

O TRABALHO COM GÊNEROS E O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A ESCRITA NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA

Fabiana Gomes Amado (PROFLETRAS-UESPI)
bianamado@hotmail.com

Introdução

Este estudo tem como objeto o procedimento sequência didática e pretende aprofundar conceitos e estratégias de ensino envolvendo a perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo, estabelecendo uma discussão de como esses fundamentos teóricos devem ser transpostos para a prática do professor de língua portuguesa no ensino da produção escrita.

Parte-se, portanto, de uma análise que contempla os pressupostos para o ensino dos gêneros e a adoção do procedimento sequência didática como estratégia que coloca em ação as concepções de ensino nos moldes sociodiscursivos, para a proposição de um plano de trabalho, plano esse que já tem sido experienciado na prática pedagógica em uma escola municipal de Teresina-PI.

Atualmente, sabe-se que uma das grandes dificuldades do ensino de Língua Portuguesa está na atividade de produção textual, conforme descrevem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Professores queixam-se de que os alunos não sabem escrever e, da mesma forma, alunos explicitam suas dificuldades em realizar a produção escrita.

Dessa forma, as teorias linguísticas têm procurado investigar e desenvolver diversas técnicas e metodologias que favoreçam o aprendizado da escrita, buscando ativar o trabalho através dos gêneros textuais, suas características e especificidades, a fim de que os alunos se apropriem de fato de todos os suportes linguísticos que possam mediar a relação entre leitura- aprendizagem do gênero- produção escrita.

Nessa perspectiva, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem à apropriação da natureza textual como atividade discursiva e cognitiva, como um conjunto de ações que sejam sistematizadas em torno de um objetivo central: a eficiência na escrita de textos de diversos gêneros e tipologias textuais para a formação de alunos-cidadãos competentes e proficientes nas mais variadas situações e usos sociais da escrita, pois sem um trabalho de orientação para a produção em um determinado gênero, não há como atender aos pressupostos e propósitos do mesmo.

Partindo dessa realidade, justifica-se o trabalho com estratégias pedagógicas de apropriação do gênero através do desenvolvimento de sequência didática conforme as habilidades de escritas a serem desenvolvidas em cada ciclo segundo preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), cujo um dos objetivos do ensino de língua é a produção de textos escritos segundo os gêneros previstos para cada ciclo, levando em conta as características e especificidades de cada modalidade e suas condições de produção (BRASIL, 1998).

1. O Ensino de Língua na Perspectiva dos Gêneros Textuais

Por muito tempo, a escrita de textos na escola se restringia aos tipos textuais canônicos narração-descrição-dissertação e o ensino de produção textual na escola se fazia por meio da chamada “redação escolar”, que de forma alguma se assemelhava às práticas de escrita vivenciadas fora desse ambiente, tornando-se uma atividade desestimulante e sem aplicabilidade social.

Essa perspectiva não considerava o texto como sendo um objeto de ensino, mas como pretexto para análise linguística, como protótipo para a escrita de outros, como afirmam os estudos de Rojo & Cordeiro (2013), o texto era:

[...]um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística. Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de “ensino criativo”, que tomava o texto como um propiciador de hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO & CORDEIRO, 2013,p.8)

Nessa abordagem, Marcuschi (2008) destaca como um dos principais problemas da denominada “redação escolar” era a falta de uma interlocução ativa, pois o aluno é “obrigado” a escrever sem que tenha em vista um interlocutor real e socialmente situado, não ficando clara a aplicabilidade social e a função comunicativa da escrita, tendo o aluno como único interlocutor o professor que o cerceia e o corrige.

O autor configura que somente os gêneros textuais são capazes de dar conta da concretude dos textos que estabelecem uma função comunicativa e social e que os tipos textuais apresentam a natureza linguística dos textos, não a sua realização propriamente dita. A respeito dessa diferenciação, o autor elaborou o seguinte quadro comparativo:

Quadro Sinótico Das Diferenças Entre Gêneros e Tipos Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso,

	<i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.
--	--

Fonte: Marcuschi, 2010, p.24

Sendo assim, o ensino baseado nos tipos textuais não contemplava a comunicação em sua trajetória efetiva, pois não se traduzia no estudo de textos que circulavam na sociedade, o que demonstra uma incoerência do ensino com a realidade, uma vez que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*.”(MARCUSCHI, 2010, p.22, grifo do autor).

Segundo os PCN, a proposta de ensino da linguagem deve estar pautada nos gêneros textuais, mas o que se tem constatado é que ainda há a dificuldade de se estabelecer essa prática em sala de aula, uma vez que o texto muitas vezes tem sido utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem que haja a sua exploração em sua natureza e propriedade linguística.

Dessa forma, compreende-se que se deve conceber os diversos gêneros a partir da situação comunicativa, em sua funcionalidade através da interação entre texto e leitor em um contexto social, a partir da intencionalidade e da multiplicidade de sentidos em determinados contextos, nas atividades escolares epilinguísticas, isto é, que operem sobre o texto e o explorem a partir da reflexão sobre o que se escreve ou lê. Sem essa concepção, o estudo dos gêneros não promoverá práticas de letramento, e não se fará a conexão entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita, reproduzindo-se assim, práticas puramente mecanizadas, sendo o texto visto como um mero artefato a ser usado para a constituição dos métodos de ensino. Nesse propósito, Koch & Elias (2011, p. 74), destacam que é responsabilidade da escola:

Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc; (KOCH & ELIAS 2011, p. 74),

A interação linguística entre os sujeitos se estabelece por meio dos gêneros textuais, os quais são diretamente vinculados à vida cultural e social e sem eles “a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN 1997, p. 302). Portanto, é necessário que a educação em língua materna promova meios de o indivíduo circular ativamente em todos os âmbitos sociais da comunicação verbal, articulando-se por meio de práticas com gêneros orais e escritos. Para a adoção de uma visão social e interacional do estudo dos gêneros, a escola deve considerar atualmente as especificidades e características dos gêneros:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático-estilo-construção composicional;

- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.(SCHNEUWLY, 2013, p.23)

Como os gêneros surgem da esfera social, há a urgência de a escola adequar seus materiais didáticos e metodologias de ensino à atualidade das necessidades comunicativas da contemporaneidade, uma vez que novos gêneros emergem a todo momento das práticas sociais de leitura e escrita. Para tanto, as diretrizes da educação nacional já apontam para o direcionamento teórico dessas práticas, uma vez que abandona a visão tradicional de trabalho com a redação escolar (tipos textuais) e passa a adotar a visão de que a escola precisa equiparar-se às dinâmicas letradas da vida social. Nessa concepção, os gêneros textuais são considerados:

[...] entidade sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.19)

Como partem das necessidades sociodiscursivas, o estudo dos gêneros textuais na escola nada mais fazem do que contemplar a noção de gênero como atividade de interlocução, conforme apresenta Bronckart(1999), já presente nas esferas sociais nas quais os alunos já estão inseridos,os quais são relativamente estáveis por estarem sujeitos a modificações de ordem sociocultural e tecnológica.

É sobre essas características que a escola precisa pautar o estudo dos gêneros em sala de aula, conforme as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, que propõem o gênero como unidade base para o estudo de textos, sabendo-se que essa noção contempla os usos da leitura e escrita e prepara os alunos para o exercício concreto de práticas letradas:

[...] vale repisar a ideia de que o trabalho com gênero será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCN que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar. (MARCUSCHI, 2010, p. 38)

O trabalho com gêneros textuais funciona como processo mediador da aprendizagem, em uma perspectiva vigotskiana, na qual os indivíduos se desenvolvem em etapas graduais, necessitando da intervenção pedagógica para que haja a estimulação do desenvolvimento cognitivo, a fim de que alcancem certos estágios de maturação intelectual.

Nesse caso, a formação do professor é a base para essa mediação, devendo esse ser inteirado de todas as tendências atuais do ensino de língua portuguesa, a fim de que no planejamento de suas atividades possa incluir metodologias que favoreçam a apropriação das características textuais, através de atividades de leitura e escritas dos

mais variados gêneros, para que não sejam meras atividades pontuais, mas que sejam vinculadas diretamente às práticas sociais de leitura e escrita, levando os alunos ao entendimento de que as práticas textuais que a escola utiliza não são, de forma alguma, desconectadas ou alheias às suas práticas de linguagem cotidianas; cabendo à escola o dever de afirmá-las e ampliá-las.

Infelizmente, a formação dos professores de língua portuguesa tem sido precária e a maioria desses tende a ter como parâmetro para sua atuação em sala de aula única e exclusivamente o livro didático, não havendo uma relação diagnóstica entre as habilidades que os alunos já possuem e as que devem ser alcançadas, além dos demais problemas que atingem diretamente à profissão:

De acordo com Geraldí (1991), se a fabricação de material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, preparou até respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independente de sua formação ou capacidade. Some-se a tudo isso e tem-se uma pista para entender o desprestígio da profissão. E quanto mais se desvaloriza a profissão do magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita, mais se aviltam os salários, mais a formação dos professores é precária e mais dependência desse livro ocorre. (BEZERRA, 2013, p. 45)

Constata-se então, conforme constata Cook-Gumperz (1991), que a escola não tem sido eficiente na construção dessa aprendizagem da leitura e escrita dos gêneros textuais, pois o que se tem demonstrado é que a instituição escolar tem tratado o tema como uma mera medição de conhecimentos através de testes estandardizados, sem contextualizar os alunos em suas condições sociais e econômicas, como se todas as comunidades de alunos e professores partissem do mesmo ponto X para chegar a um ponto Y em um caminho homogeneamente traçado para todas as situações de aprendizagem.

Almeida(2013) reflete então sobre o impasse entre o fracasso escolar decorrente dos baixos níveis de alfabetismo e o desenvolvimento da sociedade, decorrente de práticas pedagógicas não planejadas e descontextualizadas, uma vez que a alfabetização não é compreendida somente como habilidade tecnológica de ler e escrever, mas é principalmente o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais como desenvolvimento de competências e habilidades socialmente aprovadas:

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente[...]. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorância, verdades incontestáveis, dogmáticas. (ALMEIDA, 2013, p.16)

Ressalta-se também o fato de a escola desconsiderar totalmente os conhecimentos prévios que o aluno já possui, desvalorizando toda a construção linguística, suas práticas orais em seu meio social, tornando-as como hierarquicamente inferiores e sem utilidades para o meio escolar.

Com isso, a escola tem desvinculado o conhecimento escolar das práticas sociais, e isso tem fortalecido o fracasso de nossas instituições, insistindo em uma formação alheia à realidade e desprovida de motivação e sentidos aplicáveis, o que tem tornado a prática educativa da linguagem em enfadonha e desestimulante:

Os alunos aprendem cedo que a função primária da maior parte da escrita escolar é demonstrar suas habilidades na escrita, o que significa expor suas fraquezas. O medo da caneta vermelha indicando falhas, erros ou desempenho inadequado pode contaminar as tarefas de escrita escolar e os alunos podem limitar suas ambições relativas à sua escrita para minimizar os riscos da correção. (BAZERMAN, 2011, p.15)

2. O Procedimento Sequência Didática e o Interacionismo Sociodiscursivo

No contexto do ensino de gêneros textuais na escola, há a necessidade de se trabalhar o a concepção sociodiscursiva, na qual os alunos se sintam sujeitos de suas enunciações, sejam livres para expor as suas experiências e seu conhecimento de mundo, partindo da realidade que os cerca e trazendo-a para a sala de aula, fazendo da escola uma extensão de sua prática linguística.

Nessa concepção, Bronckart (1999) postula que os sujeitos, através de suas interações verbais, criam planos de enunciação e mundos discursivos, os quais são materializados em gêneros.

Nesse caso, o autor expõe que um desses mundos relaciona-se aos mundo do narrar, no qual o relato coaduna com o *narrar realista*, no qual os sujeitos narram suas experiências vivenciadas de acordo com o mundo ordinário (mundo real):

Podemos então distinguir um narrar realista, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um narrar ficcional, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação. (BRONCKART, 1999, p.154)

Para que a escola atenda a essa necessidade, urge promover o ensino do gênero textual através do procedimento de planos de trabalho bem definidos para a apropriação, a partir da proposta do interacionismo sociodiscursivo teorizado por Bronckart (1999, 2006, 2010) pois a produção textual na escola ainda se realiza sem a conexão com situações reais de uso da escrita. Pratica-se ainda a já citada “redação escolar”, o que para Geraldi (2011), não são práticas efetivas de produção de texto, pois são usos denominados por ele como artificiais:

Na prática escolar, instituiu-se uma atividade linguística artificial, assumem-se os papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. (GERALDI, 2011, p.89)

Sem um trabalho planejado e sequenciado conforme diagnóstico e objetivos previamente traçados, a escrita no ambiente escolar torna-se objeto de rejeição, tanto para os docentes como para os discentes, pois ambos não conseguem a motivação necessária a essa prática, negligenciando-a por não ser a extensão de suas realidades de escrita do mundo em que vivem.

Geraldi (2011) ressalta que sendo negligenciada, a escrita e a leitura em situações que contemplem especificamente o contexto de sala de aula são apenas simulações de uso da língua e não constituem reais análises de gêneros textuais, pois não são criadas situações novas, somente são transmitidas informações sobre dados preexistentes.

Para o referido autor, as aulas de língua portuguesa só podem trazer experiências exitosas se a escola assumir o compromisso de ensinar a variedade padrão, sendo que o uso da língua não pode se estabelecer na metalinguagem descontextualizada, devendo emergir de objetivos determinados por usos concretos da língua. Sem essa intenção, não há como o estudo dos gêneros textuais culminar em letramento, pois se os alunos não são livres como cidadãos sociais para circularem ativamente em todas as situações de uso da língua, seja na modalidade falada ou escrita, a escola jamais cumprirá os objetivos políticos propostos nos PCN.

Por muito tempo, o texto foi tomado como pretexto para a realização de atividades gramaticais mecanizadas, acreditando-se ser essa uma abordagem contextualizada e adequada para o texto no ensino de língua. Infelizmente, em muitas instituições o ensino de língua ainda se baseia na repetição e memorização de nomenclaturas, é descontextualizado e não parte dos conhecimentos que os alunos já possuem, não promove a avaliação como diagnóstico e com objetivo de realizar as devidas intervenções no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, afirma Possenti (2011) que:

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica. (POSSENTI, 2011, p. 37)

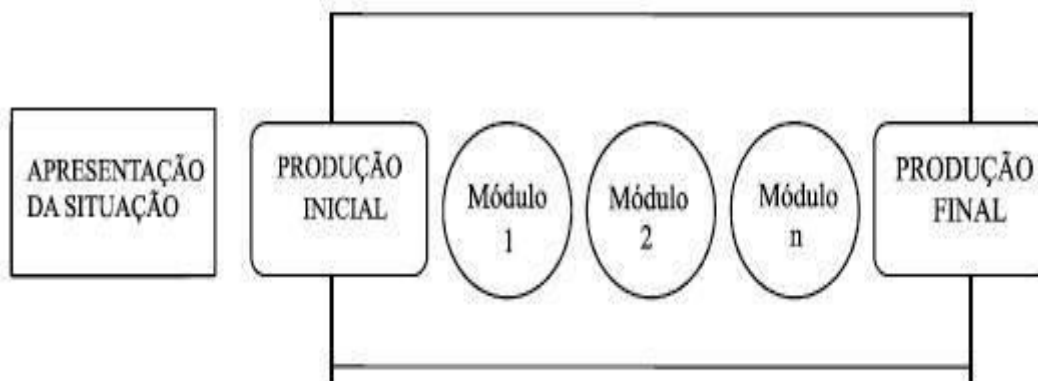
A perspectiva de texto no contexto escolar aponta para a apreensão do gênero nos aspectos de leitura, análise e escrita, tratando o gênero em sua funcionalidade, em uma abordagem que contemple a relação texto-leitor -situação comunicativa- contexto de produção. Por esse motivo, as análises de conhecimentos prévios a respeito do gênero se apresentam como uma atividade diagnóstica, a fim de que sejam analisadas as necessidades de intervenção e as habilidades já presentes nos textos dos alunos sobre o gênero apontado no procedimento. Se não há o diagnóstico inicial, existe a dificuldade de se detectar os problemas existentes e a metodologia de trabalho a ser adotada sofre prejuízo, conforme assegura Britto (2011):

“Se todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico. Dentro de um aparente consenso de que a “performance” estudantil situa-se abaixo dos níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde “o estudante não sabe escrever porque não lê”, até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que com a condenação pura e simples do estudante. (BRITTO, 2011, p. 117).”

É nesse âmbito de diagnóstico que o ensino de gêneros textuais através de sequência didática vem ao encontro das necessidades do ensino de língua escrita, pois se propõe um projeto que se inicia com a produção inicial diagnóstica, a fim de que sejam analisadas as habilidades existentes e detectados os problemas sobre os quais se devem

intervir. A proposta de Dolz;Noverraz & Schneuwly (2004) a esse respeito tem sua realização a partir do seguinte esquema de trabalho:

Esquema da Sequência didática



Fonte: Dolz,Noverraz & Schneuwly (2004)

Nessa descrição, após a apresentação e contextualização da situação de produção escrita, a atividade de produção inicial permite realizar o diagnóstico inicial das habilidades presentes e as que deverão ser alcançadas a partir do trabalho que se sequenciará, pois “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (*ibidem*, 2004, pág.87)

A partir do diagnóstico inicial, os módulos estabelecem o trabalho com atividades que serão realizadas sequencialmente para a apropriação do gênero estudado, levando em conta a situação comunicativa, condições de produção, contextualização da situação de produção, categorias de análise, estudo dos textos da proposta de produção inicial.

Na produção final deve se avaliar se os textos possuem a apropriação das categorias de análise estabelecidas nos módulos foram assimiladas, observando se o texto obedece aos constituintes básicos do gênero que sejam capazes de atender a uma situação de interação.

Costa-Hübes (2014) apresenta uma proposta de modularização adaptada à realidade do ensino brasileiro, pois as escolas suíças (com uma realidade bem diferente das brasileiras) possuem uma disciplina específica para as aulas de produção textual, e no momento em que esses alunos são apresentados à situação de produção inicial, já possuem um conhecimento e leitura dos gêneros, conhecendo os elementos prototípicos da situação do gênero já trabalhados durante as aulas de leitura e interpretação textual.

No caso brasileiro, sua proposta acrescenta uma etapa de leitura e reconhecimento do gênero antes da proposta de produção inicial através de textos que ofereçam elementos prototípicos da situação comunicativa do gênero, assim como uma etapa de circulação social do gênero conforme o esquema proposto a seguir:

Proposta de Sequência Didática Adaptada



Fonte: Costa-Hübes, 2014

Nesse contexto, a aprendizagem da escrita compreende-se também através do reconhecimento da circulação social dos textos escritos por meio da veiculação de textos do gênero, uma vez que os alunos terão ciência de que o ato de escrever não será uma atividade meramente pontual e escolar. Nesse sentido, destaca-se que escrever não é uma atividade natural e espontânea como a fala, mas que para a circulação de textos, é necessário o planejamento da escrita, a apropriação das características do gênero a ser veiculado, o diagnóstico das intervenções a serem realizadas, a refacção de textos, revisão e avaliação dos textos produzidos, a fim de que o texto atenda aos propósitos comunicativos do gênero, conforme destacam Koch & Elias(2012) referindo-se à natureza de produção dos textos escritos, que se deve realizar:

Trabalhando cada um deles separadamente e levando o aluno a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face a face, tendo, portanto, suas especificidades, ele acabará por construir um outro modelo de texto – o do texto escrito- e será capaz de, se e quando necessário- utilizar de forma adequada os recursos próprios desta modalidade (KOCH & ELIAS, 2012, p. 30)

Com a aplicação do procedimento sequência didática, Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004, 2013) propõem uma avaliação formativa, na qual os alunos sejam conscientes de suas aprendizagens, a partir de um conhecimento construído em espiral, no qual há a evolução gradual da aprendizagem, numa proposta que parte das interações sociais das quais os sujeitos tão bem já se utilizam.

Conclusão

O trabalho pedagógico em Língua Portuguesa tem sido um grande desafio, pois há diversos obstáculos que se interpõem aos resultados satisfatórios. O primeiro deles é o fato de muitos dos professores não terem o devido embasamento teórico-prático no planejamento de suas ações.

Mas de que forma isso acontece, se o professor possui formação básica para o trabalho em sala de aula? Em tese sim, mas infelizmente o universo da graduação e pós-graduação em sua maioria ainda não traz um aprofundamento teórico que culmine em propostas efetivas para a resolução dos problemas recorrentes em sala de aula.

Na maior parte do tempo de atuação em sala de aula, os profissionais docentes de Língua Portuguesa têm priorizado um ensino baseado na gramática normativa, sem

refletir sobre os usos e práticas sociais da língua, tornando a prática pedagógica sem sentido para os alunos, pois a escola fala de uma língua que para eles é inatingível.

No que tange ao ensino de produção textual, essa realidade é ainda mais latente, pois o professor, na maioria das vezes, simplesmente corrige as produções e as entrega aos alunos, sem fazer o uso da reflexão sobre as características específicas de um determinado gênero, sobre sua função social e interacional, sem que haja uma descrição e apresentação dos problemas de escrita para serem discutidos, ficando apenas a culpa nos alunos que não escrevem bem porque não querem, porque não se esforçam, porque não leem.

Sendo assim, torna-se relevante o estudo aprofundado dessas questões que geram os problemas de escrita, sendo o procedimento sequência didática uma proposta de trabalho necessária ao enfrentamento dessa problemática, pois sem as devidas intervenções, os problemas continuarão a ser vistos como algo que o professor não tem como trabalhar, uma vez que não há incentivo, não há tempo e não há metodologias eficazes.

Diante dessa problemática do ensino da escrita e diante dos problemas recorrentes nas produções textuais dos alunos, este estudo contribui com uma proposta que realmente visa à promoção de atividades reflexivas e à aplicação de metodologias teoricamente embasadas, uma vez que parte de situações que já vêm sendo desenvolvidas na atividade docente, as quais favorecem o diagnóstico de forma sistemática e planejada, para a avaliação de resultados e efetivação de práticas de escrita que realmente promovam a aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, M. J. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos** : por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista Letras**, n.o 40. Número Especial em

homenagem ao Prof. José Luiz Meurer organizado por MOTTA-ROTH,D; HENDGES, G. R. .Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas, 2010. PP. 163-177.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas. 1991, 283 p.

COSTA-HÜBES, T. C. ;SIMIONI, C. A. Sequencia didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana M. D. de; RIOS-REGISTRO; Eliane Segati (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

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

_____. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

GERALDI, João Vanderlei. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____.**Produção textual, análise de gêneros e compreensão**.São Paulo: Parábola editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino:modos de pensar, modos de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013