

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO NO ENSINO DA LINGUAGEM: RELATOS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda da Silva Cuim¹
Ana Cláudia dos Santos Barão²
Elimeire Alves de Oliveira³
Suéllen Danúbia da Silva⁴
Tiago Moreno Lopes Roberto⁵
Ijosiel Mendes⁶

RESUMO: O presente trabalho discute a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino para que o *aluno* lide com a linguagem em sua totalidade. A fundamentação teórica baseia-se na concepção de gêneros como formas de ação social e no modelo de *sequência didática* proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly. O objetivo deste relato consiste em descrever a implementação de planos de aula desenvolvidos por acadêmicos de Pedagogia, abrangendo gêneros como bilhetes, notícias e fábulas. A metodologia organiza-se em etapas integradas: apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino e produção final. Os resultados demonstram que a produção inicial funciona como diagnóstico para ajustar as intervenções às necessidades reais do *aluno*. Conclui-se que a estrutura coordenada das atividades fortalece o processo educativo e valida a produção escrita por meio da circulação social, promovendo a autonomia intelectual e a cidadania comunicativa do sujeito.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequência didática. Aluno. Letramento.

ABSTRACT: This paper discusses the adoption of textual genres as a teaching object so that the *student* can deal with language in its entirety. The theoretical foundation is based on the conception of genres as forms of social action and on the *teaching sequence* model proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly. The objective of this report is to describe the implementation of lesson plans developed by Pedagogy students, covering genres such as notes, news, and fables. The methodology is organized into integrated stages: presentation of the situation, initial production, teaching modules, and final production. The results demonstrate that the initial production functions as a diagnosis to adjust interventions to the *student's* actual needs. It is concluded that the coordinated structure of the activities strengthens the educational process and validates written production through social circulation, promoting the intellectual autonomy and communicative citizenship of the subject.

Keywords: Textual genres. Teaching sequence. Student. Literacy.

¹Docente na Faculdade Futura de Votuporanga, Docente na Prefeitura de Votuporanga. Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica (UFSCAR). Graduada em Pedagogia (UNIFEV).

²Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduada em Ciências Biológicas (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (ISEED-FAVED). Especialista em Neurociência e Aprendizagem (UNICA). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (IPEMIG). Mestre em Biologia Animal (UNESP).

³Docente e Coordenadora no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Direito (UNIFEV), Pedagogia e Letras, Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Ensino e Processos Formativos. Advogada.

⁴Docente no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Ciências Contábeis (UNIFEV), graduada em Administração pela Faculdade Futura, Graduada em Pedagogia (UNIBF) Especialista em Administração Estratégica com ênfase em Marketing e Gestão de Recursos Humanos (UNILAGO), Especialização em Controladoria (UNIASSELVI), Mestrado em Administração (UNIMEP).

⁵Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Saúde Mental, Mestre em Psicologia e Saúde; Doutor em Ciências da Saúde; Professor do Curso de Psicologia e Odontologia; Professor na Faculdade Futura.

⁶Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduado em Matemática. (UNIFEV). Especialista em Matemática (UNICAMP). Especialista em Matemática no Ensino Médio (UFSCAR). Mestrado em Matemática (UNESP).

INTRODUÇÃO

A adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino permite que o aluno lide com a linguagem em sua totalidade. Marcuschi (2007) define esses gêneros como formas de ação social que emergem das práticas cotidianas. Diferente dos tipos textuais, que se apresentam como modelos fixos e limitados, os gêneros são flexíveis e possuem finalidades sociais claras. Bakhtin (2003) reforça essa ideia ao afirmar que as produções humanas refletem as mudanças da vida social, funcionando como ferramentas de diálogo entre os sujeitos. Assim, ao explorar o texto em seu contexto real, o docente ajuda o aluno a compreender as intenções comunicativas presentes em cada situação.

Nesse cenário de transformação, a figura docente atua na mediação entre o saber científico e a vivência do aluno. Paulo Freire (1996) destaca que o educador não deve se limitar a repassar informações, mas sim criar condições para que o conhecimento seja produzido de forma coletiva. Bezerra (2007) complementa que essa interação com o objeto de estudo, quando mediada por parceiros com maior experiência, retira das aulas o peso de um ensino engessado. Bronckart (2003) acrescenta que os textos resultam da atividade humana e respondem a necessidades sociais específicas, o que exige um ensino que valorize os interesses de quem escreve. Essa perspectiva garante que o aluno perceba a escrita como um processo de criação e não como uma obrigação escolar sem sentido.

2

A estrutura da sequência didática oferece um percurso seguro para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a produção inicial serve como um termômetro para identificar o que a turma já domina e quais pontos exigem maior atenção. Essa fase de diagnóstico permite que o professor ajuste as oficinas e atividades para atender às necessidades reais observadas nas produções. Koch (2002) observa que o sentido de uma obra nasce na interação, e o modelo sequencial favorece essa construção ao propor etapas de revisão e reescrita. Ao final do processo, a circulação social do texto assegura que a produção do aluno alcance interlocutores verdadeiros, tornando a aprendizagem um fato e visível fora dos limites da sala.

Embora a formação docente nas últimas três décadas tenha suporte em teorias da Linguística do Texto e da Enunciação, existe ainda uma lacuna entre o que se planeja no meio acadêmico e o que ocorre no cotidiano escolar. Bagno (2002) e Geraldi (2013) apontam que muitas salas de aula permanecem presas ao ensino de nomenclaturas e análises sintáticas sem contexto. Essa abordagem limita o aluno a uma leitura rasa, que ignora as relações de poder e

os significados profundos contidos na linguagem. Por esse motivo, é urgente discutir o ensino a partir de textos vistos como enunciados concretos, vinculando o aprendizado à vida social.

O objetivo central da Educação Básica deve ser a construção de um aluno crítico e reflexivo. Para atingir esse propósito, a unidade de ensino precisa ser o texto, deixando de lado o foco em regras gramaticais isoladas que perdem o sentido fora de sua aplicação real. Conforme as ideias de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2003), a linguagem se constitui como uma atividade de interação humana e um signo ideológico. Assim, as práticas de leitura e escrita devem levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido e as diversas formas de uso da língua em sociedade.

Como resposta a esses desafios, a Sequência Didática (SD) é apresentada como uma metodologia de organização para o trabalho docente. Este modelo, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estrutura o ensino em módulos que integram leitura, produção e reflexão linguística a partir de situações comunicativas autênticas. Tal procedimento exige a escolha de um gênero textual específico para nortear os estudos, permitindo que o saber construído na faculdade se transforme em prática efetiva na escola. Desse modo, o uso da SD sob a visão sociointeracionista busca garantir que o aluno desenvolva capacidades reais de comunicação.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM: O GÊNERO COMO BASE PARA O ENSINO

3

A interação humana ocorre sem interrupções por meio de ferramentas digitais, como mensagens e redes sociais, ou em diálogos presenciais no ambiente de trabalho. Para transitar por esses diversos cenários, o sujeito desenvolve o que Schneuwly e Dolz (2004) denominam como *consequência da mestria*, que consiste no domínio sobre o funcionamento da língua(gem). Os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, funcionam como guias que orientam o comportamento e a fala nas variadas situações de convívio.

A escolha de como se expressar parte diretamente da esfera social onde o indivíduo está inserido. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades de linguagem do aluno se organizam em três níveis que funcionam de forma integrada. As *capacidades de ação* permitem que o sujeito mapeie o contexto e ajuste sua produção ao ambiente físico e social. As *capacidades discursivas* envolvem a organização da infraestrutura do texto, abrangendo o plano global e a sequência das ideias. Por fim, as *capacidades linguístico-discursivas* focam na construção técnica, como os mecanismos de coesão, a gestão de vozes e a seleção de vocabulário.

A natureza dos gêneros é marcada pela flexibilidade, refletindo as transformações da vida em sociedade de forma imediata. Bakhtin (2003) define essas práticas como construções históricas influenciadas pela cultura e pelos fenômenos sociais. Para Bronckart (2003), os textos resultam do esforço humano e estão ligados aos interesses e condições das formações sociais onde surgem. Oliveira (2012) reforça que o gênero atua como um instrumento de relação, e o aprendizado do aluno ocorre ao dominar os esquemas necessários para utilizar essas ferramentas na prática. Esse processo de apropriação é o que define o trabalho com gêneros textuais no ambiente escolar.

Quadro 1 - Capacidades de Linguagem

Capacidade	Descrição e Funcionalidade
Capacidades de ação	Permite construir representações sobre a situação da atividade de linguagem. Ajusta a produção aos contextos social, físico e subjetivo, vinculando o gênero aos objetivos da interação.
Capacidades discursivas	Foca na arquitetura do texto e na organização geral da produção. Abrange o esquema global, os modelos de discurso e a ordenação das sequências textuais.
Capacidades linguístico-discursivas	Garante a realização de tarefas técnicas da escrita ou fala. Envolve a gestão da coesão, conexão, polifonia (vozes no enunciado) e a seleção do vocabulário adequado.

Fonte: elaboração própria

A distinção entre tipos e gêneros textuais baliza o trabalho docente de forma clara. Enquanto os tipos se apresentam como moldes rígidos como a narração ou a descrição, os gêneros demonstram flexibilidade e se adaptam às demandas sociais. Cunha (2007) esclarece que a linguagem ocorre por meio de gêneros, que são inesgotáveis e surgem conforme as novas atividades humanas ganham corpo na história. Ao focar nesse conceito, o professor evita o ensino de frases isoladas e abstrações gramaticais, oferecendo ao *aluno* acesso aos elementos reais da comunicação: os participantes, o lugar, o tempo e o objetivo de cada interação.

O uso pedagógico dos gêneros evita o que Rojo (2004) classifica como *pedagogia transmissiva*, que separa o texto de sua realidade social. Conforme orientam os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os gêneros possuem três pilares: o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional. Bezerra (2007) reforça que essa perspectiva retira das aulas o peso de regras estáticas, permitindo que o *aluno* construa o saber na interação com o objeto de estudo sob a mediação de parceiros de maior experiência. Além disso, um mesmo gênero pode abrigar diferentes tipologias, fenômeno que Marcuschi (2007) denomina *heterogeneidade tipológica* e Travaglia (1991) descreve como *conjugação tipológica*.

No caso do gênero notícia, o trabalho em sala de aula permite que o *aluno* tenha contato com fatos e atuais de sua realidade. Segundo Lage (2004), o estudo da linguagem jornalística ajuda a formar cidadãos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e expressar opiniões próprias. A estrutura desse gênero — composta por manchete, título auxiliar, lide e corpo do texto — exige que o *aluno* aprenda a organizar informações respondendo a questões sobre quem, o quê, onde, quando e por que de um fato.

A metodologia da Sequência Didática organiza esse processo em etapas lógicas. O percurso inicia com a apresentação da situação, momento em que se define o destinatário e o local de circulação do texto. Logo após, ocorre a produção inicial, que funciona como um norte para o docente ao revelar o conhecimento que o *aluno* já possui e as falhas que demandam atenção nas oficinas futuras. Esse diagnóstico permite que o trabalho nos módulos de ensino ocorra de forma ajustada, garantindo que o *aluno* melhore sua capacidade de ler e escrever para atuar em um mundo letrado.

O PERCURSO METODOLÓGICO POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A estruturação do ensino de língua(gem) por meio da sequência didática encontra seu alicerce na construção de atividades coordenadas que elegem o gênero textual como centro do processo educativo. Conforme as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa metodologia se configura como um conjunto sistemático de tarefas escolares organizadas em torno de uma produção oral ou escrita. Ao adotar esse modelo, o docente oferece ao *aluno* os instrumentos necessários para que ele consiga se adaptar às diversas situações de comunicação presentes no convívio social. Essa prática pedagógica rompe com o ensino fragmentado, permitindo que o sujeito perceba como os textos se transformam segundo as intenções de quem os produz e as condições do ambiente social.

O objetivo central desse procedimento metodológico reside em tornar mais acessível a compreensão do *aluno* sobre os diversos gêneros que circulam na vida em sociedade. Para o educador, essa organização colabora para que o uso da língua ocorra de forma coerente e planejada dentro do currículo escolar, evitando o vazio de sentido em atividades isoladas. A sequência didática garante que o *aluno* tenha contato direto com as práticas de linguagem que fazem parte do seu cotidiano, preparando-o para as exigências de leitura e escrita em contextos que vão além dos limites físicos da escola. Dessa forma, a aprendizagem ganha uma finalidade

real, transformando o ato de escrever em um exercício de participação cidadã e interação humana efetiva.

Segate (2010) destaca que esse modelo metodológico favorece a aplicação de conhecimentos que o *aluno* já traz em sua bagagem cultural, incentivando ao mesmo tempo a construção de novos saberes. O percurso se organiza em momentos integrados que começam com a *apresentação da situação*, fase em que o docente expõe as características do gênero e o objetivo da produção. Nesse instante inicial, definem-se o público que lerá o texto e o local onde o material será publicado, como um jornal da comunidade ou o mural da escola. Esse planejamento garante que o *aluno* compreenda o sentido da atividade, estabelecendo um vínculo entre o conteúdo escolar e as situações de comunicação reais da vida letrada.

Após a contextualização, segue-se a etapa da *produção inicial*, que funciona como um recurso de diagnóstico para o professor identificar as capacidades e as barreiras do *aluno*. Ao redigir o primeiro texto, o sujeito revela suas formas de representação e as dificuldades que possui na organização das ideias e na escrita técnica. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que esse diagnóstico representa o momento oportuno para que o docente observe a turma com atenção e ajuste o planejamento conforme as necessidades verificadas. A partir desses resultados, torna-se viável organizar as oficinas de modo a atender as demandas reais dos sujeitos, garantindo que o ensino seja direcionado para o desenvolvimento das habilidades que de fato precisam ser aprimoradas.

6

O desenvolvimento da sequência didática prossegue com os *módulos* ou oficinas de trabalho, também definidos como atividades de intervenção pedagógica. Nessas tarefas, o esforço docente e discente se volta para superar os desafios notados na fase inicial, sem se prender a correções gramaticais de modo isolado ou descontextualizado. O foco das oficinas permanece no texto elaborado pelo *aluno* e no ensino planejado das características específicas do gênero escolhido para o estudo. O propósito maior é que o sujeito domine as ferramentas de comunicação de forma consciente, compreendendo a função social de cada elemento textual e as regras que regem a infraestrutura daquela produção específica.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais, a escrita deve ser entendida como uma atividade que exige as ações de planejar, revisar e realizar a reescrita. Esse fluxo contínuo demonstra ao *aluno* que alterar o texto não deve ser visto como um sinal de fracasso ou erro, mas como um caminho para aperfeiçoar a expressão de seus pontos de vista e criatividade. O ciclo se encerra com a *produção final*, etapa em que o *aluno* colocar em prática todo o saber

construído ao longo das intervenções realizadas nos módulos. Esse momento funciona como um guia para que o sujeito alcance sua autonomia intelectual, permitindo que ele aja com segurança e propriedade dentro de um mundo marcado pela diversidade de práticas letradas.

OS MÓDULOS DE ENSINO

A *produção inicial* funciona como um recurso de diagnóstico para o professor identificar as capacidades e as barreiras que o aluno apresenta no início do percurso. Ao redigir o primeiro texto, o sujeito revela suas formas de representação e as dificuldades que possui na organização das ideias e na escrita técnica. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que esse diagnóstico representa o momento oportuno para que o docente observe a turma com atenção e ajuste o planejamento conforme as necessidades verificadas. A partir desses resultados, torna-se viável organizar as oficinas de modo a atender as demandas reais dos sujeitos, garantindo que o ensino se volte para as habilidades que de fato precisam de aprimoramento.

Os módulos de ensino estabelecem um diálogo direto com o conhecimento prévio ao valorizar a bagagem cultural que o aluno traz para o ambiente de aprendizagem. Segundo a perspectiva de Segate (2010), esse modelo metodológico permite a aplicação de saberes que o sujeito já possui, ao mesmo tempo em que incentiva a construção de novas descobertas. Ao colocar o gênero textual no centro do processo educativo, o docente fornece instrumentos para que o aluno se adapte a variadas situações de comunicação. Esse percurso garante que o aprendizado ocorra de forma organizada, conectando as práticas de linguagem do cotidiano social com o planejamento realizado no espaço escolar.

A interação entre os módulos e o saber do aluno ganha corpo a partir da produção inicial, que funciona como o norte das atividades pedagógicas. Nesse momento, o sujeito redige um primeiro texto, permitindo que o professor identifique as formas de representação e as barreiras existentes na escrita e na organização das ideias. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que os resultados dessa etapa inicial possibilitam a organização das oficinas conforme as capacidades reais que os sujeitos apresentam. Assim, o ensino deixa de ser uma transmissão genérica para se tornar uma intervenção ajustada às necessidades de quem aprende, respeitando o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

Durante os módulos ou oficinas de trabalho, o esforço se volta para superar os desafios notados na fase de diagnóstico, sem focar em regras gramaticais de modo isolado ou sem contexto. O foco das atividades de intervenção permanece no texto elaborado pelo aluno,

visando o domínio pleno e consciente das ferramentas de comunicação. De acordo com as diretrizes curriculares, o ato de escrever exige um fluxo contínuo de planejar, revisar e realizar a reescrita. Esse processo ensina ao aluno que a mudança no texto não indica um erro, mas um caminho para melhorar a expressão de sua criatividade e de seus pontos de vista.

O diálogo entre o ensino e o saber do sujeito se conclui na *produção final*, etapa em que o aluno colocar em prática todo o conhecimento construído ao longo das oficinas. Esse momento funciona como um guia para que o indivíduo alcance sua autonomia intelectual, agindo com segurança em um mundo letrado. Ao compreender que os textos se transformam conforme as intenções de quem os produz, o aluno se prepara para as exigências de interação humana em diferentes contextos. Dessa forma, a sequência didática assegura que o saber escolar dialogue de modo constante com a realidade social e com as capacidades do sujeito.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A proposta desenvolvida pelos acadêmicos de Pedagogia estrutura planos de aula que adotam a *sequência didática* como eixo central do ensino de língua(gem). Essa escolha se alinha à missão da instituição de formar profissionais voltados à transformação social e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o contato com textos autênticos para o desenvolvimento da competência comunicativa. Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como formas de organização social da fala e da escrita presentes no cotidiano. Para Bakhtin (2003), a linguagem se realiza no diálogo entre sujeitos, enquanto Koch ressalta que o sentido nasce da interação entre quem escreve e quem lê, tornando o letramento um processo vivo para o aluno.

Os graduandos selecionaram gêneros que mantêm forte vínculo com a realidade da criança, como bilhetes, receitas culinárias, notícias e fábulas. Essa diversidade reflete a busca por uma educação inclusiva, exemplificada pelo uso de narrativas com fantoches para tratar da recepção de colegas autistas. Outros projetos utilizaram a música para o desenvolvimento fonológico ou enigmas e mapas multimodais para transformar o aluno em um investigador do espaço. Segundo Bronckart (2003), o domínio desses textos funciona como um instrumento de ação social, permitindo que o sujeito participe ativamente da cultura letrada e compreenda as diferentes esferas da comunicação humana.

A organização das atividades segue o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciando pela *apresentação da situação*. Nessa fase, o docente define o público-alvo, a finalidade

da escrita e os locais de circulação, como murais ou jornais. Logo após, ocorre a *produção inicial*, que serve como um diagnóstico para identificar os conhecimentos prévios e os pontos que exigem maior atenção pedagógica. Esse momento funciona como uma bússola para o professor, revelando as capacidades de expressão que o aluno já domina e os obstáculos que dificultam a organização de suas ideias na produção escrita.

Os *módulos* de trabalho constituem a etapa de intervenção sistemática, reunindo tarefas coordenadas para que o aluno supere as falhas observadas no início do percurso. Nessas oficinas, o foco recai sobre a infraestrutura do texto, abrangendo a coesão, o estilo e a estrutura específica de cada gênero, como as rimas em poemas ou as instruções em receitas. O objetivo é oferecer ferramentas que aprimorem a leitura e a escrita por meio da interação constante com modelos exemplares. Essa prática afasta o ensino de regras gramaticais isoladas, priorizando o domínio técnico necessário para uma produção clara e adequada ao contexto.

O processo pedagógico atinge o ponto de conclusão na *produção final*, onde o saber construído se manifesta de forma autônoma em um texto revisado e ampliado. A etapa seguinte, denominada *circulação social*, valida todo o esforço ao garantir que o material produzido pelo aluno alcance interlocutores verdadeiros fora da sala de aula. Ao entregar mensagens a destinatários reais ou expor trabalhos para o coletivo, o conhecimento deixa de ser uma tarefa burocrática e ganha o status de um ato de comunicação visível. Desse modo, o sujeito vivencia sua *cidadania comunicativa*, percebendo a utilidade prática da linguagem para agir e interagir na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estruturação do ensino de língua(gem) por meio da sequência didática demonstra que a organização de atividades coordenadas fortalece o processo educativo ao colocar o gênero textual como centro das práticas escolares. Segundo a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa metodologia fornece ao *aluno* instrumentos para a adaptação em variadas situações de comunicação presentes no convívio social. O estudo indica que esse procedimento facilita a compreensão sobre os textos que circulam na vida em sociedade, garantindo que o uso da língua ocorra de forma organizada dentro do planejamento docente. Assim, a escola prepara o sujeito para as exigências de leitura e escrita em diferentes contextos de interação humana.

O trabalho evidencia a relevância da produção inicial como um recurso de diagnóstico para a prática do professor. De acordo com Segate (2010), o trajeto metodológico valoriza a bagagem cultural e o conhecimento que o *aluno* carrega para o ambiente de aprendizagem, servindo de base para a construção de novos saberes. Esse momento permite que o docente identifique as formas de representação e as barreiras que o sujeito possui na organização das ideias, possibilitando a criação de oficinas ajustadas às capacidades reais da turma. O esforço nos módulos de trabalho se volta para superar esses desafios específicos, evitando o ensino de normas gramaticais de modo isolado ou sem um contexto definido.

Em última análise, o domínio dos gêneros textuais transforma a percepção do *aluno* sobre o ato de escrever, que passa a ser entendido como um fluxo que envolve planejar, revisar e realizar a reescrita. Conforme orientam as diretrizes curriculares, a necessidade de alterar o texto não deve ser vista como um sinal de erro, mas como um caminho para melhorar a expressão da criatividade e dos pontos de vista de quem escreve. O ciclo pedagógico se encerra com a produção final, que funciona como um guia para que o sujeito alcance sua autonomia intelectual e consiga agir com segurança no mundo letrado. Desse modo, a sequência didática se consolida como uma ferramenta que amplia a capacidade de ação do *aluno* na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos de uso. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2003.
- CUNHA, D. A. C. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. São Paulo: Ática, 2013.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

LAGE, N. **A estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2004.

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

OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2004.

SEGATE, R. C. **O trabalho com gêneros textuais em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.