

A Sequência Didática como recurso no ensino da linguagem¹

DUARTE, Lucas Felipe Zvetz²

SWIDESKI, Rosiane M. S.³

RESUMO: O ensino de língua(gem) já passou por inúmeras mudanças no decorrer dos anos para aperfeiçoar a forma de ensinar. Desta forma, surge a Sequência Didática embasada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objetivo é facilitar o entendimento dos educadores acerca dos gêneros textuais, bem como ajudar a organizar, de forma coerente e adequada, a utilização da língua(gem). O presente estudo, de cunho bibliográfico, embasou-se nas teorias de Dolz e Schneuwly, Bronckart, Bakhtin, dentre outros, tendo como objetivo analisar como a proposta dos referidos autores, referente à gênero textual e sequência didática, podem contribuir no ensino/aprendizagem de língua(gem).

RESUMEN: El ensino del lenguaje(em) ya ha pasado por muchas mudanzas en los pasados años para el perfeccionamiento de la forma de enseñar. Así, surge la Secuencia Didáctica basada en los estudios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tiene como objetivo facilitar el entendimiento de los educadores sobre los géneros textuales, bien como ayudar a organizar, de manera clara y adecuada, la utilización del lenguaje(em). El presente trabajo de estudio bibliográfico, se basó en las teorías de Dolz e Schneuwly, Bronckart, Bakhtin, con objetivo de analizar como la propuesta de los autores, referente al género textual y la secuencia didáctica, pueden contribuir en el ensino y aprendizaje del lenguaje(em).

PALAVRAS-CHAVE: *Gêneros textuais; sequência didática; ensino/aprendizagem; língua(gem).*

Introdução

Aquilo que escuto eu esqueço, aquilo que vejo eu lembro, aquilo que faço eu aprendo.

Confúcio

1 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza*, PR, para obter o título de licenciado no Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura.

2 Acadêmico da décima fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza*, PR. E-mail: lucas.f.z.duarte@gmail.com

3 Docente do Ensino Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - *Campus Realeza*, PR. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: rosiane.swiderski@uffs.edu.br

Segundo o educador Paulo Freire (1996), o professor é um profissional que não repassa saberes, mas planeja e efetiva um trabalho de construção de conhecimento, ou seja, faz a mediação entre os saberes historicamente construídos e a aprendizagem.

No campo da linguagem o conhecimento a ser construído na Educação Básica consiste no ensino e aprendizado, em práticas de leitura, produção textual e reflexão sobre os efeitos de sentido e uso da língua (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008). Teoricamente, a proposta de formação fundamenta-se num trabalhar com a concepção de texto enquanto unidade de ensino e aprendizagem, visando à formação de sujeitos crítico-reflexivos. Essa proposta integra a Reforma Educacional de 1990, e tem como lema o ensino de língua portuguesa a partir de texto e não mais de rótulos gramaticais normativos – que isolados do uso da língua(gem) pouco significam –, e reflete uma concepção de língua não apenas como código linguístico (SAUSSURE, 2004), mas também como signo ideológico (BAKHTIN, 2003) e de linguagem como atividade de interação humana (VYGOSTKY, 2001; BAKHTIN, 2003).

Já se passaram quase três décadas em que a formação dos docentes que irão atuar e/ou atuam com língua portuguesa na educação básica está respaldada em teorias de ensino, de desenvolvimento humano e de linguagem que dialogam com a Linguística do Texto, da Enunciação e do Discurso. Mas, ainda observamos, principalmente nas práticas de estágio, uma contradição entre aquilo que se preconiza para o trabalho docente em língua materna e o que se efetiva. Após formado, o docente chega na escola e desenvolve um trabalho que muitos estudiosos criticam (BAGNO, 2002; GERALDI, 2013): o ensino de nomenclaturas, de análise sintática descontextualizada e a utilização do texto para prática de leitura rasa do conteúdo, ou seja, um fazer sem refletir sobre o conteúdo temático e tampouco sobre a relação de poder no uso da língua(gem).

Desta forma, acreditamos que ainda é necessário discutir e refletir sobre como ensinar a partir de uma concepção de texto enquanto “enunciado concreto”, de língua como signo ideológico e de linguagem como atividade de interação humana. Uma proposta, prescrita pelos documentos oficiais é a Sequência Didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), professores da Universidade de Genebra e seguidores da teoria do interacionismo sociodiscursivo. Esta teoria consiste num

conjunto de atividades (módulos) de ensino, que visam promover a prática de leitura, de produção textual e a reflexão sobre o uso da língua a partir de uma situação de comunicação, que requer, portanto, a seleção de um gênero textual a ser estudado.

Este assunto já foi anteriormente discutido em outros trabalhos de conclusão de cursos de Programas de Graduação e Pós-Graduação (DIONÍSIO et al., 2007; CUNHA, 2007; GONÇALVES, 2009; BROCARD, 2015; SWIDERSKI, 2008; SEGATE, 2010; entre outros), no entanto, sem ignorar o conhecimento produzido por eles acerca deste tema, ainda consideramos importante refletir sobre o trabalho do docente em Língua Portuguesa no que se refere a noção de gêneros textuais e de sequência didática, por compreendermos que esse exercício de estudo e escrita vem a contribuir com a formação inicial no que concerne à aplicabilidade de um conhecimento construído ao longo da formação inicial.

Desse modo, para nortear este trabalho, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Por que (não) trabalhar com um gênero como unidade de ensino? Por que (não) trabalhar com a sequência didática? Essas perguntas nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, a qual tem como objetivo refletir sobre o trabalho do docente em Língua Portuguesa que usa a sequência didática a partir da concepção sociointeracionista de linguagem.

O gênero como unidade de ensino

Vivemos em constante comunicação, seja ela por mensagens escritas, recados nas redes sociais, e-mails, telefone, ou conversas no trabalho ou repassar um recado a alguém. Para cada ocasião dessas utilizamos uma maneira de nos portarmos, das quais Schneuwly e Dolz (2004) chamam de “consequência da mestria”, ou capacidades de linguagem, ou seja, um domínio sobre o funcionamento da linguagem, o qual podemos nomear de gêneros orais ou escritos. Os gêneros textuais servem para nos direcionar nas diversas situações as quais nos deparamos, e cada um deles os utilizamos especificamente para determinada circunstância, assim, as autoras defendem que o indivíduo utiliza de suas capacidades ao escolher como se portar diante de cada situação, pois é partindo da esfera em que se encontra que este indivíduo se situa e se comunica.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades de linguagem podem ser subdivididas em três níveis, e apesar de estarem subdivididas, uma depende da outra, uma não age sem a outra.

Quadro 1. Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

(BARROS, 2015, p. 113).

Para Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”. Os gêneros são, portanto, práticas sócio-comunicativas que se constroem historicamente e que sofrem influências dos fenômenos sociais nos quais o indivíduo está inserido.

Já para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Oliveira (2012) dialoga a este respeito e cita Bronckart e Nascimento para expor que o gênero é um instrumento que estabelece relações se utilizando de esquemas, e que

Apropriar-se dos esquemas de utilização do gênero discursivo representa a aprendizagem das operações para a sua utilização, processo que envolve diferentes momentos que nos conduzem a uma decisão de caráter terminológico: passamos a nos referir a *gêneros textuais* (BRONCKART, 2003) e não mais a gêneros de discurso (NASCIMENTO *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 9) [grifos do autor].

Quando pensamos em ensino/aprendizagem de lingua(gem) em sala de aula, nos deparamos com duas categorias de classificação textual, sendo elas a do tipo textual e a dos gêneros textuais. No entanto, quais as diferenças entre elas? Qual é

a mais indicada para se trabalhar em sala de aula? Como desenvolver esse trabalho?

Começemos descrevendo o trabalho com tipos textuais. Como o próprio nome já nos diz, é o tipo, a forma como um texto se apresenta, que pode ser de várias formas, tanto narrativa, como argumentativa, dissertativa, descritiva, informativa ou injuntiva.

Os tipos textuais são modelos fixos (SILVA, 2014), já os gêneros textuais são flexíveis, adaptáveis, com uma função social específica e que possuem características de vários tipos textuais. Alguns exemplos de gêneros textuais são os contos, as fábulas, a carta, a lenda, o poema, o romance, o e-mail, a lista de compras, a piada, o edital, o relato de viagem, o diário, a notícia, a resenha crítica, o regulamento, a receita culinária, o curriculum vitae, dentre outros.

Nas palavras de CUNHA

(...) os gêneros têm uma forma relativamente estável, que os falantes reconhecem e usam, uma vez que a linguagem só se realiza em gêneros. A quantidade e a diversidade de gêneros orais e escritos são portanto inesgotáveis, não sendo possível fazer um repertório ou uma lista, pois há sempre novos gêneros sendo criados e outros caindo em desuso em função das diferentes atividades humanas ao longo da história (2007, p. 169).

Pode-se dizer, então, que os gêneros textuais possuem uma função social, são estáveis e apresentam transmutabilidade. Exercem uma função social, pois os mesmos apresentam a intenção de comunicar alguma coisa de forma bem definida. Quando dizemos que são estáveis é devido ao fato de seus enunciados apresentarem certa estabilidade, o que permite que o mesmo seja compreendido por quem o lê. E a transmutabilidade refere-se ao fato de que a partir de uma forma textual existente podemos gerar, criar novas formas.

Após esse estudo de “O que é tipo e gênero textual”, questionamos: qual destes o mais indicado para se trabalhar em sala de aula? Com qual o aluno estará mais preparado para cumprir seu papel social num mundo letrado?

Segundo Cunha:

A linguagem só é compreendida se tivermos acesso a seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (convencer, explicar, responder, elogiar, dizer verdades ou mentiras, agradar, criticar, etc.) e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção. Fora da situação em que a língua

é produzida, o que há são abstrações, como as frases e palavras isoladas, com as quais o ensino de línguas trabalhou e ainda trabalha, com vistas à aquisição das regras que governam o uso da norma culta (2007, p. 167).

Como podemos perceber, ao trabalhar com os tipos textuais ficamos com o conteúdo mais limitado, pois enquanto encontramos nove tipos de textos, possuímos infinitos exemplos de gêneros textuais. Enquanto os tipos são modelos prontos, com características fixas, os gêneros possuem estilos diferentes e ao mesmo tempo próprio, de escrita e de estrutura.

Em sala de aula, ao trabalharmos com os gêneros textuais ao invés de tipos textuais, estaremos oportunizando ao nosso educando a apropriação de diferentes gêneros textuais socialmente utilizados, favorecendo a sua efetiva participação social dentro de uma sociedade letrada, pois o mesmo, através da escrita e da língua(gem), conseguirá cumprir com seu objetivo na situação comunicativa, como afirma Bezerra:

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (2007, p.39).

Tanto nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – como nas DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, constatamos orientações quanto ao trabalho com gêneros em sala de aula. Como já vimos, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, e segundo os PCNs são

caracterizados por três estáveis elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo um suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase limitado (BRASIL, 1998, p. 21).

Nos DCEs encontramos que, antes de constituir um conceito, o gênero é

uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão somente na sua normatização e, conseqüentemente, no que Rojo (2004, p. 35) define como “pedagogia transmissiva das análises

estruturais e gramaticais”, que dissocia o texto de sua realidade social (PARANÁ, 2008, p. 21),

Nessa concepção, o texto é visto como lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem e são construídos. Desta forma, todo texto é “articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo” (PARANÁ, 2008, p. 51), e toda a reflexão que se fizer sobre e com a língua, será compreendida se for considerada a dimensão lógica da linguagem, esta que está presente nas interações sociais, nas experiências reais de uso da língua materna.

Segundo Marcuschi (2007) um gênero textual pode apresentar dois ou mais tipos textuais. Como exemplo podemos citar a carta pessoal, que pode conter uma descrição, uma narração e/ou uma argumentação, dentre outros tipos mais. Consoante ao autor desta miscelânea de tipos textuais em um único gênero, configura-se em uma heterogeneidade tipológica, ou o que Travaglia (1991) chama de conjugação tipológica. Pois, como vimos, no gênero não encontramos um tipo puro, mas a presença de várias tipologias. Se pegarmos uma bula de remédio, por exemplo, encontraremos os tipos descrição, injunção e a predição (previsão).

Dentre os gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula, citamos a carta, na qual podemos trabalhar os aspectos narrativos, descritivos e dissertativo-argumentativo; o diário; os contos; as fábulas; a lista de compras; o e-mail; o curriculum vitae; a biografia; a notícia; dentre outros.

Conforme os PCNs

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;

- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.) (BRASIL, 1997, p. 72-73).

Vamos nos deter em explicitar sobre o gênero notícia, objeto de nosso estudo. Este gênero tem como propósito a informação, através de uma linguagem tanto descritiva quanto narrativa. Apresenta-se como um texto informativo e impessoal.

A importância da notícia se dá ao fato de que necessitamos trabalhar e levar para a sala de aula, para que nossos educandos leiam e tenham contato com estes textos atuais, próximos de suas realidades. Com as notícias conseguimos isso, pois tratam de fatos atuais, de cunho cultural, social, econômico, político, policial, entre outros.

No entanto, o que podemos ensinar a partir do gênero notícia? Segundo Lage (2004), através da linguagem jornalística, podemos trabalhar a forma e o coloquial da linguagem, o uso quase que obrigatório da terceira pessoa no desenvolvimento textual e questões de ideologia, formando seres críticos, que expressem suas opiniões, saibam ler nas entrelinhas o que está sendo falado e/ou escrito.

As principais características do gênero notícia são:

- Texto de cunho informativo
- Textos descritivos e/ou narrativos
- Textos relativamente curtos
- Veiculado nos meios de comunicação
- Linguagem formal, clara e objetiva
- Textos com títulos (principal e auxiliar)
- Textos em terceira pessoa (impessoais)
- Discurso indireto
- Fatos reais, atuais e cotidianos

Em sua maioria, o gênero notícia segue a seguinte estrutura:

- Título principal: também chamado de manchete, é uma síntese do que será abordado na notícia;

- Título auxiliar: é um subtítulo, sendo um pouco maior que o principal e que ajuda no entendimento do título principal.
- Lide: é a parte introdutória da notícia. Tem como objetivo chamar a atenção do leitor para a leitura da notícia. Contém de forma resumida todas as informações que estarão contidas na notícia.
- Corpo da notícia: é onde se apresenta a notícia com todos seus detalhes de informações.

Ao escrevermos uma notícia devemos ter sempre em mente: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? Para quê? Respondendo estas perguntas, organiza-se a notícia, estando com o texto pronto.

A sequência didática como procedimento-metodológico de trabalho com a língua(gem)

Uma das propostas para se trabalhar os gêneros em sala de aula, para que se possa fazer um trabalho a partir da construção de um conjunto de atividades sistematizadas, que tem como unidade de ensino um gênero textual, é a proposta de trabalhar os gêneros em sala de aula na forma de sequência didática, como recomendado por Dolz, Noverraz e Schneuwly:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. (...) Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situações de comunicação. (...) Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (2004, p. 97).

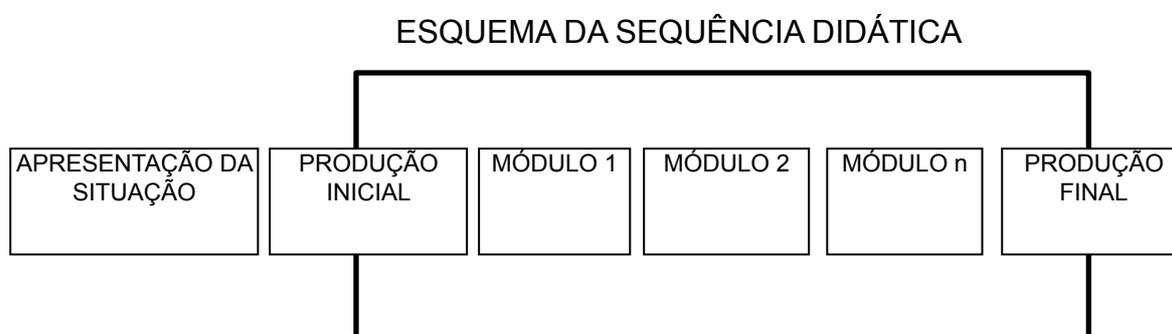
Levamos em consideração que a proposta de Sequência Didática dos referidos autores tem início com uma produção inicial dos alunos, a qual precisa ser analisada pelo docente, no que diz respeito ao conhecimento aprendido e ao que precisa ser aprendido sobre o uso da língua(gem) num dado contexto de interação social, para então serem planejados e propostos módulos de trabalho, visando promover a aprendizagem.

O objetivo ou função principal de utilizar a sequência didática em sala de aula é facilitar o entendimento dos educandos acerca dos gêneros textuais. Para o educador, ela ajuda a organizar de forma coerente e adequada a utilização da língua(gem).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajuda-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (2004, p 92).

Os autores indicam ainda que ela compõe-se de quatro partes: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final, conforme o esquema a seguir:



(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

No presente esquema apresentado pelos teóricos, com a sequência de etapas da sequência didática, analisamos que na apresentação da situação o professor explanará acerca do gênero que será trabalhado, dando todas as informações necessárias com relação ao que se pedirá. Nessa apresentação inicial, o professor deverá deixar claro, com relação ao texto, o destinatário, qual a organização geral do gênero que será trabalhado, tais como construção composicional, estilo, conteúdo temático, onde o texto irá circular (jornal da escola, da sala, da comunidade), qual o conteúdo e a finalidade do referido texto.

A segunda etapa é a da produção inicial, onde “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revela para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade” (SCHENUWLY e DOLZ, 2004, p. 101). Esta produção servirá para o professor como norteador da sequência didática, pois através disso o educador compreenderá o que o aluno não conseguiu abstrair da apresentação inicial, bem como as dificuldades individuais de expressão e textualização. Nas palavras de Schneuwly e Dolz, a primeira produção constitui “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-

la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (2004, p. 102).

Nos módulos, também chamados de oficinas, o educador trabalhará as dificuldades encontradas na produção inicial, através de exercícios específicos e atividades variadas a fim de sanar as dificuldades dos educandos. Lembrando sempre que não se deve apenas trabalhar os erros gramaticais, mas as atividades devem se pautar no texto dos alunos, tendo como objetivo intencional o ensino dos gêneros.

As sequências e as outras formas de planificação constituem, como mencionados acima, o produto de uma restauração de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macro-estruturas. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir (BRONCKART, 2003, p. 233-234).

A última etapa da sequência didática é a produção final, onde o aluno colocará em prática o que aprendeu nos módulos.

Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais ele pode ampliar suas habilidades de texto escrito (Evangelista, 1998, p.119 *apud* Leite 2008).

Segate (2010) descreve que

a sequência didática: “possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor” (SEGATE, 2010, p. 5).

A sequência didática permite que o professor trabalhe com o conhecimento prévio do aluno, valorizando o que o aluno mais tem de relevante, que é o conhecimento trazido por si para a escola, sendo que esse conhecimento deve ser explorado e compartilhado com os demais alunos. É neste momento em que colocamos em prática a SD, pois, através do diagnóstico o professor saberá qual é o nível de conhecimento do aluno sobre o gênero que será trabalhado, que neste trabalho consistirá no gênero notícia.

Segundo os DCEs

A prática da escrita requer ter em mente que tanto o professor quanto o aluno necessitam, primeiramente, planejar o que será produzido; em seguida escrever a primeira versão sobre a proposta apresentada e, então, revisar, reestruturar e reescrever o texto. Se for preciso, tais atividades devem ser retomadas, analisadas e avaliadas durante esse trabalho. É bom lembrar que essas etapas são interdependentes e intercomplementares.

Por meio desse processo, em que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. Não caracteriza uma produção que esteja “errada” e, sim, que é possível escrever textos que reflitam melhor seus pontos de vista, suas fantasias e sua criatividade, pela troca de uma palavra de outra, de um sinal de pontuação por outro, do acréscimo ou da exclusão de uma idéia, etc (PARANÁ, 2008, p. 34).

Como vimos, a sequência didática contribui para com a prática pedagógica, pois serve como uma bússola orientadora tanto para professor como para educandos em relação à aprendizagem, além de permitir a integração entre professor, alunos e gêneros textuais.

Considerações finais

Nosso principal objetivo com o referido artigo, foi, além de entender a importância de se trabalhar com os gêneros textuais como unidades de ensino e de trabalhar com a sequência didática em sala de aula, também darmos suporte bibliográfico aos professores de língua portuguesa acerca do estudo em questão, mostrando a importância destes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em seus educandos.

A sequência didática, quando utilizada pelos educadores em sala de aula, colabora com a constituição da habilidade de leitura e escrita dos educandos devido ao fato de que com ela o educando não terá um único contato com o gênero estudado, mas terá a oportunidade de conhecer a fundo o referido gênero, bem como aplicar o que estudou, sanando possíveis dúvidas, no decorrer da sequência de estudo.

Através da sequência didática o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento, passando a corroborar para que seus educandos percebam que também são responsáveis por sua aprendizagem, através de situações que estimulam a pesquisa e o estudo.

Pode-se dizer que a sequência didática é um instrumento dinâmico de estudo/aprendizagem, pois através dele o professor pode, conforme for surgindo a

necessidade, introduzir novas atividades, novas considerações, novos estudos. Além disso, com a SD o professor tem a oportunidade de conhecer seus alunos, seus conhecimentos prévios sobre determinado tema em questão, suas experiências sociais e culturais, para a partir disto poder preparar sua aula, adaptando-a conforme a necessidade e o que lhe é trazido pelos educandos, à realidade deles mesmos. O trabalho com SD oportuniza ao educador o repensar no seu trabalho, dando abertura para conseguir oportunizar ao educando o aprimoramento de seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita**. Trabalhos em. Linguística Aplicada, Campinas, n(54.1), p. 109-136, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n1/0103-1813-tla-54-01-00109.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BROCARD, Rosangela Oro. **Título**. In: Terezinha da Conceição Costa-Hübes; Douglas Corrêa da Rosa. (Org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. 1ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 00-00.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – Coleção Leitura

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAGE, Nilson. Linguagem jornalística. 7 ed. São Paulo: editora Ática, 2004.

LEITE, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. “**Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**”. In: EL NASCIMENTO São Carlos: Claraluz, 2009.288 p. ISBN 978-8588638-43-3 1 Gênero 2. Letramento – perspectiva teórica. I. Nascimento, Elvira Lopes, org.

OLIVEIRA, Débora Maria da Silva. **Em torno do conceito de gêneros do discurso/textuais: diálogos entre o círculo de Bakhtin e o interacionismo sociodiscursivo**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna. Ano 08 - n.15 – 2º Semestre de 2012 - ISSN 1807-5193. Disponível em: <
http://www.letramagna.com/artigo15_15.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEGATE, Aline. **Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa**. Linha d'Água, v. 23, p. 10-19, 2010. Disponível em: <
<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333> >. Acesso em: 01 mai. 2017.

SILVA, Débora. Gêneros Textuais. **Estudo Prático**. 2014. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/generos-textuais/>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática**. In: Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. 2008, Marechal Cândido Rondon, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 264p. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/tese-travaglia.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.