



PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO NARRATIVA DE ENIGMA EM AMBIENTE VIRTUAL

PRODUCCIÓN DE TEXTO EM LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL GÉNERO NARRACIÓN DE ENIGMA EM AMBIENTE VIRTUAL

Mônica Brandão **1**

Resumo: O presente trabalho apresenta um projeto de ensino, a partir do gênero textual narrativa de enigma/detetive, baseando-se na sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), com o intuito de desenvolver capacidades de linguagem com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vereador José Lopes. O projeto de ensino permitiu verificar que muitos alunos alcançaram as capacidades de linguagem necessárias da ordem do narrar após o desenvolvimento das atividades.
Palavras-chave: narrativa de enigma; leitura, produção de texto.

Resumen: El presente trabajo presenta un proyecto de educación, partir del género textual narración de enigma/detective, basándose em la secuencia pedagógico de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), com la intención de desarrollar capacidades de lenguaje com alumnos de séptimo grado de primaria de la Escuela Municipal Vereador José Lopes. A proyecto do educación permitiócomprobar que muchos alumnos alcanzaron las capacidades de lenguaje necesarias de la orden de narrar tras a desarrollo las actividades.
Palabras clave: narración de enigma/detective; lectura, producción de texto.

Introdução

Desenvolvemos¹ esse projeto didático com a finalidade de despertar o interesse dos alunos para a leitura e escrita e desenvolver as capacidades de linguagem presentes em textos da ordem do narrar, por meio do gênero textual narrativa de enigma/detetive.

Além disso, o Mestrado Profissional em Letras – UFMG me fez refletir sobre o que estávamos realmente fazendo em sala de aula e o que gostaríamos e deveríamos fazer, sobre quais trajetórias deveríamos seguir a fim de alcançarmos os objetivos de leitura e escrita pontuados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's, 1998) e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

A partir das reflexões suscitadas no PROFLETRAS, comecei a observar minha realidade de sala de aula com um púber olhar, atentando-me para o fato que, a cada encontro, meu olhar a respeito de quem eram meus alunos e suas reais necessidades aguçassem. Novos caminhos me eram revelados aos poucos em um processo no qual não descobria apenas meus alunos, mas também estava desvendando minhas capacidades como professora de Língua Portuguesa. Contudo, não era fácil lidar com a condição da minha escola, e continua não sendo. Trabalho em uma escola da periferia da cidade de Sabará, uma cidade histórica de Minas Gerais, assim como tantos outros companheiros de profissão distribuídos por esse imenso território brasileiro, cuja violência e insuficiência de recursos para a educação são percalços encarados a cada dia.

Entre uma comunidade bastante pobre, a escola é o único ambiente em que os alunos encontram, além de uma alimentação precária, lazer e um meio social aprazível. As “guerras” de gangues, por causa de pontos de droga, fazem parte do cotidiano da comunidade escolar e, muitas vezes, relatos de alunos me mostraram traficantes ora como vilões, ora como “mocinhos”, porque ao mesmo tempo em que corrompem os adolescentes, resguardam a comunidade em certos períodos. As famílias não são muito presentes na escola e, em muitos momentos, quando se faz presente, dá a ver a falta de estrutura doméstica, social e econômica na criação de seus filhos.

Desde que comecei a fazer parte do PROFLETRAS, sabia que chegaria o instante em que teria que desenvolver um projeto de ensino, e isso já me apoquentava. Ele seria aplicado primeiramente em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Depois, achei interessante aplicar o projeto nas duas turmas de 7º ano nas quais eu ministrava minhas aulas, porém com metodologias diferentes. Na turma intitulada “Marina Lima”, trabalhei as atividades de forma mais coletiva, apenas alguns momentos foram realizados individualmente. Na outra turma, intitulada “Djavan”, focalizei um trabalho essencialmente individual e poucos momentos coletivos. Mas o que fazer para que os meus alunos aderissem ao meu projeto?

Refletindo sobre minhas práticas anteriores é que aos poucos as ideias foram aparecendo. Muitas vezes, durante as minhas aulas, escutava relatos de assassinatos, de violência, tiroteios. Alguns alunos já haviam perdidos pais, irmãos, amigos. A grande maioria desses alunos que relatavam os casos de violência estava à mercê do que as ruas lhes proporcionavam, pois ficava grande parte do tempo (dia/noite) nas ruas do bairro.

Como os relatos dos alunos estavam recheados de violência, precisava que o meu projeto de ensino apontasse para um gênero textual que os motivasse a participar das atividades. Os alunos precisavam compreender como esse gênero se constituía, de modo que ao término das oficinas eles pudessem ser autores de textos desse gênero.

Diversas indagações surgiram sobre qual gênero ensinar até chegar a um ponto comum. Depois de pensar e eliminar diversos gêneros, achei que seria interessante partir da vivência dos alunos. Eles gostavam de me contar histórias de crimes que ocorriam no bairro; logo, pensei: Por que não solicitar que produzam histórias sobre crimes?

Foi nesse caminho que me convenci e achei interessante trabalhar narrativas de enigmas. Por meio desse gênero, os alunos poderiam narrar suas histórias, reconstruir as histórias do dia a dia de violência de forma lúdica, criando personagens, pistas, suspeitos, detetives, aguçando a fantasia e a capacidade criadora.

1 Digo que desenvolvemos, porque todo esse projeto de ensino motivou-se primeiro pela necessidade dos alunos e depois pela orientação do Dr. Luciano Magnoni Tocaia, no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PROFLETRAS).

2 Gostaria de relatar que os nomes das turmas estão aliados a um projeto de música da escola.

A partir dessa ideia, conversei com a turma para saber o que eles achavam de trabalharmos com o gênero narrativa de enigma nas aulas de Língua Portuguesa. Alguns se mostraram interessados. Outros permaneceram apáticos. Então, começamos a conversar:

- Vocês gostam de detetives, mistérios, enigmas?
- Vocês já assistiram a algum filme ou série policial, ou já leram livros, quadrinhos com esse tema? Qual (is)?
- Vocês conhecem algum personagem ou detetive famoso? Qual (is)? Qual a característica desse personagem?
- Onde você lê, ouve ou assiste a esse tipo de história?

Eles relataram que gostavam dessas histórias e que costumavam assistir a filmes, seriados sobre investigação criminal na TV a cabo e que Sherlock Homes era o maior detetive. Fiquei muito satisfeita com as respostas dos alunos. Nesse momento, tive a certeza de ter selecionado o gênero “certo” para o projeto de ensino que visa desenvolver capacidades de linguagem da ordem do narrar.

Escolhido o gênero textual a ser trabalhado, passei a selecionar os textos. Selecionar os textos não foi fácil, pois foi preciso encontrar textos que se encaixassem nas narrativas de enigma, que instigassem os alunos, despertassem o interesse deles.

Selecionamos cinco narrativas de enigmas (“O incrível enigma do galinheiro” e “O último Cuba-libre”, de Marcos Rey, “O caso do afogado misterioso” e “O advogado suicida”, de Agatha Christie, “O mistério da casa verde”, de Tiago Pena (autor com o qual consegui conversar por e-mail e que colocou vários textos a disposição).

Diante do panorama de como surgiu a ideia do projeto de ensino e como foram selecionados os textos bases para o seu desenvolvimento, passo a apresentar as oficinas desenvolvidas. Destaque-se que, para o desenvolvimento desse projeto de ensino, embasei-me nas teorias do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart, bem como na teoria do interacionismo social de Vygotsky. Partindo dessas duas teorias, dividimos o projeto em quatro etapas conforme a sequência didática proposta por Scheneuwly e Dolz (2004): apresentação inicial, produção inicial, oficinas e produção final.

Fundamentação teórica

O interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 2003) observa a linguagem como uma atividade social, construída por meio da interação e através da concretização de um gênero textual. O autor pontua que os textos são produções da linguagem que se constituem como gêneros textuais estabelecidos pelas diferentes situações de comunicação. Scheneuwly e Dolz (2004) postulam que os gêneros são instrumentos de comunicação de uma determinada situação interacionista, mas também são objetos de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar que trabalhar com gêneros textuais na escola dependerá de uma seleção didática que necessita ponderar o objetivo da aprendizagem. Essa escolha em lecionar um gênero baseou-se em três fatores para a produção da linguagem e sua didatização: a capacidade de ação (contexto de produção e conteúdo temático); a capacidade discursiva (tipos de discurso, sequências textuais e plano global do texto) e as capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos) (SCHENEUWLY E DOLZ, 2004).

A narrativa de enigma/detetive, gênero elencado para o ensino-aprendizagem, é um gênero literário da ordem do narrar, tal como são percebidos no quadro do ISD (BRONCKART, 2003). A narrativa de enigma é uma literatura na qual um mistério, na maioria das vezes um assassinato, é reconstituído e resolvido por um detetive. Segundo Reis e Lopes (1998, p. 80), as narrativas têm o intento primeiro de atrair o receptor, motivada na existência de uma intriga em que possui um enigma a solucionar. Ao desenvolvermos as atividades para esse gênero- narrativa de enigma/detetive- conferimos as capacidades de linguagem que se constituiriam proeminentes para o trabalho com o gênero: nas capacidades de ação, ressaltamos três informações constituintes: o lugar e o momento em que o texto foi produzido, os possíveis receptores, os papéis desempenhados pelo enunciador e os destinatários. Nas capacidades discursivas constatamos que em todas as narrativas há um detetive, um culpado e uma vítima, também observamos que nas narrativas de enigma/detetive são predominantes a sequência textual narrativa. Nas capacidades linguístico-discursivas

observamos a organização entre as partes do texto, utilização de sintagmas nominais ou pronomes, administração dos tempos verbais, vozes dos personagens e narrador, pontuação.

Metodologia

Elaboramos algumas atividades para o ensino de leitura e produção do gênero narrativa de enigma/detetive com quinze alunos do 7º ano/9 do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Vereador José Lopes, Sabará, Minas Gerais e apresentamos a proposta de trabalho aos alunos, no qual se priorizou a leitura e estudo de cinco narrativas de enigmas/detetive a partir das capacidades mencionadas anteriormente e como resultado a produção de narrativas de enigmas para divulgação nos ônibus do bairro no qual se localiza a escola. Inicialmente, selecionamos as narrativas de enigmas/detetive que serviram de corpus para o desenvolvimento das atividades, em seguida realizou-se uma apresentação inicial da temática, posteriormente solicitamos uma produção de texto inicial e depois desenvolvemos as oficinas e finalizamos com uma produção final. Todas as partes que compõem a SD foram desenvolvidas em 20 aulas de 50' cada.

Análise e interpretação de dados

Apresentação inicial (3 aulas, 50' cada aula)

Acredito que essa etapa começou quando fiz as primeiras perguntas aos alunos, e cujas respostas já orientaram a escolha do gênero textual narrativa de enigma.

Inicialmente, expliquei aos alunos que essa oficina seria a primeira de muitas outras que realizaríamos a partir das narrativas de enigma e, ao final do projeto, eles escreveriam textos que seriam publicados no ônibus que circula no bairro em que moram para que todos pudessem ler os textos produzidos. Posteriormente, selecionei algumas capas de livros de gêneros textuais diversos (xerox colorido), distribuí aos alunos, solicitei que analisassem as capas e que marcassem as que julgassem serem de narrativas de enigmas e justificassem suas respostas. As justificativas foram as mais diversas, mas eles conseguiram identificar quase todas as capas das narrativas de enigmas.

Na sequência, os alunos assistiram ao filme "A mansão mágica". Requiri que observassem o espaço no qual se passava a história, os personagens e suas características. Após, requiri que descrevessem oralmente, a partir do filme, o que era misterioso, enigmático e o ponto crucial do filme. Eles identificaram o espaço e suas características, bem como os personagens, o detetive e o vilão. Recontaram a história e desenharam a parte que mais gostaram.

Para finalizarmos a apresentação inicial, os alunos participaram da brincadeira Detetive, nela, alunos dispostos em círculo retiraram de um saquinho um papel que designa a função (vítima, assassino e detetive) de cada um no jogo, sendo que apenas um participante pode exercer a função de assassino e também apenas um, a de detetive. O jogo consiste em o detetive capturar o assassino, antes que ele mate todas as vítimas _ com uma discreta piscada para os participantes do jogo.

Produção inicial (2 aulas, 50' cada)

Nesse momento, pedi aos alunos que produzissem um texto que se identificasse com o que eles conheciam sobre o gênero narrativa de enigma.

Nessa atividade não houve orientações sobre a estrutura narrativa do gênero. A produção inicial serviu para verificar a capacidade de linguagem já internalizada pelo aluno. A partir dessa produção inicial, constatei que os alunos gostam do gênero. Alguns já conseguem produzir textos com algumas características exclusivas do gênero, mas a grande maioria ainda não. Observei pela leitura dos textos dos alunos que precisava contemplar nas oficinas atividades relacionadas à composição do texto (personagens, narrador, espaço) e à textualidade (pontuação, discurso direto e indireto, concordância verbal e nominal). A pontuação foi omitida por quase todos os alunos e outros quase não utilizaram.

Oficina 1 (2 aulas, 50' cada aula)

Nesta oficina, utilizou-se o texto "O incrível enigma do galinheiro", de Marcos Rey. Analisamos

primeiramente as principais características do gênero e sua estrutura narrativa. Observamos também o contexto físico e sociosubjetivo a partir das respectivas questões:

- Qual assunto é tratado no texto?
- Qual a finalidade desse texto? (Função social ou propósito comunicativo)
- Em qual local esse texto pode circular? (Situação comunicativa)
- De onde o texto foi retirado? (Suporte)
- Para quem esse texto foi escrito? (Destinatário)
- Quem escreveu esse texto? (Autor)
- Em seguida, destacamos a composicionalidade do texto:
- Quem são os personagens? Quais são suas características?
- Você já ouviu falar sobre algum desses personagens? Qual (is)?
- Onde ocorre a história?
- Copie do texto características do lugar onde ocorre a história.
- Quando ocorre a história? Qual é o tempo aproximado de duração da história (dias, meses, anos,...)?
- Existe um mistério a ser desvendado? Qual?
- Há suspeitos para este enigma? Quem?
- Quem deverá resolver este mistério?
- Quem é o narrador? Ele participa da história? Explique como você sabe se ele participa ou não?
- Você gostou da resolução do mistério? Surpreendeu-se?
- Você agora é o autor, então crie seus personagens para sua próxima narrativa de enigma. Dê as características de cada um.

Essa atividade proposta teve a intenção de mostrar aos alunos as características gerais do gênero. Em uma segunda atividade, pontuamos o surgimento das narrativas de enigma e o seu primeiro escritor (biografia de Edgar Allan Poe) e outros escritores. Para a terceira atividade dessa oficina, selecionamos gêneros distintos (notícia, poesia, crônica e o texto “O enigma do caso do galinheiro”, de Marcos Rey), no entanto com a mesma temática a fim de que os alunos identificassem que nem toda história que possui um mistério é uma narrativa de enigma.

Oficina 2 (2 aulas, 50' cada aula)

O texto base dessa oficina foi “O caso do afogado misterioso”, de Agatha Christie, e nos restringimos a focalizar na organização do texto, por meio das seguintes questões:

- Quando acontece a história?
- Retire do texto expressões que identificam quando a história ocorre.
- Há outros indícios, além das expressões citadas acima, de quando os fatos ocorrem?
- Em qual local se desenrola a história?
- Retire do texto características do local em que se passa a história?
- O texto é narrado em 1ª ou 3ª pessoa?
- O narrador vive a história ou simplesmente presencia os fatos?
- Pode-se dizer que autor e narrador são a mesma pessoa?
- Existe diferença entre o narrador do “O enigma do galinheiro”, de Marcos Rey, e “O caso do afogado misterioso”, de Agatha Christie?
- Imagine que o narrador da história fosse o detetive John e reescreva o primeiro parágrafo do texto “O caso do afogado misterioso”, de Agatha Christie.

Oficina 3 (2 aulas, 50' cada aula)

A partir do texto “O caso do advogado suicida”, de Agatha Christie, enfocamos a textualidade (pontuação, discurso direto e indireto e o tempo verbal).

A atividade de pontuação ocorreu de forma lúdica, e seu objetivo principal era chamar a atenção dos alunos para a necessidade de pontuação. Usamos uma atividade de pontuação que aparece no meio midiático. Utilizamos a proposta de trabalho do blog “Simplesmente Português” sobre o texto a seguir:

O mistério da herança

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação. Escreveu assim:

“Deixo meus bens a minha Irma não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.”

Morreu antes de fazer a pontuação.

A pergunta de reflexão para a turma foi: o homem consentiu a quem a fortuna, uma vez que eram quatro concorrentes? A finalidade deste exercício foi fazer com que cada grupo traga uma possibilidade de compreensão do texto, tendo em vista a forma de pontuá-lo. A partir de agora cada grupo será o advogado de um dos sucessores. O primeiro grupo representará o sobrinho. O segundo grupo representará a irmã. O terceiro grupo representará o padeiro. O quarto grupo será responsável por fazer a riqueza chegar às mãos dos pobres. Com essa atividade, os estudantes chegaram às seguintes respostas:

O sobrinho:

Deixo meus bens a minha irmã? Não. A meu sobrinho! Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

1. A irmã:

Deixo meus bens a minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2. O padeiro

Deixo meus bens a minha irmã? Não! A meu sobrinho jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3. Os pobres:

Deixo meus bens a minha irmã? Não! A meu sobrinho jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

Os alunos compreenderam a importância de realizar uma boa pontuação para que o leitor não compreenda errado o seu texto. Essa atividade requereu dos alunos muita concentração e foi desenvolvida em grupo nas duas salas.

A atividade 2 visou identificar o tempo verbal da narrativa (- Há marcas de temporalidade na narrativa? Como se manifestam? Causam algum efeito? Qual o tempo verbal presente na narrativa (presente, passado ou futuro)?)

A atividade 3 enfocou os diferentes tipos de discurso:

- Como o discurso é manifestado? Em primeira ou terceira pessoa?

- Há muitos diálogos na narrativa?

- Como aparece a fala dos personagens na história?

- Como podemos identificar a fala de uma personagem?

- Há diferença entre os discursos/falas?

- Qual a diferença entre o discurso direto e indireto?

- Identifique no texto um trecho que reproduza a fala de um personagem e a transcreva.

- Se o narrador preferisse reproduzir com suas palavras a fala a seguir, como ele escreveria a frase?

__ É verdade... Mas, era uma prima distante e mesmo assim fiquei chocada. Ela quebrou o pescoço na queda, não foi?

Oficina 4 (2 aulas, 50' cada aula)

Utilizamos dois textos bases, “O mistério da casa verde”, de Tiago Pena, e “O último cuba-libre”, de Conan Doyle. Essa oficina primou por retornar os conceitos desenvolvidos nas oficinas anteriores, levantando as seguintes informações:

		O mistério da casa verde Tiago G. M. Pena	O último cuba- libre Conan Doyle
Aspectos físicos e sociosubjetivos	Objetivo		
	Enunciador		
	Destinatário		
Composição do texto	Conflito		
	Clímax		
	Desfecho		
	Narrador		
	Temática		
	Espaço		
Textualização	Personagens		
	Efeito da pontuação		
	Discurso direto, indireto, indireto livre		
	Tempo verbal		

Oficina 5 (2 aulas, 50' cada aula)

Os alunos avaliaram a primeira narrativa de enigma escrita por eles no projeto de ensino. Nessa etapa, já havia identificado os problemas de linguagem e as características do gênero e trabalhado as dificuldades nas oficinas 1 a 4. Então propus algumas questões que os alunos deveriam observar em seus textos (Composição do texto, aspectos físicos e sociosubjetivos e textualidade).

- Existem personagens típicos da narrativa de enigma?
- O espaço em que ocorre a história é típico de uma narrativa de enigma?
- O conflito gerador da história é um enigma a ser desvendado?
- Você suscitou um motivo para o crime?
- A história tem uma sequência, ou seja, está em conformidade com o início?
- Você criou situações de investigação?
- Há presença de diálogos?
- Nos diálogos percebe-se a fala do narrador descrevendo o momento do ocorrido?
- Você pontuou o diálogo corretamente?
- Evitou a repetição de palavras?
- Criou formas diferentes para se referir aos personagens para não ficar repetindo o tempo todo o nome delas?

Oficina 6 (2 aulas, 50' cada aula)

Os alunos compartilharam os seus textos uns com os outros e eles verificaram se os textos dos colegas estavam de acordo com as características aprendidas por meio das narrativas de enigmas e conforme as perguntas da atividade da oficina 5.

Nesse momento fiquei atenta às correções e dei algumas sugestões. Depois, os alunos reescreveram os textos e digitaram na sala de informática.

Produção final (3 aulas, 50' cada aula)

Cada aluno realizou as correções necessárias no texto e produziu o seu texto final. Nessa etapa o aluno mostrou o quanto aprendeu sobre os elementos constituintes do gênero textual e os colocaram em prática em suas produções.

As análises entre a comparação das produções iniciais e das produções finais dos alunos demonstraram que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero de escolha foi atingido. De modo geral, os ganhos foram muito evidentes, pois a grande maioria dos alunos apresentou competência e domínio sobre os aspectos ensináveis acerca do gênero explorado nos módulos

e melhorou a produção escrita final quanto as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

É preciso, no entanto, que se admita um erro detectado na SD. Por conta de tantas demandas percebidas na análise das primeiras produções, a mesma acabou ficando um pouco extensa, ainda assim, percebemos que as atividades desenvolvidas para as capacidades linguístico-discursivas não foram suficientes para sanar todas as dificuldades com relação à textualidade.

Entre os 23 alunos que integram a turma, selecionamos dez textos para a análise. Oito alunos perceberam o lugar no qual o texto foi produzido, quais seriam os possíveis receptores e qual o objetivo da produção textual (capacidades de ação). Nove discentes atentaram para a sequência narrativa como predominante do gênero e acrescentaram algumas passagens descritivas para caracterização do espaço e personagens, adequaram-se ao conteúdo temático, verificaram a necessidade de uma situação inicial, uma complicação, pistas, resolução (capacidades discursivas). Sendo que mais quatro conseguiram intercalar as vozes verbais, diferenciando a voz do narrador e dos personagens. Alguns usaram discursos diretos e indiretos. Outros conseguiram intercalar os tempos verbais do pretérito, articular as partes do texto, utilizaram sintagmas nominais e pronominais, contudo pode-se perceber a partir do gráfico que a maior dificuldade dos alunos se concentra nas capacidades linguístico-discursivas.

Para Scheneuwly e Dolz (2004), o sujeito precisa desenvolver as capacidades de linguagem, ou seja, aquelas que consentem a movimentação do sujeito em diversas esferas da atividade humana. As capacidades trabalhadas com os alunos nessa sequência didática proporcionaram a eles ajustarem as situações de produção e compreensão textual, pois a partir do desenvolvimento de tais capacidades, os sujeitos refletiram sobre as composições de interação e as particularidades dos conteúdos requeridos pelo gênero textual, consentiram aos sujeitos/alunos organizarem os discursos para obterem a finalidade enunciativa e permitiram a efetiva participação nas atividades sociais em diferentes esferas sociais que utilizam a sequência narrativa.

Considerações finais

O estudo do gênero narrativa de enigma/detetive, com base na SD proposta, apresentou avanços consideráveis e contribuições significativas para o desenvolvimento de competências linguísticas.

As atividades promoveram a aprendizagem do gênero textual específico, pautado na ordem do narrar. Proporcionou a exercitação do raciocínio coerente, coeso (lógico) e a sua expressão linguística para desenvolver enigmas, pistas e caracterização do espaço e personagens. O trabalho desenvolvido comprovou a afirmação de Dolz e Scheneuwly (2004) que se aprende a escrever a partir da apropriação de um gênero textual, o trabalho com essa metodologia de ensino teve consequências muito produtivas nos textos dos alunos com relação às capacidades de linguagem. Os alunos sanaram as dificuldades relativas à ordem do narrar e ao domínio temático próprio do gênero narrativa de enigma/detetive foi alcançado.

É importante considerar que o papel do professor na elaboração das atividades é fundamental, pois a utilização da SD enquanto metodologia de trabalho adequado e propiciador de uma efetiva transposição didática está atrelada à formação do docente e ao ensino de gêneros textuais como processos interacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29-mar-2018.

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discurso**. 1ª. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e

organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de narratologia**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1998.

Recebido em 22 de março de 2018.

Aceito em 26 de julho de 2018.