



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS - ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

ALDENEIDE BARBOSA DE LIMA

**DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS: ANÁLISE PROCEDIMENTAL DAS SEQUENCIAS
DIDÁTICAS EM TRABALHOS REALIZADOS POR GRADUANDOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DO ANO DE 2018, DO CAMPUS DA UFPA DE
ABAETETUBA-PA**

**ABAETETUBA-PA
2022**

ALDENEIDE BARBOSA DE LIMA

**DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS: ANÁLISE PROCEDIMENTAL DAS SEQUENCIAS
DIDÁTICAS EM TRABALHOS REALIZADOS POR GRADUANDOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DO ANO DE 2018, DO CAMPUS DA UFPA DE
ABAETETUBA-PA**

Trabalho apresentado ao Curso de Letras- Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.
Orientadora Prof.^a Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa

**ABAETETUBA-PA
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

L732a Lima, Aldeneide Barbosa de.
Análise procedimental das sequências didáticas em trabalhos realizados por graduandos em Língua Portuguesa a partir do ano de 2018, do Campus da UFPA de Abaetetuba-PA / Aldeneide Barbosa de Lima. — 2022.
40 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua Portuguesa, Abaetetuba, 2022.

1. Gênero. 2. Didatização. 3. Sequência Didática. I. Título.

CDD 410

ALDENEIDE BARBOSA DE LIMA

**DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS: ANÁLISE PROCEDIMENTAL DAS SEQUENCIAS
DIDÁTICAS EM TRABALHOS REALIZADOS POR GRADUANDOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DO ANO DE 2018, DO CAMPUS DA UFPA DE
ABAETETUBA-PA**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Grau de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba e aprovado em sua forma final em: _____.

Apresentado à Banca Examinadora composta pelos professores:

Profa. Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof. Ms. José Eduardo Pastana Silva
Universidade Federal do Pará

Prof. Ms. Marílio Salgado Nogueira
Universidade Federal Rural da Amazônia

ABAETETUBA-PA
2022

RESUMO

O presente trabalho traz como discussão a didatização dos gêneros a partir da análise procedimental das sequências didáticas, buscando averiguar como o conteúdo da didatização dos gêneros é apresentado nos trabalhos realizados por graduandos em licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Campus de Abaetetuba, a partir do ano de 2018. Foram 5 trabalhos analisados sob a perspectiva da importância de se trabalhar com a didatização dos gêneros a partir dos saberes procedimentais, a partir de uma sequência didática, como uma ferramenta metodológica que possa contribuir no desenvolvimento do ensino da língua materna. Desta forma, justifica-se a magnitude desta pesquisa, na medida que pode vir a colaborar para que o trabalho com gêneros na educação básica possa ser realizado pelos futuros profissionais de Língua Portuguesa, de uma forma bastante didática, que leve em consideração ferramentas como os saberes procedimentais para que a sequência didática seja aplicada com eficiência. Os procedimentos metodológicos se apresentam como pesquisa aplicada, bibliográfica, com abordagem qualitativa, com procedimento coleta de dados na pesquisa documental, como documentos escritos por graduandos em licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, que foram produzidos entre 2018 a 2019. Nesses trabalhos os autores desenvolvem sequência didática conforme pressupostos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), seguindo as seguintes etapas: Atividades Preparatórias, Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos e Apresentação Final. Após analisar os trabalhos realizados, percebemos que os autores seguiram a didatização dos gêneros por meio da sequência didática, o que proporcionou uma organização no ensino, que motivou os alunos a compreender o conteúdo do gênero proposto, realizar as tarefas, e estimular o aprendizado de uma forma significativa. E, sobretudo, as estratégias de sequência didática apresentadas nas 5 pesquisas, observamos que são propostas que se encaixam nas novas diretrizes do processo pedagógico proposto pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular, o que nos permite entender que as sequências didáticas são positivas para o letramento na educação básica.

Palavras-chave: Gênero. Didatização. Sequência Didática.

ABSTRACT

The present work brings as a discussion the didacticization of genres from the procedural analysis of the didactic sequences, seeking to ascertain how the content of the didacticization of genres is presented in the works carried out by undergraduate students in Letters - Portuguese Language, from the Campus of Abaetetuba, from of the year 2018. There were 5 works analyzed from the perspective of the importance of working with the didacticization of genres from procedural knowledge, from a didactic sequence, as a methodological tool that can contribute to the development of the teaching of the mother tongue. In this way, the magnitude of this research is justified, insofar as it can collaborate so that the work with genres in basic education can be carried out by future professionals of the Portuguese Language, in a very didactic way, which takes into account tools such as the procedural knowledge so that the didactic sequence is applied efficiently. The methodological procedures are presented as applied, bibliographic research, with a qualitative approach, with data collection procedure in documentary research, such as documents written by undergraduate students in Letters - Portuguese Language, which were produced between 2018 to 2019. In these works, the authors develop a didactic sequence according to the assumptions of Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004), following the following steps: Preparatory Activities, Situation Presentation, Initial Production, Modules and Final Presentation. After analyzing the work carried out, we realized that the authors followed the didacticization of the genres through the didactic sequence, which provided an organization in teaching, which motivated students to understand the content of the proposed genre, perform the tasks, and stimulate the learning of a significant way. And, above all, the didactic sequence strategies presented in the 5 researches, we observed that they are proposals that fit the new guidelines of the pedagogical process proposed by the BNCC - National Common Curricular Base, which allows us to understand that the didactic sequences are positive for literacy in basic education.

Keywords: Gender. Didacticization. Didactic sequence.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	07
1.1 Metodologia.....	08
2 - SABERES PROCEDIMENTAIS	12
2.1 Saberes procedimentais no ensino-aprendizagem de língua materna	14
2.2 - Gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa	18
2.2.1 - Teoria dos gêneros na visão de Bakhtin e Marcuschi	18
2.2.2 - Teoria dos gêneros na visão do interacionismo sociodiscursivo.....	22
3 – GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCN E BNCC.....	25
4. ANÁLISE DOS DADOS	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	38

1- INTRODUÇÃO

Compreende-se que, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), a noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem passou a ser um tópico frequente no debate didático de como ensinar a Língua Portuguesa. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Desta forma, é importante que o professor adote em sala de aula como metodologia no trabalho com gêneros o que chamados de saberes e conteúdos procedimentais, em que o aluno é convidado a enxergar o caminho que o leva a construção dos conteúdos e ser um dos atores principais no processo de ensino e aprendizagem. A pergunta que sustenta essa pesquisa é: **Como os alunos de graduação em Letras – Língua Portuguesa da UFPA Campus Abaetetuba estão preparados para didatizar gêneros textuais por meio dos saberes procedimentais no ensino de Língua Portuguesa?**

Em busca de responder essa pergunta, assume-se que a aprendizagem é, antes de tudo, mudança de comportamento em relação ao que foi apreendido. É um estágio de vida que se modifica por toda a existência do indivíduo, pois é através dela que o professor, sujeito indispensável deste processo, aparece como o principal mediador da aprendizagem da escola regular (LIMA, 2018, p. 152).

O cotidiano da sala de aula é um ambiente propício para a criação de oportunidades de ensino e de aprendizagem, não se tratando de deixar de lado os conteúdos do currículo, mas associar essa prática ao conhecimento do aluno. Tendo em vista isso, a sequência didática apresenta-se como uma sugestão da ação pedagógica. A todo momento, o docente pode intervir para a melhoria no processo ensino e aprendizagem, oportunizando situações para que o educando assumira uma postura reflexiva e se torne sujeito do processo de aprendizagem (LIMA, 2018, p. 153).

O interesse pelo tema em questão teve origem a partir da necessidade da autora desta pesquisa em realizar uma pesquisa acerca da sequência didática, sobre a qual surgiu muitas dúvidas devido o material apresentado na internet como referência estarem distantes da aplicação para realidade vivenciada, ou eram extensas e com período longo para serem aplicadas, sendo que outras levavam um tempo mínimo para serem aplicadas. Diante desse

contexto, despertou a vontade de compreender melhor o porquê desta discrepância na execução dessas sequências didáticas.

Com isso, esta pesquisa visa analisar sequências didáticas conforme orientações oficiais do trabalho com gêneros, averiguando como este conteúdo é orientado nas PCN e na BNCC. Desse modo, definiu-se como objetivo geral: **analisar os saberes procedimentais em sequências didáticas de graduandos de Letras – Língua Portuguesa, turma de 2015, da UFPA (Abaetetuba) de acordo com orientações oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa**. Especificamente busca-se: a) identificar habilidades e procedimentos para a abordagem de gêneros textuais em PCNs e na BNCC; b) verificar nas sequências didáticas as orientações dos documentos oficiais para o gênero textual; c) discutir acerca da sequência didática como forma de direcionar a aprendizagem dos gêneros e estabelecer conexões entre os gêneros e a aprendizagem da língua materna a partir dos saberes procedimentais.

O trabalho foi organizado em cinco seções, abordando-se primeiramente a introdução, na qual se faz uma apresentação do trabalho, as motivações, justificativa e objetivos. Posteriormente, na seção 2, realiza-se uma discussão acerca dos saberes procedimentais, e sua importância no ensino aprendizagem da língua materna. Assim como, faz uma breve revisão acerca dos gêneros textuais no ensino da língua portuguesa em especial a teoria dos gêneros textuais segundo autores como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), os quais visam facilitar a compreensão do funcionamento da língua de maneiras variadas e sua importância no processo de comunicação social. Na seção 3, discute-se sobre a presença dos gêneros textuais nos documentos oficiais da educação brasileira, como os PCN e BNCC. Já na 4ª seção, são abordados os aspectos metodológicos da pesquisa. Na seção 5, analisam-se os trabalhos realizados pelos alunos da UFPA em relação aos gêneros e como estes se encaixam no contexto dos documentos oficiais e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

Os resultados indicam que a Sequência Didática (SD) apresenta-se como método de ensino produtivo, posto que as orientações oficiais pautam o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, indicando que o ensino deve privilegiar os aspectos socioculturais da língua em termos de ação social.

1.1 - Metodologia

Esta pesquisa tem como objeto sequências didáticas de alunos de graduação em Letras- Língua Portuguesa para responder a seguinte pergunta: **Como os alunos de graduação em Letras – Língua Portuguesa da UFPA Campus de Abaetetuba estão preparados para didatizar gêneros textuais por meio dos saberes procedimentais no ensino de Língua Portuguesa?**

Para tanto, o objetivo geral consiste em analisar os saberes procedimentais em sequências didáticas de graduandos de Letras – Língua Portuguesa, turma 2015, da UFPA (Abaetetuba) de acordo com as orientações oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa. Especificamente: a) identificar habilidades e procedimentos para a abordagem de gêneros textuais em PCNs e na BNCC; b) Verificar nas sequências didáticas as orientações dos documentos oficiais par o gênero textual; c) discutir acerca da sequência didática como forma de direcionar a aprendizagem dos gêneros e estabelecer conexões entre os gêneros e a aprendizagem da língua materna a partir dos saberes procedimentais.

É necessário destacar que os trabalhos aqui analisados foram feitos no contexto dos PCN's, sendo necessário a discussão destes no contexto da BNCC, já que é o atual documento oficial que rege a educação no Brasil. Dessa forma, nossa análise se constrói a partir de 5 Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, produzidos entre 2018 e 2019, por alunos egressos do curso de Letras – Língua Portuguesa do campus UFPA Abaetetuba. Obtivemos a autorização de analisar tais pesquisas a partir do Professor Marcos Barbosa, que entrou em contato com a Biblioteca do Campus, obtendo assim a autorização para os estudos dos TCC's. Sendo assim, apresentamos cada um no quadro 01 abaixo.

QUADRO 01: Apresentação dos Trabalhos Analisados.

Autores	Pesquisas	Ano de Publicação
Camilla Freitas	Escritores de uma terra sem face: o ensino e produção de poesias sobre o município de Abaetetuba.	2018
Rayene Nascimento	O gênero textual entrevista na temática profissões.	2018
Carmina Oliveira	O gênero conto como proposta para a produção escrita: uma sugestão de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental.	2018
Loana Silva	O gênero conto como proposta de ensino para o 6º ano.	2018
Janice Barreto	Produção de texto nas séries iniciais: desenvolvendo a prática da escrita entre alunos do 2º ano do ensino fundamental.	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Selecionamos tais textos a partir da perspectiva da produção textual voltada ao ensino fundamental, sendo que essas propostas ainda seguiam as normas dos PCN's, e nosso objetivo é compreender essas propostas apresentadas de produção textual nos referidos trabalhos, na perspectiva da BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular, que desde 2017 e oficialmente a partir de 2020, passou a orientar o processo pedagógico da educação básica.

Do ponto de vista de seus procedimentos técnicos, quanto à sua finalidade esta pesquisa se caracteriza como aplicada, pois, segundo Fontenelle (2007) considera ser aquela em que o autor busca fazer um estudo científico voltado a solucionar algum problema específico, que já é conhecido e demonstrado no texto do trabalho. Este método também é utilizado para se ter um aumento da compreensão do que já está disponível, mas, também para aplicá-lo na prática, intervindo no mundo real.

O tipo de pesquisa utilizado inicialmente foi a pesquisa bibliográfica, com objetivo de obter algumas informações sobre a temática aqui abordada, podendo assim me aprofundar melhor na pesquisa partindo do que teoriza os autores, no entanto, para conhecer melhor a respeito do tema, não se baseou unicamente nesse tipo de pesquisa, o tipo bibliográfico, pois, segundo o que nos afirma Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com objetivo de recorrer informações ou conhecimento prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

De acordo com o que nos relata o autor, um trabalho científico tem início a partir de um levantamento bibliográfico e é um meio de o pesquisador conhecer melhor seu tema, é onde se percebe sua relevância através do que os autores pensam sobre ele.

Esta pesquisa será também elaborada através da abordagem qualitativa por estudar um problema social humano, preocupando-se com aspectos da realidade dos sujeitos envolvidos, relevando os fatos, as motivações e as contradições vividas por esses atores, ou seja, aspectos que não podem ser quantificados. Assim, diante do que diz o autor Deslauriers (1991), entendemos que,

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do

pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: Seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS 1991, p. 58).

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 2001). Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. Será utilizada a técnica da pesquisa documental, a qual, segundo Fonseca (2002), recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32). Tendo como fontes primárias os documentos oficiais que fornecem as diretrizes de ensino, no caso, para o ensino de Língua Portuguesa.

2 - SABERES PROCEDIMENTAIS

Nesta seção, é apresentada uma breve discussão acerca dos saberes procedimentais, compreendendo seu conceito e suas aplicações, e como eles podem ser utilizados para o ensino e aprendizagem da língua materna, como uma metodologia que poderá auxiliar os educadores a construir o processo de aprendizagem através do conhecimento construídos sob forma de procedimentos assim como as perspectivas teóricas dos estudos de gênero textual.

A priori, entende-se que a papel da Educação é construir conhecimento através da aprendizagem e, para que esta aprendizagem possa ser efetiva, é necessário que os professores responsáveis pelo aprendizado adotem estratégias que possibilitem que os alunos desenvolvam modos próprios de agir e de construir um julgamento próprio do mundo em que vivem. Essa construção de conhecimento por meio de saberes se baseia por conteúdos veiculados aos quatro pilares da educação. Os quatro pilares da educação compõem-se dos seguintes saberes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Zabala (1998) aborda os conteúdos em três categorias atitudinais, conceituais e procedimentais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do aluno em sua realidade (ZABALA, 1998, p. 42-48).

Essa forma de pensar é o que se conhece por Saberes procedimentais, sobre o qual Martinez (2014) afirma estar mais relacionado à ação fazer, no sentido de se construir algo. Com a aquisição de procedimentos, há o objetivo de participar do desenvolvimento de uma tarefa por meio da técnica para se desenvolver uma estratégia.

Refere-se a um plano de ação, a um caminho, um processo, uma sequência, uma operação ou série de operações; tem que ter uma determinada ordem que os dirija (o plano de ação, o processo, etc.), de maneira que algumas coisas vão atrás de outras de acordo com critérios determinados; tudo parece ter de estar em função de obter um resultado ou alcançar com êxito uma meta (VALLS, 1996, p. 27 apud GOMES, 2005, p. 17).

Esta fundamentação corresponde a um caminho elaborado que segue uma ordem até chegar com êxito a um objetivo preestabelecidos, com isso temos que os conteúdos procedimentais podem ser entendidos de acordo com Coll (apud Martinez, 2014) como sinônimo de habilidades concomitante a estratégias. Os procedimentos são habilidades que geram resultados e os meios de alcançá-los, fora do qual nenhuma aprendizagem da criança ou intenção pedagógica do professor serão concretizadas.

Já Fernandes (2010), afirma que

Os conteúdos procedimentais resumem-se em colocar em prática o conhecimento que adquirimos com os conteúdos conceituais. Seja em forma de maquete utilizando-se de escala, reprodução de um ambiente visitado, ou uma letra de música transformada em paródia. Toda produção ou reprodução é determinada pelos conteúdos procedimentais. Como antes citado primeiramente o conceito do assunto posteriormente o fazer, e para fazer é preciso procedimentos corretos para o resultado esperado (FERNANDES, 2010, [s/p.]).

A dimensão procedimental é caracterizada pelas habilidades e estratégias utilizadas na aprendizagem que constituem o saber necessário para a resolução de problemas (ECHEVERRÍA; POZO, 1994 apud VOLPATO *et al.* 2017, p. 252). Nessa perspectiva, o estudante não acata respostas prontas, mas é levado a argumentar e exercitar sua razão na construção do conhecimento.

A forma de explicar e escutar não é o caminho para se obter êxito no aprendizado de conteúdos procedimentais. Segundo Pozo e Crespo (2006, p. 24), “Os alunos devem, na verdade, aprender a conviver com diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com a existência de interpretações múltiplas de toda informação. E devem aprender a construir seu próprio julgamento ou ponto de vista a partir de tudo isso”.

Os saberes procedimentais se caracterizam como um modelo a seguir para atingir um objetivo, inclui regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias, procedimentos. Também podem ser caracterizadas por ações ordenadas e com um fim, dirigidas para a realização de um objetivo. Desta forma, compreendo que estes procedimentos ocupam um lugar relevante, porque tornam os alunos participantes dos próprios processos de construção e apropriação do conhecimento.

Com isso, torna-se uma ferramenta importante para o ensino da Língua materna, proporcionado a aquisição de conhecimento através da experiência do fazer, como veremos na próxima seção.

2.1 Saberes procedimentais no ensino-aprendizagem de língua materna

Como se viu na seção anterior, saberes procedimentais é dar sentido ao se construir algo de maneira sequenciada para obter um resultado satisfatório. Zabala (1998 apud VOLPATO *et al.* 2017) afirma que, a partir dos conteúdos procedimentais, o aluno é convidado a enxergar o caminho que o leva a construção dos conteúdos e ser um dos atores principais no processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem de procedimentos é, às vezes, insuficiente para alcançar os propósitos estabelecidos. Isto porque os procedimentos empregados não são os mais adequados e solucionam os problemas só em parte ou, então, porque não se soube usá-los com fidelidade (COLL; VALLS, 1998 apud FRASSON, 2016). Torna-se evidente, então, a necessidade de intenções e atuações educativas para que sejam adquiridos esses conjuntos de ações que tornarão os alunos mais capazes de manipular satisfatoriamente seus reais problemas (FRASSON, 2016).

Fernandes (2010) diz que os saberes procedimentais são caracterizados pelo estudo de técnicas e estratégias para o avanço do conhecimento proporcionado através da experiência do fazer. E, como pode ser notado, nenhum conhecimento se faz por si só, todos possuem sua base, assim como aprender a conhecer é base do aprender a fazer, aprender a fazer também se torna base de aprender a viver juntos, pois existem projetos, processos e procedimentos que não poderão ser feitos ou produzidos por um único ser.

Desta forma, as experiências adquiridas dependem da interação com o meio, por meio de procedimentos, que são adquiridos com um tempo. Neste contexto, Frasson (2016) afirma que existem algumas características próprias da aquisição de procedimentos, como:

1) nem todos os procedimentos necessários para chegar às metas serem ensinados na escola, 2) o ensino dos procedimentos compartilhar algumas particularidades próprias do ensino dos outros conteúdos e 3) muitos procedimentos serem adquiridos simplesmente por contato com coisas (objetos, Poucas ações Muitas ações Perfurar Calcular Traduzir Observar Ler Desenhar Algoritmo Heurístico Estratégias de aprendizagem Procurar uma Classificar Ler palavra no dicionário Algoritmo da soma Abotoar situações, símbolos, etc.) que se manipulam ou tratam, sem que exista uma intenção expressa de trabalhá-los, parecendo que atendem a uma aprendizagem espontânea – podem levar a dar pouca importância para o planejamento de estratégias de ensino procedimental (FRASSON, 2016, p. 61).

Os Saberes procedimentais são importantes na construção do ensino e aprendizagem da língua, pois consegue articular os saberes linguísticos aos ensinamentos da Língua Materna por meio do fazer pedagógico atrelado ao ensino significativo.

Simionato (2011) diz que, a partir da concepção dos saberes procedimentais, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno apenas conceitos e regras prontos e um processo que se limita a memorização, na perspectiva da aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas (SIMIONATO, 2011, p.08).

Azevedo (2012) diz que, se referindo à sistemática de ensino de Língua Materna, pesquisas na área de linguagem revelam que, apesar da grande preocupação dos investigadores e de significativos avanços das teorias linguísticas, as práticas pedagógicas insistem no repasse de conteúdos gramaticais de forma fragmentada e descontextualizada, enfatizando-se um ensino burocratizante dos atos de ler, escrever e falar, que aposta numa concepção de linguagem enquanto sistema e de um ensino meramente prescritivo e metalinguístico.

Os PCN (BRASIL/MEC/SEF, 1998) trazem orientações significativas e relevantes para a viabilização dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa, canalizados para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, no sentido de garantir ao aluno o domínio da leitura, da escrita e da fala em situações comunicativas diversificadas, como também a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

Segundo os PCN (BRASIL, 2002, p. 75), para desenvolver essa competência, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar alguns fatores que tragam aos alunos a oportunidade de: a) ter consciência de que a língua comporta inúmeras variedades linguísticas que precisam ser respeitadas; b) entender que as variedades adequam-se às situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, as intenções, o espaço ou o tempo; c) perceber que, se for considerada a pluralidade dos discursos, seja na modalidade oral, seja na escrita, devem ser questionados os rótulos de “certo” e “errado”; d) participar de situações discursivas, na fala ou na escrita, que viabilizem a adequação das variáveis linguísticas às situações comunicativas das quais participam; e) compreender que a norma culta como variedade de prestígio deve ter lugar na escola, porém não poderá ser a única.

De acordo com Azevedo (2012),

[...] a competência interativa refere-se à compreensão que os alunos devem ter da Língua Materna como veículo de comunicação nas relações interpessoais das quais participam cotidianamente. Por isso, caberá à escola o papel de mediadora na aquisição dessa competência e, para tanto, o professor de língua deverá criar condições capazes de inserir os alunos em situações reais de aprendizagem, oportunizando a contextualização da língua e das diversas linguagens em textos de uso e ocorrência efetiva no dia a dia (AZEVEDO, 2012, p. 85).

Sendo a aprendizagem de procedimentos referida à aquisição de habilidades ou estratégias para realizar coisas concretas – um saber fazer, é fundamental a todo professor reconhecer esses diferentes tipos de aprendizagem para que possa agir como um participante significativo dessas interações, um verdadeiro mediador entre o aprendiz e os diferentes objetos de conhecimento, a fim de poder orientar e instrumentalizar eficazmente os diversos processos de aprendizagem (AZEVEDO; ROWELL, 2012, p. 07).

No entanto, acerca dos conteúdos procedimentais que podem ser utilizados no ensino e na aprendizagem da língua materna, deve-se seguir uma sequência lógica para que a aprendizagem seja efetiva. A princípio, requer assimilar a aquisição da informação, que é feita a partir da observação ou seleção de informação, ou também uma busca e captação da informação para, posteriormente, se realizar uma revisão e memorização da informação recebida.

Em seguida, passa-se para o processo de interpretação da informação, quando ocorrerá a modelagem, decodificação ou tradução da informação. Esse processo é muito importante para o aprendizado, pois é uma fase de processamento das informações, para que, em seguida, ocorra a análise da informação e realização de inferências, ou seja, realizar uma ligação com outra já conhecida. Esta é realizada a partir de uma análise de comparação da informação e de estratégias de raciocínio que são estimuladas pelos professores através de atividades de investigação ou solução de problemas.

Em seguida, há uma compreensão e organização conceitual da informação recebida, e esta compreensão do discurso pode ser tanto escrito quanto oral, para que se possa estabelecer as relações conceituais na memória, ou seja, é a fase em que ocorre a organização conceitual das informações adquiridas.

Por fim, é gerada uma comunicação da informação, através da aquisição e resposta de uma expressão oral ou expressão escrita da informação recebida, ou através de outro tipo de expressão. Com isso, percebe-se que há uma necessidade de se aplicar um método procedimental na Educação Linguística, de forma a se configurar como um instrumento que deve possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa. Para execução de tal

projeto, Antunes (2009, p. 40, apud AZEVEDO, 2012) afirma ser necessário “um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos”, o que, na verdade, pode estar longe de ser conseguido, em virtude de uma concepção tradicional de ensinar a língua que tem prevalecido no dia a dia das salas de aula de Língua Portuguesa.

Nesta etapa, Monteiro (2001) destaca que a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos.

Com base nesta afirmativa, compreende-se que a aprendizagem depende do professor, a língua materna também precisa ser compreendida e abordada de maneira que leve em consideração aspectos intrínsecos para que se tenha consciência, respeito, planejamento no ato educativo, e que os saberes procedimentais podem ser instrumentos capazes de auxiliar o professor nesta tarefa árdua do ensino da língua materna.

Uma das propostas metodológicas que parecem ser eficientes na abordagem dos saberes procedimentais é a abordagem dos gêneros a partir do método de sequência didática. Para a eficácia do método, é importante que os professores tenham clareza sobre seu funcionamento e como ele está relacionado aos saberes procedimentais.

A aprendizagem do aluno se concretiza a partir da intervenção do professor no cotidiano da sala de aula. Por meio de uma revisão da literatura, procuramos conhecer as diversas concepções e perspectivas de abordagem da SD (sequência didática). As sequências didáticas (SD) têm sido consideradas na literatura um tema importante para a investigação do trabalho docente, tanto na perspectiva metodológica quanto na possibilidade de superação da lacuna pesquisa-prática.

Sequência didática é definida por esse autor como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18).

Cabral (2017) reforça que a sistematização proporcionada pela sequência didática possibilita ao professor organizar as atividades de ensino em função dos núcleos temáticos – dimensão conceitual dos objetos de estudo – e dos procedimentos estruturais – dimensão técnica e estética.

As SD permitem múltiplas considerações que incluem a análise de conteúdo, epistemologia, concepções dos estudantes e motivações, aprendizagem, teorias pedagógicas e restrições educacionais (MÉHEUT; PSILLOS, 2004)

O objeto do saber a ser ensinado é um tipo de gênero textual que pode assumir uma natureza “escrita” ou uma natureza “oral” e a SD que serve. Lima (2018) reforça que, por meio da sequência didática, o docente que tenha fragilidade em algum conhecimento pode ter a oportunidade de adquiri-lo enquanto se prepara para lecionar tal tema. A sequência didática vem como uma sugestão da ação pedagógica. Na seção a seguir, serão apresentados alguns pressupostos acerca dos gêneros textuais.

2.2 - Gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa

Neste capítulo, é apresentada uma discussão acerca dos principais conceitos de gêneros textuais segundo autores como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), os quais visam facilitar a compreensão do funcionamento da língua de maneiras variadas e sua importância no processo de comunicação social, além de abordar a importância do interacionismo sociodiscursivo como contribuições linguísticas para o estudo dos gêneros.

2.2.1 - Teoria dos gêneros na visão de Bakhtin e Marcuschi

Compreende-se que, na contemporaneidade, existe uma diversidade de formas de se comunicar algo, visto a ascensão de novas tecnologias responsáveis pela divulgação e facilidade de edição dos mais variados gêneros textuais. Todavia essas variedades de gêneros textuais podem ser utilizadas em sala de aula, desde que tenha sua finalidade compreendida. Mais, afinal, no que consiste o gênero textual?

Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos e característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros textuais emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras. Logo, são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais. O gênero textual, portanto, se refere às diferentes formas de expressão textual. Nos estudos da Literatura, temos, por exemplo, poesia, crônicas, contos, prosa, narrativa, etc.

Os gêneros textuais representam, portanto, as várias formas que as pessoas têm de se comunicar no seu cotidiano e capacidade de se relacionar coletivamente, adquirindo conhecimento de tudo os que os cercam, construindo assim a sua cultura, sua identidade cultural dentro do seu contexto cultural.

Para Bakhtin (1997), a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Entre as categorias centrais na obra bakhtiniana, estão as noções de linguagem, interação, dialogismo e ideologia.

O autor considera que o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística.

Os gêneros textuais colaboram de forma fundamental para organização comunicativa das pessoas, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades estruturais e linguísticas.

Isto significa que estes elementos estão indivisíveis e são demarcados por uma esfera específica de comunicação, intensificando a ideia de que, ao falar em gêneros textuais, não se pode deixar de envolver Bakhtin, que, em sua época, realizou um relevante estudo sobre os gêneros discursivos até hoje utilizado como fundamento para pesquisas.

Segundo Nascimento (2005, p.17), “[...] não podemos nos esquecer que a apropriação dos gêneros como instrumento de mediação para o uso nas múltiplas formas de comunicação exige capacidades para que possamos agir com a linguagem em uma situação determinada”. O uso de gêneros diz respeito ao uso da língua no cotidiano por suas formas variadas, podendo ser definidos como “formas de ação social” (MARCUSCHI 2008, p. 149), sendo integrador da comunicação sociocultural.

Seguindo esta lógica, de acordo com Bakhtin (2003), todos os textos que são produzidos, sendo estes orais ou escritos, proporcionam um conjunto de características concernentemente estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Com isso, entende-se que a diversidade dos gêneros discursivos por fazerem parte da vida cotidiana, são incontáveis, uma vez que os gêneros se transformam e dão origem a novos. Eles podem ser aplicados em múltiplas situações reais de utilização da linguagem. Bakhtin (2003, p. 280) nos indica que “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Os gêneros discursivos são histórica e socialmente construídos, visto que se relacionam diretamente às diferentes situações sociais, que, por sua vez, os determinam com características temáticas, composicionais e estilísticas.

A presença dos gêneros textuais é constante em meio aos conteúdos ministrados nas aulas de língua portuguesa, contudo o distanciamento cultural entre as exemplificações desses gêneros em relação a realidade dos alunos é pertinente.

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Desta forma, entende-se que, ao definir que todos os tipos relativamente estáveis de enunciados, quer sejam orais ou escritos, são igualmente determinados pela especificidade de condições de comunicação discursiva, particulares de cada campo da comunicação e de uma determinada função. Ou seja, os gêneros são estáveis porque são caracterizados pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos que eles utilizam, com estrutura ou composição definida pela sua função.

Segundo Bakhtin (1996), os gêneros têm uma função importante no meio social, principalmente quando relacionado a interação comunicativa. Nesse processo de comunicação, o sujeito, também, perpassa pela identificação cultural; aprender os gêneros textuais os observando inseridos em seu cotidiano pode transformar a aprendizagem desse conteúdo, trazendo assim resultados bons tanto para os alunos quanto para os professores.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Os gêneros

textuais se adaptam à esfera de circulação à medida que ela se desenvolve e se amplia. Logo, o gênero do discurso não pode ser tratado independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, uma vez que ele é capaz de consolidar textualmente aquilo que o indivíduo quer dizer.

Dias (2013) considera que cada gênero textual tem uma proposta e um objetivo claro a ser atingido, o que lhe direciona a um meio específico de circulação. Atualmente, os estudos de gêneros textuais se situam em uma área interdisciplinar, com seu foco nos estudos da linguagem, nas atividades sociais e culturais. Assim, eles podem ser definidos como formas de interações sociais.

Os gêneros que circulam nas diferentes esferas refletem o conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. Nesse contexto, o enunciado constitui a unidade fundamental da língua e está sempre inscrito nas relações sociais, incorpora o estilo, composição e tema. Amado (2013) afirma que:

Os gêneros primários são aqueles com os quais se defrontam a partir do momento que se inserem em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual fazem parte (bilhetes, cartas pessoais, diálogos etc.). Os gêneros secundários estão completamente vinculados à linguagem escrita, que será apresentada, oficialmente na escola, circulam nas esferas mais públicas da sociedade, em instituições que não a familiar. Portanto os gêneros secundários são formados a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independentemente do seu nível de letramento (AMADO, 2013, p. 24).

Farias (2013) confirma que há outros exemplos de gêneros secundários emergentes e muito atuais encontrados na internet. Constituem-se pelas novas finalidades discursivas que remetem a novas práticas sociais. Nessa classificação, é possível citar o bate-papo virtual (chat), blog, endereço eletrônico (e-mail) etc. São formas estáveis de enunciado em relação ao conteúdo temático figurativo, ao estilo e à estrutura textual.

Para Marcuschi (2008), tipo textual diz respeito à construção dos textos, aos aspectos lexicais, sintáticos e sequenciais que os compõem. São as sequências linguísticas ou retóricas que ajudam a compor o texto, a saber, descrição, argumentação, exposição, narração e injunção. Ou seja, “tipo” seria uma categoria limitada. Com isso, ao situar a tipologia de sequências em um conjunto mais amplo e complexo dos planos de organização da textualidade dentro do texto como uma estrutura sequencial heterogênea, será possível observar a diversidade e a heterogeneidade do texto, bem como definir linguisticamente alguns aspectos dessa complexidade. Dadas essas considerações, passaremos à visão do interacionismo sociodiscursivo.

2.2.2 - Teoria dos gêneros na visão do interacionismo sociodiscursivo

Muito tem se falado acerca do interacionismo sociodiscursivo (ISD) como contribuições linguísticas para o estudo dos gêneros. Nesta linha, compreende-se que os gêneros textuais são textos produzidos no meio social através do funcionamento da atividade de linguagem, apresentando objetivos, interesses e questões específicas que possibilitam a formação de diferentes espécies de textos com características relativamente estáveis (BROCKART, 2009).

De acordo com Bronckart (2008), o interacionismo sociodiscursivo é uma corrente do interacionismo social que, por sua vez, não é um movimento formalmente constituído, mas uma orientação epistemológica geral, ou um posicionamento epistemológico e político, construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotski (1934/2001).

Bronckart (1999, p.13) define o interacionismo sociodiscursivo como uma corrente teórica que enxerga as condutas humanas como produto de socialização, afirmando que são “ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. Segundo o autor, o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas, o desenvolvimento.

O Interacionismo sociodiscursivo considera “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p.23) e tem a psicologia social como fonte de referência, evidenciando que a obra de Vygotsky é “o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (p.24) e que ela foi alavancada a partir dos anos 60, contribuindo, assim, com a teoria da psicologia do desenvolvimento (p.28). Com isto, o ISD sustenta a necessidade de demonstrar a tese vygotskiana do papel da interiorização dos signos na constituição do pensamento consciente, tendo realizado diversos trabalhos nesse sentido. Bronckart (1999, p.108) apresenta a definição de gêneros como:

Construtos históricos que se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e adverte quanto à possibilidade de alguns gêneros desaparecerem e reaparecerem com formas modificadas, quanto ao surgimento de novos gêneros já que estão em permanente dinamicidade.

Bronckart (1999) propõe o termo gênero textual, afirmando que são os textos que se organizam em gêneros, ficando a terminologia tipos de discurso para uma outra categoria que engloba os diferentes “mundos discursivos” que o produtor do texto pode criar e que

explicaremos mais à frente. Ainda de acordo com o autor, somos confrontados com um universo de textos, organizados em gêneros que se encontram sempre em processo de modificação.

Machado (2009) salienta que nosso contato com os gêneros textuais, ao longo de nossa história, faz com que tenhamos construído um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades desses gêneros, mesmo que de forma inconsciente. É esse conhecimento intuitivo que nos ajuda a produzir apropriadamente textos pertencentes aos gêneros com os quais tivemos mais contato durante a vida.

Assim, a análise deve focalizar:

Primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana; - depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; - enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente. (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 21).

De acordo com a situação de comunicação: contexto em que ocorre a interação, com os agentes participantes, da formação discursiva ou campo, o texto, como um correspondente empírico, pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais (BRONCKART, 1999).

O autor ainda afirma que não se pode tomar apenas as formas linguísticas para classificação dos tipos de discurso existentes, desconsiderando o contexto em que elas estão inseridas, uma vez que os recursos linguísticos estão estreitamente ligados às dimensões pragmáticas ou a atitudes de locução.

Assim, ressaltando, a partir da coletânea de alguns exemplares de um determinado gênero, a proposta é a de que primeiro sejam analisadas as condições de produção de um texto, as quais se referem ao “[...] conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, (2009, p. 93).

Striquer (2014) diz que, para realizar a análise das condições de produção, é preciso levar em conta os parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo que colaboraram para a constituição do texto. Os parâmetros do mundo físico são formados pelo emissor do texto: pessoa física, real que produz um texto, oral ou escrito; o receptor: ouvinte/leitor físico, real; o espaço físico em que o texto é produzido; o momento de produção: extensão do tempo ou o momento histórico em que o texto é produzido. A autora ainda afirma que:

Os parâmetros do mundo sociossubjetivo envolvem: a posição social do emissor na interação em curso, isto é, qual papel é atribuído ao emissor para ser considerado

enunciador do texto; a posição social do receptor - qual papel é atribuído ao receptor, para ser considerado destinatário de seu texto; de qual formação social a interação participa, ela está inserida em qual esfera social; qual o objetivo da interação (STRIQUER, 2014, p. 2016).

A abordagem de Bronckart (2003) se propõe a descrever: a) os mundos ou planos da enunciação e as operações psicológicas em que elas se baseiam; b) as configurações de unidades linguísticas que funcionam como tradutoras nesses mundos. Partindo do princípio de que a linguagem se baseia na criação de mundos, Bronckart (2008) diferencia mundos ordinários, representados pelos agentes humanos, e mundos discursivos, criados pela linguagem a partir de duas decisões binárias.

A primeira decisão implica posicionar ou não as coordenadas do conteúdo temático verbalizado explicitamente à distância das coordenadas gerais de produção do actante. A segunda decisão decorre da explicitação ou não da relação existente entre as instâncias de agentividade verbalizadas com os parâmetros materiais da ação de linguagem – assim considerados o agente produtor, o interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo (GONÇALVES, 2013).

Os textos apresentam especificidades que dependem das características da situação de interação na qual são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção.

Para Adam (1990), as sequências “são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macro posições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macro posições em uma estrutura autônoma” (apud BRONCKART, 2009, p. 218). E, de acordo com o estudioso, são cinco sequências existentes: a) Sequência narrativa; b) Sequência descritiva; c) Sequência argumentativa; d) Sequência explicativa; e) Sequência dialogal.

O autor ainda informa da existência de segmentos de textos denominados de “injuntivos, instrucionais ou procedimentais. Esses tipos de sequências configuram modos particulares de planificação do conteúdo temático e junto com os tipos de discurso contribuem para a organização da infraestrutura de um texto.

Com base nesses pressupostos, discutiremos, no capítulo a seguir, as orientações sobre os gêneros textuais nos PCN e na BNCC, tomando os saberes procedimentais como parâmetro de análise.

3 – GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCN E BNCC

A presença dos gêneros textuais é constante em meio aos conteúdos ministrados nas aulas de língua portuguesa, contudo, o distanciamento cultural entre as exemplificações desses gêneros em relação a realidade dos alunos é pertinente. Os gêneros são indispensáveis para a materialização de textos orais e escritos e que surgem ou se reformulam de acordo com as necessidades socioculturais. Marcuschi (2010), no que tange à definição de gêneros, defende que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

O gênero é fundamental na escola. É ele que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Assim, o estudo da Língua Portuguesa, como proposto nos documentos oficiais, baseia-se em uma proposta de ensino e de aprendizagem de língua que propicie uma efetiva participação social democrática dos alunos nas diversas esferas de atividade, considerando os gêneros como objeto central.

De acordo com Bortoluzzi (2018), os documentos oficiais de ensino do Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC) são: as Diretrizes e Bases da Educação (LBD Nº 9.394/96), o Plano Nacional para a Educação Básica (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esses documentos oficiais de ensino começaram a serem pensados a partir dos anos de 1980, devido ao grande número de documentos oficiais que o governo pretendia implementar novas perspectivas para a prática em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é modernizadora e inédita em vários aspectos, uma delas é a determinação que obriga a inserir novas linguagens e expressões artísticas nos ensinamentos fundamental e médio. Soares *et al.* (2019), por sua vez, dizem que os PCN foram elaborados com o intuito de normatizar e orientar os educadores acerca de alguns fatores fundamentais das disciplinas que compõem o currículo, e que abrangem todos os níveis da educação básica, das escolas públicas e privadas do país. O principal objetivo dos PCN (1998) foi garantir, a todos os alunos, um conjunto básico de conhecimentos, independente da região do país. Batista (2018) ressalta que o conteúdo do caderno de Língua Portuguesa, por

sua vez, vai ao encontro do que menciona a Introdução aos Parâmetros, dando foco à linguagem como meio de participação social:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso [...] (BRASIL, 1998b, p. 32).

Batista (2018) ainda ressalta que o objetivo citado reforça a visão social de ensino de língua, destacando em desdobramentos posteriores a necessidade de se propiciar ao aluno condições de que ele desenvolva suas capacidades de realizar escolhas relacionadas ao nível de formalidade de uso da língua e ao gênero que melhor atenda a seus propósitos comunicativos. A ideia de gênero discursivo/ textual¹, portanto, é central nos PCN e aparece, inicialmente, associada à noção de letramento, este compreendido no documento como a participação dos indivíduos em práticas sociais que se utilizam especialmente da escrita como sistema comunicativo.

Ressalte-se que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, pag. 74), a determinação dos conteúdos referentes a diferentes gêneros textuais (orais e escritos) pauta-se por tipos com os quais os alunos estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna, podendo ser: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias.

Após definir os gêneros, o documento aponta suas características, também evidentemente oriundas de ideias bakhtinianas, a saber: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Os PCN como documento não eram de implementação obrigatória, embora se constituíssem como referência para instituições de ensino e educadores de todo país na constituição dos currículos e objetivos de aprendizagem em cada disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definiram que: “Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta.” Ainda segundo os PCN, os conteúdos procedimentais não têm recebido o justo tratamento que mereciam, pois estão constantemente

¹ Utiliza-se a expressão gênero discursivo/textual para explicar que são textos materializados em Situações comunicativas recorrentes, ou seja, constituem-se em práticas discursivas nas quais estão inseridos contexto, história, historicidade e ideologia.

sendo trabalhados de maneira indireta ou complementar aos conteúdos conceituais (BRASIL, 2001, p. 75).

Pozo e Crespo (2006) afirmam que “a técnica seria uma rotina automatizada devido à prática repetida, e as estratégias envolvem um planejamento e uma tomada de decisão sobre os passos que serão seguidos [...] As estratégias seriam compostas, portanto, de técnicas, e envolveriam usá-las deliberadamente em função dos objetivos da tarefa” (POZO; CRESPO, 2006, p.08). No entanto, há autores que afirmam que as estratégias não foram integralmente aceitas como uma categoria dos conteúdos procedimentais. Assim, em um procedimento, os objetivos, as condições e as vias de atuação estão bem definidas e delimitadas.

Como apresenta Valls (apud GOMES, 2005), ao propor que:

(a) a confusão dos conteúdos procedimentais com procedimentos de ensino que os professores utilizam em sala de aula; (b) com as atividades de aprendizagem que realiza o aluno, (c) ou com os exercícios práticos; ou (d) pensar que os procedimentos se referiam só à concreção do ‘aprender a aprender’, ou (e) do ‘ensinar a pensar’, ou (f) às estratégias de aprendizagem. (VALLS, 1996, p. 11/12 apud GOMES, 2005, p. 16).

Desta forma, propõe-se uma maior integração do ensino dos conceitos com o ensino de procedimentos e atitudes. Para que haja a aprendizagem, deve se levar em consideração uma estratégia de ensino que promova a aprendizagem dos alunos. E os procedimentos precisam ser definidos e ter seguidas as suas delimitações para atingir os objetivos propostos.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo legal que serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) que está focando o ensino infantil e o ensino fundamental I e II. E, assim como os PCN, a BNCC foi elaborada por professores universitários, professores de comitês de 16 especialistas e de técnicos competentes. Além disso, foca em cada disciplina escolar (em todo o ensino fundamental), na implantação vertical e nas referências para as avaliações dos alunos. (BRASIL, 2017). E a partir do ano de 2018, começou a elaboração da BNCC para todo o ensino médio. Portanto, é um documento novo que incide nas práticas em sala de aula da disciplina de língua Portuguesa, na formação de novos docentes e na formação continuada dos docentes já em atividade.

A BNCC orienta que aspectos relacionados a contexto de produção do texto, contexto de circulação, objetivo ao escrever tal texto, juntamente aos aspectos de análise linguística como os efeitos de sentidos causados pelos recursos textuais, identificação de posicionamento do autor, inferências de significado de palavras e de ideias implícitas, guiem o trabalho de

desenvolvimento da leitura. Assim como no eixo da leitura, na escrita também há a orientação ao trabalho com gêneros discursivos diferentes. Segundo a BNCC (2017, p. 64), esse eixo “compreende as práticas de produção de textos verbais, verbovisuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto”.

O fato de os gêneros discursivos estarem presentes em todos os níveis do ensino fundamental é relevante se considerarmos que os saberes procedimentais devem ser priorizados no decorrer de toda a experiência escolar, afastando-se do ensino-aprendizagem baseado em nomenclaturas e normas de “bem escrever”, pois possibilita desenvolver nos alunos a consciência de que a linguagem é uma atividade interativa, em que nós nos constituímos como sujeitos sociais. O trabalho com o gênero permite que os alunos desenvolvam a capacidade de serem locutores e interlocutores que dominam os diferentes usos da língua, de acordo com as exigências da situação comunicativa.

Como exemplo, Silva (2018) indica que, no primeiro grupo, formado por bebês de zero a 1 ano e 6 meses, a BNCC orienta sobre a participação deles em situações de escuta de textos de diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.), e a conhecerem e manipularem materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).

Com as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a orientação é que elas devem manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.) e manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.

Já com as crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses, o documento define que, nessa faixa etária, elas devem selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.) e levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (SILVA, 2018).

O autor salienta ainda que a evolução ao longo do Ensino Fundamental ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem. Nesse progresso, ao reforçar o uso da diversidade de gêneros iniciado na Educação Infantil como meio para a formação de leitores, sedimenta-se a aprendizagem baseada em saberes procedimentais.

Portanto, a BNCC, ao articular diversos gêneros textuais no decorrer das etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos finais, contribuirá já no início da Educação Básica, por meio da manipulação e do contato com diversos textos, o desenvolvimento de habilidades de leitura e a inserção no mundo letrado, oferecerá conhecimento de diversos gêneros e portadores textuais, proporcionando aos estudantes a compreensão da função social da escrita e o reconhecimento da leitura como fonte de prazer e informação.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Com a premissa de analisar os estudos produzidos sobre gênero por graduandos do curso de Licenciatura em Letras a partir do ano de 2018, do campus da UFPA Abaetetuba, considerando o objetivo da pesquisa, esses trabalhos selecionados nos ajudam a compreender as singularidades da abordagem de gêneros no trabalho docente, mediante a SD como um instrumento metodológico do ensino de língua portuguesa. Para tanto, precisamos ter maior entendimento desta metodologia a fim de compreender os elementos capazes de gerar a apropriação dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Os trabalhos investigados apresentam sequências de atividades envolvendo os diferentes gêneros, sendo consideradas propostas ricas para se desenvolver em sala de aula, onde uma sequência didática bem planejada permitirá ao educador visualizar o conhecimento inicial do aluno, seu desempenho e perceber o que ainda necessita ser trabalhado para que se concretize a aprendizagem.

O primeiro trabalho analisado foi de Barreto (2019), e teve como título “**Produção de Texto nas Séries Iniciais: desenvolvendo a prática da escrita entre alunos do 2º ano do ensino fundamental**”. O mesmo objetivou desenvolver entre os alunos as “habilidades de leitura e produção de texto, por meio de uma sequência didática referente ao gênero “cartão de felicitação”. Para isso, a autora utilizou técnicas de uma estrutura de sequência didática apresentada por Dolz; Schneuwly e Noverraz (2004), seguindo as seguintes etapas: Atividades Preparatórias, Apresentação da situação, Produção inicial, Módulo 1, Módulo II, Módulo III, Módulo IV e Apresentação Final.

O desenvolvimento do gênero discursivo neste trabalho visa desenvolver a habilidade de produzir textos escritos e incentivar a prática de produção de texto por meio da produção de um cartão de felicitação. Também, está de acordo com o que prega a BNCC, que busca a prática de leitura e de escrita compartilhada e autônoma.

Quando se analisa os PCNs, neste contexto, é possível averiguar que a produção de textos era posta como um conteúdo essencialmente procedimental, demandando uma metodologia adequada à aprendizagem desse “saber fazer”. Já a produção de textos na BNCC se apresenta como a habilidade de produção que consta como articulada com outras práticas linguísticas, especialmente as de leitura e as de análise linguística/semiótica, pois objetiva alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual.

Essas práticas evidenciam uma proposta de trabalho que estimula o exercício de – com e sobre a língua, voltado às experiências de interação entre sujeitos que a utilizam para viver em sociedade enquanto sujeitos de linguagem.

Desta forma, tanto a BNCC como os PCNs assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho da aula de Língua Portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses (BRASIL, 2018b).

Acerca do desenvolvimento de habilidades o trabalho com gêneros “cartão de felicitação” com a turma do 2ºano do ensino fundamental, está de acordo com a habilidade de código (EF02LP15) da BNCC (2017) que elenca em identificar a função sociocomunicativas de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam. As habilidades da BNCC são caracterizadas a partir de códigos, por essa razão que a demonstração de códigos no texto se fará necessário.

A habilidade de código (EF02LP19), por sua vez, que consiste em planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.

A Habilidade (EF02LP21) consiste em escrever bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital (e-mail, mensagem em rede social etc.), mantendo as características do gênero textual e dos portadores, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. E por fim a habilidade (EF02LP24) que consiste em criar cartazes simples, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero textual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Essas práticas evidenciam uma proposta de trabalho que estimula o exercício de, com e sobre a língua, voltado às experiências de interação entre sujeitos que a utilizam para viver em sociedade enquanto sujeitos de linguagem.

A autora reforça a importância da aplicação deste método o quanto antes, visto que os alunos, se forem incentivados a escrever, menos doloroso será futuramente adquirir tais habilidades, basta que os alunos estejam em constante contato com textos escritos e que sejam incentivados a produzi-los.

Desta forma, a autora obteve como resultado, que os alunos conseguiram alcançar o objetivo de produzir um cartão de Natal e adquirir conhecimentos sobre o gênero “cartão de

felicitação”, que até então não possuíam e que, no decorrer da aplicação da sequência didática, foram sendo adquiridos. Podendo por meio da pesquisa constatar que mesmo esses alunos apresentando dificuldades, possuem a capacidade de produzir textos, e que os educadores precisam desenvolver estratégias como a sequência didática por meio dos gêneros para que haja a aprendizagem da leitura e da escrita, mas juntamente a estas a prática de produção de textos.

O segundo trabalho analisado, é de autoria de Nascimento (2018), e tem como título “**O Gênero Textual Entrevista na Temática Profissões**”. Cujas a intenção é desenvolver habilidades de compreensão e interpretação do gênero entrevista no âmbito das profissões, dentre elas estão a de cabeleireiro, comerciante, fotógrafo, garçom, médico, motorista, prefeito, professor de português, radialista e servente escolar.

A autora reforça que os alunos terão seus momentos de autoavaliação em algumas atividades do processo e especialmente quando receberem seus textos corrigidos pelo professor nas atividades de retextualização da entrevista oral para a escrita, durante a primeira atividade da produção final. E que o gênero entrevista pode ser uma possibilidade de oferecer ao aluno uma educação linguística plena, para que ele seja capaz de utilizar sua linguagem nas diferentes modalidades.

Os critérios de avaliação obedecem aos seguintes termos: Compreensão dos elementos característicos da entrevista: oral e escrita; Conteúdo elaborado nas produções textuais fictícias; Atuação na entrevista oral real e adequação da linguagem (tonalidade de voz, ritmo e harmonia da fala) na realização dela; Execução da atividade de transcrição, conforme o uso correto dos sinais das marcas da oralidade; Organização textual, adequação e formalidade da entrevista escrita e a Participação em todas as atividades exigidas: cooperação e interesse.

Fazendo a análise do procedimento realizado a partir de entrevistas, verificamos que estão de acordo com o que se pede os PCN's, já que não encontramos habilidades na BNCC que integrem a tal proposta. Pois, verificamos que nos PCN, para a produção de textos orais, deseja-se que o aluno “monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando seu planejamento, quando necessário” (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs, o gênero entrevista no 7º ano do ensino fundamental vem sendo trabalhado nas modalidades oral e escrita. Na modalidade oral da entrevista, e nos trabalhos analisados apresenta tal qual um gênero já conhecido pelos alunos, que são as profissões, já que ela é bastante presente e difundida nos meios sociais. É apresentada, então, uma entrevista transcrita da modalidade oral para a escrita, com marcas de oralidade para que os alunos possam percebê-las.

Deve haver situações didáticas que façam sentido para os alunos e deve-se fazer uma atividade apropriada para uma situação discursiva. O documento orienta ainda, que essas atividades, devem possibilitar o desenvolvimento do domínio da expressão oral e escrita dos alunos (PCN, 1998, p. 49).

Como resultado a autora salienta que o projeto contribui para o ensino do gênero entrevista, ponderado às habilidades de escuta e produção oral e escrita, e que os alunos compreendam as principais características da entrevista (conteúdo, estrutura e estilo). Durante o processo de produção, composto pelas etapas do planejamento, da execução, da revisão e da reescrita do texto, a consciência da autoria incidirá sobre “a avaliação da qualidade da produção que se dá em função do compromisso de quem produz com o projeto que o concebeu” (JESUS, 2010, p.102).

Explorar o gênero discursivo entrevista é uma forma de incentivar o aluno a produzir um bom texto, interagindo com um entrevistador real. Assim compreenderá o processo de produção textual como uma prática real de vida, com uma função social.

O terceiro trabalho analisado de Oliveira (2018), que tem como título **“O Gênero conto como Proposta para a Produção Escrita: uma sugestão de sequência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental”**. A autora salienta que este tema surgiu após a observação em sala de aula, que os conteúdos de língua portuguesa eram ensinados de forma descontextualizada das práticas reais de interação comunicativa. Para tanto, a autora definiu como objetivo desta pesquisa trabalhar e desenvolver, no aluno, a produção escrita e a análise linguística por meio do gênero conto.

Com isso, foi elaborado um projeto por meio da sequência didática, que propôs-se desenvolver a produção escrita a partir do gênero conto, tendo como texto basilar o conto “Missa do Galo” do autor Machado de Assis e como proposta para análise linguística o uso dos pronomes pessoais. Desta forma, permite que o ensino seja pautado a partir de um panorama que a centralidade do ensino seja o ensino de gêneros textuais alicerçado em contextos reais de uso da língua, para que, assim, também seja explorada a análise linguística sob o ponto de vista da reflexão dos usos da língua.

Observa-se que a proposta de procedimento requer uma análise e produção de gêneros textuais orais ou escritos e colocá-los em contato com textos em que se evidencia práticas reais de uso da língua. Desta forma, observa-se que o trabalho com gêneros conto, para a produção de texto condiz com as habilidades descritas na BNCC, as quais indicam que:

Habilidade (EF09LP04): escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período;

Habilidade (EF89LP35): criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

Desta forma, a autora conseguiu desenvolver uma proposta da sequência didática focada no ensino do gênero conto, partindo do texto base, o conto de Machado de Assis “Missa do Galo”. Tendo em vista que o estudo do gênero possibilita aos alunos contato com um gênero literário em que prevalece criatividade enunciativa. Onde os alunos puderam desenvolver sua capacidade leitura de forma crítica e reflexiva, saibam analisar e produzir um conto de acordo com sua especificidade no que concerne os elementos estruturais e característicos do gênero conto.

No quarto trabalho analisado, de Freitas (2018), que trouxe como título “**Escritores de uma Terra sem Face: o ensino e produção de poesias sobre o município de Abaetetuba**”, o qual consiste em uma metodologia para a aplicação da sequência didática em uma escola pública estadual de Abaetetuba: Escola Bernardino Pereira de Barros, que teve como sujeitos da intervenção os alunos da 2ª etapa “B” da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta pesquisa tem como objetivo organizar uma sequência didática para o ensino do gênero lírico e através disso publicar um livreto de poesias de versos livres escritas pelos alunos do ensino médio em que estes deveriam fazer uso de objetos, pessoas, lugares, eventos, alimentos e outras situações pertencentes à cultura de Abaetetuba, proporcionando a face lírica ao município conforme seus conhecimentos prévios e os adquiridos após a intervenção e ainda fazendo desta composição uma forma de exercerem seus papéis como cidadãos demonstrando qual a face que o município apresenta para estes alunos.

Segundo os procedimentos realizados, observamos que a proposta segundo a autora conseguiu um avanço na leitura e produção textual dos alunos no espaço da produção inicial à produção final, incentivando, assim, o alcance de um importante objetivo da educação: desenvolver a habilidade lectoescrita. Desta forma, está de acordo com o que se propõe a BNCC para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como confirma-se abaixo.

A Habilidade (EF15LP05A) almeja: Planejar o texto que será produzido, com a ajuda do professor, conforme a situação comunicativa e as características do gênero;

A Habilidade (EF15LP17) elenca: Apreciar poemas concretos (visuais), por meio da observação de efeitos de sentido criados pela estrutura composicional do texto: distribuição e diagramação do texto, tipos de letras, ilustrações e outros efeitos visuais;

A Habilidade (EF12LP05) destaca: Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Com isso, os poemas puderam ser analisados, com o propósito de montar um livreto ao final, e trabalhar o gênero lírico que se caracteriza sendo um gênero textual de composição poética com predominância de elementos da expressão de sentimentos e emoções seus ou de outro ser e que sempre se apresenta na forma de versos.

A autora conclui que por meio do desenvolvimento da sequência didática, o ensino de poesias na escola incentivou o interesse pela leitura e produção textual dos alunos. Despertando interesse em alguns alunos em ler livros de poesias ou ler poemas em sites na internet após o início das aulas desse trabalho.

Por fim, o último trabalho analisado foi o de Silva (2018), que trouxe como título “**O Gênero Conto como Proposta de Ensino para o 6º ano**”. A autora por meio desta pesquisa visa discutir uma proposta de ensino de língua portuguesa, desenvolvida para a educação básica do município de Tomé-Açu, nordeste paraense, em uma turma de 6º ano, por meio do procedimento Sequência Didática, dos autores Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004).

Desta forma, o trabalho com gênero a partir de uma sequência didática, visa desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita do gênero conto. Para alcançar tal objetivo, pretende-se levar o aluno a compreender a estrutura e as características do conto, entender os elementos da narrativa e desenvolver habilidades de compreensão e produção do gênero.

Ao analisar o trabalho de sequência didática, foi observado que o mesmo corresponde ao que se pede as habilidades da BNCC, para o 6º ano do ensino fundamental, isto é, a habilidade de código (EF15LP15) aponta: Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da ficção e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. Assim como também a habilidade de código (EF69LP56) destaca o seguinte: Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero.

A habilidade (EF67LP30) enfatiza: Criar narrativas ficcionais (contos, narrativas de enigma, crônicas, entre outros) que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

A habilidade (EF69LP47) pontua: Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados, expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico gramaticais próprios a cada gênero narrativo. Desta forma, segundo as habilidades descritas, o trabalho pode levar o aluno a produzir seu próprio conto e refletir sobre sua escrita.

Como resultados, a autora aponta a importância da narração em gêneros orais e escritos, propôs-se, neste trabalho, o estudo da narração por meio de um gênero literário de grande relevância para a sociedade: o conto. Desta forma, por meio da sequência didática aplicada foi possível que os alunos pudessem compreender as principais características do gênero conto; com o auxílio do projeto, os alunos desenvolveram uma escrita consciente e reflexiva sobre o que produziram; perceberam a importância dos elementos constituintes do conto; perceberam a importância da narração no texto e aprenderam a utilizar os elementos adequadamente em busca de um estilo próprio.

Portanto, com análise destes trabalhos constatamos que a aplicação dos gêneros como forma sequência didática para o aprendizado é muito importante, pois, possibilita ao professor explorar os mais diversos gêneros com o objetivo da leitura e escrita, e aprendizado da língua Portuguesa. Vimos que a sequência didática é uma forma de organização sistemática das atividades escolares que favorecem o aprendizado, e que devem ser utilizadas com mais frequência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da sequência didática com variados gêneros se apresenta como possibilidade frutífera para a didatização do que chamados de saberes e conteúdos procedimentais, sendo esses procedimentos habilidades que geram resultados e os meios de alcançá-los, com isso, o aluno é convidado a enxergar o caminho que o leva a construção dos conteúdos e ser um dos atores principais no processo de ensino e aprendizagem.

As referências na literatura reforçaram a compressão sobre a didatização e os procedimentos na aprendizagem, pois, são importantes na construção do ensino aprendizagem da língua, já que, a partir de sua introdução como instrumento de fazer pedagógico de ensino, são articulados os saberes linguísticos específicos com o saber fazer.

Após analisar as orientações dos documentos oficiais, PCN e BNCC, sob o enfoque das teorias de gênero, a didatização dos gêneros por meio da sequência didática se apresenta como um importante procedimento de ensino para as aulas de Língua portuguesa, visando a formação para a ação social por meio dos gêneros, que pode ser plenamente viabilizado a partir do gênero proposto, realização de tarefas e estímulo de aprendizado em perspectiva significativa.

A pesquisa veio colaborar para que o trabalho com gêneros na escola possa ser realizado pelos futuros profissionais de língua portuguesa de uma forma bastante didática, e com mais frequência para uma melhor eficiência no aprendizado, e que venha contribuir para a compreensão e produção do gênero na escola. Pontuamos que, apesar da mudança das orientações pedagógicas na educação básica, no que diz respeito a transição dos PCN's para a BNCC, observamos que as propostas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa pouco mudaram, as orientações propostas pelos PCN's facilmente se encaixam nas habilidades propostas pela BNCC, o que significa que a adequação dos professores às novas exigências não se torna um problema para o processo de aprendizagem dentro o que já existia, pelo contrário, dá pra se reaproveitar as orientações dos PCN's dentro das exigências da BNCC, como propomos aqui nessa pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa sugere que a formação profissional, no que diz respeito ao entendimento da proposta de ensino dos gêneros de forma procedimental por meio da sequência didática, deve privilegiar a compreensão de contextos de produção de gêneros variados, funcionamento de gêneros e dinâmicas de uso, conforme as necessidades sociais de produção e recepção da linguagem, permitindo aos alunos terem noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita.

REFERÊNCIAS

AMADO. A, A, F. **Gêneros textuais na alfabetização e letramento**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP, 2013. 71p. il. 31cm. Disponível em: <https://silو.tips/download/generos-textuais-na-alfabetizaaο-e-letramento>. Acesso em Agosto de 2021.

AZEVEDO. J, A, M. **Ensino de Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem – área de concentração em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

AZEVEDO. T, M.; ROWELL. V, M. **Problematização e ensino de língua materna**. 10.17771/PUCRio.PDPe.13938, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13938/13938.PDFXXvmi=>. Acesso em Maio de 2021.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO. J, S. **Produção de texto nas séries iniciais: desenvolvendo a prática da escrita entre alunos do 2º ano do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL) da Universidade Federal do Pará, Abaetetuba-PA, 2019.

BATISTA. L, E, M. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018.

BORTOLUZZI. B, M. **Análise da inserção de gêneros discursivos na Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 32 f. Monografia (Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Comunicações, Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/13963/1/CT_ELPLI_2_2018_03.pdf. Acesso em Julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologação. Terceira e última versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em Julho de 2021.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília: MEC/SEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 009 de 18 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da**

educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART. J, P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART. J, P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DIAS. G, S. **Letramento:** o ensino de gêneros textuais no 3º ano do ensino médio. Monografia apresentada ao curso de Letras do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília – DF 2013. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4538/1/Letramento.%20O%20ensino%20de%20g%C3%AAneros%20textuais%20no%203%C2%BA%20ano%20de%20ensino%20m%C3%A9dio.pdf>. Acesso em Julho de 2021.

FARIAS. A, C. **Material impresso e gêneros textuais.** – 2. ed. rev. – Florianópolis : IFSC, 2013. 50 p. : il. ; 28 cm

FERNANDES. K. **Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em correlação com os eixos temáticos dos PCNS.** 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/>. Acesso em Abril de 2021.

FONTENELLE. A. **Metodologia científica:** Como definir os tipos de pesquisa do seu TCC? Blog TCC prático, 2017. Disponível em: https://andrefontenelle.com.br/tipos-de-pesquisa/#Pesquisa_Aplicada. Acesso em Maio de 2021.

FRASSON. F. **Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental e Atitudinal na Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental, por meio de Multiplicidade Representacional.** 2016. 170p. Trabalho de Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREITAS. C, D. **Escritores de uma terra sem face:** o ensino e produção de poesias sobre o município de Abaetetuba. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, Abaetetuba – PA, 2018.

GOMES, P. C. **Formação de Professores, ensino de ciências e os conteúdos procedimentais nas séries iniciais do ensino fundamental,** 2005, 294f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2005.

GONÇALVES. D, S. Concepção de tipo discursivo e sequência textual à luz do interacionismo sociodiscursivo: uma análise a partir do boletim de ocorrência emitido pela polícia militar de Minas Gerais. **Anais do SILEL.** Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_410.pdf. Acesso em Agosto de 2021.

GUIMARÃES. A, M, M.; MACHADO. A, R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-18.

LIMA. D, F. **A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio**. Revista Triângulo, Uberaba, MG v.11 n.1 p.151 - 162 Jan./Abr. 2018 ISSN 2175-1609

MACHADO. A, R.; BRONCKART. J, P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos. In: **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Machado, A. R. e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Jean-Paul Bronckart – 1ª. edição. Campinas, SP: Mercado de Letras (Série ideias sobre Linguagem), 2009.

MARCUSCHI. L, A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINEZ. I, G. **O desenvolvimento dos Conteúdos Atitudinais e Procedimentais utilizando um Jogo no Ensino de Astronomia**. Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Brasília, DF 2014.

NASCIMENTO. R, M. **O Gênero Textual Entrevista na temática Profissões**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará do Campus de Abaetetuba, no Polo de Tomé-Açu, PA, 2018.

OLIVEIRA. C, L. **O Gênero Conto como proposta para a produção escrita: uma sugestão de sequência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Pará polo de Tomé – Açu, PA, 2018.

POZO. J, I.; CRESPO. M. **A aprendizagem e o ensino de Ciências, do Conhecimento cotidiano ao Conhecimento científico**, 2006.

SIMIONATO. M, M. **Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa**. 2011.

Disponível em:

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/894/5/Teoria%20e%20Metodologia%20do%20Ensino%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em Outubro de 2021.

SILVA. L, F. **O Gênero Conto como Proposta de Ensino para o 6º ano**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, no Polo de Tomé-Açu, PA, 2018.

SILVA. T, F, F. Base Nacional: o uso da diversidade de gêneros textuais na formação de leitores da educação infantil ao ensino fundamental – anos finais. **VII Congresso Pesquisa e Ensino, Sinpro**, 2018. http://www1.sinprosp.org.br/conpe7/revendo/assets/cc_7conpe-thaysf.f.silva.pdf. Acesso em Outubro de 2021.

SOARES. E, A, A. (*et al*). PCNS X BNCC e o Currículo de Língua Portuguesa. **XVIII SEDU - Semana da Educação**. I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%202/16.%20PCNs%20X%20BNCC%20E%20O%20CURRICULO%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA.pdf>. Acesso em Novembro de 2021.

STRIQUER. M, S, D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, 14 (1): 313-334, Dez. 2014.

VOLPATO. V, C.; AGUIAR. J, A.; REIS. J, M, C. A construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais: contribuições de uma Oficina Temática sobre Investigação Criminal. **ACTIO: Docência em Ciência**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 249-269, out./dez. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.