

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

*Leicijane da Silva Barros (UFT)*

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

*Uagne Coelho Pereira (UFT)*

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

*Karylleila dos Santos Andrade (UFT)*

[karylleila@gmail.com](mailto:karylleila@gmail.com)

## RESUMO

O ensino de língua materna, por muito tempo, foi norteado por aulas quase que exclusivas de gramática normativa. Todavia, essa realidade tem sofrido mudanças e o ensino da língua portuguesa vem se reestruturando gradativamente ao longo dos anos, não somente em termos de conteúdo, após a inserção dos gêneros textuais no currículo, mas também em termos metodológicos. Nesta proposta de trabalho, enfocaremos as contribuições das sequências didáticas para a sistematização dos conteúdos curriculares nas aulas de língua portuguesa, embasados nos pressupostos teóricos de Dolz e Schneuwly (2004), que propõem um estudo de língua em situações reais de comunicação. A relevância deste estudo residirá em reflexões sobre práticas pedagógicas, situando as sequências didáticas como método de ensino articulador entre saberes linguísticos e o currículo escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de língua. Práticas pedagógicas. Sequência didática.

## 1. Introdução

A sociedade contemporânea vive em um mundo letrado, em que constantemente entra em contato com uma imensa diversidade textual, seja em *outdoors*, letreiros de estabelecimentos comerciais, panfletos, murais, faixas, cardápios, lista de compras ou em inúmeros outros espaços formais e informais.

É necessário, portanto, pensar em uma educação, que seja alicerçada em práticas de *letramento*, que segundo Magda Soares (2004, p. 18) é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Desse modo, é indispensável buscar métodos que promovam tais práticas e que possibilitem o ensino da língua materna de forma contextualizada, articulada, significativa, possibilitando que o sujeito não apenas se aproprie de

sua língua, como ocorria no passado, mas faça uso social dela nas mais variadas situações do seu cotidiano.

Sob essa perspectiva, é que se torna relevante uma reflexão sobre o ensino da língua, de maneira que esse contemple uma análise das mudanças de concepções pelas quais passou a educação formal e que a escola, principal agente de letramento, busque mecanismos metodológicos que atendam às necessidades sociointeracionistas dos indivíduos.

É nesse contexto que o presente trabalho se propõe a investigar em uma turma de 5º ano do ensino fundamental e em uma do segundo segmento da educação de jovens e adultos (EJA), como as sequências didáticas, importantes procedimentos metodológicos da atualidade, podem contribuir para o ensino da língua portuguesa.

## ***2. Sequência didática: sistematizando o ensino da língua materna na perspectiva do currículo***

O currículo, voltado para o ensino na escola, é bastante diversificado, pois tem como premissa maior preparar crianças e jovens para a vida em sociedade. Para tanto, muitas concepções de ensino das diversas áreas foram sendo introduzidas e transformadas, com aplicações na prática de algumas teorias, tentativas que buscaram estabelecer os critérios, conteúdo e habilidades necessários para um aprendiz consciente.

O currículo a que nos referimos leva em conta outras teorias, como a de cultura, política e educação, e todas se interligam, tendo reflexos na escola, quando aplicados nas diversas situações de ensino. Contribuindo com esta análise, Sacristán afirma que,

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (1999, p. 61)

Em outras palavras, o currículo como função principal visa orientar o professor na sua prática educacional, descrevendo e organizando o projeto educativo de acordo com as finalidades da educação e as expectativas da sociedade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A partir das concepções do currículo surgem as diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo.

Na área da língua materna, o currículo formal prevê o trabalho com a linguagem, levando em conta eixos de aprendizagem, a saber, “a

oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise linguística” (BRASIL, 2012, p. 40), promovendo atividades que permitem ao aprendiz desenvolver suas habilidades em contextos interacionais diversos com a língua.

De acordo com essa organização, ao ensinar a língua materna, o docente precisa empregar estratégias que inter-relacionem práticas de leitura, produção textual, de forma escrita e oral, bem como os recursos linguísticos utilizados no desenvolvimento dos demais eixos. Para isso, uma metodologia que contemple todas essas habilidades se faz necessária.

Ao longo desse trabalho, discutiremos sobre as sequências didáticas, um recurso metodológico bastante significativo no processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Abordaremos essa temática, levando em conta os princípios teóricos que a fundamentam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ZABALA, 1998; BARROS-MENDES, CUNHA e TELES, 2012), bem como experiências práticas de uso dessa metodologia em sala de aula.

Antes dessa discussão, aprofundaremos nossas reflexões ainda sobre o ensino de língua no currículo formal, apontando as mudanças de concepção adotadas ao longo dos anos. Nossa intenção maior nesse recorte é demonstrar ao leitor que as sequências didáticas, foco desse trabalho, se configuram como um excelente exemplo de procedimento metodológico, principalmente por organizar o fazer pedagógico na perspectiva do currículo atual.

## **2.1. O ensino de língua portuguesa no currículo formal**

As mudanças de concepções no ensino de língua materna ao longo dos anos resultaram em um currículo que hoje considera os usos sociais da linguagem, levando em consideração as interações dos falantes, na produção e na recepção de textos falados e escritos. A linguística teve um papel preponderante na configuração desse formato curricular, principalmente por conceber a linguagem e os processos de ensino/aprendizagem de modo interativo e dinâmico, fato que durante muitos anos foi entendido de maneira equivocada.

...o desenvolvimento de teorias do texto e do discurso, nos últimos quinze ou vinte anos, propiciou um movimento em direção à inserção do texto como objeto de estudo da linguagem nos currículos, e em consequência, provocou alterações profundas na didática do ensino de língua materna. (LOUZADA, 1997, p. 50)

Na trajetória de mudanças no ensino da língua, o que se constatou foi que um trabalho desenvolvido com ênfase na gramática, desconsiderava o sujeito como agente participante do processo de interação com a linguagem. A leitura era voltada para a decodificação e memorização de textos literários (SOARES, 2001, 2002). A produção escrita era restrita ao gênero escolar “redação” que, ao privilegiar o trabalho com a narração, descrição e dissertação, negligenciava o propósito comunicativo e o contexto em que a escrita se realizava. Na verdade, “os textos não faziam sentido para o aluno, eram descontextualizados, destituídos de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Assim, nos anos 90 surge uma nova abordagem, em que o ensino da língua escrita é baseado na noção do gênero do discurso (FARACO, 2003; BRAIT, 2000) numa perspectiva interacionista, em que todo texto realiza um propósito particular em uma situação específica, que está relacionada ao seu propósito social e estrutura linguística.

Nesse contexto, o que é estipulado pelo currículo formal para o trabalho pedagógico nas aulas de língua portuguesa hoje, enfatiza o uso dos gêneros textuais, defendidos por Bakhtin (1979) como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal. Ao introduzir tais teorias, incluindo o texto como objeto de ensino, o currículo formal aposta num processo de ensino/aprendizagem que possibilite ao aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto” (ROJO, 2001, p. 39).

Em outras palavras, isso significa aproximar a língua materna ensinada na escola, com as experiências de vida dos sujeitos aprendizes, que são falantes nativos dessa língua e que se apropriam dos textos orais e escritos durante a sua comunicação. Essa inovação trazida pelas concepções de linguagem atuais, concebe que a escrita passa a variar de acordo com o propósito comunicativo e o contexto em que é produzida, o que justifica as diferenças entre os tipos de textos e o trabalho com uma diversidade textual.

Se antes o foco do ensino de língua era a análise de frases e palavras soltas, com os gêneros textuais, por sua vez, considerados como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e

comunicativas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), passa-se a considerar a diversidade textual, que é usada em contextos determinados social e historicamente nas interações cotidianas. Em razão disso, os gêneros passaram a fazer parte dos cursos de graduação, formação continuada e documentos oficiais, incentivando o trabalho pedagógico em sala de aula.

Apesar disso, todas as inovações trazidas pelos gêneros textuais ainda não são efetivadas totalmente na sala de aula, mesmo estando formalmente descritas nos manuais curriculares, como já discutido, e isso tem relação com as dificuldades encontradas pelos professores durante a transposição didática<sup>1</sup> desse conteúdo. Desse modo, a tradição gramatical e o foco no estudo de palavras e frases isoladas do texto é ainda uma prática recorrente em muitas escolas.

Ao pontuar esse fato, no entanto, não se pretende extinguir a gramática do currículo, visto que ela é objeto de ensino nas aulas de português. Contudo, diferente da metalinguagem característica dos estudos gramaticais, o enfoque dado a ela se insere num paradigma sociointeracionista da língua que relacionam os gêneros como parte da atividade humana e, portanto, organizados estruturalmente com o fim de cumprir objetivos comunicativos em determinadas interações sociais (MARCUSCHI, 2002; BAZERMAN, 2005).

Com isso, o termo análise linguística, recém-introduzido pelos estudos da linguagem, passou a ser um dos eixos voltados ao ensino de língua materna e “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2003, p. 205). Conforme explica Geraldí,

O uso da expressão análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto... Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. (1997, p. 74)

Desse modo, faz sentido utilizar os recursos gramaticais na perspectiva da reflexão de uso da língua, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto dos aprendizes, certamente

---

<sup>1</sup> “Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. Este trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de *transposição didática*”. (CHEVALLARD, 2005, p. 45)

uma prática menos exaustiva e mais eficaz do que a memorização de nomenclaturas e suas infinitas subdivisões. Assim, a análise linguística será recorrente nas atividades de escrita à medida que os aprendizes refletirem sobre a necessidade de empregá-los de forma contextualizada na produção de textos diversos.

Tendo em vista tais considerações, percebe-se que organizar uma proposta pedagógica articulando os gêneros textuais e os recursos gramaticais, de forma contextualizada, exige apropriação de conhecimentos teóricos e, principalmente, um planejamento cuidadoso por parte dos professores, que nem sempre têm suportes para desenvolver suas aulas ou mesmo não foram preparados para trabalhar com essa nova abordagem de linguagem.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar uma organização metodológica que viabilize um planejamento sistematizado e contínuo, permitindo que o aluno reflita ao longo do processo de aprendizagem sobre o conteúdo proposto. Com base nessa discussão, a sequência didática se caracteriza como um procedimento bastante apropriado.

## **2.2. Sequência didática: integrando os eixos da língua portuguesa**

Atualmente não se concebe mais o ensino de língua portuguesa sem a teoria dos gêneros discursivos, que ganham corpo em textos escritos e orais, manifestações essas em que falantes, leitores e escritores empregam recursos linguísticos e textuais em situações de uso da língua. Por essa razão, é que os gêneros são bem aceitos nos manuais didáticos e pedagógicos da área, bem como são ensinados nas escolas.

A partir dos gêneros ou por meio deles são estabelecidos eixos que direcionam o ensino da língua materna: “oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística” (BRASIL, 2012, p. 40). A tomada dos gêneros discursivos como objeto de ensino nas aulas de língua materna tem suas razões na relação que esses mantêm com a realidade social dos aprendizes, pois segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 144) “os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”.

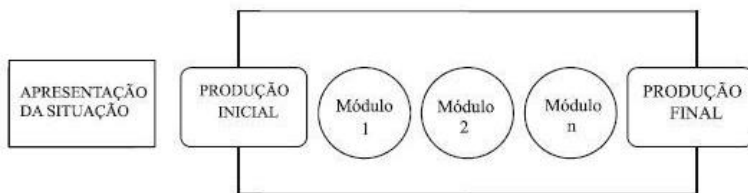
O ensino com foco nos gêneros implica, todavia, na utilização de uma metodologia centrada em atividades interligadas e planejadas de modo a possibilitar a apropriação gradual de um gênero. A essa metodologia ou procedimento didático chamamos de sequência didática, a qual

permite integrar as práticas sociais de linguagem – escrita, leitura e oralidade –, guiando as intervenções do professor.

No Brasil, o termo “sequência didática” surgiu nos documentos oficiais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 41) como “projetos” e “atividades sequenciadas”. Apesar das sequências didáticas estarem vinculadas ao estudo do gênero textual, é um procedimento que pode ser utilizado por diferentes áreas do conhecimento.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), renomados integrantes de um grupo de pesquisa de Genebra sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tendo como propósito o aprimoramento de práticas de produção escrita e oral, a partir de determinados procedimentos e ações.

Segundo esses pesquisadores do grupo de Genebra, a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



**Fig. 1. Esquema da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).**

No esquema acima, após a *apresentação da situação* que visa compartilhar com o aluno a proposta de trabalho a ser desenvolvida, eles elaborarão uma *primeira produção* oral ou escrita, a partir da qual o professor poderá avaliar o que o aluno já sabe a respeito do gênero em estudo e que atividades ele deverá elaborar, para desenvolver as capacidades que possibilitarão o domínio do gênero. Em seguida, aparecem os *módulos*, que são as atividades a serem desenvolvidas de modo organizado e sistematizado para que o aluno se aproprie do gênero. E por último, temos a *produção final*, etapa em que os alunos poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos e o professor poderá avaliar os progressos alcançados por eles.

Segundo Barros-Mendes, Cunha & Teles (2012, p. 22), é possível elencar pelo menos três modalidades de atividades que possibilitam uma diversidade de ações didáticas que culminem em uma aprendizagem significativa: atividades exploratórias, que possibilitam novas aprendizagens através do levantamento dos conhecimentos prévios; de sistematização, direcionadas ao aprofundamento dos conhecimentos a serem adquiridos; e avaliativas, possibilitam a mobilização de vários saberes construídos e estão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da sequência didática.

Na mesma direção, Zabala (1998, p. 18) explica que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Portanto, permitem refletir o fazer pedagógico de modo articulado, sistematizado e contextualizado. Nas aulas de língua portuguesa, as sequências didáticas oferecem uma variedade de opções ao professor e dessa forma, acabam promovendo a articulação dos seus eixos. A respeito disso, Barros-Mendes, Cunha & Teles afirmam que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (2012, p. 21)

Como se pode notar, o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer sequência didática leva em conta um ou mais gêneros textuais, que depois de explorados de formas variadas, desencadeiam atividades interligadas de leitura e produção. Somado a isso, há uma abertura para o estudo de conceitos gramaticais de modo contextualizado, haja vista que esses são introduzidos na sequência com o objetivo de auxiliar na compreensão dos gêneros em estudo. Assim, o trabalho com a gramática passa a ser realmente de análise e reflexão sobre os usos da língua oral e escrita.

A esse respeito, os gêneros orais também podem ser explorados pelo professor, segundo propósitos que atendam à necessidade de compreensão de um gênero. Essa possibilidade permite que os alunos reflitam sobre a fala, percebendo como ela é organizada na propagação dos discursos. Na verdade, os alunos já chegam à escola dominando a fala, mas vale salientar que “o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso de apresentação de



seminário, realização de debates, juris simulados, entrevistas etc.” (CAVALCANTE & MELO, 2003. p. 181).

Ao desenvolver uma sequência didática a partir de um gênero, contemplando habilidades de leitura, produção oral, escrita e análise linguística, o professor espontaneamente articula seu planejamento levando em conta os quatro eixos voltados para o ensino da língua portuguesa. Essa sistematização do ensino tem promovido excelentes resultados, como afirmam os documentos oficiais:

O trabalho pedagógico a partir de sequências didáticas tem sido apontado por alguns autores, entre eles Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como positivo por apresentar inúmeras vantagens, que poderão auxiliar a minimizar o déficit de aprendizagem no ensino de língua materna, desde as séries iniciais ao final da educação básica, pois, apesar de hoje se ter clareza de que os gêneros textuais precisam estar em sala de aula como ferramenta de ensino, ainda há dúvidas de como explorá-lo de modo efetivo. (BARROS-MENDES, CUNHA & TELES, 2012, p. 23)

Com base nesse pressuposto, as sequências didáticas promovem a integração de saberes e habilidades e desse modo, proporcionam uma aprendizagem significativa e contextualizada, aproximando os alunos de situações reais de aprendizagem e usos da língua. Segundo Barros-Mendes, Cunha & Teles (2012, p. 20), “a aprendizagem significativa supõe um ensino sistemático que permite à criança explorar, experimentar, reorganizar informações e conceitos, com vistas a conquistas de novas aquisições”.

Apesar disso, as sequências didáticas ainda não se tornaram procedimentos metodológicos constantes no espaço escolar, talvez pelas condições precárias de muitas escolas, mas principalmente, pelas lacunas deixadas na formação de muitos professores. Desenvolver uma sequência didática envolve ter um olhar interdisciplinar para os conteúdos e habilidades preconizados no currículo, bem como realizar a transposição didática dos gêneros em estudo. Dessa forma, o docente conseguirá planejar uma proposta pedagógica em progressão, favorecendo a formação integral de um falante nativo de língua materna.

Em vista a todas essas demandas, percebe-se uma preocupação em preparar os professores para o trabalho pedagógico com sequências didáticas ou projetos de trabalho. Programas federais desenvolvidos em todo o país, como Pró-Letramento, PNAIC e PROUCA, têm em suas bases a formação dos profissionais da escola para o trabalho significativo com o currículo, enfocando a necessidade de procedimentos metodológi-

cos, como as sequências didáticas, no desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e inserção de tecnologias, ações que podem ser totalmente integradas pedagogicamente em sala de aula.

Concluimos esta parte de nossa exposição, reiterando que as sequências didáticas são procedimentos metodológicos bastante relevantes no processo de ensino da língua portuguesa, pois conseguem sistematizar conteúdos e temáticas estabelecidas no currículo escolar. Isso permite também um *feedback* significativo por parte dos aprendizes, pois como toda a proposta pedagógica está sequenciada, um conhecimento dependerá do outro e se articulará em torno do produto final, oferecendo oportunidades constantes de mediação e intervenção por parte do professor.

Nos tópicos que seguem, apresentaremos os procedimentos metodológicos escolhidos pelos autores e experiências de trabalho com o uso de sequências, buscando mostrar o desenvolvimento das propostas em sala de aula, desde a organização das etapas até a produção final.

### **3. Procedimentos metodológicos**

O presente artigo foi embasado em pesquisas bibliográficas realizadas a partir de manuais que regem alguns programas federais voltados para o ensino da língua, outros teóricos da área da linguagem e também de nossas próprias práticas enquanto professores da rede pública de ensino. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO: Escola Municipal Dr. Simão Lutz Kossobutzki e Escola Municipal Zeca Barros. A escolha dos campos de pesquisa se deveu ao fato de os pesquisadores trabalharem nas referidas instituições, e como prevê o programa de mestrado profissional do qual fazem parte, o objetivo é que reflitam sobre sua própria prática.

As duas escolas pesquisadas atendem ao público de Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA, primeiro e segundo segmentos. Ambas estão localizadas em bairros periféricos, sendo que a Escola Dr. Simão Lutz está localizada na Rua das Jaqueiras, nº 329, Setor Araguaína Sul, e a Escola Zeca Barros, situa-se na Rua Cantinho do Vovô, nº 473, Vila Santiago.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois requer a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Já em relação aos ins-

trumentos de coleta de dados, nos valem de um roteiro de atividades que foram aplicadas durante quinze aulas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da primeira escola citada acima e em doze aulas em uma turma do segundo segmento da EJA, segundo campo de pesquisa mencionado anteriormente.

O propósito de aplicação dessas atividades era o de investigar como as sequências didáticas contribuem para o ensino da língua e qual o lugar da gramática nesse contexto. Para tanto, realizamos observações e anotações durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, que posteriormente subsidiaram a análise e avaliação de nossa pesquisa.

#### ***4. Práticas de ensino com a sequência didática: organização e integração do currículo***

Este texto, concebido sob a forma de indagações e apresentação de sugestões de procedimentos metodológicos práticos para a sala de aula, faz parte do esforço de refletir sobre a relevância das sequências didáticas como forma de organizar e integrar conteúdos curriculares, de forma interdisciplinar ou mesmo dentro de uma área específica, já que muitas escolas ainda mantêm a pedagogia da fragmentação (KLEIMAN & MORAES, 1999), como no caso da língua portuguesa, que é dividida em subdisciplinas: leitura e interpretação de texto; gramática; literatura; e produção de texto.

Nesse tópico, apresentaremos dois exemplos de sequências didáticas e suas contribuições para o processo ensino/aprendizagem. Contudo, antes de adentrarmos na descrição das sequências por nós adotadas, vale a pena explicar ao leitor como é a rotina seguida no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais nas escolas da rede municipal de ensino em que foram desenvolvidas.

Como já mencionado ao longo desse texto, a língua portuguesa possui eixos de trabalho, que são divididos em leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade (BRASIL, 2013, p. 40). Sendo assim, a aula de português precisa contemplar cada um desses eixos. Contudo, percebe-se o enfoque maior, sem dúvidas, ainda nas atividades de gramática, consideradas por muitos professores como parâmetro para o bem escrever.

A rotina comum adotada pelas escolas contempla uma seção denominada “Curtindo a Leitura”, na qual os alunos realizam leituras de li-

vros paradidáticos diversos, sendo seguida por aulas de gramática e produção textual com dias específicos escolhidos pelo professor.

Na rotina adotada pelas escolas pesquisadas, percebe-se uma disciplinarização de cada eixo da língua portuguesa, como se cada um deles fossem de áreas distintas do ensino de português, tendo objetos de estudos diferentes. Nesse contexto, as sequências didáticas favorecem a articulação dos conteúdos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, como se pode verificar a seguir, na descrição da sequência aplicada em uma turma de 5º ano.

#### **4.1. A sequência didática nos anos iniciais: relato de prática**

O 5º ano encerra a primeira etapa do ensino fundamental, os anos iniciais, apresentando um público de alunos entre 09 e 11 anos de idade. Nessa fase, os alunos possuem apenas um professor regente para todas as disciplinas, geralmente um pedagogo, que se responsabiliza pela alfabetização e formação integral dos aprendizes.

Para esse público, espera-se que já tenham habilidades de leitura e escrita razoáveis, pois já passaram por todos os anos das séries iniciais e já estão adentrando a segunda etapa do ensino fundamental. Contudo, isso não ocorre na prática, pois grande parte da turma não consegue ler fluentemente nem tampouco expressar-se por escrito de forma satisfatória, sendo que alguns possuem graves problemas em seu processo de alfabetização. Em vista desse desafio, a sequência didática foi importante, porque possibilitou a esses alunos o contato com textos variados em atividades de leitura e escrita.

Para a proposta nessa turma, inicialmente adotamos um livro no “Curtindo a Leitura”, *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, que passou a ser explorado em sala e serviu de base para o estudo de aspectos textuais e linguísticos. As leituras dos primeiros capítulos foram realizadas com a intervenção do professor, responsável por apresentar modelos de leitura aos aprendizes. Sendo essas bem contextualizadas e debatidas, os alunos passaram a lê-las individualmente. Nessa parte da sequência, foi possível perceber as habilidades dos alunos em relação à leitura e compreensão textual.

No módulo seguinte da sequência, o professor aproveitou-se da temática do livro e propôs a produção de uma narrativa simples, como atividade diagnóstica. Partindo das ações da personagem principal da

obra, que adorava inventar histórias, os alunos desenvolveram suas produções textuais. Na análise realizada pelo professor, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldades simples na narração, algo que exigiu uma intervenção ao longo do desenvolvimento da sequência.

Em vista disso, atividades que retomaram etapas da narração e organização do texto foram aplicadas, sempre remetendo às histórias do livro *A Bolsa Amarela*, lido pela classe. Nessa intervenção, produções coletivas e reescritas foram planejadas, haja visto que tais propostas lhes eram cobradas, mas eles não conseguiam desenvolvê-las. Essa intervenção fez-se necessária para a introdução do gênero estipulado no bimestre: o conto. Sem habilidades de narrar uma história, os alunos não compreenderiam as bases do gênero em estudo, que tem como tipologia predominante a narração.

Nesse contexto, a sequência privilegiou o estudo do conto, apresentando outros modelos desse gênero, como os contos de mistério e de aventura. Depois da leitura desses, realizadas na seção “Curtindo a Leitura”, compreenderam algumas características do gênero, observadas e registradas pelos próprios alunos. Toda essa análise serviu de base para a produção de contos variados na sala, que tiveram como temática principal os mesmos temas abordados no livro *A Bolsa Amarela*.

Todos os textos passaram por um processo de correção, devolução pelo professor e reescrita pelos alunos, enfocando não apenas características textuais do gênero em estudo, mas também de aspectos linguísticos, percebidos pelo professor durante a leitura, como por exemplo, a marcação do discurso direto nos contos, problema detectado na maioria das produções. Como a orientação curricular para o bimestre contemplava os sinais de pontuação como sugestão de gramática contextualizada, ao longo das aulas realizamos um trabalho de reflexão e análise linguística a partir de textos dos próprios alunos e outros textos de gêneros variados.

Tendo em vista essa articulação entre gênero textual e gramática em uso, durante o processo de reescrita, os alunos foram solicitados a empregar os recursos de pontuação para marcar o discurso direto nos contos. O enfoque não foi meramente metalinguístico, mas partiu dos efeitos de sentido que a pontuação traz ao texto. Em seguida, construímos regras coletivamente para os pontos e realizamos exercícios gerais que prepararam os alunos para realizar as adequações nas suas respectivas produções de texto.

Ao explorar a pontuação como marca do discurso direto nas produções escritas dos alunos, partiu-se de um contexto de uso real da língua, fazendo sentido para os aprendizes o estudo da gramática a partir do texto. Atividades como essas, só confirmam o lugar da gramática no currículo escolar: “A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Na verdade, a gramática não deve ser considerada sem a reflexão sobre o texto em nenhum estágio escolar, como tem sido feito ao longo dos anos, e muito menos nos anos iniciais, um equívoco que tem sido propagado com reflexos negativos, pois a escola enfoca a metalinguagem gramatical em turmas de 1º ao 5º ano, fase em que se deveria trabalhar apenas com noções dos recursos gramaticais, numa abordagem mais voltada para os sentidos dos mesmos em diversos gêneros.

O resultado do enfoque metalinguístico nos anos iniciais é que os alunos saem dessa fase sem as habilidades mínimas de leitura e produção, tendo o processo de instrução metalinguístico da gramática reproduzido ano a ano até o fim da escolaridade, realizado em frases descontextualizadas, com enfoque apenas na nomenclatura, desconsiderando a reflexão pelo texto, num círculo vicioso que pouco prepara o aluno para utilizar a linguagem em contextos reais de uso da língua, tanto oral, quanto, principalmente, no escrito.

Na sequência da proposta, e passada essa fase de reescrita e adequações linguísticas, os contos escolhidos foram reunidos em forma de coletânea e postados no *Issue*, bem como impressos para apreciação de outros alunos, tanto da escola como de outra unidade escolar durante o Dia “D” da Leitura, evento que ocorre bimestralmente e é dedicado a leitura e discussões literárias.

Para esse evento também, a sequência contemplou a contação de histórias pelos alunos, uma forma de desenvolver suas habilidades orais. Organizamos a turma em equipes e cada uma delas ficou responsável por apresentar um capítulo do livro *A Bolsa Amarela*, que deveria contar com recursos variados durante a explanação, como cartazes e slides.

O ponto-chave dessa atividade da sequência foi o trabalho com a oralidade, campo que, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 125), ainda ocupa um lugar limitado na escola. Com a proposta do seminário, os alunos tiveram a oportunidade de recontar uma história a partir de suas interpretações e inferências de leitor. Atividades como essas requerem pre-

paração, pois ao ensinar o que aprende, o aluno percebe que “a exposição é também lugar de conscientização de próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e transmissibilidade do conhecimento”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.186).

Como última atividade da sequência, a leitura da coletânea de contos foi socializada com diversos públicos no Dia “D” da Leitura. Nesse dia, o professor organizou um rodízio de leitura dos contos pela escola, utilizando como recurso a sacola amarela, que foi apresentada pelos alunos do 5º ano. Além disso, essas produções foram lidas por alunos do mesmo ano em outra unidade escolar, sendo apreciadas e elogiadas por eles.

Enfim, como podemos observar, todos os módulos que contemplaram a sequência didática conseguiram articular os conteúdos curriculares estabelecidos e numa dimensão mais contextualizada, considerando o texto como objeto de ensino. Desse modo, entendemos esse procedimento metodológico como um organizador do trabalho pedagógico em sala de aula, algo que os professores poderiam aplicar no cotidiano da escola com mais regularidade.

Depois de descrevermos o trabalho com a sequência didática em uma turma de 5º ano, passaremos a relatar, no tópico seguinte, como a utilização dessa metodologia tem contribuído para a aquisição das habilidades necessárias ao aprendizado da língua, em uma turma do segundo segmento da educação de jovens e adultos, de uma instituição pertencente à mesma rede de ensino da escola analisada anteriormente.

#### **4.2. A sequência didática ressignificando a educação de jovens e adultos: um relato de prática**

A educação de jovens e adultos – EJA – tem como propósito “o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromissos políticos, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual”. (DEEJA, p. 27)

Desse modo, a organização curricular dessa modalidade de ensino deve promover a formação de sujeitos ativos, participativos e críticos. A esse respeito Kuenzer afirma que:

(...) a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabili-

de individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (2000, p. 40)

Partindo desse pressuposto, é que adotamos a sequência didática como ferramenta articuladora de conhecimentos diversos, a fim de que tal qual tem sido feito no ensino regular, pudéssemos propor atividades organizadas, encadeadas e sistematizadas, promovendo um espaço em que o educando participasse ativamente da construção do conhecimento.

A sequência didática<sup>2</sup> apresentada a seguir foi aplicada em uma turma do segundo segmento da EJA e partiu da necessidade de se trabalhar o gênero textual entrevista de forma contextualizada e significativa, de modo que os alunos pudessem conhecer algumas semelhanças e diferenças do gênero entrevista nas modalidades escrita e falada, articulando os eixos de ensino da língua portuguesa e vivenciando o contexto em que ela é produzida.

Inicialmente, a professora pediu para que a turma se organizasse em círculo, a fim de compartilhar a proposta de trabalho. E para mapear seus conhecimentos prévios, ela realizou os seguintes questionamentos, de modo a despertar a curiosidade sobre o tema que seria abordado:

- Vocês já assistiram a alguma entrevista na televisão? Quem era o entrevistado? E o entrevistador?
- Quais são os programas na televisão de entrevistas atualmente?
- Vocês já leram alguma entrevista? Onde?
- Quem era o entrevistado? E o entrevistador?
- Quais são os jornais e/ou revistas que publicam entrevistas atualmente?
- Será que há diferenças entre uma entrevista falada e uma entrevista escrita? E semelhanças? Vamos descobrir? (CERQUEIRA, 2010)

Nesta etapa pôde-se constatar que os educandos apresentaram certo conhecimento sobre o gênero em estudo e por se tratarem de jovens e adultos, alguns até relataram assistirem programas de entrevista na televisão.

---

<sup>2</sup> O conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas nessa turma faz parte de uma adaptação da sequência "O gênero entrevista na sala de aula: trabalhando com oralidade e escrita", da autora Júlia Maria Cerqueira, disponível no Portal do Professor.



De acordo com Ausubel et al (1980, p. 144), o que o aluno já sabe – a ideia-âncora, na sua denominação – “é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas”. Daí a relevância dessa etapa no processo de construção do conhecimento.

No segundo momento, ainda em círculo, foi proposta a leitura de três entrevistas escritas com celebridades da música, do esporte e da TV, onde os alunos em duplas assumiram o papel de entrevistado e entrevistador. Etapa essa em que foi possível trabalhar de modo mais significativo os eixos leitura e oralidade, visto que ao final da atividade, eles puderam dialogar sobre as temáticas abordadas e sobre os artistas, e perceberem o propósito comunicativo das entrevistas escritas e o suporte em que geralmente são veiculadas. E como, de acordo com o referencial curricular, o conteúdo linguagem formal, informal e variedades linguísticas deveria ser contemplado no bimestre corrente, a entrevista foi apresentada como uma situação de comunicação em que geralmente se predomina a linguagem culta. É importante ressaltar que em atividades anteriores já se havia trabalhado com gêneros em que se predomina a linguagem informal.

Na terceira etapa, os alunos foram levados à sala de vídeo e assistiram a duas entrevistas orais, gravadas em vídeo, com as mesmas celebridades da entrevista escrita. A professora pediu a eles que prestassem atenção não só no assunto abordado, mas também nas características do entrevistado e do entrevistador: a linguagem utilizada, a postura do locutor, o tom de voz, o olhar, a gesticulação etc. Os alunos deveriam fazer anotações a partir de suas observações.

Após este momento, novamente discutiram sobre os assuntos abordados pelas entrevistas e em seguida, foram questionados sobre o que puderam observar em suas anotações, principalmente sobre a linguagem utilizada tanto pelo entrevistador como pelo entrevistado: formal, informal, gírias etc.

Nessa etapa, os alunos puderam refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre a entrevista oral e a escrita. À medida que relatavam o que havia de comum e diferente entre as duas modalidades – oral e escrita – a professora organizava no quadro duas colunas com as informações apreciadas, realizando as devidas intervenções e os alunos tomavam nota dos conceitos por eles sistematizados.

Na quarta etapa, os eixos produção escrita e análise linguística foram mais aprofundados. Nessa fase, foi proposto que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e em grupos de no máximo quatro integrantes, elaborassem uma entrevista oral ou escrita. A entrevista deveria ser realizada com um funcionário da escola: vigilante, merendeira, zelador, professor, coordenador ou diretor. Para isso, eles deveriam se reunir e sob a orientação da professora, estruturar os questionamentos. Os mesmos grupos que realizariam a entrevista oral, deveriam produzir um roteiro que os norteasse durante a gravação da entrevista.

Todo o processo de escrita foi acompanhado de reescrita, o que oportunizou uma reflexão e uma articulação entre todos os eixos, em especial o da análise linguística, pois possibilitou trabalhar a gramática de forma contextualizada, analisando-se o tipo de linguagem, convenções da escrita e estruturas verbais mais apropriadas à produção do gênero em estudo. A esse respeito, Faraco (2009, p. 99) afirma que “temos de romper radicalmente com a tradição. Trata-se de superar o ensino que só sabe repassar conteúdos gramaticais fragmentados e descontextualizados e que só sabe trabalhar burocraticamente o ler, o escrever e o falar”.

Na última etapa, os grupos que optaram pelas entrevistas escritas fotografaram os entrevistados, digitaram as entrevistas no laboratório de informática da escola e montaram um mural com as produções, para ser exposto no Dia “D” da Leitura, evento já mencionado no tópico anterior. Os demais grupos apresentaram os vídeos com as entrevistas gravadas, momento em que puderam trabalhar com aspectos da oralidade, bem como perceber os traços distintivos entre as entrevistas orais e escritas, sendo que tanto as entrevistas escritas quanto às gravadas foram utilizadas até mesmo como um dos critérios de avaliação, pois por meio delas, os alunos demonstraram o que aprenderam e como interagiram com o gênero ao longo do estudo dos módulos. Reconhecemos que “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola” (BRASIL, 1998, p. 5), principalmente em situações formais ou públicas de uso, desde a postura dos alunos, que não são preparados para refletir sobre esses aspectos da língua, até mesmo à coordenação escolar e muitos professores, que consideram perda de tempo o estudo da fala, todos influenciados pela crença de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita (MARCUSCHI, 2001).

No decorrer da realização das atividades, observou-se uma preocupação em integrar os quatro eixos da língua portuguesa, que são explo-

rados e aparecem como uma necessidade durante o estudo do gênero en-focado (entrevista). Desse modo, cada módulo da sequência aplicado em sala contemplou habilidades de “falar, ouvir, ler e escrever textos em lín-gua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 111), favorecendo a reflexão so-bre os usos da linguagem.

Desse modo, considerando-se o público da EJA, onde a maioria dos educandos, embora presumidamente já “alfabetizados”, apresentam muitas dificuldades em relação à leitura e escrita, percebeu-se que a or-ganização metodológica adotada para o estudo da gramática foi bastante relevante, pois promoveu a articulação entre os eixos, possibilitando um estudo diferenciado das estruturas gramaticais necessárias ao aprendiza-do do gênero em foco.

A organização da sequência buscou valorizar os sentidos e os usos da língua em situações comunicativas reais, levando-os a refletirem sobre as estruturas gramaticais a partir de textos, orais e escritos, de seus propósitos comunicativos e contextos de produção, bem como os seus usos nas diversas situações do cotidiano, de modo a atender as demandas so-ciais. Contudo, o que se percebe é que, embora a maior parte das aulas de língua portuguesa as enfoque, muitos educandos saem da educação bás-i-ca sem terem se apropriado dela, visto que da forma como ainda tem sido ensinada, não faz sentido para o aluno.

Com a realização desta atividade, pôde-se observar que, assim como na sequência aplicada ao 5º ano, essa turma contemplou todas as fases da ferramenta metodológica, desde a apresentação da proposta, perpassando pelos módulos de aprofundamento do assunto, até o produto final, de forma interligada, sistematizada, organizada e significativa. O que nos leva a constatar a relevância da sequência didática para o ensino de língua materna, seja nos anos iniciais ou finais do fundamental, na modalidade regular ou educação de jovens e adultos.

## **5. Considerações finais**

O propósito do presente trabalho foi o de averiguar como as se-quências didáticas contribuem para o ensino/aprendizagem da língua ma-terna, através da ação, reflexão e avaliação desse procedimento metodo-lógico, partindo de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise da prática de seus pesquisadores.

Diferentemente de um ensino pautado quase exclusivamente na gramática normativa, como se perpetuou ao longo da história da educação brasileira e, em muitos casos, ainda se perpetua, a organização e sistematização do ensino de língua a partir de sequências didáticas constitui um diferencial pedagógico, pois possibilita a integração não apenas dos eixos que estruturam a língua portuguesa, mas promove uma articulação dessa com as demais áreas do conhecimento, uma vez que se constitui em terreno fértil para uma ação didática norteada pela interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, o ensino gramatical deve, pois, estar interligado às práticas de linguagem de modo contextualizado, organizado, centrado no texto e em função das necessidades apresentadas pelos alunos durante a realização de atividades propostas, a fim de que não apenas a análise linguística seja privilegiada, mas os demais eixos – produção, leitura e oralidade – sejam contemplados.

Desse modo, o trabalho com sequência didática se torna relevante por colaborar para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados progressivamente, pois a organização das atividades de modo ordenado, sistematizado e gradativo, pressupõe uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre um determinado assunto.

Ao planejar uma sequência didática, o professor deverá ter, portanto, consciência sobre os objetivos a serem alcançados e elaborar atividades que possibilitem ao educando participar ativamente do processo de construção do conhecimento, de modo sistemático e significativo, a fim de que, conforme se pôde constatar nas discussões acerca da análise das sequências aplicadas pelos pesquisadores, o trabalho com essa ferramenta metodológica propicia um ambiente favorável à formação de um cidadão ativo, crítico e autônomo.

Com base nos relatos de experiências apresentados, observou-se a relevância das sequências didáticas como procedimento metodológico na sala de aula, principalmente pelo seu caráter integrador, ao articular os diversos eixos no estudo da linguagem, um processo organizacional da prática docente que tem reflexos no aprendizado de crianças, jovens e adultos, como ficou comprovado ao longo desse trabalho.

Desta forma, pudemos depreender que o ensino de língua a partir da utilização de sequências didáticas, possibilita ao aluno tornar-se leitor e produtor eficiente de textos orais e escritos que circulam socialmente,

estabelecendo relações de sentido e compreendendo, de fato, o propósito comunicativo e o contexto de produção desses textos, fatores imprescindíveis a uma formação significativa, que não se restringirá aos muros da escola, mas que o acompanhará por toda a vida, nas diversas situações do cotidiano, desconstruindo uma perspectiva educacional transmissiva e assumindo uma abordagem participativa, em que os saberes são construídos pelos sujeitos partícipes do processo e onde os educadores assumem o papel de mediadores do conhecimento.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Trad.: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARROS-MENDES, A.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. In: *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Â.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Campinas: EDUC-Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERQUEIRA, J. M.; TAVELA, M. C. W. *O gênero entrevista na sala de aula: trabalhando com oralidade e escrita*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10258>>. Acesso em: 15-08-2013.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. In: NEVES, K. C. R.; BARROS, Rui M. O. Diferentes olhares acerca da transposição didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 103-115, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; DEPIETRO, J.; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, Â. B; MORAES. S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LOUZADA, M. S. O. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. (Orgs.). *O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara: FCL-UNESP, 1997, p. 45-53.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DEEJA)*. Disponível em:  
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 23-03-2014.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Trad.: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, p. 18, fev./abr. 2004. Disponível em:  
<<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 08-03-2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad.: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.