

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DA TEORIA À PRÁTICA

*Evanilza Ferreira da Silva* (UFAC)

[evasilva.vip@hotmail.com](mailto:evasilva.vip@hotmail.com)

*Mariete de Souza Amorim* (UFAC)

[marieteamorim@hotmail.com](mailto:marieteamorim@hotmail.com)

*Tatiane Castro dos Santos* (UFAC)

[tatitcs@hotmail.com](mailto:tatitcs@hotmail.com)

### RESUMO

Discutimos, neste artigo, a importância de se trabalhar a produção textual em sala de aula por meio de sequências didáticas, haja vista que, por meio delas, é possível assegurar as condições de produção necessárias para que se possam produzir textos de boa qualidade. Temos como objetivo apresentar os passos de uma sequência didática desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, pela qual se trabalhou o gênero contos tradicionais, tendo como produto final a reescrita do conto João e Maria. Como fundamento teórico-metodológico, amparamo-nos em Marcuschi (2008), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), principais documentos que orientam as ações pedagógicas no País e na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que utiliza, enquanto procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. No decorrer das atividades propostas em sala de aula, percebemos que o uso dos gêneros textuais como ponto de partida para a leitura e escrita possibilita a exploração tanto dos aspectos relacionados à gramática como dos aspectos relacionados ao discurso, perpassando ainda pelas questões estilísticas, escolha dos recursos linguísticos e ortografia. O trabalho por meio de sequências didáticas possibilita o acesso às práticas de linguagem que estão além do domínio discursivo dos alunos e, ainda, permite que se faça uma avaliação formativa, reguladora de todo o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Sequência didática. Gêneros textuais. Produção textual.

### *1. Considerações iniciais*

Este texto apresenta proposições de um projeto de ensino, que evidencia a importância de se desenvolver um trabalho focalizado nos gêneros textuais e que utiliza a sequência didática como ferramenta importante para garantir as condições de produção necessárias para que as crianças produzam textos de qualidade.

Durante muito tempo, as práticas de produção textual, as chamadas redações, realizadas nas escolas, eram feitas a partir de temas como “minhas férias”, “se eu fosse uma bicicleta... (ou outra coisa qualquer)”

ou a partir de uma imagem colada no quadro para inventar uma história. Ao ter que escrever com base em propostas como essas, os alunos, na sua grande maioria, não sabiam o que dizer, como dizer, nem tampouco quem iria ler seus escritos. Assim, ficavam perdidos, às vezes escreviam poucas linhas, inventavam coisas que não viveram e tinham que ter uma fértil imaginação para se colocar em lugar de objetos/animais e criar histórias. A situação ainda piorava quando a proposta limitava a quantidade de linhas a serem escritas, nesse caso, ou repetiam-se informações ou tentava-se reduzir a ideia.

Estudos realizados em torno das práticas de ensino, sobretudo no trabalho com produção textual, apontam para a necessidade de uma prática pedagógica planejada com vistas a garantir as condições para que os alunos produzam textos de boa qualidade. Isso quer dizer que não basta simplesmente oferecer um tema para que os alunos produzam, mas organizar um trabalho sistemático em torno do gênero do texto que se quer produzir. Para isso, o fator tempo, a sequencição, a articulação e a intencionalidade das atividades interferem no sucesso dessa prática.

A sequência didática aqui mencionada destaca a importância de se trabalhar com os alunos para que aprendam as características do gênero textual em estudo, bem como o conteúdo a ser escrito, além de definir o leitor potencial dos textos produzidos, onde circulará e de que portador fará parte. Para tanto, dentro da sequência, voltada para o segundo ano do ensino fundamental, há um conjunto de atividades, inteiramente articuladas, na intenção de garantir o alcance do objetivo.

## ***2. Aprendizagens no processo de produção escrita***

Desde muito pequenas é importante que as crianças tenham contato com o universo das letras, seja em livro, folhetos, anúncios, propaganda, entre outros. Práticas como manusear, folhear impressos, escutar leitura feita por uma pessoa alfabetizada e imitar alguém lendo, contribuem significativamente com a formação de leitores e escritores proficientes. Na sala de aula isso não é diferente, é imprescindível colocar a disposição das crianças um acervo variado de livros para que seja cultivado o interesse pela leitura. Além disso, é preciso organizar um trabalho sistemático com textos de diversos gêneros para que percebam que ler tem diferentes propósitos.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portu-*

guesa (BRASIL, 1997, p. 53)

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Nessa perspectiva, antes de iniciar efetivamente a seqüência aqui apresentada, realizamos com os alunos muita leitura do gênero trabalhado – contos tradicionais –, especialmente a leitura em voz alta, feita pela professora, para que os alunos se interessassem por textos desse tipo e se apropriassem da sua linguagem, a fim de realizarem, posteriormente, a produção escrita. Tal atividade exigiu muito preparo por parte da docente, como: selecionar os melhores textos, aqueles que mais atraem os alunos; preparar cuidadosamente a sua realização; ler com entusiasmo e mantê-lo durante toda a leitura, considerando que a última frase é tão importante quanto à primeira.

A leitura em sala de aula deve ser tomada como um compromisso diário, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos e, no seu ato, deve ser incentivado o uso dos diversos procedimentos de leitura (antecipação, seleção, verificação, localização e inferência) e não somente a decodificação, como é comumente realizada nas práticas escolares. Segundo o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, (BRASIL, 1997, p. 53 e 54): “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc.”.

Durante esse período de uso das estratégias de leitura, é preciso ficar atento para que os alunos possam progredir e conseguir desenvolver a consciência fonológica e fonêmica para, de fato, saber ler o que está escrito. Para tanto, é importante assegurar o acesso à diversidade de textos e de situações sociocomunicativas de uso da linguagem, além de refletir, diariamente, acerca do funcionamento da escrita alfabética.

A seqüência didática em questão iniciou com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominaram *Apresentação da situação*, momento em que expomos aos alunos a proposta de trabalho e buscamos o engajamento necessário para alcançarmos com êxito o intento final: a reescrita do conto João e Maria, organizada numa coletânea de textos disponibilizada na biblioteca da escola. Nessa ocasião, os alunos tiveram

acesso aos textos do gênero trabalhado. Foi a oportunidade de empolgar os alunos, de despertar a curiosidade de ouvir, ler e escrever textos desse tipo.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), há na apresentação da proposta inicial duas dimensões consideradas fundamentais para o bom desenvolvimento da sequência: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. A primeira abrange toda a definição do contexto de produção: qual o gênero, destinatário, a forma que o texto assumirá e quem participará da produção. A segunda dimensão diz respeito ao conteúdo sobre o qual os alunos irão escrever.

A segunda atividade da sequência didática foi a escrita da *primeira produção* solicitada após uma roda de conversa e listagem coletiva dos contos conhecidos da turma. As crianças foram organizadas em duplas e foram convidadas a escrever a partir da seguinte consigna:

**Você conhece o conto João e Maria? Escreva-o com muito capricho para ser colocado no mural da nossa sala para que todos os seus colegas possam ler**

Para os autores, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a primeira produção é norteadora, reguladora da sequência didática. Através dela, os alunos descobrem o que já sabem fazer e quais os problemas que precisam enfrentar ao longo do processo. Aos professores, dá a dimensão do que precisa trabalhar de forma sistemática nos módulos “a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

De posse das primeiras produções dos alunos, fizemos uma análise minuciosa para identificar os problemas a serem tratados nos módulos, que consistem em “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87). As produções iniciais demonstraram problemas relacionados ao gênero, elementos da textualidade, conteúdos e alfabetização.

Os dois primeiros *módulos* de trabalho foram organizados com o objetivo de suprir as dificuldades relacionadas aos elementos da textualidade e características do gênero contos tradicionais. Nessa perspectiva, uma atividade importante que realizamos foi a análise de texto, “de pre-

ferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam possam aprender com eles” (BRASIL, 1997, p. 82). Consideramos nestas etapas o que dizem os autores, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 89), em relação a essa atividade.

*As atividades de observação e de análise de textos* – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda a aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

No decorrer desse processo, selecionamos, em cada atividade de análise, um aspecto por vez a ser observado, uma vez que o tempo de concentração das crianças, com a faixa etária de sete anos, é muito curto. Inicialmente, as análises foram conduzidas pela docente e, posteriormente, alternando com atividades em grupos e em duplas. Ao término de cada uma, fizemos o registro de forma sistemática do que aprendemos. Tal registro ficou exposto na sala para servir como fonte de pesquisa para os alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades dos módulos, realizamos diversos momentos de leitura: leitura individual, em dupla, coletiva, indicação literária etc., pois consideramos que as crianças precisam participar de muitos momentos de leitura de textos de gêneros variados, não apenas do gênero em foco. As referidas atividades favoreceram a apropriação da linguagem utilizada nos textos escritos, assim, no momento da produção final puderam contar com um vasto repertório linguístico.

O *terceiro módulo* da sequência didática teve como objetivo a apropriação da linguagem característica dos contos tradicionais, principalmente, do conteúdo do texto proposto para ser reescrito (João e Maria), além de desenvolver as habilidades inerentes à oralidade. Neste módulo, disponibilizamos vários contos aos alunos, e, organizados em duplas, escolheram um para fazerem a leitura e, posteriormente, recontarem. Discutimos, em roda de conversa, como falar em público, o tom da voz, a altura da voz, bem como o comportamento diante de pessoas que estão fazendo uso da palavra. Em outro momento, convidamos os alunos a assistirem o comportamento de pessoas proferindo a palavra em público.

Sabemos da pouca ênfase que é dada à modalidade oral da língua, principalmente em classes de alfabetização. O que ainda se vê são rodas

de conversa que giram em torno de assuntos de um texto lido pelo professor. Contudo, esta modalidade deve ser trabalhada sistematicamente, pois as crianças precisam desenvolver habilidades como: respeitar a fala do outro, adequar a fala a diferentes situações comunicativas, compreender textos orais, dentre outros. Se não houver um trabalho permanente e planejado tais habilidades não serão desenvolvidas. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997, p. 51 e 52) destacam que

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos [...] e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido ao texto.

Para tornar a atividade significativa, combinamos com as crianças que elas iriam fazer as apresentações para os demais alunos da escola. Isso foi motivador para que se empenhassem na tarefa.

O *quarto módulo* de atividades teve como foco as atividades de alfabetização, considerando que se trata de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental ainda em processo de aquisição da língua escrita. Apesar de tais atividades fazerem parte deste quarto bloco, elas foram parte da rotina durante o desenvolvimento de toda a sequência, realizadas diariamente. Em alguns momentos utilizamos os contos, foco do trabalho, e em outros, utilizamos gêneros diversos: quadrinhas, parlendas, poemas. Consideramos que a aprendizagem através do texto é altamente motivadora porque dá ao aluno impressão de que caminha rápido para chegar ao que interessa: a compreensão de uma mensagem. (CARVALHO, 2001, p. 47). Nessas atividades, proporcionamos situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética para que as crianças pudessem compreender as correspondências grafofônicas.

Quando pensamos no processo histórico da alfabetização vemos que nem sempre o texto esteve presente como fio condutor desse processo. Para se constatar isso, basta-se perguntar as pessoas sobre como aprenderam a ler e escrever. Ouvimos as mais variadas histórias. Experiências nem sempre boas que culminaram com a aquisição mecânica de uso do código alfabético. Situações como: furinho no papel para mostrar somente uma letra da qual se tinha que dizer o nome; cópia de palavras; lições nas chamadas cartilha do ABC; memorização de frases com palavras completamente fora do contexto, mas que tinham o som da letra que estava sendo trabalhada e até a memorização e repetição das famílias si-

lábicas eram as estratégias que não tinham nenhuma conexão com os usos sociais da leitura e da escrita.

Havia uma sequência que deveria ser obedecida: primeiro apresentavam-se as letras, em seguida as sílabas, as palavras, as frases e por último o texto. Era o método conhecido como sintético. Depois, esse método foi refutado e passou-se a utilizar o método analítico, cujo ponto de partida era o texto para poder chegar às partes menores (as letras). Nesse método o texto era usado como pretexto para se ensinar o código alfabético, a preocupação era única e exclusivamente com a correspondência fonográfica.

A consequência de tudo isso veio à tona com os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizado pelo MEC (Ministério da Educação) no ano de 2003, os quais mostraram que, nas “séries diploma”, naquele ano, menos de 10% dos alunos apresentavam um nível adequado de compreensão leitora, (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 6).

Com o advento do letramento no Brasil, na década de 80, outro olhar foi lançado sobre a alfabetização. Em meio a mudanças sociais e políticas, o sujeito capaz apenas de codificar e decodificar letras e sons já não atendia as exigências que a sociedade impunha. Por isso, os documentos oficiais colocaram um grande desafio para os professores enfrentarem: desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos de modo que consigam atuar autonomamente nas diversas esferas sociais.

Para que isso aconteça, é preciso adotar uma prática pedagógica que visa ampliar o nível de letramento dos alunos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997, p. 23) ressaltam a

função e a responsabilidade da escola de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, e essa responsabilidade é ampliada quanto menor for o grau de letramento dessas crianças.

É necessário considerar que, apesar de fazer parte de uma cultura em que a escrita está por todo lugar, há crianças que não interagem com materiais escritos no meio familiar, ficando a cargo da escola propiciar o contato com o esse universo promovendo situações em que a leitura e a escrita façam sentido para elas. A esse respeito, Kleiman (1995, p. 104) destaca:

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela

conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavra” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta [...]

É preciso superar as práticas artificiais de leitura e de escrita e promover situações reais em que os alunos compreendam que ler e escrever tem diferentes finalidades que são determinadas pela situação. É importante considerar que o letramento se desenvolve por meio das práticas de linguagem que ocorrem nas diferentes esferas comunicativas. Kleiman (1995, p. 19), embasada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Tudo isso traz implicações para nossa prática pedagógica, principalmente, para a do professor alfabetizador, que precisa conceber o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Partindo da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido”, (MARCUSCHI, 2008, p. 72 e 73). Com essa compreensão, desenvolvemos esta sequência didática percebendo o ensino da leitura e da escrita como essenciais na vida dos cidadãos, e que elas são utilizadas na vida extraescolar em práticas situadas e não em situações isoladas sem uma finalidade comunicativa.

Concluído o trabalho com os módulos, iniciamos o processo de escrita da *produção final*, momento em que os alunos puderam colocar em prática tudo que aprenderam no decorrer da sequência didática. Essa escrita oportunizou à professora avaliar todo o processo. Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), esse é um momento de extrema importância também para o aluno, pois

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?);



- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Sabemos que no processo de alfabetização e de pós-alfabetização são muitos os desafios enfrentados pelos alunos, principalmente quando têm que produzir textos. É preciso pensar no “quê” e “como” irão escrever. O primeiro diz respeito ao conteúdo e, o segundo, ao sistema de escrita alfabética e ao gênero textual. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997, p.74) destacam que

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos – dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo – requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão.

Tal constatação reafirma a importância de se trabalhar com práticas de *produção com apoio*, que é determinada por uma atividade de reescrita em que a história que os alunos escrevem já existe, dessa forma, eles não precisam inventar o enredo, podendo se ocupar mais do “como” escrever. Sendo assim, antes da escrita do texto, promovemos o reconto do conto João e Maria para garantir que todos soubessem o conteúdo sobre o qual iriam escrever.

Uma atividade que consideramos essencial para o alcance do objetivo final (a reescrita) é o planejamento do texto, momento em que elencamos a sequenciação dos fatos e definindo as etapas da produção. No momento que antecedeu a produção escrita, retomamos o contexto de produção: o quê escrever; a finalidade; o destinatário e o lugar onde os textos serão publicados. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), os alunos devem estruturar seus textos baseados na sua finalidade, além de considerar o destinatário.

Organizamos os agrupamentos e iniciamos o processo da produção final. Estrategicamente, agrupamos as crianças considerando seus saberes. Tais estratégias são contempladas na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1997), a qual concebe a interação entre indivíduos como fator fundamental para aquisição de conhecimentos. Segundo essa teoria a relação entre sujeitos favorece a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, a ZDP, que é o espaço entre o que o sujeito pode realizar sozinho e o que consegue fazer com ajuda de um parceiro mais experiente.

Ao concluirmos o processo da produção textual (reescrita do conto João e Maria) fizemos a *revisão* dos textos das crianças. Num primeiro momento, coletivamente, utilizando o texto mais representativo dos problemas da turma, depois, nas duplas, seguindo as orientações da professora. Nesta atividade, priorizamos na revisão os aspectos que comprometiam a compreensão dos textos, como: falta de informação, coerência, coesão, linguagem típica dos contos. Somente na revisão final demos ênfase aos aspectos ortográficos.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 99) consideram que

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

Os autores não negam a importância da ortografia, todavia, salientam que deve ser tratada no final do processo, ao término do aperfeiçoamento do nível textual. No decorrer da sequência, tentamos mostrar aos alunos a importância do procedimento de revisão dos seus textos, haja vista que é uma prática necessária a todos os escritores, e que inclusive os escritores famosos procedem dessa forma para que seus textos fiquem bem escritos. Desse ponto de vista, a revisão passa a ser uma espécie de “controle de qualidade”, necessário desde o planejamento e ao longo do processo da redação e não somente após a finalização do produto (BRASIL, 1997, p. 81).

### **3. *Gêneros textuais***

É inegável que os gêneros textuais ganham a cada dia mais espaço nas salas de aula. Todavia, nem sempre foi assim. Tradicionalmente sempre se atribuiu à palavra “gênero” um sentido ligado a literatura (principalmente aos gêneros literários) em que Platão e Aristóteles iniciaram suas análises.

Marcuschi (2008) destaca que atualmente a expressão “*gênero*” não está ligada somente à literatura. Esse autor utiliza as palavras de Swales (1990, p. 33) para dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou

escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Para Marcuschi (2008), a amplitude dos estudos de gênero o torna cada vez mais interdisciplinar, isso porque engloba a descrição da língua, análise de texto e do discurso e até mesmo revela uma visão da sociedade manifestada no uso da língua de maneira geral. Esse autor, adota a posição de Carolyn Miller (1984) para dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*”, um “*artefato cultural*” que exercem um papel extremamente importante na comunicação da sociedade. Essas “ações” aparecem dos diferentes eventos sociais.

Bakhtin (1979) já dizia que toda e qualquer forma de comunicação está relacionada ao uso da língua e se concretiza em gêneros discursivos, por isso é que há uma pluralidade deles nas mais diversas esferas sociais e que são considerados de fundamental importância para a interação humana.

Na sequência didática priorizamos o trabalho com o gênero contos tradicionais, da esfera literária, por conter enunciados atrativos que chamam a atenção das crianças e despertam seus interesses. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) propõem uma lista de gêneros para serem trabalhados, tanto nas práticas de leitura, como nas práticas de produção de linguagem oral e escrita, no entanto, ressaltam que o critério de seleção de quais gêneros serão abordados em cada situação didática é estabelecido pelo professor, que deve considerar o conhecimento que tem acerca de seus alunos.

Esse documento recomenda que se trabalhe com uma diversidade textual desde o primeiro ano, logo no início do processo de alfabetização. Isso implica um trabalho voltado para os gêneros textuais, já que “todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender” (BRASIL, 1997, p. 34). O conhecimento dos gêneros textuais é fundamental para a inserção dos alunos numa sociedade letrada.

#### **4. Considerações finais**

Produzir textos é uma prática necessária no mundo contemporâneo. Portanto, as escolas precisam adotar um trabalho sistemático em torno dos gêneros textuais, sobretudo, daqueles que os alunos mais necessitam utilizar no cotidiano. Uma forma importante de organização pedagógica que visa o trabalho com produção textual é a sequência didática.

ca, pois nela as atividades estão articuladas entre si, em graus crescentes de desafios, dando aos alunos as condições necessárias para escrever um texto de qualidade, considerando que ninguém consegue produzir sem que tenha os conhecimentos básicos.

O trabalho de produção textual organizado em sequências didáticas favorece a aprendizagem de um determinado gênero textual, além de se organizar em torno de uma situação comunicativa, sobre a qual professor e alunos se concentram para superar os obstáculos encontrados ao longo do percurso. É uma oportunidade para os alunos se autoavaliarem e tomarem consciência do que conseguiram aprender e o que ainda precisam. Permite ao professor regular o processo de ensino podendo dar mais ênfase às reais necessidades do grupo.

Ponderando a heterogeneidade de alunos por se tratar de uma turma do segundo ano do ensino fundamental, organizamos a classe em duplas, os chamados agrupamentos produtivos, uma vez que os docentes têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, resolver os problemas enfrentados no processo de escrita, tirando do professor a imagem do único sujeito que ensina na sala de aula, o detentor do saber.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.