

## O que é (e como faz) sequência didática?<sup>1</sup>

Denise Lino de ARAÚJO<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo se propõe a apresentar e discutir o modelo de sequência didática proposto pela escola de Genebra que vem sendo divulgado no Brasil, através de diversas publicações e de cursos de formação docente. Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira resenhamos os fundamentos metodológicos desse modelo, com base em DOLZ et al (2004); na segunda apresentamos e discutimos duas experiências realizadas com base nessa noção e nos procedimentos indicados; na terceira indicamos que o modelo deve ser ampliado para incorporar a noção de análise linguística. Encerramos este artigo com considerações sobre a aplicação desse modelo no âmbito do ensino de Língua Materna no ensino fundamental e médio.

**Palavras-chave:** Sequência Didática; Ensino de gêneros; Modelo Didático.

**Résumé:** Cet article a pour but de présenter et de discuter de la notion de séquence didactique proposé par l'école de Genève qui a été signalé en Brésil, à travers différentes publications et discours de formation de enseignants. Cet article est organisé en quatre parties. La première partie présente les fondements méthodologiques de ce concept, basé sur Dolz et al (2004), dans le second, nous présentons et discutons deux expériences fondées sur cette notion et les procédures indiquées; dans la troisième partie, nous indiquons que le modèle devrait être étendu à intégrer la notion d'analyse linguistique. Nous terminons cet article par des considérations sur l'application de ce concept dans l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire et secondaire.

**Mots-clefs:** Séquence didactique; Ensino de gêneros; Modèle didactique.

### "A que será que se destina"?! Fundamentos metodológicos do modelo de sequência didática

O modelo de sequência didática está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidas pelo grupo de Genebra.

De modo simples e numa resposta direta, sequência didática

---

1 Este texto resulta da experiência como supervisora de estágio de ensino médio do curso de Letras, UFCG, e das atividades desenvolvidas no projeto de extensão Articulando Saberes na prática de ensino: formação pré-serviço e continuada de professores. Agradeço a Karine Amorim a parceria neste projeto.

2 Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande. Correio eletrônico: deniselinoaraujo@gmail.com.

(doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, “*sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Para esses autores, a SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”.(2004, p. 97). Para isso, a estrutura de base de uma sequência, segundo eles, contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. De acordo com esses autores, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Após esta etapa, o trabalho se concentra nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o mesmo. A produção final, segundo os autores, é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativo. O esquema abaixo foi apresentado pelos autores como uma representação do processo envolvido na sequência didática.



Essa descrição de SD está inteiramente voltada para o ensino

da produção textual, seja oral ou escrita. Vale destacar que os autores a apresentaram tendo em vista o contexto das escolas de Genebra com o qual trabalham. Essa descrição está amparada em teorias que levam em consideração a noção de língua/gem como interação (BAKTHIN, 1992, 2000), bem como as que a elas se associam no campo da noção de atividade de linguagem (BRONCKART, 2006) e de aprendizagem como atividade intra e interpsicológica desenvolvida na zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem.

Porém, adotar esse modelo na nossa realidade requer adaptações. O trabalho de Freitas (2004) demonstra que quando os alunos não sabem um gênero não parece interessante solicitar a produção diagnóstica. No caso da experiência por ela coordenada, a percepção da falta de experiência dos alunos de ensino médio de uma escola pública com estratégias argumentativas escritas levou a remodelação da proposta da escola de Genebra, iniciando por um módulo que se destinava a ensinar a ler o gênero artigo de opinião, para depois ensinar reconhecer estratégias argumentativas usadas e, por fim, levar a escrever o gênero. As produções finais foram publicadas em jornal de referência da cidade. Nesse caso, vemos que o ensino de um gênero escrito começou com o ensino de como ler esse gênero no que diz respeito à sua composição textual e discursiva.

O trabalho didático desenvolvido por Gonçalves (2012), também sobre esse mesmo gênero, com alunos do ensino fundamental, levou a percepção de que eles se cansavam de reescrever a produção inicial, proposta no âmbito das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2011), um concurso que adota a proposta da SD tal como descrita pelos autores de Genebra. A pesquisadora reorganizou os módulos, levando os alunos a escreverem um novo texto, com novo tema como exemplar da produção final, alcançando, segundo ela, os objetivos pretendidos.

Consideramos que a ideia central de uma SD é a didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada. Embora, tal conceito tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino de escrita, pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de

análise linguística. Acreditamos que ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção.

Em nossa opinião, um trabalho para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, o que inclui a reescritura. Os primeiros módulos estariam, assim, a serviço da leitura, os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística e os últimos a serviço da produção do gênero. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre o gênero e qual a função dele ao ser ensinado na escola.

Para a aplicação desse modelo, o professor deve estar ciente de que há uma inversão na tradição de ensino por temáticas, muito adotado no Brasil, e amplamente divulgado graças aos trabalhos com o ensino de leitura que se popularizaram desde a década de 80 do século XX (cf. KLEIMAN e MORAES, 1999). Ao adotar a SD, seguindo essa tradição da escola de Genebra, o foco é o gênero e, portanto, a ação que o sujeito pode realizar através dele.

### **Contextualização social para aplicação da sequência didática: análise de experiências**

Diversos trabalhos já têm sido realizados no Brasil com base nesse modo de organizar o ensino. Aqui vamos apresentar e discutir dois deles. Cordeiro (2000, p. 2), utilizando-se do conceito de SD para ensinar narrativas de aventuras de viagens, numa 3ª série do ensino fundamental, afirma que esse procedimento deve ser realizado num espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Afirma ainda que as atividades e os exercícios propostos devem ser variados e devem levar os alunos a distinguir o que eles já sabem fazer do que ainda não sabem. Acredita a autora, que em longo prazo, um ensino por sequências didáticas, deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários

à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Para o ensino do gênero focalizado, a autora seguiu as instruções de Dolz e colaboradores e propôs a produção diagnóstica, que foi desdobrada, revista, melhorada e ampliada em 22 aulas de 45 minutos cada, distribuídas em 5 oficinas, que envolveram a pesquisa sobre narrativas de viagens, sobre tipos de narradores, sobre as características dos séculos XVI, XVII e XVIII período em que foram ambientadas as narrativas escritas pelos alunos, e ainda pesquisas sobre a identificação, características e funções de cada um dos personagens de narrativas de aventura de viagens. Por fim, os alunos produziram um texto, exemplar do gênero focalizado, com base no estudo realizado.

Mesmo com base no resumo aqui apresentado, podemos observar que as oficinas realizadas no trabalho conduzido por Cordeiro (2000) estão voltadas para a apreensão de características do gênero e para a localização de informações históricas sobre o período que serviu de pano de fundo para ambientação das narrativas. A autora assegura que a produção final é melhor do que a inicial, mas acreditamos que isto se deve a atuação intensa do(s) professor(es) (escritor(es) competente(s)) junto aos aprendizes nas sucessivas reescrituras. É importante lembrar que a transformação da produção inicial não é fruto apenas do trabalho de leitura, mas sim das atividades de escrita que se fazem tanto pela reescritura do texto como um todo, como de partes dele, comparando-o com o modelo do gênero a ser apreendido.

Com base na descrição da autora, fica clara a sua filiação à essência da noção de SD que a é de ensino de gêneros escritos. Fica claro, também, para nós que trabalhamos em escolas brasileiras que o contexto de desenvolvimento da experiência tem um entorno social diferenciado. Provavelmente os alunos estavam acostumados a escrita de gêneros do narrar e por isso escrever uma narrativa de aventura não lhes deve ter parecido uma tarefa impossível de realizar. De modo geral, esse tipo de experiência não consegue ser reproduzido nas escolas com as quais estamos acostumados a trabalhar, cujos alunos enfrentam dificuldades primárias na aprendizagem de escrita, quais sejam a organização e progressão temática de um texto curto, a argumentatividade etc.

Bezerra (2002, p. 208-216) utilizando-se do conceito de SD

descreve uma experiência de ensino com o gênero carta de leitor em turmas de adolescentes. A experiência relatada tem como objetivo possibilitar aos alunos o contato com revistas de sua predileção, ler cartas de leitor, identificar sua função social, redigir cartas e enviá-las à redação de jornal ou revista.

Para isso, a autora propõe uma alteração no modelo de SD proposto pela equipe de Genebra e não parte da produção inicial diagnóstica. Em sua proposta, a autora faz menção a 11 etapas do trabalho, mas não diz quantas aulas seriam gastas em cada uma delas. Sua proposta está baseada num trabalho de leitura que deve evoluir e chegar à produção e publicação das cartas. A sugestão apresentada é a de que o trabalho deve se estender por um bimestre, partindo, inicialmente, da leitura de cartas (caso os alunos não tenham conhecimento das funções nem das características desse gênero), avançando, depois, para o estudo de um ou mais temas geradores da escrita de cartas de leitor.

Para fins didáticos, dividimos as 11 etapas em três fases. A fase inicial tem cinco etapas, todas elas dedicadas ao trabalho de leitura. A fase intermediária é alcançada justamente na sexta etapa, na qual se dá a produção das cartas de leitor. O estudo das cartas avança com o trabalho de reescritura, centrado, por um lado, no estudo dos pontos gramaticais ainda não dominados pelos alunos, e por outro lado, centrado nas características do gênero ainda igualmente não dominadas por eles. A autora sugere também que seja feita uma visita à redação de um jornal/revista ou uma entrevista com um especialista para saber como é feito o processo de triagem de cartas enviadas à redação. Para a continuação do trabalho, a autora recomenda que as cartas sejam enviadas para a publicação em algum periódico e que, se publicadas, sejam avaliadas as diferenças entre a enviada e a publicada. Além disso, recomenda ainda que sejam comparadas cartas publicadas em revistas diferentes e voltadas para públicos diferentes. A fase de consolidação do trabalho se dá com as duas últimas etapas. A penúltima etapa está voltada para a comparação das cartas com outros gêneros nos quais leitores, ouvintes e/ou telespectadores manifestam sua opinião. Por fim, a última etapa está voltada para continuação do estudo com cartas de leitor vinculadas a novos temas.

Com base nesse resumo, podemos verificar que a experiência

sugerida por Bezerra (2002) difere da anteriormente descrita porque tem uma estreita ligação com um estudo temático ou um trabalho com leitura, que é uma tradição (e talvez ainda uma grande necessidade) no Brasil. A produção de cartas de leitor parece ser uma consequência de estudo que envolve o gênero, suas temáticas e seu funcionamento. O trabalho com as características do gênero situa-se no final da fase intermediária, durante a reescritura e depois quando se dá a comparação entre as cartas publicadas (se forem) e quando da comparação com outros gêneros nos quais o leitor, ouvinte ou telespectador manifesta opinião.

A diferença entre esse trabalho e o de Cordeiro (2000) reside em dois aspectos. O primeiro diz respeito ao foco do trabalho. Na SD inicialmente apresentada, a autora tem como foco a produção textual como exemplar de um gênero; as atividades de leitura estão voltadas ou para a identificação de características do gênero ou para a localização de informações relativas ao tema da produção: aventuras de viagens ambientadas nos séculos XVI, XVII e XVIII. Na segunda SD, a autora tem como foco o estudo de um determinado tema ao qual se associa a produção de cartas de leitor. O outro aspecto em que essas duas sequências se diferenciam diz respeito ao trabalho com a reescritura. Na SD proposta por Bezerra, essa é uma das etapas claramente descritas, na qual a atuação do professor é decisiva para a identificação e superação das dificuldades por parte dos alunos, tanto as relacionadas à norma quanto às relacionadas ao gênero. Na SD proposta por Cordeiro (2000), essa etapa não é descrita, muito embora entendamos que o resultado final, apresentado a título de comparação com a produção original, só pode ser alcançado com sucessivas reescrituras. Inferimos, então, que esse procedimento é parte da própria atividade de escrita monitorada pelo professor. Vale salientar ainda que os trabalhos se destinam a séries e níveis de ensino diferentes, em localidades diferentes. Cordeiro (2000) trabalha com alunos de uma escola paulistana que atende a crianças de família de classe média com “bom nível de letramento” (CORDEIRO, 2000, p 1), e Bezerra (2002) trabalha com uma escola pública de Campina Grande, PB, talvez, por isso, as autoras dêem ênfases diferentes à reescritura. Apesar dessas diferenças no trato com práticas letradas nas duas escolas e de seus respectivos alunos, destacamos a importância da ferramenta SD para

o trabalho do professor de língua materna ensinando a (ler) escrever.

Em ambas as sequências aqui comentadas, percebemos que as autoras têm uma preocupação com o que se chama de modelização didática (cf. CORDEIRO, P. 2, ROJO 2001:319), ou seja, admitem que antes de elaborar uma SD, para qualquer que seja o gênero, o professor deve conhecer as características do mesmo e deve ter ciência de que uma vez transportado para a escola se torna escolarizado, portanto, perde algumas de suas características essenciais no processo de transformação que sofre para se consolidar como um objeto didático.

### **Revisão do modelo. O trabalho com a análise linguística**

Na descrição do modelo de SD, tal como apresentado por Dolz *et al* (2004), percebemos a ausência da descrição de um trabalho sistemático com a análise linguística (AL) dos gêneros escolhidos para ensino. Os autores do modelo (DOLZ *et al*, 2004, p. 115) admitem que há pontos que não estão devidamente integrados nas atividades propostas no modelo por eles apresentado. E acrescentam que "é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua" (DOLZ *et al*, 2004, p. 116) .

Os próprios autores têm ciência de que se trata de um modelo incompleto, melhor dizendo, de um modelo aberto que pode e deve integrar outras dimensões do trabalho com a língua, em específico o trabalho com a análise linguística.

É preciso levar em consideração que os autores propõem com clareza um trabalho com a aquisição de gêneros orais e escritos na escola básica diferente de uma concepção cognitiva de ensino de escrita centrada no produto. Situando-se numa vertente sócio-interacionista esses autores entendem a escrita como resultado de um processo sócio-discursivo-dialógico de aprendizado, por isso, sugerem iniciar a partir do que os alunos sabem – produção diagnóstica – para avançar por etapas sistematizadas de aprendizagem do gênero – módulos – a fim de chegar à produção final.

Os primeiros relatos das aplicações desse modelo em escolas brasileiras informam que as experiências seguiram as mesmas indicações, quais sejam a de se centrar no estudo do gênero, ou seja,

se centrar na aquisição de um modelo de produção textual. O trabalho de Cordeiro (2000) demonstra bem isso.

Todavia, destacamos que uma contribuição importante a esse modelo é a sistematização da análise linguística, tanto por sua importância como um dos eixos do ensino de língua, como pelo fato de esse conceito ser uma contribuição da Linguística Aplicada que se faz no país. Inicialmente formulado por Geraldi (1999), essa noção já recebeu desdobramentos (MENDONÇA, 2006; KEMIAC E LINO DE ARAÚJO, 2010; BEZERRA E REINALDO, 2013) e vem se mostrando muito fecunda para a sistematização das atividades com a epi e a metalinguagem que levem em consideração a noção de língua como atividade social, objeto científico e patrimônio histórico de um povo; portanto, os aspectos relacionados ao seu ensino sistemático não podem ser desconsiderados.

Em trabalho anterior (SILVA e LINO DE ARAÚJO, 2008), demonstramos a possibilidade de articulação do eixo análise linguística na proposta de sequência didática, tendo em vista o ensino de leitura e escrita do gênero carta de leitor. No caso em foco, o destaque foi dado ao papel da escolha lexical, sobretudo substantivos, adjetivos e verbos, na construção da argumentação nesse gênero. O trabalho levou em consideração não apenas o reconhecimento da funcionalidade dos termos, mas também a distinção morfológica entre eles, nomenclatura e o estudo do gênero e do número para o substantivo e o adjetivo. A flexão verbal não foi estudada nessa experiência.

Também o trabalho de Gonçalves (2012), já citado, articula a AL dentre os módulos desenvolvidos. No caso, como a autora realizava sua experiência com alunos do ensino fundamental, foi preciso organizar módulos para ensinar aspectos relacionados à ortografia, pontuação e concordância, sobretudo. Por se tratar de ensino fundamental, a ênfase da autora foi mais para o campo da epilinguagem, sem desconsiderar que o uso de qualquer termo envolve o reconhecimento da sua nomenclatura.

Em trabalho anterior (KEMIAC e LINO DE ARAÚJO 2010), descrevemos 5 princípios para o ensino de AL que valem aqui se citados, com a finalidade de nortear futuras SD com módulos que tematizem esse eixo do ensino de língua. Primeiro, é preciso ter como princípio fundamental a noção de língua como interação. Segundo, é preciso

trabalhar com a epilinguagem a partir da indução. Terceiro, é necessário sistematizar o conhecimento trazido à tona a partir de exercícios de reconhecimento e de uso das estruturas da língua tendo em vista sempre formas de dizer, contextos, efeitos de sentido, interlocutores e gênero. Quarto, é preciso sair da reflexão sobre os usos para o USO da norma com sua respectiva nomenclatura, pela sua importância social. Quinto e último, é preciso ir do macro para o micro, ou seja, ter sempre o contexto como foco para poder, depois, tratar do termo isoladamente.

Considerando que a ideia central de SD é a de modularidade e produto final, acreditamos que, dependendo do gênero a ser ensinado, o professor precise organizar módulos destinados à leitura do gênero, à análise linguística e a produção textual. Em outras palavras, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita.

A mobilização dessa ferramenta de trabalho requer que o professor tenha clareza de quais gêneros escritos e orais são importantes para os seus alunos, por que deve ensiná-los e por que os seus alunos devem aprendê-los. A partir disso, é possível elaborar uma listagem de gêneros textuais a serem ensinados ao longo do ano, como parte do projeto pedagógico da escola. Feita esta listagem, o professor tem condições de organizar as SDs. Para isso, deve ter uma justificativa para o gênero que será ensinado, deve elaborar um objetivo geral que norteie a definição de quantos e quais serão os módulos que devem contribuir para a compreensão do gênero, se o foco for a leitura (caso o gênero seja objeto de leitura, pois nem todos os gêneros se prestam a escrita escolar), ou a elaboração do produto final, caso o gênero seja tomado como objeto de escrita. Nesse caso, uma situação social de comunicação bastante precisa deve nortear a elaboração do produto final.

Por fim, é importante dizer que SD se junta às perspectivas de trabalho pedagogicamente bem orientado, no qual o professor é centro desencadeador das ações e mediador da aprendizagem.

## Considerações Finais

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 27), “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação (...)”. A SD é um desses tipos de procedimentos que se coaduna como essa noção de desenvolvimento de ações através da linguagem.

Embora nesse documento não se fale em SD ou modularização do ensino, a concepção de ensino processual e espiralado defendida supõe um trabalho com SD para o ensino de gêneros discursivos.

As experiências que temos desenvolvido e as que temos analisado demonstram que duas adaptações são quase sempre necessárias no modelo inicial proposto por Dolz e colaboradores (2004) quando pensamos em aplicá-lo nas escolas brasileiras, cujo histórico de poucas práticas de letramento é recorrente em muitas localidades do país. Primeiro, ter em mente se de fato os alunos desconhecem um gênero, como demonstrou o trabalho de Freitas (2004), é melhor não fazer a produção diagnóstica, iniciando pelo estudo do gênero, reconhecimento, função social, usos etc, como fez Bezerra (2002). Ademais, nesses contextos de pouca recorrência de práticas de escrita, a experiência demonstra que atividades sucessivas de reescritura de um mesmo texto tornam-se cansativas e monótonas, sendo preferível, em dada altura dos módulos, o professor abandonar a produção e testar a aprendizagem com outra produção como demonstrou Gonçalves (2012). Segundo, ter em vista que o ensino de análise linguística não está dissociado do ensino de produção textual. Ao contrário. Exatamente nesse eixo é que a AL encontra campo fértil para ser ensinada e aprendida, sendo necessário que módulos de ensino sejam destinados especificamente para essa finalidade, quando tópicos específicos devem selecionados, em função da série e das necessidades dos alunos. Essa seleção necessariamente prevê um acordo entre os professores, que deve estar assegurado pelo projeto pedagógico curricular da escola, a fim de garantir que o que se denomina por ensino espiralado tenha continuidade e aprofundamento.

Vale, por fim, destacar que embora defendamos a presença de módulos de análise linguística no ensino de produção textual na escolarização básica, defendemos, também, que a abordagem atende

a especificidades. No ensino fundamental, o uso e reflexão sobre o funcionamento da língua são prioridades, com descrição dos elementos fundamentais da norma, tais como ortografia, acentuação, pontuação, concordância de gênero e de número, elementos de coesão. No ensino médio, os alunos não devem ser poupados do estudo da língua como um objeto científico descrito por uma norma e uma metalinguagem, cujos usos estão normalmente associados a questões de poder.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In.: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução MachelLahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 110 – 127.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In.: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. Revisão da Tradução Marina Appenzeller. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277 – 358.

BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In.: DIONÍSIO, A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208 - 216.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006.

CORDEIRO, G. S. Escrevendo Narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do ensino fundamental. In. **Anais da III Conferência de Pesquisa sócio-cultural**. 2000. 1 – 18p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FREITAS, F. I. O. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GONÇALVES, L.G. L. **Análise linguística: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II**. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

KLEIMAN, A. MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Mercado de Letras, Campinas, SP, 1999.

KEMIAK, L.; LINO DE ARAÚJO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. In.: **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, A.R.; MACHADO, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208 - 216.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

RODRIGUES, Rosângela Hammes . Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: BONINI, Adair; MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2005, v. , p. 152-183.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas dos professores? In.: KLEIMAN, A. **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p 313 – 336.

SILVA, E. M.; LINO DE ARAÚJO, D. A funcionalidade de substantivos, adjetivos e verbos em carta de leitor: uma experiência com o ensino de língua portuguesa no cursinho pré-vestibular solidário da UFCG. In.: **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 129-139, jan./dez. 2008.

Recebido em 28 de novembro de 2012.  
Aceito em 30 de março de 2013.