

## AGRUPAMENTO E PROGRESSÃO DE GÊNEROS EM DUAS PROPOSTAS CURRICULARES DA REGIÃO DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO

### GROUPING AND PROGRESSION OF GENRES IN TWO CURRICULAR PROPOSAL OF THE MERIDIONAL AGRESTE REGION OF PERNAMBUCO

Lucas Feitoza DINIZ<sup>1</sup>

Gustavo LIMA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O ensino dos gêneros textuais em língua materna no Brasil, apesar de apresentar avanços em relação ao paradigma tradicionalista, contemplando uma maior diversidade textual, explora tão-somente o gênero pelo gênero ou usa-se desses megainstrumentos para mobilizar, nos alunos, capacidades de linguagem e, assim, desenvolver neles capacidades linguístico-discursivas? Partindo dessa problemática e apoiando-se principalmente no proposto por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) sobre o agrupamento e a progressão de gêneros, o presente trabalho buscou investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos gêneros em duas propostas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental (isto é, do 6º ao 9º ano) de dois municípios da região do Agreste Meridional de Pernambuco – a saber, Caetés e Garanhuns. A pesquisa é de caráter documental e, para recorte do corpus, priorizou-se, dentre os vinte municípios que compõem essa região do estado de Pernambuco, aqueles que tivessem propostas curriculares próprias, desenvolvidas pela própria Secretaria de Educação. Os dados revelaram que a capacidade de linguagem do expor predomina tanto na quantidade de gêneros como na sistematicidade com que os gêneros dessa ordem são explorados, seguida pelas capacidades do argumentar e do relatar; já as capacidades do narrar e do descrever ações (sobretudo esta última) carecem, nas propostas analisadas, de uma abordagem mais sistemática. Este trabalho traz resultados finais de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG); além disso, está vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE) da UAG/UFRPE, registrado na base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma Lattes do CNPq.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

**ABSTRACT:** The teaching of textual genres in native language in Brasil, despite the fact that shows advancements in comparison to the traditionalist paradigm by contemplating a bigger diversity of genres, explores only the genre itself or use these megainstrumentos to mobilize, on the students, language capacities and then develop their linguistic-discursive capacities? Starting from this problem and being based on what Dolz and Schneuwly (2004) purpose about the grouping and the progression of textual genres as instruments to guarantee a significative learning, this paper

1. Graduando em Letras, voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIC); Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil; Unidade Acadêmica de Garanhuns; Participante do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/Cnpq); dinizlucasf@gmail.com.

2. Professor, orientador do Programa de Iniciação Científica (PIC); Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil; Unidade Acadêmica de Garanhuns; Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/Cnpq); ghlima.prof@gmail.com.

intended to search, based on two curricular proposals to the final years of the Elementary School (from the 6<sup>th</sup> grade to the 9<sup>th</sup> grade) of two cities of the Meridional Agreste region of Pernambuco – the cities of Caetés and Garanhuns. This search has documental character and to delimitate our *corpus* we have chosen cities who had curricular proposals developed by their own Education Secretary. Our dates have revealed that the language capacity of exposing predominates in the number of genres and in the systematic aspect in which it is explored. In following, we have the language capacities of arguing and relating. The capacities of narrating and describing actions do not have, on the analysed proposals, a systematic approach. This paper is based on final results of a research developed on the Programa de Iniciação Científica (PIC - Scientific Initiation Program) of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), Academic Unit of Garanhuns (UAG), associated to the Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE – UAG / UFRPE) registered on the Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil database on CNPq's Lattes platform.

**KEYWORDS:** Curricular proposal. Portuguese language. Textual genres.

## Introdução

Esse trabalho, fruto de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, teve como objetivo principal mapear as capacidades de linguagem mobilizadas pelos gêneros em duas propostas curriculares de municípios da região do Agreste Meridional de Pernambuco, bem como se há, nesses currículos, uma proposta de progressão sistemática (isto é, em dois ou mais eixos) para o trabalho com os gêneros. Também investigamos os impactos desses currículos no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos. Para tanto, o artigo está organizado em mais três seções. Na primeira, discutiremos, com base nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), as noções que orientaram a análise aqui realizada, a saber: gênero e currículo. Na seção subsequente, teceremos algumas reflexões acerca do agrupamento e progressão de gêneros nas propostas curriculares dos municípios de Caetés e Garanhuns e suas implicações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem ao longo do processo de escolarização.

### 1. Que gênero?

Como bem aponta Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, de forma que é preciso que nos situemos em relação às inúmeras abordagens teóricas existentes sobre o gênero textual para que nossos objetivos com este trabalho fiquem mais claros.

Entendemos gênero como a forma “relativamente estável” (conferir KOCH; ELIAS, 2006, p. 106) através da qual “as práticas de linguagem se materializam na atividade do aprendiz” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63) e que “permite estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (op. cit., p. 64). Desse modo, situamo-nos ao mesmo tempo na perspectiva dialógica bakhtiniana que encara o gênero como unidade socialmente reconhecida e na perspectiva sociointeracionista vygotskiana, segundo a qual a atividade humana é sempre mediada por objetos do mundo da cultura – no caso, a linguagem. Dolz e Schneuwly (2004), inclusive, adotam o conceito de prática de linguagem, onde sistematizam que as práticas sociais são mediadas pela linguagem. A aula é um bom exemplo disso: temos um gênero textual, socialmente instituído, que media (e cria) situações sociais específicas.

Dentro da perspectiva sociointeracionista, aderimos à linha do sociointeracionismo instrumental em oposição ao dito sociointeracionismo intersubjetivo; assim, a escola não tem práticas de linguagem próprias nem tão-somente reproduz a prática linguística cotidiana, mas articula e sistematiza o gênero, de modo que o gênero trabalhado em sala de aula não é mais o gênero usado no dia-a-dia social, mas um gênero do qual se extraíram as características ensináveis, passíveis de sistematização.

Não queremos, com isso, reforçar o modelo tradicional de progressão construído em torno dos gêneros escolares; porém, inevitavelmente, quando levamos um gênero para a sala de aula, ele sofre um processo de didatização (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Um bilhete, por exemplo, quando trabalhado em sala de aula, apesar de ter todas as características de um bilhete como as que circulam no dia-a-dia social (e que podem ser assimiladas pelos alunos a partir de exemplares levados à escola para que possam produzir esse gênero em seu cotidiano), não se presta a um propósito comunicativo, mas a um propósito didático, de modo que opomos o *gênero para ensinar* ao *gênero para comunicar*.

## 2. Que currículo?

Se nos propomos a analisar o currículo, convém que nos posicionemos, também, sobre o que entendemos por esse artefato cultural. Situando-nos na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), entendemos o currículo como oposto, e não sinônimo, do programa escolar. Isto porque consideramos o programa escolar como tradicionalmente hermético e imposto, centrado e recortado a partir do conteúdo a ser ensinado; e o currículo, como proposto para ser aberto e nego-

ciável, já que parte das necessidades, capacidades e expectativas de aprendizagem do aluno - bem como da relação com os outros componentes do ensino - para definir o conteúdo a ser ensinado.

Um dos componentes do currículo que merece atenção especial é a progressão, definida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 37) como a “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima”; isto é, o modo como se vão distribuir os conteúdos pelos ciclos<sup>3</sup> (progressão interciclos) e no interior de cada ciclo (progressão intraciclos). Ela articula-se por meio do que os autores chamam de *sequência didática*: uma sequência de módulos de ensino que articulam o projeto de apropriação de uma determinada prática de linguagem com os instrumentos que possibilitarão essa apropriação.

Organizar uma progressão que contemple todas as capacidades de linguagem (isto é, as aptidões para a produção de um determinado gênero numa determinada situação de interação<sup>4</sup>) a partir de gêneros individuais é impossível, visto o número quase ilimitado de gêneros - e isto sem considerar fenômenos como a intergenericidade/intertextualidade tipológica, onde um gênero assume função de outro (KOCH; ELIAS, 2006). Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma progressão com base no que eles chamam de agrupamentos, isto é, conjuntos de gêneros que mobilizem capacidades de linguagem semelhantes. Assim, a progressão na perspectiva desses autores não enfoca o domínio do gênero pelo gênero, mas das capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas a partir do trabalho com os gêneros.

Do ponto de vista metodológico, a progressão deverá contemplar os cinco agrupamentos propostos, de forma que o aluno possa desenvolver capacidades de linguagem distintas ao longo do processo de escolarização. Para tanto, Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004) sugerem uma progressão “em espiral” para o trabalho com a diversidade textual. De acordo com essa proposta, gêneros pertencentes a cada um dos agrupamentos podem ser trabalhados de forma sistemática desde os primeiros anos do ensino fundamental e retomados em diferentes níveis/anos de escolaridade, com objetivos de aprendizagem graduais cada vez mais complexos. Isso porque “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (p.125).

Os agrupamentos propostos pelos pesquisadores genebrinos são cinco, nesta ordem: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Vale lembrar aqui duas coisas: primeiro, tais agrupamentos não constituem categorias hermé-

3. Estamos compreendendo aqui o ciclo como um ano da etapa de escolarização.

4. O que Koch e Elias (2006) chamam “competência metagenérica”.

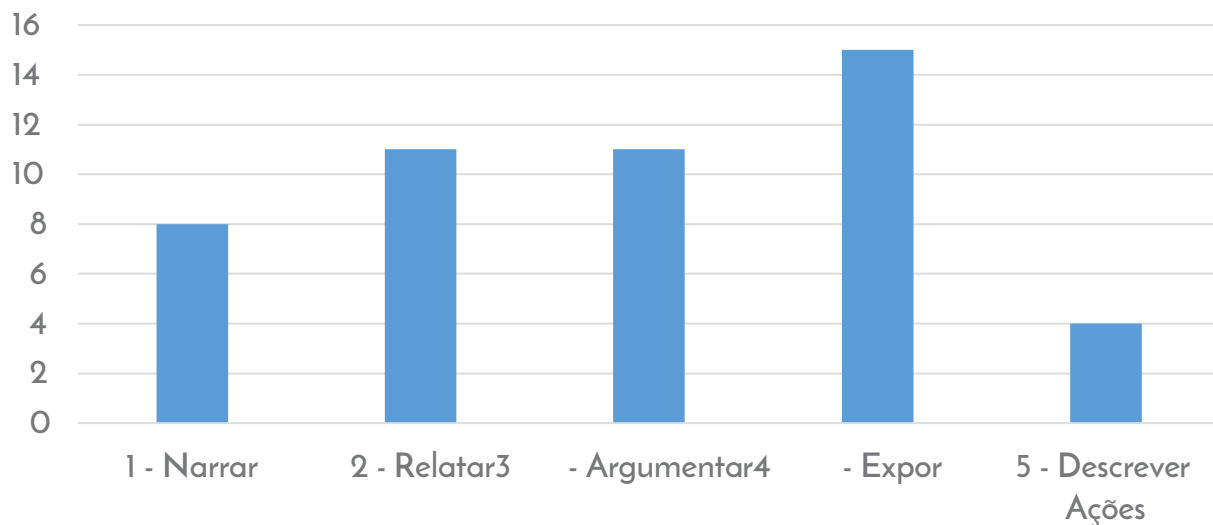
ticas, já que “também há capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos, [...]” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.62). É o caso, por exemplo, do gênero relatório de viagem, que pode mobilizar, ao mesmo tempo, as capacidades do expor e do relatar. Ressaltamos que tal classificação foi realizada de acordo com o contexto educacional suíço-francófono onde Dolz e Schneuwly se inserem, de modo que uma revisão/adaptação ao contexto específico brasileiro pode e deve ser feita (o que, contudo, não é o objetivo deste trabalho).

Os gêneros da ordem do NARRAR possibilitam que os estudantes mobilizem o mundo do fantástico e do verossímil para se expressarem oralmente ou por escrito, como; já a capacidade de RELATAR, que está relacionada à expressão das experiências vividas e situadas no tempo, enquanto que o agrupamento de gêneros do ARGUMENTAR potencializa a capacidade de os estudantes discutirem sobre temas sociais controversos da vida cotidiana. Outra capacidade, a do EXPOR, contempla gêneros tipicamente escolares (Seminário) ou do domínio científico (Conferência) que favorecem a mobilização e a articulação de diferentes saberes para expressão oral ou escrita; e, por fim, os gêneros da ordem do DESCRIVER AÇÕES, os quais contemplam a capacidade de prescrever uma ação a ser executada.

### 3. As propostas

Como corpus de nossa pesquisa, escolhemos dois municípios no universo dos vinte que compõem a região do Agreste Meridional de Pernambuco: os municípios de Caetés e Garanhuns. Como critério de recorte do corpus, demos preferência a municípios que possuíssem propostas curriculares desenvolvidas no âmbito de suas próprias Secretarias de Educação. Os documentos com as propostas foram obtidos por meio de contatos via telefone/e-mail com responsáveis nas secretarias: vale mencionar, aqui a dificuldade encontrada no contato com a maioria das Secretarias de Educação – e até com algumas prefeituras - por telefone ou e-mail. Assim, esta pesquisa foi de natureza documental, uma vez que analisamos apenas as propostas curriculares dos municípios supracitados, e não a prática docente concreta (ainda que se acredite que tais documentos devam embasar e nortear essa prática). Segundo Lüdke e André (2012, p.38), a análise documental consiste “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Sistematizamos 49 gêneros nas duas propostas, divididos em:

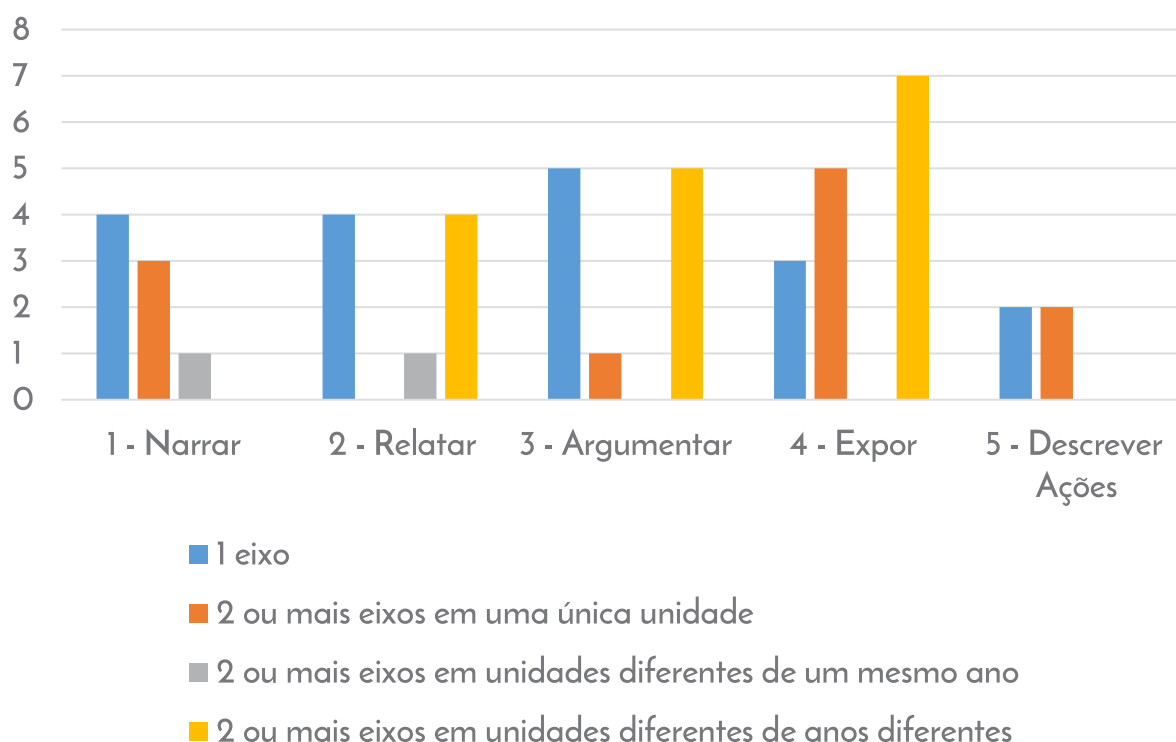


**GRÁFICO 1** - Gêneros das duas propostas organizados de acordo com os agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (2004). **Fonte:** Elaboração própria com base em Schneuwly e Dolz (2004)

Perceba-se que, quantitativamente, os gêneros da ordem do *expor* predominam: são 15 de 49, um total de quase 1/3. Em seguida, empatadas, temos as capacidades do *relatar* e do *argumentar* com 11 gêneros cada. Em penúltimo lugar, temos a ordem do *narrar*, com 8 gêneros; e por fim, a ordem do *descrever ações*, com apenas 4 gêneros.

Esse é um levantamento puramente quantitativo, apenas para ver a quantidade de gêneros contemplados com base nos agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (2004); vejamos o que um levantamento mais detalhado sobre a sistematicidade com que esses gêneros são trabalhados confirma ou rechaça sobre esses dados. Vale lembrar que, como nem mesmo a literatura especializada possui uma definição consensual do que seja sistematicidade, compreendemos por sistemático, neste trabalho, o gênero explorado em 2 ou mais eixos dentre os eixos de Leitura, Escrita, Letramento Literário e Oralidade (mais o eixo vertical da Análise Linguística); e que, para nossa definição de sistematicidade, não basta somente uma abordagem isolada em eixos diferentes: eles precisam estar articulados entre si no trabalho com o gênero.

Aqui temos um levantamento mais detalhado sobre a proposta de Caetés:

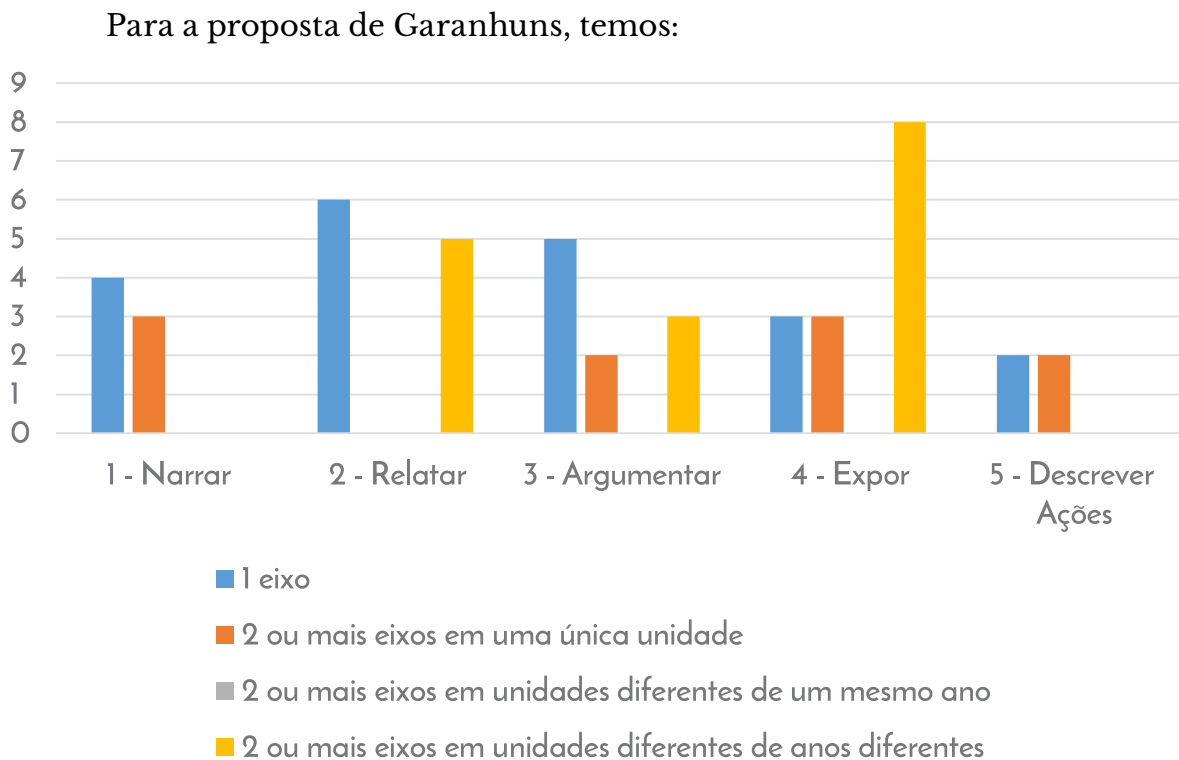


**GRÁFICO 2** - Sistemática dos Gêneros na proposta de Caetés.

Fonte: elaboração própria com base em Caetés (2016).

O gráfico acima, representação visual dos dados obtidos e refinados, reitera a ordem do Expor como privilegiada na proposta curricular supracitada. Perceba-se que, para esta capacidade, há uma expectativa de 7 gêneros a serem explorados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes – ou seja, perpassam a formação do estudante. A proposta de progressão de Schneuwly e Dolz (2004) é como uma espiral: trabalha-se, num ano, uma habilidade; em outro ano, uma segunda habilidade; e assim por diante; de modo que, ao final do ciclo, o aluno terá trabalhado o gênero integralmente, em todas as suas dimensões ensináveis. A ordem do Argumentar, equiparada em número de gêneros à do Relatar no levantamento quantitativo, no tocante à sistematicidade sobrepõe-se, com 5 gêneros propostos em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes contra 4 da ordem do Relatar. Nem a ordem do Narrar nem a do Descrever Ações há gêneros a serem trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes; a do Narrar, contudo, tem um gênero em 2 ou mais eixos de unidades diferentes de um mesmo ano, o que torna essa uma capacidade nem tão pontual. A situação é mais preocupante para o eixo do Descrever ações, cuja sistematicidade não ultrapassa 2 ou mais eixos em uma única unidade, no 6º ano.





**GRÁFICO 3** - Sistematicidade dos Gêneros na proposta de Garanhuns.  
Fonte: elaboração própria com base em Garanhuns (2016)

Com algumas ressalvas, o gráfico da proposta curricular de Garanhuns é idêntico ao da proposta de Caetés. Novamente, temos a ordem do Expor como privilegiada no trabalho sistemático – desta vez, com 8 gêneros contemplados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes, contra 7 na proposta anteriormente analisada. A ordem do Relatar, aqui, é que sobrepõe à ordem do Argumentar: são 5 gêneros em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes desta contra 3 daquela. Infelizmente, o paradigma de exclusão das capacidades do Narrar e do Descrever ações se mantém, numericamente inclusive: há, novamente, apenas um gênero da ordem do Narrar trabalhado em 2 ou mais eixos de unidades diferentes de um mesmo ano. Para a ordem do Descrever Ações, nem isso: o máximo de sistematicidade a que ela chega é ter dois gêneros trabalhados em dois ou mais eixos de uma mesma unidade.

No geral, a análise da sistematicidade confirma o levantamento quantitativo: nas duas propostas, a capacidade do expor é privilegiada (com 7 gêneros, na proposta de Caetés, e 8 gêneros, na proposta de Garanhuns, trabalhados em dois ou mais eixos de unidades diferentes de anos diferentes). Dessa forma, gêneros da ordem do expor (como a entrevista, a palestra, a apresentação oral de trabalho e o seminário) são contemplados ao longo dos anos finais do ensino fundamental,



de modo que, ao final dessa etapa da escolaridade, o aluno esteja apto a mobilizar e apresentar textualmente saberes de diferentes áreas do conhecimento.

As propostas analisadas diferem quanto ao tratamento dado à capacidade do argumentar. Na proposta de Caetés, ela aparece com mais gêneros que a do relatar. Assim, além de articular e expor diferentes saberes, a expectativa é a de que o aluno possa utilizar esses saberes na apresentação de um ponto de vista, bem como na sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, por meio de gêneros como o debate, a carta de leitor e o artigo de opinião. Na proposta de Garanhuns, ocorre o inverso: a capacidade do argumentar aparece de forma menos sistemática que a ordem do relatar, isto é, a capacidade de representar discursivamente experiências vividas, situadas no tempo.

A capacidade do narrar, surpreendentemente, encontra-se na penúltima posição em ambas as propostas. Considerando o grande contato que os alunos têm desde o início da escolarização com gêneros dessa ordem, e a presença forte em eventos como as Olimpíadas de Língua Portuguesa, por exemplo, esse é um dado notável.

Por último, está a ordem do descrever ações, referente à **capacidade de regulação mútua dos comportamentos**. Essa capacidade é a menos trabalhada em ambas as propostas, tanto no quesito quantidade quanto no quesito sistematicidade, o que é algo preocupante, uma vez que a escola tem como missão desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos de maneira integral.

A tabela a seguir resume o acima proposto e dá uma visão geral da progressão interciclo para a proposta de Caetés:

**PROPOSTA CURRICULAR DE CAETÉS**

AGRUPAMENTOS	Anos/unidades didáticas															
	6º				7º				8º				9º			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Narrar																
Relatar																
Expor																
Argumentar																
Descrever ações																

Legenda:

	O agrupamento não é explorado de forma sistemática
	O agrupamento é explorado de forma sistemática

Tabela 1 - Sistematicidade dos gêneros na proposta de Caetés ao longo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).  
Fonte: elaboração própria, com base em Caetés (2016).

Como podemos observar na distribuição dos agrupamentos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, há uma nítida progressão a partir dos gêneros da ordem do Expor, os quais são contemplados de forma mais sistemática em 03 dos 04 anos dessa etapa de escolarização, ou seja, do 6º ao 8º ano. Outros agrupamentos, como o do argumentar e o do relatar, são alvo de reflexão intraciclo, apenas no decorrer de um ou outro ano de escolaridade. Por fim, verificamos que o levantamento realizando evidencia também que não há uma preocupação da proposta com o desenvolvimento das capacidades do narrar e do descrever ações, visto que os gêneros pertencentes a esses agrupamentos são contemplados episodicamente durante o ensino fundamental.

A tabela abaixo, como a anterior, dá uma visão geral da progressão interciclos para a proposta de Garanhuns:

### PROPOSTA CURRICULAR DE GARANHUNS

AGRUPAMENTOS	Anos/unidades didáticas															
	6º				7º				8º				9º			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Narrar	■															
Relatar			■			■						■		■	■	■
Expor			■		■	■			■	■	■		■	■		
Argumentar								■		■	■					■
Descrever ações		■														

Legenda:

	O agrupamento não é explorado de forma sistemática
	O agrupamento é explorado de forma sistemática

Tabela 2 - Sistematicidade dos gêneros na proposta de Garanhuns ao longo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).  
Fonte: elaboração própria, com base em Garanhuns (2016).

Assim como ocorre na proposta anterior, a ênfase também recai nos gêneros da ordem do Expor, cuja progressão aqui ocorre entre o 7º e o 9º ano do ensino fundamental. De igual modo, os agrupamentos do relatar e do argumentar são contemplados apenas ao longo de um ano letivo, o que evidencia uma progressão intraciclo. As capacidades do narrar e do descrever ações também não são recobradas ao longo dessa etapa de escolarização.

Alguns gêneros<sup>5</sup> contidos nas duas propostas não foram sistematizados nos dados aqui apresentados, haja vista seu caráter problemático<sup>6</sup> no tocante à classificação em um agrupamento ou outro, o que reforça a necessidade de uma adaptação dessa sistemática à realidade brasileira. Destaque-se, ainda, quatro *suportes* - “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve[m] de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174, adaptado) - que figuram, nas duas propostas citadas, como gêneros. São eles: o jornal, a revista, o blog e o portal.

### Considerações finais

Os dados angariados apontam para uma progressão sistemática de alguns agrupamentos de gêneros nas propostas curriculares analisadas, ao menos para aqueles que mobilizam as capacidades do expor, relatar e argumentar, que são propostos como alvo de estudo em várias unidades de anos diferentes e em eixos diferentes. Assim, a expectativa é a de que o estudante não gire em círculos numa mesma face do conteúdo, mas consiga vê-lo sob diferentes ângulos e desenvolvê-lo em diferentes capacidades.

Não se pode negar a ampla gama de gêneros trabalhados, bem como o espectro de capacidades de linguagem mobilizadas por esses gêneros, de modo que pode-se afirmar que as propostas curriculares em análise estão atentas às necessidades do estudante do século XXI, usando o ambiente educacional como espaço onde as capacidades de linguagem necessárias para a vida em sociedade são exploradas e potencializadas nos estudantes por uma abordagem que considera a língua em funções sociais.

Nesse nível de ensino, a ênfase nas duas propostas recai nos gêneros da ordem do expor e, secundariamente, nos gêneros da ordem do argumentar e do relatar numa progressão intraciclo, o que evidencia que a expectativa para o final desse ciclo de escolarização é que os alunos sejam capazes de mobilizar e articular saberes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a debater e posicionar-se sobre temas controversos, bem como de que os alunos sejam capazes de expressar-se sobre acontecimentos ou assuntos diversos, com base nas suas próprias

---

5. São eles: aviso, lista, slogan, legenda, bilhete, propaganda, recitação, figura, gráfico, mapa, tabela, anúncio publicitário, campanha publicitária e *curriculum vitae*.

6. Gêneros como o cordel e o poema, por exemplo, não foram sistematizados nos dados aqui apresentados porque os gêneros da poesia são sistematicamente excluídos, por Dolz e Schneuwly, de sua proposta de agrupamento. Conferir Jolibert, Sraiki e Herbeaux (1992 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)

experiências de vida. Ainda assim, é preciso que propostas aqui analisadas sejam reformuladas para que contemplem também um trabalho sistemático para as capacidades do narrar e do descrever ações, a fim de prever um desenvolvimento integral das capacidades linguísticas dos educandos.

## REFERÊNCIAS

CAETÉS. *Proposta Curricular – Ensino Fundamental – Anos Finais. Língua Portuguesa*. Caetés: 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60 .

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

GARANHUNS. *Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais – da Rede Municipal de Ensino de Garanhuns, com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*. Garanhuns: 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 101-122.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.