

# Análise Linguística e Ensino de Gêneros Textuais: um Estudo de Caso

## Linguistic Analysis and Textual Genre Teaching: a Case Study

Celso Leopoldo Pagnan<sup>a\*</sup>; Marcelo Silveira<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Norte do Paraná, PR, Brasil

<sup>b</sup>Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Letras, PR, Brasil

\*E-mail: celso\_pagnan@hotmail.com

---

### Resumo

A presente pesquisa faz parte de um projeto intitulado “Análise linguística e ensino de língua portuguesa”, que por sua vez está inserido em um projeto mais amplo: *Professor: seu lugar é aqui*, desenvolvido pelo programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, da UNOPAR. O objetivo deste estudo foi refletir sobre o ensino de gêneros textuais, a partir da aplicação de uma sequência didática em turmas do 6º ano. Para tanto, escolhemos o gênero receita. Como metodologia, os alunos escreveram dois textos do gênero receita, sendo o primeiro com base em seu conhecimento prévio, o segundo a partir das explicações expressas em sala de aula. Da comparação entre ambas as produções, buscou-se determinar o ganho que tiveram os alunos em termos de conhecimento sobre o gênero e sobre a produção textual.

**Palavras-chave:** Ensino. Gêneros Textuais. Sequência Didática.

### Abstract

*The following research is part of a Project entitled “Linguistic Analysis and the Portuguese Language Teaching”, which is inserted in a larger Project: Teacher, your place is here, developed by the Master Program for Language Teaching Methodologies and its Technologies at UNOPAR. Furthermore, the goal is to think over teaching textual genres, from an applicable didactic sequence in 6th graders. The chosen genre was the recipe. As methodology, the students wrote two texts from the genre recipe, the first based on their previous knowledge and the second from the classroom teacher’s explanations. After comparing both compositions, the study aimed to identify the students’ knowledge gain about the textual composition genre.*

**Keywords:** Teaching. Textual Genres. Didactic Sequence.

---

### 1 Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa intitulada “Análise linguística e ensino de língua portuguesa”. O objetivo é refletir sobre o processo ensino/aprendizagem de gêneros textuais, tomando como parâmetro o ensino realizado no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, de Londrina/PR, onde o projeto maior em que se insere nosso projeto particular está sendo desenvolvido. Trata-se do projeto “Professor, seu lugar é aqui”, desenvolvido pelo programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, da UNOPAR, *campus* Londrina/PR.

No presente artigo, tratamos de um estudo de caso, abordando a análise linguística e o ensino de gêneros textuais, em particular o gênero instrucional receita. Para tanto, tomamos como referência três turmas de 6º ano, com cerca de 30 alunos cada, totalizando 89 discentes. Desse total, segundo estimativas da professora regente, 25 discentes jamais haviam estudado ou produzido o gênero receita anteriormente ou teriam tido contato efetivo com o gênero.

O objetivo específico foi descrever a aplicação de metodologia de ensino dos gêneros, sendo o objetivo geral

colaborar para o aumento do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do colégio, em 2017. O IDEB de 2011 foi de 5,4, abaixo, portanto, da média estipulada pelo governo federal, que é 6,0.

Para tanto, dividimos o desenvolvimento do artigo em duas partes essenciais. Na primeira, a fundamentação teórica, que, em princípio, não pretende revelar nenhuma grande novidade em torno do tema, mas direcionar a teoria àquilo que pretendemos aqui; a segunda parte abordou o relato da aplicação metodológica em sala, por meio de uma sequência didática, conforme o modelo de Dolz e Schneuwly (2004), com vistas à reflexão em torno da teoria e da prática, e as devidas considerações críticas.

### 2 Material e Métodos

É amplamente divulgado que os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais preconizaram uma mudança de paradigma para o ensino da língua portuguesa, antes centrado na palavra ou na frase, agora centrado no texto. As razões são também bastante difundidas, entre as quais a ideia de que é preciso considerar não a palavra isolada, e sim contextos

específicos, em interação, para que assim se tenha um sentido sócio-histórico mais definido. Retomemos, pois, a teoria dos gêneros, inserida na visão interacionista da linguagem.

Bakhtin (1979, p.108-109) é referência para tal teoria. Segundo o autor russo, “todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso [...]”. A reflexão sobre essa citação permite-nos aferir que, se fosse necessário sintetizar a enunciação em uma só definição, optaríamos pela escolha linguística “única”. A enunciação, uma vez proferida, jamais poderá ser repetida de forma igual, visto que não se repetirá aquele momento/instante interacional.

Rojo (2005) já destacara essa visão bakhtiniana sobre a enunciação dialógica como precursora, no que se refere aos gêneros discursivos. A própria definição de gêneros discursivos, enquanto enunciados relativamente estáveis, que circulam pelas diversificadas áreas de atividade humana pode ser caracterizada por três dimensões, a saber:

- a) conteúdo temático - conteúdo ideologicamente conformado, que se manifesta por meio dos gêneros;
- b) construção composicional - elementos de estrutura comunicativa e semiótica; e
- c) estilo - marca de construção composicional e linguística do gênero, mobilizadas, dentre outras, pela expressividade (posição enunciativa) do locutor.

É imprescindível observar que essas dimensões estão intrinsecamente interligadas com as condições de produção de um texto de determinado gênero, visto que aspectos como relações do autor e de seu papel social; relações do leitor e do seu papel social, o suporte a que o texto está vinculado; o provável objetivo do autor; o local e época de produção e circulação devem ser considerados.

No intuito de estabelecer uma classificação, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam cinco agrupamentos, que podem ser sintetizados em:

- a) Gêneros da ordem do narrar – cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para sua compreensão e apreciação (exemplos destes gêneros seriam: contos de fadas, fábulas, lendas, narrativas de aventura, narrativas de ficção científica, romance policial, crônica literária etc.). Envolve a capacidade de *mimesis* da ação através da criação de uma intriga no domínio do verossímil.
- b) Gêneros da ordem do relatar - cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas (exemplos destes gêneros seriam: relatos de experiência vivida, diários, testemunhos, autobiografia, biografia, notícia, reportagem, crônicas jornalísticas, relato histórico etc.). Envolve a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo.

- c) Gêneros da ordem do argumentar – cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando a um entendimento e a um posicionamento perante eles (seriam exemplos de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, etc.). Envolve as capacidades de sustentar, refutar e negociar posições.
- d) Gêneros da ordem do expor – que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins (exemplos de gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos, resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiência científica, etc.). Envolve a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes.
- e) Gêneros da ordem do instruir ou do prescrever – que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações (exemplos de gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogos etc.). Exigem a regulação mútua de comportamento.

É pertinente destacar que os agrupamentos acima expostos não são a única classificação possível, mas contemplam aspectos de suma importância, tais como tematizam o contexto social e histórico, devido ao critério de domínio social de comunicação; contemplam aspectos pertinentes ao ensino/aprendizagem dos gêneros, ou seja, consideram as capacidades de linguagem envolvidas.

Outra possibilidade para o professor estabelecer critérios para a escolha dos gêneros discursivos pode ser, conforme Barbosa (2000):

- a) Gêneros da esfera pública, já que os gêneros de domínio privado são, muitas vezes, aprendidos sem a necessidade de uma situação formal de ensino;
- b) O projeto de escola, tendo em vista o tipo de indivíduo que se pretende prioritariamente formar (Um cidadão? Alguém apto para um vestibular? Alguém com formação de nível médio técnica?);
- c) Gêneros necessários para a vida escolar e acadêmica, pois ajudam a garantir certo sucesso escolar;
- d) Programações de outras áreas – que podem pressupor o domínio de algum gênero;
- e) Gêneros necessários para o exercício da cidadania.

Em relação ao item “e”, o intuito é destacar que um mesmo gênero pode ser abordado em séries diferenciadas, naturalmente cabendo ao educador adequar o grau de complexidade à série trabalhada.

Outro estudioso que propõe o trabalho com os gêneros discursivos na linha do sociointeracionismo, sobre o qual

vamos tratar melhor a seguir, é Bronckart (1999). O autor aborda a questão relacionada à língua sob duas perspectivas: interna (língua enquanto estrutura) e externa (condições de produção/contexto). O interacionismo sugere que se considerem as duas, sobretudo a segunda. Dessa forma, tem-se acesso ao plano físico, quem elaborou o texto, onde, quando, etc. Ao falar sobre o texto, o autor o divide em dois planos, no primeiro todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: lugar de produção; momento de produção; o emissor; o receptor. O segundo plano abrange o contexto sócio-subjetivo, composto por quatro parâmetros: o lugar social; a posição social do emissor; a posição social do receptor e o objetivo.

Bronckart retoma Bakhtin para falar de gênero, então o texto é constituído por várias vozes, a linguagem não é cognitiva nem behaviorista, mas sim interação/intervenção. Tanto o discurso oral como o escrito são abordados dentro da concepção bakhtiniana, ou seja, o meio sócio-histórico vai influenciar nas ações da linguagem.

Bronckart (1999) sugere que os textos sejam analisados ou agrupados dentro das categorias: observáveis de ordem semântica; observáveis de ordem léxico-semântica e observáveis de ordem paralinguística e explica cada uma delas. Com relação à situação de ação de linguagem, o autor fala sobre o empréstimo do intertexto, ressaltando que, ao se adotar o gênero para realizar a ação de linguagem, devemos considerar os valores do lugar social implicado, isto é, o público-alvo. Dentro dessa perspectiva sociointeracionista, um texto pertence a um gênero e pode ser composto por vários discursos. Então, adequa-se o texto a um gênero, mediante critérios. Este processo tem o objetivo de avaliar que gênero é necessário para atingir determinados objetivos no menor tempo possível. Para tanto, o estudioso apresenta quatro tipos de discursos e cinco tipos de sequência, porém, mesmo tendo vários discursos, um será o dominante. Em um nível menor, temos os níveis de sequência: narrativa, dissertativa etc.

No que concerne aos gêneros, seu número é infinito, e dentro deles teremos os tipos de discurso e os tipos de sequência. Em síntese, Bronckart (1999) oferece ao professor um espaço para reflexão no qual o mesmo poderá entender os textos e selecionar como e com quais irá trabalhar. Vale lembrar que esta ação está vinculada ao pressuposto de que o professor deve considerar que estes gêneros não têm uma classificação definitiva, pois estão em constante evolução nas questões sócio comunicativas.

Para proceder tal estudo, baseamo-nos no discurso dos pesquisadores que defendem o pressuposto de que o gênero sofre transformação. Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam que uma das formas de controlarmos o melhor possível essa mudança necessária, quando o gênero se transforma em objeto a ser ensinado, é construirmos um modelo didático que ressalte as suas dimensões ensináveis. Para tanto, pode-se considerar a construção de um modelo didático como um

conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados. Vejamos a quais hipóteses os autores se referem:

- a) Certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluida e genérica);
- b) Os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- c) A determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir uma zona proximal de desenvolvimento, mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.180).

Queremos dizer que, ao relacionarmos esses conjuntos de dados entre si, é possível elaborar um modelo didático de gênero, o que poderá ser verificado na segunda parte do presente artigo, de modo mais específico. E mais, seguindo as asserções dos autores supracitados, o modelo didático representa o produto de uma construção em constante interação e evolução, que pode ser sintetizado em três aspectos, a saber:

- a) O princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
- b) O princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- c) O efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.81).

Então, para que seja construído um modelo didático alguns passos são necessários, segundo Cristóvão (2001):

- a) Resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) Observação do contexto de ensino-aprendizagem para que a intervenção didática seja a mais indicada, definindo-se assim os objetivos escolares em função das finalidades e capacidades de linguagem dos alunos para trabalhar com o gênero selecionado;
- c) Conhecimento dos *experts* na produção do gênero escolhido e dos conhecimentos linguísticos e textuais elaborados a respeito desse gênero.

Com base no modelo de Bronckart (1999), procede-se à análise de um *corpus* de textos pertencentes a certo gênero para assinalar suas características principais, considerando categorias específicas do gênero em foco. Trabalharemos particularmente com o gênero receita.

As análises que se seguirão para a construção do modelo didático deverão indicar as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos pertencentes ao gênero enfocado, sempre considerando as representações que seus participantes têm da situação de comunicação e respeitando as especificidades do gênero.

### 3 Resultado e Discussão

Com a democratização da escola, leia-se o maior acesso da população de baixa renda ao processo de alfabetização, bem como uma mudança no modo de conceber a educação, conforme Libâneo (2001) e Saviani (2005), tem-se discutido métodos para melhoria da escola pública, com ênfase em duas áreas, língua portuguesa, incluindo a produção de texto, e matemática, uma vez que essas áreas são fundamentais para, com base em outros dados, aferir a média do IDEB. Porém, como se tem observado pelos resultados práticos do sistema de avaliação governamental, o alunado não tem obtido um aprendizado satisfatório ou uma resposta positiva para o que se espera de um usuário da língua, haja vista os dados nacionais do próprio IDEB, cuja média geral ficou em 4,1. Considerando que a média satisfatória seria 6,0, podemos afirmar que se está muito longe disso. A projeção ou ao menos a meta é que se chegue a tal média em 2021. Pois bem, com esta pesquisa e sua aplicação prática, queremos contribuir para isso, além de possibilitar ao aluno, em particular aquele alvo da nossa pesquisa, tornar-se escritor competente no sentido definido pelos PCN:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 2000, p. 65).

De acordo com Barbosa (2000, p.173-174), ainda segundo os PCN de 1997, um trabalho com gêneros pode ser feito consoante a sequência abaixo:

- a) seleção de gêneros;
- b) elaboração de uma progressão curricular;
- c) coleta de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero em questão;
- d) análise de um *corpus* de textos pertencentes a um gênero em questão;
- e) descrição do gênero, tendo em vista sua sócio-história de desenvolvimento, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo;
- f) elaboração de um projeto de trabalho, levando em conta questões relativas à transposição didática, decidindo que texto deverá selecionar e que elementos da descrição irá privilegiar;
- g) elaboração de uma sequência didática de gênero.

Os PCN, porém, não explicam como seria feita essa sequência didática. Dolz e Schneuwly (2004) procuraram fazer isso. Retomemos, pois, os estudos desses autores. A fim de que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário que o professor tenha estratégias de ensino, chamadas de sequências didáticas, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.51).

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação.

Tais sequências são divididas em quatro etapas essenciais, a saber:

- a) Apresentação da situação em que o professor trata com seus alunos sobre determinado assunto (em nosso caso, o gênero textual instrucional, a receita).
- b) Em seguida, o professor solicita aos alunos que façam uma produção textual do gênero em questão.
- c) Na terceira etapa, são trabalhados os conteúdos específicos, chamados de módulos, isto é, os recursos linguísticos característicos de determinado gênero. No caso do gênero instrucional, espera-se que o aluno saiba usar verbos imperativos (ou com valor de imperativo), tenha consciência de uma lógica a ser seguida, bem como conheça o significado de elementos marcadores de pesos e medidas.
- d) Por fim, os alunos devem voltar a produzir, agora com mais conhecimento sobre o gênero em si, bem como sobre os aspectos linguísticos que colaboram para caracterizar o gênero trabalhado.

O objetivo final é, conforme Dolz e Schneuwly (2004), possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa, nas mais diversas situações cotidianas.

A presente pesquisa contou com a colaboração da professora regente das turmas de sexta série do referido colégio. A referida professora fez a aplicação da sequência didática sobre textos instrucionais, o gênero receita.

Segundo a professora responsável pela sala, dos 89 discentes, 25 jamais haviam estudado ou produzido o gênero receita anteriormente, o que confere uma proporção assim distribuída: 72% conheciam o gênero textual em questão e 28% desconheciam. Entre a maioria que afirmou conhecer, relataram já ter visto tal gênero em suas respectivas residências ou círculo de convivência. Ver ou ter contato com o gênero não significa efetivamente conhecer as características de produção. Por isso, mesmo amparado nessa primeira impressão, a professora solicitou aos alunos que, antes de escreverem um primeiro texto, fizessem uma pesquisa informal para terem um parâmetro.

Em dia agendado pela professora, os alunos levaram para a sala de aula mídias móveis para pesquisar receitas na escola (*tablets*, *notebooks* e *smartphones*), com boa participação de todos. O dado frustrante da experiência é que, apesar de o colégio contar com pontos de acesso à *internet*, poucos conseguiram efetivamente acessar a rede para efetuarem a pesquisa proposta. São dificuldades comuns nas escolas públicas, onde, apesar de o governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, propalar investimentos em tecnologia (com os *Tablets* cedidos aos professores, por exemplo) se não há a infraestrutura adequada para o perfeito uso pedagógico dessas mídias na escola, de nada vale, ou seja, o uso pedagógico de aparelhos eletrônicos pode ser inócuo. Contudo, a professora relata que a experiência foi válida pela integração estabelecida e também por demonstrar aos alunos como o uso da tecnologia pode ser interessante para o desenvolvimento educacional e a respectiva formação individual.

A sequência didática foi aplicada em três turmas de sexta série (6TA, 6TB e 6TD). Cada uma das turmas apresentou dificuldades específicas, como necessidade de trabalhar outro conteúdo durante a aplicação da sequência didática ou perda de alguma aula para aplicação de alguma outra atividade pedagógica da escola. De qualquer modo, em todas, após o contato inicial com o gênero receita, cada aluno escreveu uma receita com a qual mais se identificaria ou de cujo modo de redigir teria lembrança. Em outros termos, não escreveram a mesma receita. A única exigência é que escrevessem algo válido, isto é, que a receita pudesse efetivamente ser realizada.

Como se sabe, o gênero receita apresenta algumas características básicas, entre as quais:

- Título da receita;
- Descrição dos ingredientes, o que pressupõe também conhecimento de pesos e medidas. Além disso, essa listagem tem a função de tornar o leitor apto a executar uma determinada ação;
- Sequência lógica na redação do texto injuntivo, cuja função é estabelecer orientações ou normas para se executar uma determinada ação;
- Uso de verbos no imperativo ou com valor de imperativo;
- Predomínio dos substantivos;
- Eventualidade do uso de frases persuasivas ou de caráter opinativo (“fica uma delícia!”);
- Predomínio do período simples.

Conforme já se afirmou, o objetivo do presente artigo não é o de propor uma visão totalmente inovadora sobre o estudo dos gêneros, mas o de refletir sobre os procedimentos didáticos de modo mais amplo, com o objetivo último de colaborar para o aumento do IDEB da escola pesquisada. Evidente que esse aumento não poderá ser medido neste artigo em particular.

O gênero receita foi escolhido em conjunto com a professora regente, porque ela iria complementar a atividade com dois produtos: a execução efetiva de alguma das receitas escritas pelos alunos e a criação de um livro conjunto de receitas de cada turma.

O procedimento da sequência didática foi a seguinte:

- Os alunos tiveram um primeiro contato com as receitas, conforme já relatado;
- Produziram uma receita, com base no conhecimento prévio;
- Trabalhou-se o conteúdo específico;
- Por fim, os alunos tiveram a chance de reescrever aquela primeira receita.

A análise aqui será exatamente sobre esse processo com o objetivo específico de destacar os aspectos positivos e negativos. Por isso, tracemos, agora, um diagnóstico das produções de cada uma das três turmas.

Inicialmente, vamos fazer uma análise de caráter quantitativo, para depois emprendermos uma análise qualitativa das produções.

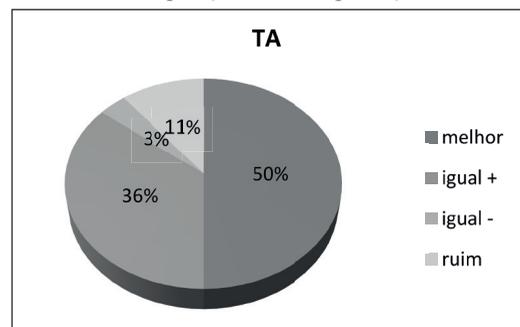
Considerando que houve a produção de dois textos (um

baseado numa primeira leitura do gênero, outra a partir de explicações feitas pela professora regente, bem como a realização de exercícios sobre o gênero, especificamente a respeito do formato de texto instrucional e também interpretativo), a análise a seguir foi feita de modo a comparar as duas produções.

No caso da 6TA, das 29 produções, entre a primeira e a segunda, constatou-se o seguinte:

- Quatorze produções melhoraram;
- Onze ficaram iguais, ressaltando que 10 delas já apresentavam boa qualidade na construção do texto (no Gráfico 1 representado por igual + e igual -, conforme a qualidade do texto);
- Três continuaram apresentando problemas na construção do texto; e
- Houve o caso de um aluno não ter produzido o segundo texto, portanto não tivemos um parâmetro de comparação.

**Gráfico 1:** Comparação das duas produções - 6TA

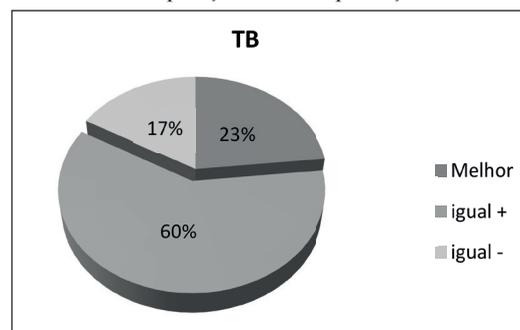


Fonte: Dados da pesquisa.

No caso da 6TB, das 30 produções, entre a primeira e a segunda, constatou-se o seguinte:

- Sete produções melhoraram;
- Vinte e três ficaram iguais, ressaltando que 18 delas já apresentavam uma boa qualidade na construção do texto; e
- Não houve texto que não tenha apresentado alguma evolução.

**Gráfico 2:** Comparação das duas produções - 6TB

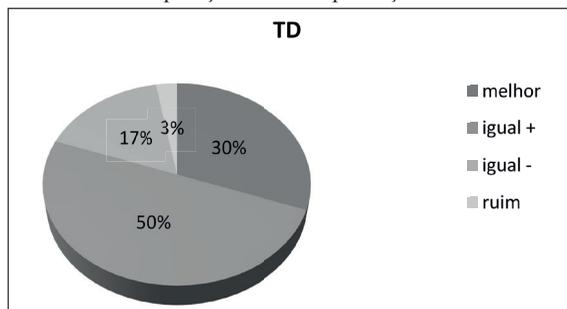


Fonte: Dados da pesquisa.

No caso da 6TD, das 30 produções, entre a primeira e a segunda, constatou-se o seguinte:

- Onze produções melhoraram;
- Dezoito ficaram iguais, ressaltando que 12 delas já apresentavam uma boa qualidade na construção do texto; e
- Apenas uma não apresentou alguma evolução.

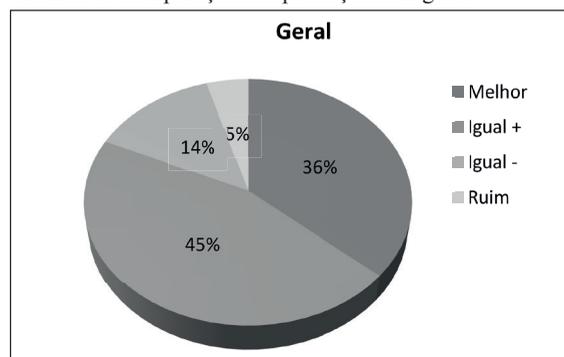
**Gráfico 3:** Comparação das duas produções - 6TD



Fonte: Dados da pesquisa.

Talvez, em uma primeira leitura dos resultados, possamos ser levados a acreditar que o trabalho com a sequência didática pouco acrescentou à capacidade de os alunos redigirem os respectivos textos, no entanto é preciso analisar os dados de modo mais amplo. Então vejamos. Conforme revela o diagnóstico inicial, 72% dos alunos disseram já ter tido algum contato com o gênero receita. Em cada turma, o percentual médio das produções em que se observou ou uma melhora ou a manutenção da qualidade foi de 81%, gerando ganho percentual na ordem de 9% em relação àqueles que disseram não conhecer o gênero. Conhecer ou não é um dado relativo. Afinal, é provável que nas respostas colhidas no diagnóstico inicial, nem todos os alunos tenham respondido com precisão. Ainda assim, é preciso relativizar, posto que ter visto um gênero escrito, ter tido contato com o gênero como leitor não significa saber produzi-lo. Como exemplo básico, pensemos no leitor de romances, o qual, na maioria das vezes, é incapaz de produzir um. É bem verdade que o gênero receita, por apresentar características mais técnicas, possibilita que a maior parte dos leitores do gênero possa aprender a redigi-lo.

**Gráfico 4:** Comparação das produções em geral



Fonte: Dados da pesquisa.

Evidente que aqui não há como apresentar todas as produções (188 no total) para procedermos à análise, por isso tomemos algumas como exemplos para realizar uma análise de caráter mais qualitativo. Para preservar os alunos, não identificamos série e o nome dos autores das respectivas produções textuais.

Primeiro, abordaremos uma sensível melhora entre a primeira e a segunda produção.

**Quadro 1:** Produção 1 o aluno A

Brigadeiro
3 colheres de Nescau 2 colheres de margarina 1 lata de leite condensado Meia xícara de leite Depois é só misturar tudo e esta pronto um que delicia.

**Quadro 2:** Produção 2 do aluno A

Brigadeiro de panela
Ingredientes: 3 colheres de Nescau 2 colheres de margarina 1 lata de leite condensado 1 xícara de leite Modo de preparo: Coloque 2 colheres de margarina, 1 lata de leite condensado, 3 colheres Nescau e 1 xícara de leite dentro da panela e mexa bem até ficar grosso e fazer bolhas depois é só esperar esfriar e estará pronto seu brigadeiro.

Preservamos a escrita original. Para além de o segundo texto apresentar alguns desvios da norma gramatical (ortografia, pontuação, acentuação), o fato é que o aluno demonstrou ter compreendido as características do gênero receita, seja o seu formato (dividido em três partes principais: título, ingredientes e modo de preparo), seja o uso da tipologia própria (descrição, injunção) para redigi-lo.

Vejamos outro caso, em que a primeira produção já era relativamente adequada, porém a segunda apresentou alguma melhora.

**Quadro 3:** Produção 1 do aluno B

Ingredientes Massa de rapdez Presunto Musarela Salame E o que mais você quiser Como fazer: Pega a massa e coloca presunto, queijo e o salame. Depois coloca numa frigideira e deixa no fogo médio por 5min + ou - e dobra ela e pronto.
--

**Quadro 4:** Produção 2 do aluno B

Tortilha  
 Ingredientes  
 Massa de rapdez  
 Presunto a gosto  
 Mussarela a gosto  
 Salame a gosto  
 E o que mais você quiser  
 Modo de preparo  
 Pegue a massa (rapdez), coloque o presunto, queijo e o salame.  
 Depois coloque a massa com os ingredientes na frigideira e deixe no fogo médio por 5 minutos mais ou menos. Depois dos 5 minutos tire a massa e a dobre no meio e esta pronta.

Neste caso, na primeira produção não havia título e o texto injuntivo (modo de fazer) não estava desenvolvido com o cuidado que se pode verificar na segunda produção, como a quantidade dos ingredientes a serem utilizados.

Vejam agora um terceiro caso, em que tanto a primeira quanto a segunda produções continuaram a apresentar problemas no que diz respeito ao formato do gênero receita, ainda que tenha havido um pequeno desenvolvimento na capacidade de se redigir o texto. Neste caso, o aluno mudou a receita da primeira para a segunda produção. Porém, como se pode verificar, o gênero receita não ficou bem caracterizado em nenhum dos dois casos, embora se observem aspectos próprios do gênero (título, injunção, verbos no imperativo).

**Quadro 5:** Produção 1 do aluno C

Vitamina de Abacate = É só você pega o abacate corta ele almeio colocar uma parte dele no liquidificador colocar um tanto bom de açúcar e bater aí é só esperar uns 5 ou 6 minutos aí é só tomar.

**Quadro 6:** Produção 2 do aluno C

Pão com mortadela = primeiro pega um pão pode ser qualquer pão mas eu vou usar o pão francês. Coloque o que você quiser no pão mas eu vou falar o jeito que eu gosto do pão. Primeiro eu pego a maionese passo no pão e por cima eu coloco a mortadela e por cima eu passo ketchup e depois eu coloco tomate e alface e coloco a outra parte do pão por cima e coloco no micro ondas e coloco 30 minutos e depois retiro o pão bem quentinho para comer e é assim que eu preparo meu pão com mortadela.

Em rigor, há aqui, mais o gênero da ordem do narrar que o instruir, uma vez que o aluno conta a um interlocutor como faz o seu *pão com mortadela* e não como se deve fazer.

**4 Conclusão**

Apenas como referência, importante dizer que, ao final da sequência didática, os alunos, sob a supervisão da professora regente, ainda organizaram um livro artesanal com as receitas, e foi proposta uma contínua troca das receitas ao longo do ano letivo.

Como resultado final, podemos dizer que a sequência didática se mostrou eficiente para um ganho no desenvolvimento da habilidade da escrita por parte dos alunos envolvidos na atividade. Como já se afirmou, o ganho efetivo, a ser mensurado pelas avaliações de âmbito nacional, que ajudam a compor o IDEB, não é possível ainda determinar. O que se pode dizer é que o trabalho de acompanhamento dessa turma se estenderá até 2017, quando se terá um parâmetro mais preciso, posto que tais turmas concluirão o ensino fundamental e se terá a avaliação definitiva delas.

Para a pesquisa, o que deve ser ressaltado é a participação efetiva da maior parte dos alunos de cada turma, o que nos permitiu aferir o aprendizado individual dos alunos.

**Referências**

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem na sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000. p.149-182.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília, SEF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999, p.137-257.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. *Gênero e ensino de leitura em LE*: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação do material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercados de Letras, 2004.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública*. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.184-207.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

