O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 6 | Nº 18 | Boa Vista | 2021

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

http://doi.org/10.5281/zenodo.4950176

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

ENSINO SIGNIFICATIVO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Suziane da Silva Oliveira[1]

Francisleile Lima Nascimento[2]

Resumo

O presente artigo aborda a temática da educação refletindo a proposta do ensino significativo, pautado na sequência didática na perspectiva de gêneros textuais integrados as práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa no último ano do ensino fundamental. Tendo como objetivo geral analisar o uso de sequência didática na perspectiva de gêneros textuais, relacionado às práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental na educação do campo no município de Rorainópolis-RR. A metodologia de uma revisão de literatura, na qual a investigação tem enfoque qualitativa se deu por meio de pesquisa bibliográfica que norteou estudos e aprofundamento sobre o tema, utilizou-se de obras de autores como Dolz, Dias, Koch, Bortoni-Ricardo, dentre outros. Como resultados esperados, a pesquisa mostra que a prática com sequência se dá de forma esporádica, que alguns professores têm dificuldades em desenvolver sistematicamente sua intervenção com sequência. Ficou claro que mesmo sendo uma sugestão da Secretaria de Educação do Município, não há um acompanhamento efetivo aos anos finais, pois o foco de acompanhamento se concentra mais nos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, conclui-se que a prática com sequência didática a partir do gênero textual, usado nos poucos momentos trabalhados em sala de aula, surte efeitos positivos, o que justifica que essa proposta pode proporcionar um ensino mais significativo de Língua Portuguesa, minimizando as dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino.

Palavras chave: ensino significativo; gêneros textuais; língua portuguesa; sequência didática.

Abstract

This article addresses the theme of education reflecting the proposal of meaningful teaching, based on the didactic sequence in the perspective of textual genres integrated with the significant teaching practices of Portuguese language in the last year of elementary school. Having as general objective to analyze the use of didactic sequence in the perspective of textual genres, related to the significant practices of teaching of the Portuguese Language in the final series of the elementary school in the education of the field in the municipality of Rorainópolis-RR. The methodology of a literature review, in which the investigation has a qualitative focus, took place through bibliographic research that guided studies and deepening on the theme, used works by authors such as Dolz, Dias, Koch, Bortoni-Ricardo, among others. As expected results, the research shows that the practice with sequence occurs sporadically, that some teachers have difficulties in systematically developing their intervention with sequence. It was clear that even though it was a suggestion from the Municipal Education Department, there is no effective monitoring of the final years, as the focus of monitoring is more concentrated in the early years of elementary school. Finally, it is concluded that the practice with didactic sequence based on the textual genre, used in the few moments worked in the classroom, has positive effects, which justifies that this proposal can provide a more significant teaching of the Portuguese language, minimizing the learning difficulties at this stage of teaching.

Keywords: Portuguese language; sequence teaching; significant teaching; textual genres.

[1] Pedagoga, especialista em Administração Escolar e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atua como Docente da Rede Estadual de Educação e Coordenadora Escolar do município de Rorainópolis/RR. E-mail: profasuzi_rr@hotmail.com

[2] Geógrafa e mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia. Empreendedora educacional e professora do Salva Vidas Acadêmico (Suporte Acadêmico e Aulas de Metodologia). E-mail: leile_lima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ano de 2000 marcado pela internet e tecnologias educacionais, transformou o ensino e trouxe diversas mudanças no âmbito educacional. A Língua Portuguesa foi fortemente impactada, e a prática de ensino da mesma vem sendo nos últimos anos, objeto de profundas reflexões, de maneira que novos caminhos são trilhados. O trabalho com sequência didática e os gêneros textuais são exemplos de modelos didáticos que estão norteando o ensino renovado (GONÇALVES; FERRAZ, 2016).

De acordo com Dolz *et al.,* (2004) o ensino por meio de gêneros através de uma sistematização metódica, denominada sequência didática, propicia a solidificação dos saberes escolares na sua relação com o contexto sócio-discursivo dos alunos de forma mais significativa.

Nesse sentido, o presente trabalho se insere no panorama de abordar como o professor do campo no Município de Rorainópolis concebe em sua prática, a sequência didática na perspectiva dos gêneros textuais. Partindo desse princípio, a pesquisa levanta a seguinte problemática: De que maneira o docente concebe em sua prática a sequência didática na perspectiva dos gêneros textuais como ensino significativo de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental?

Para responder o problema proposto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as experiências do professor do campo no Município de Rorainópolis-RR com uso de sequência didática na perspectiva de gêneros textuais, relacionando as práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa se justifica por buscar mostrar a prática docente do professor do campo no Município de Rorainópolis-RR no sentido de ressaltar importância do ensino significativo propondo assim, o uso da sequência didática junto às práticas significativas no ensino de Língua Portuguesa no último ano do ensino fundamental.

A metodologia parte de uma revisão de literatura, na qual a investigação tem enfoque qualitativa que se deu por meio de pesquisa bibliográfica caracterizada como estudo exploratório, de abordagem qualitativa e teve como base o método etnográfico no intuito de seguir sua característica que é a descrição detalhada dos dados referentes à problemática seguida de uma análise crítica e reflexiva.

Dessa forma, os procedimentos partiram de uma pesquisa bibliográfica pela busca de conhecimento via obras referentes ao tema e teorias estudadas sobre as experiências do professor do campo no Município de Rorainópolis-RR frente ao uso de sequência didática na perspectiva de gêneros textuais, relacionando as práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

O presente artigo está estruturado em introdução referencial teórico, e considerações finais. Dessa forma, a pesquisa aborda a sequência didática na perspectiva de gêneros textuais como proposta de ensino significativo em Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental refletindo sobre a compreensão e fundamentação teórica de gêneros textuais; sequência didática; ensino significativo de Língua Portuguesa e, o ensino nos anos finais.

ENSINO SIGNIFICATIVO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS

A abordagem desse capítulo se pauta em Gêneros textuais e sequência didática por visar caminhos significativos no ensino de Língua Portuguesa. Não vou aqui retomar a historicidade desse ensino, mas não posso deixar de fazer menção sobre o quanto, princípios e correntes influenciaram para configurar o que temos no momento atual, de novas práticas de ensino.

Gêneros textuais

Para início de reflexão sobre os gêneros textuais, torna-se fundamental ressaltar o contexto atual das novas práticas de ensino. Para isso Dias (2011) discorre bem sobre o processo de estruturação do ensino da Língua Portuguesa que ora significou a arte de escrever, ora a exímia habilidade da leitura. Leva-nos, hoje, a refletir acerca dos entraves, no ensino escolar, entre sua diversidade, compreensão e efetiva utilidade no meio social.

Com os estudos realizados acerca do tema, deparou-se com várias obras que enfatizam o ensino renovado em objeção ao ensino hegemônico e prescritivo de regras para o uso da linguagem, proveniente de uma longa tradição. Todavia, o cenário que temos atualmente na educação se insere num movimento histórico que Rangel (2002) costuma chamar de ‘virada pragmática’ no ensino da língua materna. Caracterizada como uma mudança na concepção tanto do que seja uma língua quanto de como se deve ensiná-la.

Com base na linguagem como uso e não apenas como sistema de signos, deve-se ressaltar a influência de trabalhos positivos para essa evolução, como, por exemplo, os trabalhos sociolinguísticos no processo interacional da sala de aula, cujo objetivo é contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua. Um dos pontos relevantes dessa corrente é a competência comunicativa do aluno em situação diversa (CAZAROTTI; MIRANDA, 2019).

Nessa linha, Bortoni-Ricardo (2004), em seus trabalhos acerca da sociolinguística educacional, apresenta seis princípios que justificam serem relevantes para educação. Dentre os quais, destacam-se: a importância do planejamento da ação linguística na sala de aula para fins de ampliação da competência comunicativa do aluno; a compreensão pelo professor, do caráter socio simbólico das regras variáveis da língua e a necessidade de percepção do sujeito sobre a adequação das escolhas linguísticas em razão do contexto em que são produzidas.

Em consonância com a perspectiva sociointeracionista, o ensino da língua torna-se um domínio multidisciplinar e transdisciplinar, compreendendo agora, não somente o ensino de regras, mas a análise, a reflexão e a produção, correlacionando fatores linguísticos, sociais e culturais. Nesse viés, destacam-se os trabalhos da linguística textual que vem revitalizar o ensino da língua portuguesa, baseada na concepção de texto que é a base desse trabalho como cita Koch (2003):

> A maior mudança foi que se passou a tomar o texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação (KOCH, 2003, p 01).

É bem verdade que estudos e trabalhos voltados para o texto e sua variedade, atualmente, são focos de discussões, reflexões e sugestões em formação de professores e programas de alfabetização e letramento. Dessa forma, a linguística textual converge muitos caminhos e abre novas perspectivas de interação para construção de conhecimento e de linguagem (FREITAS, 2010).

De acordo com Koch (2003), este ramo da linguística vem ocupando um lugar de destaque no cenário acadêmico nacional que, a partir da década de 80, só intensificou seus estudos e influenciaram currículos de formação, bem como contribuíram nas diretrizes de ensino. Como exemplos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que, desde sua primeira versão, em 1996, postula a dimensão dos gêneros textuais no trabalho de domínio da linguagem, direcionando objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas de prática com os mesmos.

Em conformidade com a proposta da linguística textual para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, julga-se ser significativo o trabalho com gêneros, pelo fato de propor uma concepção mais rica, de certa forma complexa, mas heterogênea e integrada para trabalhar a língua portuguesa (SEGATE, 2010).

No entanto, os gêneros não são justificativas produtivas de se trabalhar com linguagem tão atual. Muitos autores contemporâneos referem-se, por exemplo, as obras bem antes de serem introduzidas no Brasil como, por exemplo, Halliday e Hasan (1976); Bakhtin (2000); Schneuwly e Dolz

(1987) para fundamentar sua compreensão e função de gênero no ensino atual com base numa formação mais significativa da compreensão da língua. Dessa maneira, são muitos os conceitos e esclarecimentos acerca de gêneros textuais.

De acordo com que postula nas obras de Bakhtin (2000), Dooley e Levinsohn (2009), que cada esfera de troca social elabora tipos relevantes estáveis de enunciados, ou seja, os tipos de texto que podem ser caracterizados como combinações reconhecíveis ou propriedades textuais em torno de certo propósito cultural são chamados gêneros de texto.

Nessa perspectiva, Ramires (2005) destaca que:

> Mesmo sendo "mutáveis, flexíveis", os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal [...]. [...] um plano comunicacional (RAMIRES, 2005, p. 15).

Mediante tais fundamentos, o que se compreende é que não é de hoje que o texto é visto como uma entidade multifacetada, rico em elementos para significar o processo de ensino e aprendizagem. Pois, o ato de explicar e compreender por intermédio de um gênero textual, denota o mundo real, situando e interagindo interlocutores num contexto histórico em constante movimento. É claro que, em consequência das mudanças sociais, eles sofrem influências a ponto de passar por transformação, desaparecerem e até mesmo originarem outros gêneros (OLIVEIRA ,2014).

Sobre este ponto pode-se afirmar que o texto é a "instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação". Logo, quando se refere que as relações sociais influenciam os padrões de seleção "do que é dito, quando é dito e como é dito" (MEURER *et al.*, 2005 p. 13).

Isso faz-nos entender o porquê da dimensão da variedade de gêneros, pois os textos se diferem segundo os contextos. Nesse sentido concorda-se que os gêneros textuais se constituem como ponto de referência do que se pretende alcançar como unidade escolar num processo de articulação de saberes com situações práticas da realidade do aluno (SANTOS, 2019).

Para além desses esclarecimentos, são importantes serem evidenciadas ainda, algumas considerações de Marcuschi (2008) que propagaram fortemente os estudos voltados para linguística textual no Brasil.

> Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas 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, 2008, p. 34).

A título de esclarecimento, o autor apresenta também a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição como: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. E enfatiza que se os tipos textuais são apenas meia dúzia (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção), os gêneros, pelas suas funções sociais definidas, são inúmeros e trazem situações riquíssimas para a aprendizagem do aluno (MARCUSCHI, 2008).

Com essa compreensão, as intencionalidades de se trabalhar a aprendizagem de linguagem se efetivarão se considerarmos o gênero como uma mediação ou instrumento entre contexto, conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, o que muitos autores sugerem. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas ganham um espaço fundamental para tornar o ensino significativo e de caráter renovador. Para tanto, como organizar ou preparar cada etapa de trabalho com os gêneros textuais nesse direcionamento? Sem dúvida, é o grande desafio para o professor que pretende articular conhecimento científico à prática social e inserir o aluno de forma ativa nesse processo (ARAÚJO, 2014).

Nesta ocasião, destacam-se as sequências didáticas que também não é algo extraordinário, nem novidade, mas um caminho a ser assertivo de se fazer acontecer o proposto.

Sequência didática

De acordo com as mudanças também voltadas para "como ensinar", o foco está para os movimentos, estratégias e processos típicos do aluno numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social. Para atender tal demanda, o professor deve procurar organizar situações e estratégias de ensino que o torne mais útil e significativo no contexto social em que o aluno está inserido. Nesse sentido, Rangel (2009) expõe que o princípio metodológico de base do processo de aprendizagem está no planejamento do ensino e na seleção e emprego de estratégias didático-pedagógicas.

As sequências didáticas são aqui destacadas por corresponderem aos objetos procedimentais de ensino e aprendizagem, pois sua própria denominação já nos dá uma ideia de procedimentos sequenciados, organizado e planejado que certamente tem o propósito de tornar mais eficiente o processo (FRASSON *et al*., 2019).

De acordo com Machado e Cristovão (2006), o termo Sequência Didático surgiu na França, em meados dos anos 1980, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas. Ou seja, uma tentativa de reverter o ensino segregado de ortografia, classes gramaticais, sintaxe, etc. em um procedimento que permitiria ensinar todos esses conteúdos de forma integrada. Segundo Dolz *et al*., (2004, p. 53) "[...] elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação".

No Brasil, Segundo Machado e Cristovão (2006), o termo Sequência Didático, surgiu nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como "projetos" e "atividades sequenciadas". De certa forma privilegiando práticas significativas de ensino da língua portuguesa.

A título de mais esclarecimento, alguns posicionamentos fundamentam a compreensão quanto definição de sequências didáticas. Para Zabala (1998, p. 18), por exemplo, é "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos".

Nessa mesma direção, Nery (2007, p. 114) afirma que, "As sequências didáticas pressupõem um trabalho organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica".

Com as definições supracitadas, fica mais convincente que o planejamento nesse modelo vem surtir efeitos mais produtivos no processo de ensino e aprendizagem. Quando por um lado, o professor se mune com mais estratégias e recursos para intervenções com determinado fim, o aluno, por outro, é direcionado com mais segurança e objetividade a compreender e explorar os contextos (FRASSON *et al.,* 2019).

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), em reforço, sugerem aos professores que organizem as suas práticas de forma a promover em seus alunos a aprendizagem, familiarizando-os a situações de diferentes gêneros textuais.

Portanto, nessa ótica, as intervenções do professor, corresponderão a uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante de contextos ou concepções simples a se aproximar, progressivamente, pela mediação articulada do professor, do conhecimento mais sistematizado e científico (LUCKESI, 1990).

Isso, certamente implicará no desapego de crenças insustentáveis de trabalhar o texto pelo texto, em mais conhecimentos, pelo professor, sobre o gênero que se quer ensinar e ainda, conhecer bem o grau de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

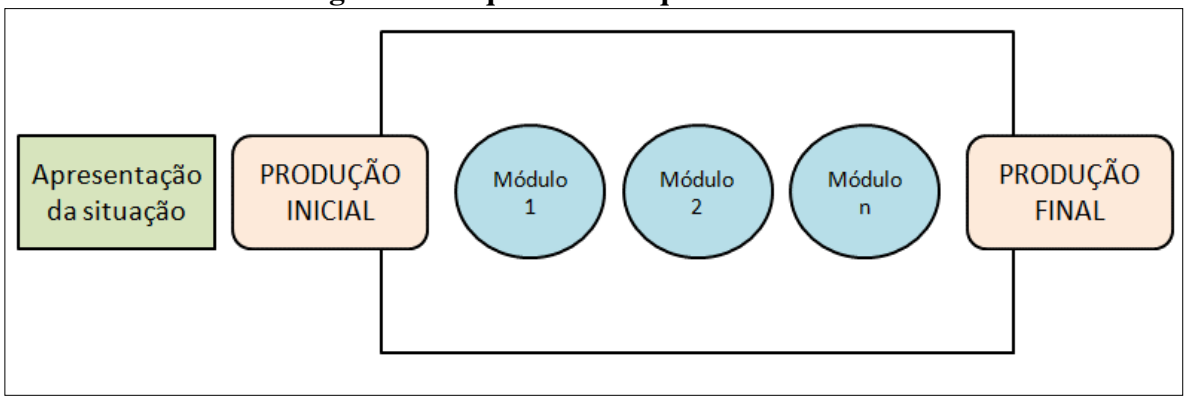
Todavia, para compreender o valor pedagógico e as razões que justificam uma sequência didática, de acordo com Dolz *et al.,* (2004) são fundamentais identificar suas fases, as atividades que a constitui e as relações que estabelecem com o objeto de conhecimento, visando atender as verdadeiras necessidades dos alunos. Dessa forma, a autora apresenta alguns passos que obrigatoriamente devem ser respeitados para que o trabalho obtenha sucesso.

Como primeiro passo é necessário que o professor apresente aos alunos a tarefa e os estudos que irão realizar. Já informados sobre o projeto, os alunos irão expor o que sabem e pensam sobre o assunto, por meio de produção de texto, conversas, etc. A produção inicial ou segundo passo, trata-se de uma avaliação prévia e é através dela que o professor conhece as dificuldades dos alunos e obtém os meios de estabelecer quais atividades deverão ser empregadas na sequência didática (OLIVEIRA, 2014).

O terceiro passo é onde se constituem os módulos. Atividades (exercícios e pesquisas) planejadas metodicamente, com a finalidade de desenvolver as capacidades do aluno. Os módulos devem ser direcionados às dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos e visando a superação dessas dificuldades, devem propor atividades diversificadas e adaptadas às particularidades da turma. Pois, é o momento de organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero em estudo (OLIVEIRA, 2014).

A produção final ou último passo se constitui na avaliação do que os alunos conseguiram aprender no decorrer da sequência didática (comparação entre produção inicial e produção final) (OLIVEIRA, 2014) (Figura 1).

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004).

Pelo o que foi exposto até então, pode-se compreender que, as sequências didáticas têm uma característica de planejamento bem estruturado de forma a vir propiciar ao professor intervenções mais consciente. Que sua proposta de ensino se constitui de múltiplas situações de comunicação e produção.

E, que o mais importante, ainda, vem instrumentalizar o aluno para o domínio dessas situações. Planejamento que pode ser propício para explorar os gêneros textuais (SCHEWTSCHIK, 2017).

Portanto, concorda-se com Dolz *et al*., (2004, p. 82-83) quando expõem, "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação".

Essa é uma proposta de significar mais ainda o ensino e a aprendizagem, pois desafia professor e aluno a irem mais além – a progressão do conhecimento. De um lado, a criação de contextos de produção e atividades múltiplas e variadas, do outro, a apropriação das noções, das técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de competências oral e escrita (SANTOS ABREU-TARDELLI; CIENCIA APOSTOLO, 2018).

Dessa forma, é notório que as intencionalidades com o ensino são mais alcançáveis, que o processo valoriza as experiências dos alunos bem como propicia percurso de aprendizagens diferentes. Constatamos muitos relatos de experiências nos livros de alfabetização com sequência e gênero textual, como caminho para promover a aprendizagem. No entanto, tal pressuposto é de grande relevância para lidar nos anos finais do fundamental mais especificamente com o ensino de língua portuguesa. Já que nessas séries constatou-se também diferentes níveis de experiência e aprendizagem com a língua (BRASIL, 1998).

O ENSINO SIGNIFICATIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Levando em consideração que atualmente, defende-se em documentos legais uma educação de qualidade, com inclusão social, ensino renovado e a abertura de conteúdos e recursos necessários para que efetive tal educação, ainda assim, constatou-se a ausência na concretização desses pressupostos em todos os níveis da educação básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Em geral, parece existir uma descontinuidade dos objetivos e direitos de aprendizagens entre a fase da criança e do adolescente, pois o que se tem percebido são investimentos nos primeiros anos do ensino fundamental com o propósito de preparar alfabetizadores, acompanhar e avaliar a base da educação básica para que nos anos futuros a consequência seja o sucesso escolar, o que é plausível para a educação (ARRIADA *et al.,* 2013)

Embora, tenha se estendido as discussões sobre o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica, da mesma forma sobre o nível intelectual de estudantes universitários, é fato a

constatação de estudantes desses níveis de ensino que não leem, não conseguem produzir trabalhos e pesquisas que, consequentemente, contribuam para a formação de novos conhecimentos (KRUG, 2015).

De acordo com as pesquisas de Guedes, gerente de Educação da Fundação Itaú Social, "os anos finais do ensino fundamental se configura com alguns dos maiores 'palavrões' da educação: reprovação, distorção idade-série e abandono escolar". A pesquisadora destaca a fragilidade das redes de ensino em atender bem os estudantes que estão em transição da infância para a adolescência com o desafio de superar o baixo desempenho e a queda na motivação desses alunos (GUEDES, 2015).

Conforme Nery (2007), mesmo atendendo uma etapa do ensino fundamental com alunos de faixa etária maior, esta requer atitudes e formas de organização de trabalho pedagógico que levem em consideração o processo de contínua elaboração e reelaboração do conhecimento na tentativa de sinalizar menos dados negativos na educação brasileira.

O Censo Escolar de 2015 evidencia bem os índices negativos quanto aos rendimentos à medida que vai se avançando os níveis na Educação Básica (Tabela 1).

Tabela 1 - Taxas de rendimentos: Proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2015 segundo indicadores do INEP

ETAPA ESCOLAR	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
Anos iniciais	5,8%	1,0%	93,2%
Anos finais	11,1%	3,2%	85,7%
Ensino médio	11,6%	6,8%	81,6%

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Censo Escolar, INEP (2015).

Os dados ilustram bem a problemática que envolve os alunos de faixa etária, principalmente de 11 a 15 anos que consequentemente são reflexos de vários fatores desencontrados com suas expectativas e comportamentos. Além das intensas mudanças inerentes à faixa etária e a piora das relações com a família, o ambiente escolar se transforma bastante nos últimos anos do ensino fundamental para esses alunos. Atualmente, a escola pode parecer óbvio, mas não é atrativa para o adolescente que está habituado ao raciocínio difuso, a fazer muitas coisas ao mesmo tempo e transitar bem entre elas (INEP, 2015).

Nesse sentido, há um duplo fracasso da instituição escolar: não consegue sintonizar-se ao ritmo do aluno, e também não é bem-sucedida em aumentar capacidades, surgindo significativos desafios tanto para a escola quanto para o aluno (MADALÓZ; SCALABRIN; JAPPE, 2012).

Considerando esse panorama, o ensino de língua portuguesa nos anos finais também precisa se desprender de caminhos limitados em função de um aluno ideal para a série, e considerar o trabalho

planejado e/ou organizado em possibilidades que contribuam para o avanço necessário. Pois, para que o ensino se constitua de sentidos para as práticas sociais do aluno, é necessário que se reconheça e considere as características próprias do aluno adolescente (BRASIL, 2001).

Desse ponto de vista, os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa fundamentam que:

> No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998).

Com o propósito de trabalhar a competência textual nos anos finais, o desafio do professor está a princípio, em se desmistificar de que a prática articulada e contextualizada com gêneros é base somente dos ciclos de alfabetização em seguida, redimensionar sua prática para que o ensino de língua portuguesa nos anos finais alcance objetivos progressivos. A mediação do professor cumpre papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, bem como experiências de práticas de linguagem articuladas ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (WITTKE, 2010; BRASIL, 1998).

Segundo Bagno (2007), o “como ensinar”, depende muito do trabalho pedagógico e da maneira de agir do professor, de como ele assume atitudes em relação às atividades para motivar os alunos, bem como valorizar a expressão das ideias, momentos de aprendizagens e encaminhamentos às fontes de conhecimento que estão a sua disposição na sociedade.

É possível, basta disposição para conhecer e utilizar os métodos e estratégias que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem pela superação da metodologia das superficialidades. Baseado em resultados de trabalhos divulgados, em revistas e publicações, com a sequência didática na perspectiva de gêneros textuais, se vê como uma tentativa de trabalho significativo.

A sequência com os gêneros nos anos finais aqui se justifica por responder a demanda do estudo da língua em sua complexidade e diversidade. Haja vista que a um só tempo se enfoca diversos elementos que a língua exige (MATTOS; CASTANHA, 2008).

Nessa direção, Isenberg (1976) já apresentava a dimensão do trabalho com gênero textual como característica de ensino significativo. Ressaltando a importância do aspecto pragmático, Koch (2005) propõe um modelo textual sob oito aspectos:

> Legitimidade social- texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais; Funcionalidade comunicativa - texto como unidade de comunicação; Semanticidade - texto em sua função referencial com a realidade; Referência à situação - texto como reflexo de traços da situação comunicativa; Intencionalidade - texto como uma forma de

> realização de intenções; Boa formação - texto como sucessão linear coerente de unidades linguísticas, unidade realizada de acordo com determinados princípios; Boa composição - texto como sucessão de unidades linguísticas selecionadas e organizadas segundo um plano de composição; Gramaticalidade - texto como sucessão de unidades linguísticas estruturadas segundo regras gramaticais (KOCH, 2005, p. 16).

Qual o destaque nesse trabalho? É que mesmo sendo um modelo em épocas de puro ensino da língua portuguesa baseada na gramática normativa, o autor nos apresenta aspectos que se trabalhados em conjunto, pode-se, atualmente, efetivar um estudo interdisciplinar da linguagem, envolvendo todos os seus elementos e a funcionalidade dos gêneros. E as sequências didáticas passaram a ter cada vez mais importância nos materiais didáticos elaborados pelas editoras no Brasil, que vem proporcionando suportes inovadores fundamentados nessa sistemática (GONÇALVES; FERRAZ, 2016).

Com a proposta desse trabalho para os anos finais, o professor, com suas intervenções, estará favorecendo a aprendizagem e a busca pela mesma, conscientizando o adolescente de que essa busca pode se dar por diferentes caminhos e atividades. Que o nível de reflexão também se intensifica quanto a sua participação na busca de tais aprendizagens, para se tornarem mais autônomos e responsáveis nas situações sociocomunicativas extraescolares (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Antunes (2009) reforça o lado positivo de trabalhar nessa direção, mencionando que se as intervenções do professor estiverem bem fundamentadas na perspectiva de gêneros poderá articular os diferentes tipos de conhecimento (o linguístico e o não linguístico) e ainda “desenvolver a necessária competência para falar e escrever, ouvir e ler de forma adequada às diferentes situações da comunicação social”.

É claro que a progressão e as escolhas de práticas significativas dependem das finalidades do currículo que atende aos alunos desse nível e as condições da turma. Requer um trabalho conjunto de concepção, conhecimentos e disponibilidade do professor à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder ao questionamento da pesquisa, que visou entender de que maneira o professor concebe em sua prática, a sequência didática na perspectiva dos gêneros textuais como ensino significativo de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, o estudo analisou as experiências do professor do campo com uso de sequência didática na perspectiva de gêneros textuais, relacionando as práticas significativas de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, a proposta de desenvolver um estudo sobre as experiências do professor do campo com uso de sequência didática, partindo de gêneros textuais manifesta-se do anseio de averiguar como se concretiza o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais em suas práticas pedagógicas em resposta à proposta da Secretaria de Educação do Município de Rorainópolis (SEMED/Rorainópolis).

Em vista a significativa mudança da tradição do ensino da gramática para a prática de linguagem no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais, a SEMED/Rorainópolis justifica a necessidade do planejamento e de uma metodologia adequada que permita a integração das práticas de leitura, escrita, análise linguística e todos os conhecimentos. Nesse sentido, lançou a sequência didática como planejamento e estratégia de ensino para todas as etapas de ensino do município.

Sabe-se que mudar o objeto de ensino da prática pedagógica, exige mudanças, principalmente a concepção assumida pelo professor materializada nas ações didáticas de sala de aula. Que o ensinar e aprender são processos que demandam diálogo, dinâmica, ajustes e organização para que tudo seja compreendido e surte resultados positivos. Partindo dessas premissas, o foco da pesquisa foi verificar a prática do professor, suas experiências relacionando-as a uma proposição de ensino significativo de Língua Portuguesa.

Com a pesquisa bibliográfica foi possível tomar conhecimentos em leitura de artigos, livros, trabalhos de diferentes autores, da importância de o professor realizar a mediação planejada, orientada por um processo metodológico sistemático de sequência didática, para a eficiência do ensino e aprendizagem. E no estudo da língua em seu contexto real, o destaque, então, são os gêneros textuais que assumem papel imprescindível nesse processo.

Todavia, com a aplicação dos questionários e entrevistas direcionados aos coordenadores e professores, certificou-se que ainda há um descompasso entre teoria e prática, principalmente nos anos finais. Pois, nos relatos das coordenadoras, foram evidenciadas várias situações que trazem implicações para um ensino significativo nos anos finais com Língua Portuguesa, no campo: a ausência de uma proposta consolidada para o campo; falta de acompanhamento e orientação pedagógica mais efetiva nos anos finais; carência de formação e compromisso de fazer o que é significativo com pesquisa, estudos e planejamento por parte dos professores e ambientes inadequados nas unidades escolares das vicinais.

O que ficou constatado com os relatos dos professores, portanto, foi a dificuldade de sistematizar suas práticas em sequências didáticas e explorar os gêneros textuais, considerando a linguagem como objeto de estudo, transparecendo ainda como uma novidade no ensino fundamental dos anos finais.

Isso nos remete a refletir que há a necessidade de uma política pedagógico-administrativa voltada para educação do campo aos anos finais, com formação e acompanhamento que desenvolva a

competência didático-pedagógica e impulsione o professor a trilhar caminhos mais interativos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Pois, as poucas experiências que os professores obtiveram com sequência na perspectiva de gênero, mostraram a viabilidade e a produtividade dessa proposta.

Nessa proposição, é importante que o professor tenha sempre a clareza do processo e a necessidade da competência didático-pedagógica como pressuposto essencial para o exercício significativo no Ensino Fundamental. Garantindo aos seus alunos uma aprendizagem que promova o letramento e consequentemente saibam fazer uso da linguagem nos mais diversos contextos de interação.

Ainda como resultados, conclui-se que, embora a importância dada ao trabalho com os gêneros textuais seja uma necessidade não tão atual, ainda é notória uma apropriação um tanto inadequada desses instrumentos, o que compromete a aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

ARAÚJO, F. B. S. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio** (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: Editora da UFPE, 2014.

ARRIADA, A. B. *et al*. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas. Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz?. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Editora Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Portuguesa (ensino de quinta a oitava série). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24/04/2021.

CAZAROTTI, M. L. B.; MIRANDA, A. R. "A contribuição da sociolinguística para ao ensino de língua portuguesa". **Revista Eletrônica Acervo Científico**, vol. 2, 2019.

DIAS, P. M. C. R. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. Brasília: Editora da UNB, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Sequencia didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.

DOOLEY, R. A.; LEVINSOHN, S. H. **Análise do discurso**: conceitos básicos em linguística. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. F. "Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma releitura da Teoria Ausubeliana". **Revista Contexto & Educação**, vol. 34, n. 108, 2019.

FREITAS, M. T. "Letramento digital e formação de professores". **Educar em Revista**, vol. 26, n. 3, 2010.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. "Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna". **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 14, n. 2, 2011.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. "Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva". **DELTA**, vol. 32, n. 1, 2016.

GUEDES, P. M. "Entrevista - Educação em tempo integral". **Canal Futura** [02/04/2015]. Vídeo tamanho: 00h:14m:11s. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 18/04/2021.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Básico**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 16/06/2016.

ISENBERG, H. "Einige Grund begriffe füreire linguistitis che Texttheorie". *In*: DANES, F.; VIEHWEGER, D. (orgs.). **Probleme der textgrammatik**. Berlin: Akademie Verlag, 1976.

KOCH, I. G. V. "Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Coch". **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, vol. 1, n. 1, agosto, 2003.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

KRUG, F. S. "A importância da leitura na formação do leitor". **Revista de Educação do IDEAU**, vol. 10, n. 22, 2015.

LUCKESI, C. C. **Prática Docente e Avaliação**. Rio de Janeiro: Editora ABT, 1990.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. "A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros". **Revista Linguagem em (Dis) curso**, vol. 6, n. 3, 2006.

MADALÓZ, R. J.; SCALABRIN, I. S.; JAPPE, M. "O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos". **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANDEPSUL)**. Rio de janeiro: ANPED, 2012.

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

MATTOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. "A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental". **Portal Eletrônico Dia a Dia Educação** [2008]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 16/06/2016.

MEURER, J. T.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NERY, A. "Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade". *In*: **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, C. **O contexto de produção**: uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos (Dissertação de Mestrado em Linguística). Paraíba: UFPB, 2014.

RAMIRES, V. "Panorama dos estudos sobre gêneros textuais". **Revista Investigações**, vol. 18, n. 2, 2005.

RANGEL, E. O. "Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado". *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A, (orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

RANGEL, E. O. **Para não esquecer**: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia?. Brasília: SEB/MEC, 2009.

RORAINÓPOLIS. **Lei do Município de Rorainópolis nº 001 de 04 fevereiro de 1997**. Disponível em: <http://rorainopolis.rr.gov.br/legislação>. Acesso em: 24/04/2021.

RORAINÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação /PME (decênio de 2015 a 2025)**. Disponível em: <http://rorainopolis.rr.gov.br/legislação>. Acesso em: 24/04/2021.

SANTOS ABREU-TARDELLI, L.; CIENCIA APOSTOLO, M. "O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas". **Calidoscópio**, vol. 16, n. 3, 2018.

SANTOS, D. O. H. **Gêneros textuais em sala de aula**: a charge em atividades para compreensão e interpretação de textos verbais/não-verbais (Trabalho de Conclusão de Curso em Graduação em Letras). Recife: UFRPE, 2019.

SCHEWTSCHIK, A. "O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem". **Educere-XIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPR, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J. "Planejamento de linguagem em crianças. Elementos para uma teoria". **Psicologia**, vol. 46, n. 1/2, 1987.

SEGATE, A. "Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa". **Linha D'Água**, n. 23, 2010.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis. "Base de dados escolar". **Portal Eletrônico da Prefeitura Municipal de Rorainópolis** [2015]. Disponível em: <http://rorainopolis.rr.gov.br/secretaria>. Acesso em: 24/04/2021.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis. "Base de dados escolar". **Portal Eletrônico da Prefeitura Municipal de Rorainópolis** [2019]. Disponível em: <http://rorainopolis.rr.gov.br/secretaria>. Acesso em: 24/04/2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão”. **Portal Eletrônico Todos Pela Educação** [04/03/2020]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 18/04/2021.

WITTKE, C. I. “A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido”. **Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – UFPEL**. Rio Grande: FURG, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 6 | Nº 18| Boa Vista |2021

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima