estudamos mais alguns articuladores nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a trabalhar as relações de sentido que eles agregam ao texto, tornando-o mais coeso e coerente: articuladores para reforçar uma posição; articuladores para atenuar uma circunstância; articuladores para retomar fatos ou informações e articuladores para corrigir ou reformular uma informação.



#### 4. Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais tem ganhado as salas de aulas. Embora alguns anos tenham se passado desde que os PCN (1998) introduziram essa ideia na sociedade, hoje as suas raízes estão interiorizadas nos pressupostos de aprendizagem dos sujeitos atuantes em muitas instituições de ensino, mesmo que eles ainda não se deem conta de tal processo.

Com este trabalho, visamos fomentar discussões, sobretudo, entre os coordenadores e professores que possam subsidiar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa com base na leitura, produção e reflexão sobre os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e aos quais os alunos têm acesso e que podem ser acionados para dar sentido a esse processo de aprendizagem firmado nos quatro eixos de ensino: oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e produção de texto escrito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ensino de sexto a nono ano. Brasília, MEC, 1997.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

MAZZA, V. *Malala: a menina mais corajosa do mundo*. Rio de Janeiro: Agir, 2013.

\_\_\_\_\_. *O menino Nelson Mandela*. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88

RAMOS E MATTOS, T. *Um estudo do estilo nos gêneros do discurso biografia e autobiografia*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2015. 183f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14356>. Acesso em: 20/07/2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-85

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44

YOUSAFZAI, M. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.