

GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: O CORDEL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

GENRES IN THE CLASSROOM: CORDEL AS A TEACHING INSTRUMENT

Dalve Oliveira Batista-Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
dalve@uft.edu.br

Soranny Gomes Morais

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
sorannymorais@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino com o gênero cordel fundamentada em gêneros textuais e ancorada nos princípios da sequência didática. Para atender ao objetivo proposto, discutimos as concepções de gêneros textuais, modelo didático e sequência didática respaldados na perspectiva dos seguintes teóricos e pesquisadores: Bronckart (2003), Schnewly e Dolz (2004), Cristóvão (2002), Batista-Santos (2014), e outros pesquisadores que têm como aporte teórico a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Destarte, acreditamos que o trabalho com gêneros textuais embasados no Modelo Didático e na SD possibilitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e linguístico-discursivos dos alunos, por promover uma compreensão mais detalhada do cordel.

Palavras-Chave: Gêneros Textuais; Sequência Didática; Cordel.

Abstract: The present research aims to present a teaching proposal with Cordel genre, based on genres and in the principles of the didactic sequence. In order to attend on the proposed objective, we discuss the conceptions of genres, didactic model and didactic sequence supported by the perspective of the following researchers: Bronckart (2003), Schnewly e Dolz (2004), Cristóvão (2002), Batista-Santos (2014), and other researchers who have as theoretical contribution from the perspective of Socio-discursive Interactionism (SD). As a result, we believe that the work with genres, based on the Didactic Model and the SD enables the development of linguistic and linguistic-discursive abilities of the students, for promoting a more detailed understanding of the Cordel.

Keywords: Genres; Didactic Sequence; Cordel.

Introdução

Vivenciamos uma época de constantes avanços tecnológicos e científicos, o que exige reformulações e ajustes dos saberes no sentido de ampliar e reorganizar conhecimentos.

No que se refere às práticas de linguagens, os métodos utilizados no processo de ensino aprendizagem de Língua Materna (LM), atualmente, não permitem que o ensino de gêneros deixe de ser uma mera ferramenta e passe a ser um instrumento que possibilite o desenvolvimento de capacidades de Linguagem, pois, de acordo com Batista-Santos (2014, p. 42-43),

[...] quanto mais trabalhadas as dimensões ensináveis de um gênero, isto é, quanto mais se colocar os alunos em situações que sejam as mais próximas possíveis do gênero de referência, mais se facilitará o ensino dele como instrumento, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão ligadas e que poderão ser transferidas para outros gêneros.

Dessa forma, o ensino de gêneros é importante, pois é por meio deles “que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ, E SCHNEUWLY, 2004, p. 74). Refletindo, então, sobre o ensino de Língua Portuguesa, sob uma perspectiva linguística, direcionamos esta pesquisa para uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de LM por meio dos gêneros textuais, neste caso específico, o cordel.

O gênero cordel possui características como a musicalidade das rimas e o uso do regionalismo, mediante metáforas que fazem desse gênero literário expressão tipicamente nordestina, constituindo-se numa importante ferramenta para desenvolver as capacidades de linguagens dos

educandos.

Sobre o fato de os diversos gêneros textuais também serem importantes à constituição do sentido, Batista-Santos (2014, p. 131) afirma que a:

[...] organização textual global e a estruturação dos textos pertencentes ao cordel dependem das condições de produção, mais especificamente, das representações que o produtor/enunciador tem sobre suas condições de produção: de qual atividade de linguagem faz parte o texto que ele produzirá, quais são os textos que podem fazer parte do intertexto, qual é a instituição que ele representa e qual é o papel que ele próprio exerce socialmente e, sobretudo das hipóteses que ele levanta sobre os destinatários de seus textos e sobre as conclusões a que quer fazer seu destinatário chegar.

Diante do exposto, compreendemos que o trabalho com o cordel será relevante no processo de ensino aprendizagem de LM. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma proposta de ensino com gênero cordel fundamentada em gêneros textuais e ancorada nos princípios da sequência didática. A pesquisa será de cunho bibliográfico descritivo de abordagem qualitativa, em que buscamos embasamento de teóricos e pesquisadores que discutam a temática aqui proposta, sendo eles: Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Batista-Santos (2014) e outros que se embasam na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

Nesse sentido, para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, pretendemos responder o seguinte questionamento: dentre as características fundamentais do cordel (BATISTA-SANTOS, 2014), quais podem ser ensinadas e nos permitem elaborar uma proposta de atividade adaptada aos alunos do ensino Fundamental II, especificamente o oitavo ano?

A escolha da temática deu-se por acreditarmos que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem conforme aponta Batista-Santos (2014, p. 23), uma vez que eles são “vistos como uma ferramenta importante (por isso, necessária) para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades”.

Assim, para atender ao objetivo proposto, optamos em dividir o trabalho em três seções. Na primeira seção, é discutido o conceito e concepções de gêneros textuais e tipologia textual. Na segunda seção, abordamos a questão dos gêneros em sala de aula como estratégia didática e o modelo didático de gêneros, bem como a sequência didática como instrumento de ensino. Na última seção, discutimos o gênero cordel como instrumento de ensino e será apresentada uma proposta de ensino para o cordel.

Gêneros textuais: concepções e reflexões

A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz (DELL'ISOLA, 2007, p. 24).

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros textuais na modalidade oral ou escrita variam em função de suas finalidades. Seja para informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer, os gêneros textuais constituem-se em verdadeiros organizadores das atividades de linguagem.

A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo, ou seja, seu tipo de gênero. Como são numerosas as finalidades com que são produzidos os textos no contexto social, numerosos são os gêneros.

O projeto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin e defende a ideia de que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes. Porém Bronckart se diferencia em relação à terminologia adotada por Bakhtin, a de “gêneros discursivos”, por levar em consideração a perspectiva do texto e não do discurso. Assim, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso.” (BRONCKART, 2003, p. 75)

Nesse sentido, segundo Bronckart (1999, p. 71), a definição de gênero de texto numa significação geral “pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem oral ou escrita”, apresentando-se em diversos formatos. Assim, o gênero textual representa a materialização da linguagem oral ou escrita, o que é reforçado por Marcuschi (2008, p. 84), ao afirmar que os gêneros textuais,

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócios comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Percebemos aí que os gêneros textuais compõem-se de ações da linguagem e exigem do interlocutor capacidade para escolher dentre os diversos gêneros o mais adequado ao contexto e sua intenção comunicativa, além da aplicação e decisão que acrescentará algo à forma destacada recriando-a.

Sabemos que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que estão profundamente vinculados à vida cultura e social. Esta constatação é possível, ao observarmos a quantidade de novos gêneros textuais que surgem no decorrer da evolução da sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, Cristóvão (2009) afirma que “os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir com a linguagem” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 14).

Resultantes de um trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Seu surgimento está associado às necessidades e atividades sociais e culturais, bem como à relação com novas tecnologias. Como afirma Marcuschi (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Atualmente, em decorrência dos avanços tecnológicos, vivemos a fase da cultura eletrônica. Com o surgimento do computador e suas inúmeras possibilidades, dentre elas o uso da internet, observamos o surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação, na oralidade e na escrita. Essas novas formas caracterizam novos tipos de gêneros, dentre os quais podemos citar e-mail, chats, fóruns etc.

Esse fato revela que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 155), “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Os gêneros textuais podem ser concretos e reais e os tipos não dão essa perspectiva do real. Compreendemos que, estruturalmente, há uma distinção entre gêneros textuais e os tipos textuais. Para Marcuschi (2002), os tipos textuais diferenciam-se dos gêneros textuais por serem limitados, abrangendo categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (imposição). Já os gêneros textuais são ilimitados, pois estes vão surgindo de acordo a necessidade dos sujeitos se comunicarem.

Diante do exposto, o papel que os gêneros textuais vêm demonstrando na sociedade é relevante, por permitir aos sujeitos uma interação sociocomunicativa e, acima de tudo, por orientar a ação languageira, como veremos na seção seguinte.

Os gêneros em sala de aula: estratégias didáticas

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula constitui-se, muitas das vezes, numa tarefa complexa para o professor de LM, pois “[...] pode suscitar problemas, tendo em vista a

diversidade de concepções existentes e a forma como cada uma propõe sua abordagem [...]” e para o docente é necessário compreendê-lo para depois fazer o processo de transposição didática, e tornar a aprendizagem dos gêneros significativa para os educandos (BATISTA-SANTOS, 2014, p. 39).

No que concerne ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem, não basta oferecer aos alunos modelos de textos, é fundamental refletir sobre as formas de uso de cada um, atendendo o contexto de uso de seus interlocutores. É essencial trabalhar a língua como uma integração de ensino e os gêneros textuais como objeto deste. Porém, para mudar as práticas e metodologias de ensino, é necessário investir na formação docente, propiciando-lhes condições que proporcionem atualizações contínuas e mais acesso às informações.

Diante do exposto, apresentamos nessa seção as concepções de Modelo didático e sequência didática e a importância desses instrumentos no ensino de língua materna.

Modelo didático de gêneros textuais

Atividades que envolvam gêneros textuais na sala de aula possibilitam ao professor o desenvolvimento da compreensão de que a língua é fator social, sendo assim, ela se revela em textos orais e escritos que circulam na sociedade, efetivando funções características como as de fazer rir, fazer chorar, apresentar, informar, orientar, persuadir etc. Assim, os textos podem ser compreendidos como corpo ou matéria do discurso de determinada área da atividade humana que, para fazer-se presente socialmente, cria seus discursos, argumentos de maneira “relativamente estável” (BAKHTIN, 2000, p. 283).

Quando a escola compartilha uma concepção sociointeracionista da linguagem é porque considera a língua como fenômeno social. A atuação da linguagem, e seu papel como mediadora das práticas sociais, no que concerne à análise da produção, compreensão, interpretação de textos enunciados orais e escritos, torna-se um objeto de estudo relevante e, nesse caso,

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Nesse sentido, observamos que, mesmo com uma proposta teórica significativa, há necessidades de se ter orientações didáticas metodológicas de como se apropriar e tornar acessível essas discussões nas salas de aula. Essas necessidades têm gerado incompreensões acerca do lugar ocupado pelos gêneros no processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das vezes, eles são adotados como pretexto para o ensino da gramática, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação interacionista que eles possibilitam ser trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, como possibilidade didático-metodológica, o Modelo Didático (MD) de gêneros permite ao docente de língua materna um trabalho significativo com determinado texto/gênero na sala de aula, instrumentalizando posteriormente uma Sequência Didática (SD), pois para Batista-Santos “a elaboração do modelo didático possibilita uma contemplação das dimensões constitutivas dos gêneros que, por sua vez, permitem a construção de sequências didáticas (SD)” (BATISTA-SANTOS, 2014, p. 43).

Dessa forma, compreendemos que a escolha do gênero é importante para desenvolver todo o trabalho. Trata-se de uma pesquisa mais ampla para o educador caracterizar o gênero com o qual vai trabalhar em sala de aula. Nessa perspectiva, de acordo Batista-Santos (2014, p. 43):

Para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta essa denominada pelos autores genebrinos (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) de modelo didático do gênero, que posteriormente permitirá a construção de sequência didática.

Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que o MD é uma etapa importante para que o professor, em sua prática pedagógica, construa atividades relevantes ao ensino e aprendizagem de LM. Assim, para Batista-Santos (2014) de acordo com os postulados dos teóricos genebrinos Dolz e Schneuwly, o MD é:

[...] um objeto descritivo e operacional, construído para apreender as características de um determinado gênero em todas as dimensões e, assim, orientar práticas de ensino e aprendizagem desse gênero. Para sua construção é necessário analisar um conjunto significativo de exemplares do gênero escolhido. (BATISTA-SANTOS, 2014, p. 05).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do Modelo Didático apresenta-se como peça fundamental, tanto no sentido de se compor como uma diretriz para as intervenções dos professores, quanto relativamente ao fato de proporcionar as características ensináveis do gênero, a partir das quais as SD podem ser produzidas e aplicadas.

Salientamos que a composição do MD não precisa ser estática, com uma teoria homogênea, invariável e perfeita, pois, segundo Batista-Santos (2014), a elaboração deste modelo pode “reunir referências teóricas diversas, assim como referências oriundas da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e dos depoimentos dos “experts” na sua produção” (BATISTA-SANTOS, 2014, p. 5).

Diante do exposto, para desenvolver o trabalho com um gênero na sala de aula, é elementar, antes de tudo, que o professor o reconheça quanto à sua função social, ao seu contexto de produção, sua estrutura organizacional e às suas marcas linguísticas e textuais.

A elaboração do MD contribui, nesse sentido, fazendo levantamentos quanto às características predominantes do gênero. Para tal, avalia a forma como este se concebe, se apresenta em seu contexto de uso e em seu meio de circulação, assim como sobre suas marcas linguísticas, sua contribuição para a transposição didática, uma vez que fornece subsídios importantes que poderão ser trabalhados na elaboração de uma SD.

Para Cristóvão (2002), a análise e a classificação dos textos, bem como a apropriação dos gêneros são imprescindíveis para a construção de um modelo didático de gênero que apontará os recursos ensináveis numa metodologia de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, segundo a autora, o modelo didático é constituído a partir de:

- a) resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) conhecimento dos experts daquele gênero e conhecimentos linguísticos do gênero;
- c) capacidade de linguagem dos alunos. (...) O modelo didático visa apontar, segundo o que é ensinável, às capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos pertencentes a gêneros específicos que circulam em nosso meio. (CRISTÓVÃO, 2002, p. 43-44)

Ao apontar características fundamentais do gênero, chama atenção também para quais os recursos mais importantes devem ser destacados ao trabalhá-lo. Fundamentado nessas orientações, o professor terá mais segurança para fazer as intervenções primordiais nos momentos de ensino/aprendizagem. Efetivamente, o MD pode ser entendido como um estudo e/ou uma pesquisa para desenvolver a compreensão contextual, estrutural e linguísticas do gênero em foco.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que o MD tende a desenvolver, conforme o que é “ensinável”, às competências de linguagens que poderão ser amadurecidas a partir do trabalho com os textos competentes aos gêneros peculiares que circundam em nossa sociedade. Diante disso, Bronckart (2003, p. 74) afirma que,

[...] toda ação da linguagem implica diversas capacidades do sujeito: Adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)

Segundo Bronckart e Dolz (1999), o conceito de competência deve ser repensado, levando em consideração a concepção de capacidade. Na perspectiva dos teóricos, “a competência permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa”. (BRONCKART E DOLZ 1999, p. 35)

Porém, para os autores genebrinos, a nomenclatura capacidade está relacionada ao processo de aprendizagem, ou seja, a sua dimensão, requerendo do aluno participação prática no desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, para Bronckart e Dolz (1999, p. 43), a terminologia capacidade,

[...] é pertinente e apropriado, na medida em que ele está relacionado à uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social.

Desse modo, compreendemos que, no processo de leitura de um determinado texto/gênero, as capacidades de linguagem contribuiriam de forma significativa, se os sujeitos se apropriassem delas. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem três tipos de capacidades, sendo elas: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Na capacidade de ação o aluno compreenderá que o contexto de produção é relevante para sua escrita, ou seja, para as reproduções do ambiente físico, do lugar social, no caso a escola onde se perpetua a interação entre os alunos. Dessa forma, para Batista-Santos (2014, p. 47), as capacidades de ação:

[...] permitiriam a adaptação da produção às restrições impostas pela situação de comunicação, implicando a mobilização de três tipos de representações: a) sobre o meio físico: o lugar, o momento da produção, a presença ou não dos interlocutores; b) sobre a interação propriamente dita: o papel social dos participantes, a instituição social de onde falam, o objetivo; c) o conteúdo temático estocado na memória que vai ser mobilizado na produção oral ou escrita.

Em relação às capacidades discursivas, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que elas proporcionam ao aluno escolher a base (infraestrutura) de um texto, ou seja, os tipos de discurso e de sequências textuais, de modo que a escolha e a elaboração de conteúdo surjam como fruto de um texto já existente, visto como estímulo e incentivo para produzir outros textos.

As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao aluno realizar as ações envolvidas na produção textual, as quais são de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão verbal e nominal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Em conformidade com critérios de atividades concernentes às capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, muitos métodos podem ser propostos para estimular seus conhecimentos para trabalharem com as capacidades de linguagem para a ideação do sentido do texto.

Diante do exposto, entender o modelo didático do gênero facilitará a compreensão significativa do funcionamento dos gêneros que serão desenvolvidos em sala de aula. Dessa maneira, os alunos compreenderão os diversos “moldes” de materialização da linguagem, compreendendo o contexto de produção do texto, as capacidades de linguagens necessárias para apropriação de seu uso e entendimento de um determinado gênero, em nosso caso específico é o cordel.

Sequência didática de gêneros textuais

Este tópico objetiva apresentar uma breve discussão acerca da concepção e definição da Sequência Didática (SD). Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) definem SD como sendo um

“conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A sequência didática é um conjunto de atividades planejadas para ensinar um gênero textual, levando em consideração suas categorias ensináveis. É organizada de modo que sua finalidade seja proporcionar um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e relevante para o aluno.

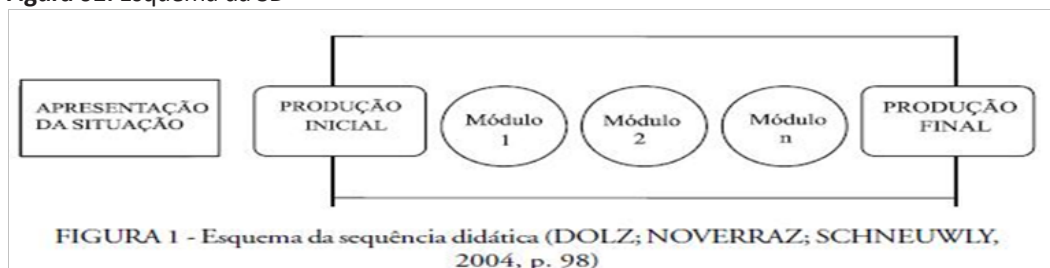
Dentro da concepção Bakhtiniana, Marcuschi (2011, p. 23) afirma que “toda manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta de língua e não como uma abstração formal”. Ele faz relação aos usos da língua na sociedade, ou seja, na manifestação da língua em práticas sociais, o que nos permite pensar que aprender uma língua é se instruir dos usos dela em situações de interação, em nosso caso essa interação é em sala de aula.

Diante do exposto, podemos refletir sobre o ponto de vista de Dolz e Schneuwly (2004, p. 80), que asseguram ser possível ensinar a escrever textos e a se expressar oralmente em situações públicas escolares e/ou extraescolares. Os autores apoiam a necessidade de se criar contextos de produção e atividades diversificadas que se dispõem a atender aos diversos estilos de aprendizagem, auxiliando o aluno a se apropriar das distintas práticas, dos instrumentos necessários para que aconteça a comunicação efetiva nas modalidades orais e escritas.

Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), a SD tem como objetivo ajudar aos alunos a dominarem um gênero textual oral ou escrito, dirigindo-os de modo que possam acomodar a língua oral ou escrita aos diferentes contextos, usos e práticas. Vale ressaltar que a função da SD, segundo Cristóvão (2009, p. 3), pode “proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos”.

Dentro desse contexto, as SDs são elaboradas e planejadas seguindo uma estruturação, a qual Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) denominam “estrutura de base”, organizada por etapas interrelacionadas, como demonstrado a seguir:

Figura 01: Esquema da SD



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Na apresentação da situação, alunos são submetidos ao projeto coletivo da produção do gênero textual (ex.: qual gênero, suporte, destinatário e etc.). A produção inicial refere-se ao ponto específico em que o professor poderá intervir e demonstrar o percurso a ser seguido pelo aluno (primeiro encontro com o gênero e realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens).

Nesses módulos, são apresentadas atividades que trabalhem as dimensões ensináveis do gênero trabalhado, levando em consideração: a) trabalhar problemas de níveis diferentes; b) Variar as atividades e exercícios; e c) Capitalizar as aquisições (lista de constatações). Por fim, a produção, em que é promovido o processo de avaliação dos conhecimentos construídos durante as atividades, auxilia o aluno a “[...] regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Dessa forma, compreendemos que a finalidade da estrutura proposta pelos teóricos genebrinos é de auxiliar o aluno na compreensão de um gênero textual, de maneira contínua, permitindo que ele faça uso do gênero estudado, dependendo da situação comunicativa, nas diferentes esferas sociais onde circula. Além disso, leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais

podem ser trabalhados em conjunto de maneira contextualizada.

O gênero cordel como instrumento de ensino: uma proposta

Os estudos que os grandes pesquisadores de gêneros textuais (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; MACHADO, 2010) vêm desenvolvendo ao longo dos anos têm contribuído de maneira significativa para o ensino e aprendizagem de LM. Segundo esses teóricos e pesquisadores, os gêneros textuais são verdadeiras ferramentas e, quando apropriadas, se tornam instrumentos que potencializam os sujeitos a desenvolverem capacidades de linguagem.

Levando em consideração a relevância dos gêneros, apresentamos nesta seção uma proposta de atividade com o gênero cordel, pois, como afirma Batista-Santos (2014, p. 42), os gêneros textuais são concebidos como “megainstrumentos, que, uma vez apropriados pelo sujeito, transformam-se em mediadores do conhecimento, nas interações verbais e nas mais variadas situações comunicativas, tornando-se referências para os aprendizes.

Uma proposta de SD com o gênero cordel

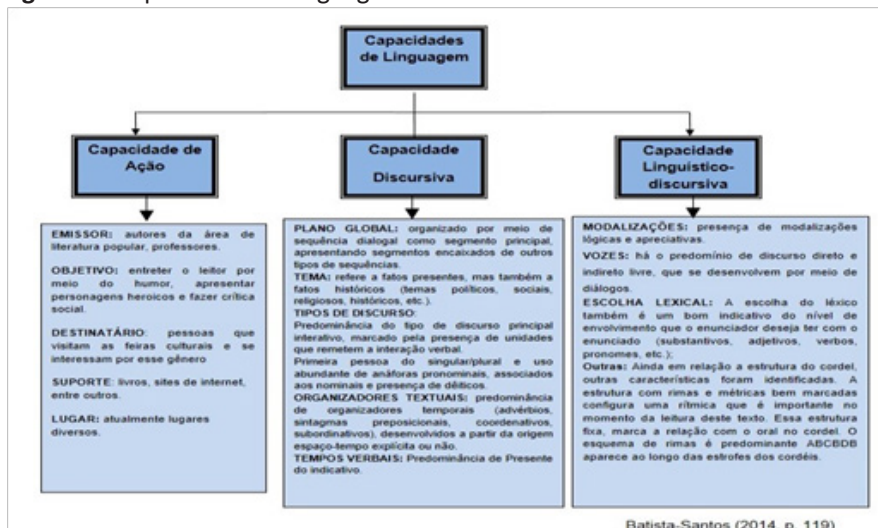
A presente pesquisa busca apresentar uma proposta de SD para o ensino do gênero cordel. Para tanto, embasamos nos aportes teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e em pesquisadores que têm o ISD como base, sendo eles: Bronckart (1997;2003;2009), Dolz e Schneuwly (2004), Batista-Santos (2014), Cristóvão (2002; 2009), dentre outros.

Diante da necessidade de utilizar os gêneros textuais como ferramentas de ensino, observa-se que a Língua Materna exerce uma função linguística sobre a realidade que é estudada por meio de seus diferentes usos sociais, aprimorando as capacidades de linguagem e conhecimento dos alunos a respeito dos gêneros textuais. Entendemos que, por meio da linguagem, é possível exceder os limites da forma linguística explorando não só a diversidade de conteúdo, mas também as esferas em que circulam.

O Cordel é uma das mais expressivas formas da cultura nordestina e, por isso, os textos cordelistas são grandes aliados nas estratégias de leitura, compreensão e oralidade, pois apresentam fatos do cotidiano, e isso pode ser perpetuado nas aulas de Língua Materna.

Dessa forma, nesta seção é apresentada uma proposta de SD para o oitavo ano do Ensino Fundamental II (possivelmente), levando em consideração dez encontros de 2 horas cada. Nossa proposta segue a apresentada pela SD, que é composto por fases/módulo/momento (Dolz et al., 2004). Para tanto, levamos em consideração as características ensináveis do gênero cordel e sua relação com as capacidades de linguagem, apresentadas por Batista-Santos (2014) no esquema a seguir:

Figura 04: Capacidades de linguagem



Fonte: (BATISTA-SANTOS, 2014, p. 119)

No modelo didático do cordel elaborado por Batista-Santos (2014), notamos as dimensões que poderão ser ensinadas ao se trabalhar com o cordel em sala de aula. Assim, atividades que poderão desenvolver a capacidade de ação serão aquelas que levam em consideração o contexto de produção (emissor, objetivo; destinatário, suporte e lugar).

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de linguagem discursiva, atividades que envolvem o plano global textual, a composição textual do cordel (plano global, tema, tipos de discurso, organizadores textuais e tempos verbais).

Em relação à capacidade linguístico-discursiva, poderão ser propostas atividades que envolvam o campo discursivo-enunciativo do cordel (modalizações, escolha lexical, vozes e outras características estilísticas do cordel).

Nesse sentido, apresentamos a seguir propostas de atividades levando em consideração as dimensões ensináveis do gênero cordel. Para tanto, dividimos a proposta em quatro quadros: Situação inicial, Produção inicial, Módulos e Produção Final.

Quadro 01: Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
<p>Atividades/Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender a proposta da aula/SD (o projeto de comunicação); 2) Explicar para os alunos as atividades que serão realizadas durante a aula (leitura, análise linguística e produção textual); 3) Diagnosticar os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca do gênero cordel bem como as situações sociais em que estes textos são produzidos, com que finalidade, quem são os leitores e em que suporte este gênero é encontrado. 4) Apresentar a situação de produção, o plano de estudo do gênero cordel e o objetivo da proposta de cada um dos módulos. 5) Familiarizar-se com os elementos básicos da estrutura composicional dos cordéis. 6) Disponibilizar diversos exemplares de cordéis para manusearem o suporte; <p>Prática: <i>É essencial que o professor prepare uma apresentação prévia do gênero cordel, discutindo as origens do cordel, seu desenvolvimento no Brasil, o motivo dessa nomenclatura cordel, suas características peculiares e sua valorização nos dias atuais. É necessário a presença de vários exemplares de cordéis nesta etapa.</i> <i>O professor poderá iniciar a discussão com as seguintes perguntas: Você sabe o que é um cordel? Você já leu algum cordel? Qual? Quem era seu autor? Você conhece algum cordelista brasileiro? Qual? Em que lugar os cordéis são veiculados? Você afirmaria que cordel e repentes são o mesmo gênero? Por quê?</i></p> <p>Na perspectiva dos autores Dolz et al., (2004), nesta fase é necessário levar em consideração esses questionamentos: de 1) qual gênero será abordado? 2) a quem se dirige a produção? 3) que forma assumir a produção? e 4) quem participará da produção? Trabalharemos aqui a capacidade de ação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)</p>

No primeiro momento, (Apresentação da situação, Dolz et al., (2004) mediante as expectativas dos alunos, com a finalidade de prever o que eles sabem sobre o cordel. Nesta etapa, o professor irá compartilhar com os alunos a proposta da SD (projeto de comunicação) que eles estarão envolvidos em algumas semanas. É apresentado, também, nesta etapa o gênero cordel que será estudado, bem como as múltiplas atividades a serem desenvolvidas.

Aqui, os alunos juntamente com o professor decidirão para quem o gênero cordel será produzido (colegas, família, comunidade, etc.) e a forma que a produção terá (mural, encenação (teatro), blog, etc.); o professor irá expor os conteúdos que serão trabalhados, bem como as áreas do conhecimentos envolvidas e sobre o que devem escrever.

Além disso, o professor apresentará exemplares do cordel para que possam ler, ouvir e discutir características de sua organização. possível ter uma compreensão mais ampla do que o

aluno já sabe em relação ao cordel, para que assim a etapa seguinte possa ser efetivada. Com as atividades que envolvem o contexto de produção, o professor possibilitará o desenvolvimento da capacidade de ação.

Dessa forma, nesta etapa, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), o aluno, precisa compreender “o projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”; “o projeto coletivo de produção [do] gênero”, “a situação de comunicação na qual devem agir”; “o problema de comunicação que devem resolver produzindo um texto”.

Quadro 02: Produção Inicial

PRODUÇÃO INICIAL
<p>Atividades/Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Produção de cordéis; 2) Corrigir o cordel dos colegas; 3) Discutir em grupo as dificuldades encontradas na produção; 3) Ler individualmente cordéis. <p>Prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois de ter apresentado a situação inicial, neste encontro o professor possibilitará a escrita de cordéis (produções iniciais). Apresentando várias temáticas para que os discentes tenham livre escolha. Essa etapa dará continuidade à etapa anterior, fazendo uso de cordéis que contenham o mesmo tema, estrutura ou linguagem. Por meio dessa primeira produção, o professor compreenderá as dificuldades dos alunos para que elabore os módulos. • Depois de elaborados os cordéis, o professor pedirá que os alunos troquem suas produções entre si.

Na etapa da produção inicial, o professor conseguirá ter uma noção mais ampla do nível de aprendizagem dos alunos, pois, como afirma Dolz et. al (2004, p. 87), esta etapa é considerada o “primeiro lugar de aprendizagem”. Neste lugar de aprendizagem, o professor compreenderá se as dificuldades dos alunos estão no nível do contexto de produção, nível linguístico, nível discursivo ou linguístico-discursivo. Tendo esta compreensão, ele poderá traçar atividades que realmente atendam aos anseios dos alunos no que se refere ao desenvolvimento da LM.

Além disso, nesta etapa, é preciso que os alunos discutam, também, suas próprias dificuldades e as dos colegas, tomando consciência dos problemas encontrados e buscando soluções. Não se trata apenas de um momento de tomada de informações para o professor.

Quadro 03: Os módulos

Atividades e pesquisas que permitem a apropriação do gênero cordel	
Módulo 01	<p><i>Planejamento e organização dos recursos a serem utilizados na realização das atividades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de exemplares de cordéis de diversos formatos e suportes; • Neste módulo, o professor trabalhará as características do gênero cordel de maneira diversificada, levando em consideração que o cordel é um gênero híbrido (trabalhado nas duas modalidades: oral e escrito). • Atividades devem focar: situação de comunicação; elaboração de conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. (Essa atividade possibilita o desenvolvimento das Capacidades de Ação e Discursiva - Dolz e Schneuwly, 2004) • Elaboração de cordéis, levando em consideração o discutido neste módulo;

	<p>Prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois de ter apresentado diversos exemplares, o professor poderá entregar um exemplar para ser discutido, no nosso caso específico, uma cópia do cordel “A Fifa vai rebaixar o acarajé baiano?”, de Antônio Barreto. Aqui o professor iniciará o processo de compreensão da composição do cordel e a importância da leitura de diversos gêneros que a língua é capaz de produzir. • A leitura do cordel poderá ser feita, primeiramente, de forma individual e silenciosa. Depois, os alunos poderão se reunir em grupo, fazendo a leitura oral do mesmo. Neste momento o professor poderá observar e trabalhar a fluência, ritmo (com a leitura em voz alta os alunos perceberão o ritmo e encontrarão os diferentes andamentos que o folheto comporta e trabalhar as entonações de modo adequado) uso da pontuação (final, interrogação e exclamação), possibilitando o desenvolvimento da modalidade oral. Além disso, demonstrará a importância de alguns sinais de pontuação presentes neste gênero. • Disponibilizar aos alunos questões escritas referentes à relação autor/leitor/texto (1. Quem é o autor deste cordel? Você já ouviu falar sobre ele? Explicar oralmente quem é Antônio Barreto. 2. Qual a temática principal discutida neste cordel? 3. Qual o objetivo deste cordel? 4. Este cordel chama a atenção do leitor? 5. O cordel é interessante? Por quê? 6. O acarajé é uma comida típica de qual estado? 7. Neste texto há ideia de desvalorização? É do autor? Do contexto? Desvalorização Cultural? De mercado? Podemos dizer, realmente, que há desvalorização? 8. Por que a FIFA que rebaixar o acarajé? 9. O Brasil é um país de cultura homogênea? 10. Quais principais influências culturais sofridas pelo Brasil? 11. Essas influências são negativas para o desenvolvimento do Brasil? 12. Qual a representatividade das Multinacionais no desenvolvimento do país? 13. Para compreender o cordel, seus conhecimentos prévios são necessários? Por quê? 14. Você conhece o IPHAN? Por que ele foi citado no cordel, qual sua importância neste contexto?).
<p>Módulo 02</p>	<p>Atividade: Marcas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades envolvendo a oralidade e escrita, levando em consideração: atividades de observação e análise de textos; • Propor exercícios na modalidade individual e em grupo com atividades diversas em relação as categorias de análise do gênero (infraestrutura, categorias linguístico-discursiva dos mecanismos de textualização dos cordéis), levando em consideração as características que os discentes conhecem e o que eles precisam conhecer. • Essas atividades possibilitam o desenvolvimento das Capacidades linguístico-discursiva. • Algumas questões a serem trabalhadas: “A Fifa vai rebaixar o acarajé baiano?” <ol style="list-style-type: none"> 1. Há marcas de temporalidade no cordel? Como se manifestam? Causam algum efeito? 2. Qual o tempo verbal revelado no cordel? Por quê? Busque, agora, no cordel, as palavras que marcam o tempo, as quais podemos denominar de “marcadores temporais”. 3. Qual a tipologia textual predominante nos cordéis? 4. Nas estrofes: Agora foi rebaixado! (Estrofe 01); Onde ali vamos mostrar (Estrofe 02); Pelo IPHAN aqui no Estado. (Estrofe 05); Lá do Rio de Janeiro (Estrofe 10); Já estou acostumado (Estrofe 16), os termos em negrito são advérbios, o que eles representam no desenvolvimento do cordel? 5. A utilização da terceira pessoa contribui em que no desenvolvimento dos fatos?

	<p>6. Qual a importância das anáforas nominais e pronominais nas estrofes a seguir: A venda desse manjar (acarajé) Estrofe 02; Como Patrimônio Histórico (acarajé) – Estrofe 05; - Eu soube que a MacDonald; Essa empresa invasora (06 estrofe)?</p> <p>7. A linguagem usada no cordel é padrão ou não-padrão, por quê?</p> <p>8. O cordel apresenta coesão verbal? Qual a importância da coesão verbal na organização temporal dos cordéis?</p> <p>9. Nas estrofes: “Munido de leptop/Nas ruas de Salvador/Eu entrevistei a todos/Do malandro ao doutor.../Então veja a opinião/Desse povo arrojador: (Estrofe 03)” notamos a presença de um narrador, quais marcas linguísticas determinam este narrador?</p> <p>10. No exemplo anterior, percebemos que a voz do narrador é a voz que vem diretamente da pessoa produtora do texto e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é narrado. O que o narrador faz para solucionar o debate presente no texto? Você concorda com ele?</p> <p>Nas estrofe “Que o acarajé baiano/Agora foi rebaixado”, ao afirmar a desvalorização do acarajé, o autor utiliza o adjetivo “rebaixado”. Que motivo o leva a fazer essa escolha lexical?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de cordéis, levando em consideração o discutido neste módulo;
<p>Módulo 03:</p>	<p>Estrutura Composicional do Gênero Cordel:</p> <p>Propor exercícios na modalidade individual e em grupo com atividades que envolvam os mecanismos enunciativos dos cordéis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defina o gênero cordel, a partir da leitura do cordel “A Fifa vai rebaixar o acarajé baiano?” (Texto encontrado em: https://barretocordel.wordpress.com/2012/10/09/a-fifa-vai-rebaixar-o-acaraje-baiano-cordel-da-copa-2014/) • Os acontecimentos estão organizados em parágrafos ou estrofes? Por quê? Descreva a composição do cordel. • O texto lido apresenta a seguinte estrutura: a) situação inicial; b) início do conflito; c) clímax do conflito; d) resolução do conflito; e) volta à situação inicial. Relacione essa estrutura de acordo com a composição do texto. • Existe uma ordem na exposição dos fatos? O que é mostrado primeiro? • Como o discurso é manifestado? Em primeira pessoa ou terceira pessoa? <p>Pesquisa extraclasse: considerando que a escola não disponibiliza de internet para os alunos, o professor solicitará uma pesquisa extraclasse, a fim de que sejam resolvidas por eles dentro do prazo de uma semana, reforçando assim o conteúdo trabalhado.</p> <p>Procurará um cordel que tenha como personagem algum herói nacional, dentre eles o professor poderá sugerir Lampião.</p> <p>Pesquisará, também, as diversas formas de ilustração do cordel, que são Xilogravuras e a relação delas com os folhetos. Aqui o professor possibilitará um diálogo “que se estabelece entre determinado artista com as xilogravuras de artistas populares – influências recebidas, traços predominantes, formas, temas e motivo” (MARINHO E PINHEIRO, 2012, p. 131).</p> <p>Esta etapa poderá ser dividida em outros módulos, dependendo da quantidade de propostas.</p> <p>Essas atividades possibilitam o desenvolvimento das Capacidades linguístico e linguístico-discursiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de cordéis, levando em consideração o discutido neste módulo;
<p>Módulo 04:</p>	<p>Atividades:</p> <p>Este módulo consiste em capitalizar aquisições: nesta etapa, o professor possibilitará ao aluno uma maior apreensão em relação ao gênero estudo.</p>

	<p>Apresentar outro cordel “A chegada de Lampião no inferno” de José Pacheco. Esse cordel poderá ser encontrado em: http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=103&cat=Cordel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de cordéis, levando em consideração o discutido neste módulo; <p>Perguntas:</p> <p>Trata-se de uma história contada ou é uma crítica social? Qual a relação entre o título e o conteúdo do cordel? O cordel “A chegada de Lampião no inferno” é diferente do folheto “A Fifa vai rebaixar o acarajé baiano?” Por quê? Existem marcas de oralidade nos dois cordéis? Compare os dois cordéis lidos e analise a sua estrutura quanto à linguagem. Quais semelhanças composicional nos dois cordéis? Onde circula geralmente os textos enquadrados no gênero “Cordel”? Qual é o objetivo de se escrever um cordel? Quem as lê?</p>
<p><i>Aqui o professor poderá propor questionamentos sobre o cordel lido e as temáticas que giram em torno dele. Nessa perspectiva utilizando o material disponibilizado, já abordado, a classe realizará uma análise das características composicionais daquele cordel, essa atividade exige uma maior reflexão e tempo para que os alunos respondam seus questionamentos. Após a atividade realizada, a classe irá debater sobre os aspectos que presenciaram nos cordéis. Diante das expectativas e reflexões dos alunos, poderá ser feito oralmente indagações sobre as particularidades do cordel lido, destacando principalmente suas temáticas abordadas.</i></p>	

Diante do quadro acima, percebemos a importância dos módulos para apropriação significativa das dimensões ensináveis do gênero trabalhado, pois neles o professor proporcionará atividades que explorem as três capacidades de linguagem estudadas pelos teóricos genebrinos.

Sendo assim, notamos que se aprende melhor, fazendo a transposição didática do gênero cordel, além disso, com essas atividades, o professor permitirá aos alunos o compartilhar de conhecimentos.

Quadro 04: Produção Final

<p>PRODUÇÃO FINAL</p>
<p>Etapa 01 - Produção de textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores. • Elaborar cordéis. A produção será feita individualmente. • Orientar a produção dos cordéis com questionamentos acerca dos conhecimentos já adquiridos. <p><i>O professor poderá disponibilizar aos alunos, folhetos de sulfite e capa colorida para produzirem seus cordéis e ilustrarem. Durante todo desenvolvimento, deverá ter orientação por parte do professor, com intuito de ajudar os alunos em suas composições.</i></p> <p>Etapa 02 - Processo de reescrita do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trocar os cordéis com seus pares para que possam ser lidas e analisadas conforme a ficha de avaliação (elaborada pelo professor para este fim, levando em consideração: registro linguístico, composição/estruturação); • Revisão dos cordéis; • Editoração dos cordéis para a atividade final. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Após o término da escrita dos cordéis, será realizada a avaliação em sala. Os alunos deverão ler suas composições, para serem avaliados se atenderão às expectativas que serão postas.</i> • <i>Permitir a divulgação e apreciação dos trabalhos dos alunos, bem como suas apresentações e exposições dos cordéis nos corredores da escola ou mesmo na sala de aula.</i>

Considerando a proposta acima, asseguramos que uma SD é imprescindível e relevante para o ensino de Língua Materna, pois leva em consideração toda dimensão ensinável do gênero. As SDs têm por função ajudar ao estudante a dominar as práticas de linguagem, modeladas em gêneros textuais.

Diante do exposto, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que, pelo uso de uma sequência didática, é possível ensinar a ler e a escrever com qualidade. A SD, portanto, tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

No que tange às estratégias utilizadas em sala de aula, Marinho e Pinheiro (2012) articulam que “um procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo”.

Considerações finais

Trabalhar textos à luz dos gêneros textuais é uma experiência relevante, pois adotamos a sugestão dos PCNEM (2000), afirmam que o estudo dos gêneros e suas formas de articulação possibilitam o uso social da linguagem. Dessa forma, compreendemos que os gêneros textuais são ferramentas que auxiliam ao professor de língua materna desenvolver a leitura, a oralidade e a escrita de maneira significativa.

Esse trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta de ensino com o gênero cordel fundamentada em gêneros textuais e ancorada nos princípios da sequência didática. Assim, acreditamos que o trabalho com o cordel, visto como gênero textual de circulação na sociedade, pode tornar as aulas muito mais produtivas e interessantes para os alunos.

A proposta apresentada leva em consideração o desenvolvimento das capacidades de linguagem que potencializam o desenvolvimento dos alunos, no que se refere às práticas linguageiras. Por meio do gênero cordel, podemos trabalhar questões relacionadas à leitura, oralidade e escrita.

Trabalhar o cordel em sala de aula é nutrir fortes ligações dessa cultura em nós enraizada, é investir nessa arte, nesse gênero tão rico, que, muitas das vezes, se torna atípico na escola tanto para professores quanto para alunos (MARINHO E PINHEIRO, 2012, p. 126).

Ao possibilitar esta atividade, por meio da proposta de SD, acreditamos que os alunos terão uma visão mais ampla do gênero cordel, não ficando apenas com informações superficiais acerca do gênero em questão. A nossa proposta de SD leva em consideração as dimensões ensináveis do cordel, contribuindo, assim, para tornar o aprendizado mais relevante ao aluno. Essa proposta também possibilita o domínio do gênero de forma detalhada, passo a passo, facilitando a constatação de dificuldades da turma como um todo e de cada aluno individualmente, tornando-o um leitor e escritor crítico e reflexivo. Mas deixamos claro que a SD não é a fórmula que resolverá todas as dificuldades de língua, mas pode ser pensada como uma contribuição.

Salientamos que a SD não é instrumento de ensino estático, seu desenvolvimento permite adaptações de acordo as observações feitas pelos docentes acerca do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes.

Portanto, compreendemos que o professor, quando utiliza uma proposta à luz da SD, demonstra preocupação em relação ao aprendizado do aluno, no que se refere à apropriação de gêneros textuais. Destarte, salientamos a importância de mais pesquisas com trabalhos que envolvam o ensino e aprendizado de gêneros textuais e SDs para alunos da Educação Básica.

Por fim, sugerimos, para futuras pesquisas, aplicação da SD proposta a fim de analisar os resultados na prática de sala de aula, pois acreditamos que a SD é um instrumento didático significativo para o desenvolvimento com o trabalho de leitura, escrita e oralidade, além disso, ela é como uma “bússola” para o professor tomar como direção.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. da tradução Maria Appenzeller. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Um modelo didático do gênero cordel**: uma contribuição para o ensino e aprendizagem de gênero. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: PUC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas** - In: Revista de Estudos da Linguagem, v.11, p. 49-69. 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, J. “**La notion de compétence**: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?” Raisons éducatives. Paris, De Boeck Université, 1999, nº 2/1-2, pp. 27-44.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores**. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs). Gêneros Textuais e práticas discursivas – Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais** - o que são e como se constituem. Recife, UFPE, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

Recebido em 2 de março de 2017.

Aceito em 6 de novembro de 2017.