

# **ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ALTERNATIVOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

## ***PRODUCTION OF ALTERNATIVE DIDACTIC MATERIALS FOR TEACHING GENRES: AN EXPERIENCE OF INITIAL TEACHER EDUCATION IN THE MAJOR DEGREE IN PEDAGOGY***

**Elaine Cristina Nascimento da Silva**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3941-7834>

**Leila Nascimento da Silva**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3953-6673>

**Gustavo Lima**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2434-361X>

**Resumo:** O artigo proposto tem como objetivo refletir sobre as possíveis implicações de uma experiência envolvendo a produção de sequências didáticas (SD) para a formação de professores de português no curso de licenciatura em Pedagogia. Tal experiência a ser relatada e discutida foi realizada com estudantes no âmbito de duas disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). As SD foram inspiradas no procedimento didático sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino de gêneros. Os(as) licenciandos(as) planejam as SD em pequenos grupos, as quais passam por

um processo de revisão e reescrita sob orientação das docentes das disciplinas. Em seguida, o material produzido é socializado no “Seminário de Práticas Metodológicas de Língua Portuguesa”. Professores(as) convidados (as) têm espaço para comentar sobre as SD e sugerir alterações. Por fim, os alunos, levando em conta os comentários e sugestões feitas pelos(as) professores(as), podem ainda visitar suas SD e realizar ajustes. Ao apresentarmos essa experiência, é nossa intenção colocar em evidência a necessidade de construirmos um itinerário formativo (DINIZ; LIMA; SOBRAL JR., 2021) em sala de aula que procure articular teoria e prática na formação inicial dos professores. Notamos que a produção desses materiais alternativos tem possibilitado aos estudantes refletir sobre alternativas didáticas para o ensino, com vistas ao fortalecimento do seu exercício profissional enquanto futuros pedagogos/as.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Gêneros textuais; Materiais Didáticos; Formação de professores; Pedagogia.

**Abstract:** The article aims to reflect on the possible implications of a formative itinerary involving the production of didactic sequences (DS) by future portuguese language teachers in the context of major degree in Pedagogy. This experience to be reported and discussed was lived within two courses of the major degree in Pedagogy at Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). The notion of DS was based on the didactic procedure systematized by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) for teaching genres. The students plan the DS in small groups, which go through a process of review and rewriting under the guidance of the professors of the courses. Then, the material produced is shared in the “Seminar on Methodological Practices in the Portuguese Language”. Some professors are invited to comment on the DS and suggest changes. Finally, students, taking into account the comments and suggestions made by the professors, can still revisit their DS and make adjustments. By presenting this experience, it is our intention to highlight the need to build a formativeitinerary in the classroom that intends to articulate theory and practice in the initial teacher education. We note that the production of these alternative didactic materials allows students to reflect on didactic alternatives for language teaching as well as to improve their professional practice as future portuguese language teachers.

**Keywords:** Portuguese language teaching; Textual-genres; Didactic materials; Inicial teacher education; Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

Para Tardif (2014), os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O autor define o saber docente como um saber plural, formado pela combinação coerente de diferentes saberes. Dentre estes, estão aqueles de caráter mais “teórico”, relativos aos objetos do conhecimento a serem ensinados (saberes disciplinares) e aqueles de ordem mais “prática”, relativos aos modos de saber-fazer para a atuação do professor em sala de aula (saberes profissionais). Nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 1 e 2, ministradas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), os alunos são estimulados a construir saberes teóricos e práticos sobre o ensino de língua materna nos anos iniciais.

Na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 1, ofertada no quinto período do Curso de Pedagogia, o foco tem sido a “alfabetização na perspectiva do Letramento”. Tal concepção requer a mobilização de diversos tipos de saberes pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: saberes de ordem conceitual para uma boa compreensão acerca dessa nova perspectiva (ex: propriedades do sistema de escrita; noção de texto e de gênero textual); saberes sobre avaliação, para entender a necessidade de continuamente avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a língua; a capacidade de entender as hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de apropriação da escrita; e conhecimentos sobre diferentes tipos de intervenção didática e como ajustá-los às necessidades de seus alunos.

Já na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2, ofertada para os graduandos do sexto período, o foco tem sido o trabalho com a “Análise Linguística a partir dos gêneros textuais” e direcionado a estudantes do quarto ou quinto anos do Ensino Fundamental. Para colocar em prática essa abordagem, o docente também precisa mobilizar saberes diversos, como: conhecimentos sobre os fenômenos linguísticos e as estratégias discursivas que constituem a nossa língua portuguesa, saberes sobre os diversos gêneros textuais (seus modos de funcionamento social, sua estrutura geral e seus recursos linguísticos) e capacidades para ensinar de forma reflexiva, contextualizada e significativa, atuando como mediador da aprendizagem.

Para tentarmos ajudar esses licenciandos(as) do curso de Pedagogia da UFAPE a desenvolver tais saberes, uma das estratégias utilizadas tem sido a leitura e discussão de textos teórico-metodológicos sobre estas duas perspectivas, através da qual esperamos que os alunos compreendam as bases teóricas para um ensino de língua portuguesa voltado à ampliação das práticas de letramento dos alunos.

Ao lado desta estratégia, temos também promovido momentos de análise e planejamento de sequências didáticas. Nestas oportunidades, os alunos são convidados a conhecer e refletir sobre bons planejamentos de ensino da língua materna, bem como são estimulados a elaborar, em pequenos grupos, seus próprios planos. Tais propostas prezam por um ensino realizado a partir do texto e dos gêneros textuais, envolvendo de forma articulada os diferentes eixos de ensino (leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística). Além disso, têm como intuito a apropriação, por parte dos alunos, de como o nosso sistema de escrita funciona, bem como a ampliação do repertório de recursos linguísticos e discursivos disponíveis. As sequências são inspiradas no procedimento didático sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>1</sup>. Os(as) licenciandos(as) planejam as SD em pequenos grupos, as quais passam por um processo de revisão e reescrita sob orientação das docentes das disciplinas. Em seguida, o material produzido é socializado no “Seminário de Práticas Metodológicas de Língua Portuguesa”, aberto para demais discentes do curso de Pedagogia da UFAPE, alunos de outras instituições e professores dos anos iniciais.

Este artigo tem como objetivo apresentar um pouco dessa experiência envolvendo a produção de sequências didáticas e refletir sobre suas possíveis implicações para a formação de professores de português na licenciatura em Pedagogia. Ao desenvolvermos a atividade de planejamento das sequências didáticas que serão aqui socializadas, temos como objetivo principal, justamente, ajudar os nossos futuros professores a desenvolver saberes pertinentes para seu exercício docente, possibilitando uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos e os saberes práticos.

Por sua vez, o artigo está estruturado da seguinte forma: vamos iniciar discutindo sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e, dentro dela, sobre o papel da análise linguística para ampliação das práticas de leitura e produção de textos orais e escritos pelas crianças. Em seguida, vamos encaminhar a discussão para a noção de gêneros textuais e seu ensino sistemático, apontando como possibilidade o trabalho com as sequências didáticas em sala de aula. Logo após, apresentaremos os procedimentos metodológicos que temos colocado em prática no processo de elaboração e socialização das sequências didáticas no âmbito das disciplinas já mencionadas. Adiante, vamos descrever e discutir duas sequências didáticas produzidas pelos(as) estudantes e que foram frutos dessa experiência. Encerraremos o artigo

---

1 Discutiremos sobre esse procedimento mais adiante.

tecendo algumas reflexões sobre as possíveis contribuições dessa vivência para a formação dos nossos futuros professores de língua portuguesa dos anos iniciais.

## 1. ENSINAR A LER E ESCREVER NO CONTEXTO DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Em nossas vivências formativas, tanto no curso de formação inicial de professores, como nos encontros com professores em serviço, adotamos como concepção-base a perspectiva sociointeracionista de língua. Partimos da compreensão de que ela é constituída na interação entre os sujeitos, por meio de ações que envolvem o falar, escutar, ler e escrever. Sendo assim, tais ações acabam se tornando eixos do ensino da língua (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística). Na exploração desses eixos, sempre buscamos abordá-los de forma articulada, na intenção de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, independente se estão no processo inicial de apropriação da língua ou não.

Em sintonia com a concepção de língua acima apresentada, quando estudamos e discutimos sobre alfabetização com nossos estudantes de Pedagogia, partimos de uma visão ampliada desse processo e compreendemos que hoje não podemos mais enxergar a alfabetização como mera aprendizagem de um código linguístico. Alfabetizar significa ensinar os sujeitos a dominarem essa língua viva, a terem condições de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, trata-se de um processo complexo, que exige diferentes aprendizagens por parte dos indivíduos.

Contudo, ao longo dos anos, temos acompanhado discussões acerca de qual concepção de Alfabetização “deveria” ser adotada nas escolas brasileiras e vemos que não há um consenso em relação a isto. Durante um bom tempo, prevaleceu uma noção bastante restrita a respeito do aprendizado da língua escrita, sem muito espaço para um trabalho reflexivo. Fazia parte do repertório do ensino atividades de treino e memorização de padrões silábicos; exercícios de copiar palavras incansavelmente repetidas em sala de aula e que, muitas vezes, eram escolhidas por conterem a sílaba (ou fonema) a ser “estudada(o)” na aula; entre outras atividades. E nos últimos anos, sobretudo, vem ganhando espaço um discurso que procura legitimar a volta de um método tradicional baseado nos sons dos fonemas, o fônico, como uma forma de “resolver” os problemas relacionados à alfabetização no país.

Com a divulgação dos resultados dos novos estudos das áreas de Psicologia cognitiva, Linguística, Educação, entre outras igualmente importantes, nitidamente vemos essa concepção de alfabetização ganhar nuances novas e ser ampliada. Os resultados das pesquisas realizadas por Ferreira e Teberosky (1985), por exemplo, trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses acerca de um sistema de escrita.

A partir da teoria da Psicogênese da língua escrita aprendemos, por exemplo, que as crianças são seres ativos que pensam (e muito!) sobre a língua; aprendemos que não é preciso esperar um momento “adequado” para iniciar esse processo de alfabetização, pois não há uma “prontidão” para a alfabetização; e que desde muito cedo, antes mesmo de adentrar no universo escolar, as crianças estão construindo conhecimentos sobre a escrita.

Sobre as contribuições dessa teoria, Morais (2012, p. 75) esclarece ainda:

A teoria da psicogênese da escrita, desde seu anúncio, nos chamou a atenção para a natureza social dos objetos língua escrita e sistema de escrita alfabética. Assim, evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever.

Se, no início da década de 80, pudemos acompanhar mudanças significativas no modo de conceber a alfabetização, os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Começamos a escutar, de forma bastante recorrente, nos cursos de formação, nas reuniões pedagógicas, nos eventos da área, que a escola deveria não apenas alfabetizar as crianças, mas também letrar.

Magda Soares (2003) é uma importante estudiosa do tema e seus escritos nos fizeram entender que alfabetizar e letrar são ações indissociáveis. Logo, precisávamos pensar estratégias que dessem conta dessas duas tarefas, em nossas práticas alfabetizadoras.

Na direção da ampliação do que seria alfabetizar, Leal (2015), ao analisar os cadernos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (programa federal de formação continuada de professores criado em 2012 e extinto em 2018), defende que teríamos diferentes dimensões que compõem a alfabetização:

- 1- Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética /ortografia.
- 2 -Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos.
- 3 -Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção e compreensão de textos.
- 4 -Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos (LEAL, 2015, p. 34)

A partir dessa sistematização, fica evidente que não podemos considerar que há um momento específico para alfabetizar e outro para letrar. Por isso, concordamos quando Leal (2015) esclarece que a alfabetização seria justamente o processo pelo qual contemplaremos, de modo articulado (ou seja, ao mesmo tempo), o ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da produção e compreensão de textos orais e escritos de gêneros diversos que circulam em diferentes esferas sociais de interação. E que essas práticas de leitura e escrita devem estar a serviço do desenvolvimento humano dos nossos estudantes, pois seria por meio delas que eles irão aprender conhecimentos relevantes para a vida.

No que diz respeito à dimensão da alfabetização relativa aos “conhecimentos sobre a língua”, entendemos, assim como Suassuna (2012), que o principal objetivo das aulas de língua portuguesa é formar leitores e produtores de texto. Porém, para conseguirmos isso, não seria suficiente apenas praticar de forma espontânea o ler e o escrever na escola, uma vez que também seria necessário promover uma reflexão sistemática, explícita e consciente sobre essas práticas. É nesse sentido que surge a Análise Linguística, “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205) e com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos (orais e escritos).

Assim, numa perspectiva sociointeracionista da língua, a Análise Linguística (AL) constitui, junto com a leitura e com a produção de textos orais e escritos, um dos três eixos básicos do ensino de língua portuguesa (MENDONÇA, 2006). Na verdade, podemos considerar que estas três práticas de uso da língua são complementares e interdependentes. “A articulação entre os três eixos de ensino de língua materna - leitura, produção de texto e análise linguística - é pressuposto de base para uma prática de AL coerente e eficaz” (MENDONÇA, 2006, p. 74)

Por sua vez, ao considerarmos os gêneros textuais como instrumentos mediadores das atividades de linguagem, os quais nos permitem agir em situações de leitura

e produção de textos orais e escritos, a Análise Linguística surge também como uma importante ferramenta para apropriação dos diversos gêneros textuais existentes. Isto porque, ela possibilitaria “uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte” (MENDONÇA, 2006, p. 73).

Neste trabalho pedagógico, seria possível refletir sobre os diferentes aspectos que compõem os gêneros (aspectos sociais, estruturais, linguísticos, discursivos), compreendendo o seu funcionamento. É nesse sentido que o docente deve estar atento para articular os conhecimentos mais “macro” sobre o gênero (ou seja, sua função social, seus interlocutores, suas formas de circulação, seus conteúdos temáticos mais veiculados, sua organização geral) com o conhecimento mais “micro” sobre o gênero (como os períodos estão estruturados, a seleção das palavras e expressões, os recursos linguísticos e gramaticais mais típicos e recorrentes dentro deste gênero) (MENDONÇA, 2006). Isto porque, essa estruturação “micro” dá sustentação para a realização “macro” do gênero e vice e versa. “As escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente (MENDONÇA, 2006, p. 76-77).

Nessa perspectiva, acreditamos que a Análise Linguística pode ser essencial para também contemplarmos, em sala de aula, a dimensão da alfabetização referente aos “conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros”. Para tanto, defendemos uma abordagem na qual os alunos tenham acesso, por meio da leitura, a diversos exemplares do gênero textual em foco; possam refletir de forma sistemática sobre as suas propriedades e construir conhecimentos sobre o seu funcionamento e sejam capazes de ler e produzir com autonomia textos à moda do gênero estudado. No tópico a seguir vamos discutir, mais especificamente, sobre os gêneros textuais e seu ensino sistemático nas aulas de língua portuguesa.

## 2. POR UM ENSINO SISTEMÁTICO DE GÊNEROS NA ESCOLA

Os gêneros são artefatos socioculturais que emergem em um contexto específico para responder a uma demanda local, assumindo, portanto, formas e finalidades comunicativas diversas. Desse modo, em diferentes instâncias da atividade humana,



nos deparamos com práticas de linguagem particulares que requerem a mobilização de um ou mais gêneros orais ou escritos, os quais, como unidades comunicativas empíricas, materializam as atividades de linguagem e organizam o modo de vida em sociedade (BRONCKART, 2008).

Neste artigo, aportamos as nossas reflexões sobre o ensino de gêneros na escola nas bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) por este escopo teórico atribuir à linguagem e às interações sociais um papel central no desenvolvimento humano. Nessa esteira, os gêneros funcionam como instrumentos mediadores das atividades sociais, sendo o seu ensino imprescindível para que o indivíduo possa agir, por meio da linguagem, em diferentes situações comunicativas.

Contudo, tomar o gênero como objeto de ensino implica conceber a escola como um lugar de comunicação, com práticas de letramento peculiares bem delineadas e orientadas, essencialmente, por objetivos de ensino e aprendizagem. Acreditar, portanto, que os gêneros podem simplesmente entrar na escola tal qual se realizam nas práticas sociais parece-nos um equívoco, pois estaríamos negligenciando as especificidades inerentes a essa instituição. Desse modo, partimos aqui da premissa de que o processo de transmutação do gênero para o contexto escolar faz com que o gênero trabalhado na escola seja “sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.81). Sob esse viés, acreditamos que apenas o contato dos alunos na sala de aula com uma gama de textos que circulam socialmente não garante a sua apropriação nem tampouco o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, necessitando, para isso, de uma intervenção mais sistemática, sem, contudo, perder de vista os usos e o funcionamento dos gêneros nas práticas sociais de referência.

Interessa-nos, nesse sentido, as contribuições oriundas de estudos desenvolvidos em uma vertente específica do ISD, a Didática das Línguas, em especial aqueles destinados ao ensino de gêneros orais e escritos na escola. Essa opção teórico-metodológica nos leva, inevitavelmente, a reivindicar os conceitos de agrupamento e progressão de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); modelo didático de gênero (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) e sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como centrais para o ensino de gêneros nas escolas.

Dolz e Schneuwly (2004), ao refletirem sobre o ensino na perspectiva dos gêneros, atentam para o princípio da progressão, definida pelos autores como “a orga-

nização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Sob esse viés, é preciso pensar em uma distribuição de gêneros ao longo dos anos/níveis de escolarização que potencialize o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção de textos orais e escritos. Contudo, frente à infinidade de gêneros que circulam na sociedade, essa realmente não parece uma tarefa fácil, de modo que a saída encontrada pelos autores foi pensar em uma organização por agrupamento de gêneros, uma vez que “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.120). Em outros termos, significa reconhecer que existem algumas dimensões de um gênero específico que podem ser transpostas para outros gêneros em razão, por exemplo, das suas similaridades quanto às propriedades linguísticas e à função comunicativa. É o caso, por exemplo, do artigo de opinião e do editorial que, apesar de apresentarem diferenças em sua constituição tipológica, mobilizam uma capacidade de linguagem comum: a do argumentar.

A noção de modelo didático de gênero (MDG) também nos parece interessante, pois a elaboração do MDG possibilita tornar visíveis as dimensões ensináveis do gênero em seus aspectos composicionais, linguísticos e textuais-discursivos. Para tanto, precisamos recorrer não só a literatura científica disponível sobre um dado gênero, mas, sobretudo, estarmos atentos às suas regularidades e variações, ao contexto de sua realização e à historicidade do gênero.

Nessa perspectiva, o MDG não deve ser concebido como algo estabelecido por padrões fixos e imutáveis, pois isso estaria em contradição com a natureza dinâmica da língua. Assim, defendemos a construção de um MDG provisório, suscetível e re-atoalimentado por variáveis de ordem histórica, social e cultural. A elaboração desse modelo, portanto, não deve dispensar a leitura atenta e a análise minuciosa de um corpus autêntico, representativo e diversificado do gênero a ser didatizado, de forma que possamos delinear uma caracterização desse gênero, identificando, por exemplo, as suas regularidades linguísticas, sua composição, sua finalidade comunicativa e os lugares sociais onde se realiza. Só a partir desse mapeamento poderemos identificar as dimensões ensináveis do gênero de forma a vislumbrarmos as possibilidades de transposição didática para o contexto de sala de aula. Ressaltamos que esse processo de transposição não deve ocorrer de forma linear, uma vez que variáveis como as especificidades do espaço escolar, as capacidades iniciais dos alunos, as expectativas de aprendizagem previstas nos documentos oficiais curriculares também precisam ser levadas em consideração. Só a observância dessas variáveis possibilitará

delinear um projeto de intervenção didática que melhor atenda a uma demanda de aprendizagem de um determinado nível/ano de escolaridade.

Definidas as dimensões ensináveis do gênero, a etapa seguinte consiste na planificação do ensino, o que pode ser feito por meio de dispositivos didáticos como a sequência didática (SD), aqui compreendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97). Em um primeiro momento, é importante destacar que o trabalho com a SD deve recair sobre dimensões do gênero que o estudante ainda não domina ou que domina de forma insuficiente. Assim, o objetivo da SD consiste em oportunizar a realização de uma prática de linguagem nova ou que ainda não foi apropriada de forma suficiente.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD deve ter início com a apresentação da situação, etapa em que o professor deve introduzir o projeto de comunicação sobre o qual os alunos irão agir ao dominarem o gênero (oral ou escrito). Trata-se, portanto, de delimitar uma situação de interlocução concreta e relevante que se aproxime das práticas de referência do gênero a ser ensinado. Definidas as condições de produção, os estudantes deverão realizar uma primeira versão do texto, a produção inicial, a qual possibilitará ao professor compreender a representação que os estudantes possuem em relação à atividade de linguagem e diagnosticar as aprendizagens necessárias para o domínio eficaz do gênero. Esse processo precisa ser feito com muita cautela e atenção, pois ele irá orientar o planejamento dos módulos, permitindo ao professor criar situações didáticas e propor atividades que possibilitem a regulação das aprendizagens, a apropriação do gênero e o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas. A última etapa da SD consiste na produção final, momento em que o estudante irá realizar uma nova produção com vistas à execução do projeto comunicativo estabelecido.

No contexto educacional brasileiro, a implementação de uma proposta como esta requer ajustes em função de aspectos que diferem (e muito!) do contexto educacional suíço-francófono, dentre as quais destacamos a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho do professor no Brasil. Outro fator a ser considerado é a problemática envolvendo o caráter eminentemente teórico dos cursos de formação inicial dos professores (DINIZ; LIMA; SOBRAL JÚNIOR, 2021), o que acaba por negligenciar os *saberes para ensinar*<sup>2</sup> (HOFSTETTER;SCHNEUWLY, 2020). Para este artigo,

---

2 Segundo os autores, “o saber para ensinar é acima de tudo o conhecimento psicológico que afia o olho do professor, que o(a) orienta” (p.242).

trazemos um recorte que recai justamente na necessidade de implementarmos um itinerário formativo que mobilize os *saberes para ensinar*, possibilitando uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos e outros saberes necessários ao exercício da docência. Nesse sentido, tomamos como referência a organização modular de atividades e a produção final propostas pelo modelo genebrino de SD com vistas à produção de um material didático alternativo para o ensino sistemático de gêneros.

No tópico a seguir, vamos detalhar os procedimentos metodológicos que temos adotado no processo de elaboração e socialização das sequências didáticas na Licenciatura em Pedagogia da UFAPE.

### 3. METODOLOGIA

A experiência aqui socializada aconteceu no âmbito das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e faz parte do processo avaliativo das mesmas. Nessas disciplinas, refletimos sobre os eixos de ensino de Língua Portuguesa, seus objetos de conhecimento e objetivos. A disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I tem como foco o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Já a Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II busca discutir o eixo de ensino da Análise linguística, de modo articulado à reflexão sobre os gêneros textuais e aos demais eixos de ensino (leitura, produção de texto escrito e oralidade).

Para tanto, construímos, em ambas as disciplinas, um itinerário formativo semelhante, o qual procura articular teoria e prática na formação inicial dos futuros professores. No primeiro momento desse itinerário, são estudados dentro das disciplinas os construtos teóricos mais atuais que embasam o ensino de Língua Portuguesa por meio da discussão de artigos, relatos de pesquisas, análise de materiais didáticos e de experiências exitosas, entre outras atividades.

No segundo momento, os discentes se reúnem em pequenos grupos e sob a orientação das docentes responsáveis pelas disciplinas elaboram uma primeira versão da proposta de sequência didática. Para essa elaboração, o primeiro passo é escolher um gênero textual a ser explorado, uma situação comunicativa pertinente para as crianças e/ou um tema de interesse do público-alvo. Em seguida, os grupos

pesquisam sobre o gênero e tema escolhidos para terem mais subsídios para o planejamento. Logo após, elaboram suas primeiras versões. As sequências são inspiradas no procedimento didático sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estudado anteriormente, na parte inicial das disciplinas.

No terceiro momento, essa primeira versão é lida e analisada pelas docentes das disciplinas, que tecem comentários e dão sugestões. As (os) licenciandas (os) têm a oportunidade de fazer os ajustes necessários e reenviar uma nova versão para apreciação crítica.

No quarto momento, essa segunda versão ajustada é, então, socializada no “Seminário de Práticas Metodológicas de Língua Portuguesa”. Em dezembro de 2021, realizamos nossa terceira edição do evento, que acontece semestralmente e conta com a participação de um público diverso (estudantes da graduação e professores da Educação Básica)<sup>3</sup>. Para o evento, convidamos professores (as) especialistas para tecer comentários sobre as sequências didáticas e sugerir alterações.

Por fim, no quinto momento, os graduandos, levando em conta os comentários e sugestões feitas pelos(as) professores(as) convidados, podem ainda revisitar suas SD e realizar os ajustes finais. Consideramos que esse movimento de idas e vindas do planejamento é o que enriquece a formação das (dos) discentes na área de Língua Portuguesa, pois elas(eles) conseguem tirar suas dúvidas, experimentar caminhos metodológicos sem receio de serem “mal” avaliados durante o processo de construção.

Pretendemos, assim, nesse artigo, refletir sobre esse percurso formativo e suas possíveis implicações para a formação dos nossos futuros professores da Educação Básica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso que vivenciamos dentro do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAPE.

#### 4. ALGUNS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste tópico, vamos socializar e discutir duas sequências didáticas produzidas e socializadas pelos(as) alunos(as), sendo uma realizada no âmbito da disciplina Me-

---

3 Devido à pandemia de Covid-19, o evento tem sido realizado de forma on line.

metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 1 e a outra na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2.

#### 4.1 Sequência didática para o ciclo de alfabetização

A sequência didática que será apresentada a seguir foi construída no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, pelas estudantes Maria Laura de Lira Gallindo Valença e Naiara de Freitas Silva. Tinha como público-alvo as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. O tema escolhido foi “Higiene bucal” e dentro da proposta houve a exploração do gênero textual “cartaz educativo”. As principais áreas contempladas foram Língua Portuguesa e Ciências da Natureza.

O objetivo geral da SD foi conscientizar as crianças acerca dos cuidados que precisam ter com sua boca. E, entre os objetivos específicos, podemos citar: a) Identificar que o gênero cartaz educativo faz parte do contexto cultural e social; b) Ler e compreender, com ajuda do professor, o gênero em foco; c) Identificar, com a ajuda do professor, as características do gênero cartaz educativo, bem como produzi-lo coletivamente; d) Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; e) Usar diferentes letras em situações de escrita; f) Dominar habilidades de consciência fonológica; g) Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras; h) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene são necessários para a manutenção da saúde; i) Conhecer como é causada a dor de dente e como evitá-la.

O planejamento foi organizado em seis módulos e uma produção final, nos quais foram explorados os diversos eixos de ensino de Língua Portuguesa, de maneira articulada.

No **1º módulo** foi planejada a leitura, pelo professor, do livro “*E o dente ainda dóia*”, de autoria de Ana Terra. Em seguida, teria um momento de conversa sobre o texto, por meio de perguntas variadas (explícitas, implícitas e subjetivas), a serem feitas antes, durante e após a leitura, tais como: Antes da leitura, perguntar: *O que você imagina que vai acontecer na história? Vocês acham que o dente de quem vai doer? Vocês já sentiram dor de dente?* Na p. 08 do livro, perguntar: *Será que a cenoura vai resolver a dor de dente do jacaré?* Na p. 12, perguntar: *Qual a solução que os tatus irão propor ao jacaré?* Após a leitura, perguntar: *Vocês gostaram da história? Será*

*mesmo que uma pena resolve dor de dente? Como resolvemos a dor de dente na vida real? Quais animais aparecem na história?*

À medida que os estudantes forem respondendo a essa última pergunta, o professor poderia convidar alguns para escrever os nomes dos animais na lousa. E para concluir, poderiam ser propostas atividades de apropriação do sistema de escrita, tais como identificar figuras cujas palavras começam com o mesmo som e caça-palavras, envolvendo o nome desses animais e outras palavras contidas na história.

No **2º módulo** haveria um resgate oral da história lida e depois seria apresentado um cartaz educativo sobre o tema “Higiene bucal”, no qual se exploraria o título, imagens, fontes e informações, por meio de perguntas do tipo: *Por que foi escolhido esse tipo de letra (fonte)? Por que as letras estão nesse formato? Por que aparecem essas imagens? Qual a finalidade delas?*

**Figura 1:** Sugestão de cartaz a ser explorado



Fonte: Disponível em: <http://blog.saude.mg.gov.br/2016/01/06/top5-cinco-maneiras-de-manter-a-saude-bucal-em-dia/> Acesso em: 01/02/2022.

Nesse momento, as crianças seriam motivadas a produzirem, nas aulas seguintes, seus próprios cartazes educativos para socializarem na escola.

Para finalizar a aula, o professor poderia propor atividades com foco na apropriação do SEA, abordando o tema higiene e sempre pensando nas heterogeneidades de conhecimentos da turma sobre a escrita. A exemplo:

**Figura 2:** Atividade sugerida para alunos de níveis mais iniciais de escrita



**Figura 3:** Atividade sugerida para alunos de níveis mais avançados de escrita





Na proposta acima vemos sendo explorada a consciência fonológica (figura 2) e as correspondências grafofônicas (figura 3), porém de uma forma articulada à temática. Na elaboração das propostas que envolviam a apropriação do SEA, buscamos sempre orientar os graduandos que procurassem desenvolver atividades que não fossem isoladas do que estava sendo vivenciado, por isso a escolha lexical geralmente partia do tema explorado, de uma história que foi lida ou de algum outro texto explorado em sala.

No **3º módulo** da sequência didática, a sugestão seria apresentar às crianças um vídeo do Mundo Bitá, intitulado “Xic, Xic, Xic” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cnzghAIRqmc>. Acesso em 01/02/2022) que também trata da temática Higiene bucal. Após o vídeo, seriam realizadas as seguintes perguntas: *o que devemos fazer para cuidar de nossos dentes? O que usamos para escovar os dentes? Quando devemos escovar os dentes?*

Após o vídeo, o professor poderia brincar com a turma com um jogo didático de alfabetização, envolvendo palavras-chave sobre o tema higiene bucal. A sugestão é adequar um jogo chamado “batalha de palavras” (distribuído pelo MEC, em 2013, para todas as escolas públicas) que envolve a contagem de sílabas das palavras. Para tanto, as crianças podem ser agrupadas em duplas compostas por estudantes de níveis diferentes em relação à hipótese de escrita.

O **4º módulo** se iniciaria com a leitura do livro “A dor de dente de Tito”, de autoria de Linda Jennings e Gwyneth Williamson e uma conversa sobre o texto: Antes da leitura: *quem vocês acham que é Tito? O que pode ter causado a dor de dente de Tito? Como vocês acham que Tito vai resolver a dor de dente?* Durante a leitura: *vocês também ficam irritados quando sentem dor?* (Depois que Tito ficou irritado com a dor) *Vocês sabem o que um veterinário faz?* (Quando o veterinário é chamado na história) *Quem já levou algum bichinho ao veterinário?* Após a leitura: *vocês gostaram da história? Como Tito resolveu a dor de dente? Será que a dor de dente só se resolve arrancando o dente?* Em seguida, a ideia é conversar com as crianças sobre as semelhanças que há entre a história de Tito e a história do Jacaré.

Para deixar a aprendizagem mais lúdica, as crianças poderiam brincar de bingo de palavras envolvendo aquelas palavras presentes na história. A atividade também poderia ser em duplas para um ajudar o outro.

Na continuidade do planejamento, o professor selecionaria textos de diversos gêneros já trabalhados em sala de aula, tais como: fábula, propaganda, conto, cartaz

educativo e faria a leitura destes para a turma. A intenção é fazer com que as crianças identifiquem, entre os textos, qual é o gênero trabalhado no momento. Após a identificação, explorar o cartaz de forma coletiva, destacando suas características: *Do que se trata o texto? Para quem foi escrito esse texto? Onde encontramos esse tipo de texto? Qual objetivo dele?*

No **5º módulo**, a sugestão seria realizar uma visita a uma Unidade Básica de Saúde (UBS) a fim de observar a variedade de cartazes e conversar com a agente de saúde ou a médica do posto sobre o assunto aqui tratado. Mas antes de se dirigir ao posto, seria interessante elaborar, com a ajuda dos estudantes, o roteiro com as perguntas que serão feitas na entrevista. Dessa forma, o trabalho com oralidade tem seu espaço garantido na sequência didática.

No **6º e último módulo** da SD, o docente poderia começar a aula conversando com as crianças sobre a visita à UBS, por meio de questões do tipo: *Vocês gostaram de conhecer o posto de saúde? Já haviam ido lá antes? Vocês observaram os cartazes que estavam afixados nas paredes? Quais os assuntos tratados nos cartazes? Quais imagens vocês observaram neles? O que a médica/agente de saúde tratou na fala sobre higiene? Então, como podemos manter uma saúde correta dos dentes?*

Por fim, **na produção final**, a turma faria a escrita coletiva de um cartaz educativo, buscando conscientizar as outras crianças da escola acerca da necessidade de uma escovação correta e uma boa higiene bucal. O cartaz ficaria exposto no mural principal da escola.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado sobre a experiência é que se trata de uma proposta e como tal está aberta a outras possibilidades de realização. A versão aqui apresentada já agregou várias contribuições vindas tanto da professora da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa quanto do professor avaliador do evento em que a mesma foi socializada. Possivelmente outros olhares indicariam outras sugestões, outros modos de fazer. Como exemplo, poderíamos sugerir uma maior exploração do gênero entrevista antes da ida à UBS; a apresentação de outros tipos de cartazes, além dos educativos; de outros suportes textuais para esse gênero, pois há outras mídias além da impressa.

Outra questão diz respeito à adoção desse modelo de sequência didática, inspirado na Escola de Genebra, para o trabalho no ciclo de alfabetização. Ao longo da nossa experiência no curso temos conseguido orientar planejamentos e vivências

adaptadas a essa etapa da escolaridade e o resultado foi sempre muito interessante. Acreditamos, inclusive, que tais adaptações não descaracterizam a proposta de SD da referida escola, pois os próprios autores destacam que tal procedimento é passível de ajustes, visando uma melhor adequação à realidade a qual será vivenciada. Podemos, então, destacar que nossos estudantes do curso de Pedagogia já conseguem dominar bem esse modelo de SD, inclusive com esse olhar para realizar os ajustes necessários.

Outra aprendizagem que julgamos ter sido construída por nossos licenciandos diz respeito aos construtos teóricos abordados ao longo das duas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Em cada atividade apresentada na SD é possível perceber, de forma clara, por exemplo, qual foi a concepção de alfabetização subjacente à proposta. Trata-se da Alfabetização na perspectiva do Letramento, amplamente discutida no âmbito do nosso curso. Podemos aqui apontar diversos aspectos que confirmam essa abordagem, mas para esse texto elencamos alguns entre os principais.

Primeiro trata-se de um planejamento com atividades bastante reflexivas e ajustadas ao nível de conhecimentos das crianças em relação à escrita, uma vez que propõe propostas diversificadas, com níveis de complexidade diferentes. Numa perspectiva construtivista, Onrubia (1996) defende o conceito de “ajuda ajustada”, baseado na ideia de que a intervenção pedagógica tem como objetivo contribuir para que o aluno desenvolva aprendizagens significativas e que estas gerem conflitos cognitivos adequados para seu nível de conhecimento.

As figuras 2 e 3 nos ajudam a entender essa questão do ensino ajustado. A primeira atividade foi pensada para as crianças que estão nas hipóteses de escrita mais iniciais, que ainda estão no processo de compreensão de que a escrita é pautada nos sons da fala. O desafio é justamente esse: fazê-las refletir sobre esse princípio por meio da contagem de sílabas orais das palavras. Já na segunda atividade (a cruzadinha) exigirá que as crianças já consigam estabelecer a relação letra x som; trata-se de um conhecimento de nível mais elaborado, porque se refere a unidade sonora menor da língua, os fonemas. É, portanto, uma boa proposta para aquelas que já estão na fase final da apropriação do sistema de escrita e que precisam, agora, consolidar as correspondências grafofônicas e aprender as questões ortográficas. Além das atividades diversificadas, uma outra estratégia didática é lançada para ajudar no desenvolvimento de todos os alunos: a ideia de agrupar as crianças em duplas produtivas, de

forma que um aluno de nível mais avançado possa ajudar o outro na realização das atividades. Consideramos essencial, numa prática alfabetizadora, a capacidade de o docente reconhecer o que seus alunos já sabem sobre a escrita e o que precisam aprender e, assim, pensar nas melhores estratégias de ensino para garantir que todos avancem em suas aprendizagens.

Um segundo aspecto que gostaríamos de chamar a atenção é que neste trabalho é interessante perceber que as crianças estão envolvidas em situações significativas de contato com textos reais, tais como a leitura dos cartazes na UBS e a produção de seus próprios textos para atender também a uma finalidade real. Vemos as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística muito presentes em toda a sequência didática e de maneira bem articulada, de modo que uma atividade precisa da outra para acontecer. A partir desses momentos, vemos sendo exploradas as dimensões do desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos e da inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção e compreensão de textos, ambas sistematizadas por Leal (2015).

Um terceiro aspecto a ser destacado na SD é o fato de a mesma possibilitar um trabalho articulado entre as diferentes áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo em que a criança aprende a ler e escrever, ela também pode aprender conhecimentos significativos, de diferentes ordens, que contribuem para a sua participação efetiva nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. Desta forma, vemos contemplada a quarta dimensão sistematizada por Leal (2015, p. 34): “Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos”.

Esses aspectos foram identificados em todas as demais SD produzidas. Os licenciandos mostraram compreender que alfabetizar nos dias atuais vai muito além do ensino das famílias silábicas e da formação de palavras soltas, por isso mobilizaram um repertório diverso de atividades reflexivas com foco na apropriação do SEA, além de garantir a vivência de práticas de leitura e escrita pertinentes para as crianças.

## 4.2 Sequência didática para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

A segunda sequência didática a ser apresentada foi elaborada no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2, pelos estudantes Jaqueline Barros Peixoto, José Wanderley Gomes e Karolane Alves Cardoso e teve como públi-

co-alvo as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. O gênero textual escolhido foi “receita culinária” e a área contemplada foi a Língua Portuguesa. A sequência didática teve como objetivo refletir sobre as características do gênero receita, associado ao trabalho com a análise linguística.

Em um primeiro momento, o professor poderia organizar a turma em um grande semicírculo e entregar várias receitas impressas de diferentes alimentos (que atraíam a atenção e o gosto da criançada!) para os alunos explorarem livremente. Em seguida, seriam feitas algumas perguntas oralmente para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre este gênero textual, tais como: *como se chamam esses textos que eu entreguei a vocês? Vocês já tinham lido ou visto alguma receita? Para que servem esses textos? Onde encontramos esses textos? Quem escreve as receitas? E para quem as receitas são escritas? Como as receitas estão organizadas? O que essas receitas têm de parecidas?* Estas duas últimas perguntas seriam feitas no intuito de chamar a atenção dos alunos para a estrutura geral do gênero, composta por “título”, “ingredientes” e “modo de preparo”. Neste momento também os alunos seriam informados de que, ao final da sequência didática, eles também escreveriam suas próprias receitas. O professor faria, então, a **apresentação da situação de comunicação** proposta, explicitando para que e para quem os alunos escreveriam, bem como onde as receitas produzidas iriam circular, a saber: as receitas seriam produzidas com o objetivo de orientar as crianças e os seus pais ou responsáveis na replicação em casa da receita feita pela turma na escola. Após introduzir o projeto de comunicação, uma possibilidade seria o professor realizar uma produção inicial de receitas com a turma, com o intuito de diagnosticar quais aprendizagens ainda são necessárias aos alunos para domínio do gênero.

No **1º módulo**, o professor começaria a propor atividades para promover a apropriação do gênero por parte dos alunos. Assim, nesse momento, os alunos teriam acesso a mais um exemplar do gênero, só que dessa vez uma receita oral, através do vídeo “Criança na Cozinha: Receita de Cookie Crocante” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FksGGYyGDq8>. Acesso em: 17/03/2022). Dessa forma, eles perceberiam que podemos ter acesso ao gênero receita tanto na modalidade escrita, quanto na oral. Dependendo da turma, poderíamos agregar a essa atividade uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre receitas orais e escritas. Depois de assistirem a receita, a turma seria provocada mais uma vez a pensar sobre o texto e sobre o gênero através de questionamentos como: *vocês já conheciam uma receita*

*culinária assim, em vídeo? Já fizeram alguma receita? Vocês lembram qual era a receita? A menina está fazendo uma receita de que? Vocês já comeram cookie? Quais os produtos que ela usou para fazê-la? Como se chamam os produtos que usamos para fazer uma receita? Qual o modo de preparo deste cookie?* Estas últimas perguntas seriam feitas para retomar os elementos que fazem parte da estrutura geral deste gênero (os ingredientes e o modo de preparo).

No **2º módulo**, o professor poderia escolher uma das receitas já trabalhadas – uma sugestão seria uma versão da receita de bolo de cenoura – para uma análise mais aprofundada de alguns elementos típicos deste gênero, dentre eles, alguns recursos linguísticos, como o uso de imagens, o uso de numerais para indicar as quantidades dos ingredientes e o uso de abreviaturas. Para que todos pudessem ler e refletir juntos sobre a receita, poderia apresentá-la na lousa com auxílio do data show. O professor convidaria, então, os alunos a ler a receita e, após isso, começaria questionando: *por que será que a receita veio acompanhada de uma imagem?* Através desta pergunta, seria levantada uma discussão sobre a função da imagem na receita, a qual está presente não só para provocar a vontade do leitor de colocar a receita em prática, como também para ele saber como deveria parecer o alimento depois da receita executada. Nesse momento, seria oportuno, também, trabalhar a fonte da receita - no caso do exemplo aqui sugerido, a internet -, pois a própria internet já costuma trazer muitas imagens para acompanhar seus textos verbais e, assim, o uso das imagens na receita se justifica não só em relação ao gênero em si, mas também em relação aos suportes textuais onde circula.

**Figura 4:** Receita de bolo de cenoura



**INGREDIENTES:****Massa:**

- 3 cenouras (480g)
- 4 ovos
- 1 xícara (chá) de óleo
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 2 xícaras (chá) de farinha de trigo
- 1 xícara (chá) de Maizena
- 1 colher (sopa) de fermento em pó

**Cobertura Tradicional:**

- 1 colher (sopa) de manteiga
- 6 colheres (sopa) chocolate em pó
- 6 colheres (sopa) de açúcar
- 1 xícara (chá) de leite

**MODO DE PREPARO:**

- 1- Descasque as cenouras e corte em pedaços. Transfira para o liquidificador, e adicione o óleo, os ovos e o açúcar. Bata bem.
  - 2- Despeje o conteúdo do liquidificador em uma tigela. Acrescente a farinha, a Maizena, e misture. Por último agregue o fermento, e misture novamente.
  - 3- Despeje a massa em forma de furo central (ARO 24) untada e enfarinhada.
  - 4- Leve ao forno preaquecido 180° por aproximadamente 40 minutos.
  - 5- Para a cobertura: Em uma panela coloque todos os ingredientes e deixe levantar fervura, abaixe o fogo e deixe apurando por aproximadamente 10 minutos, até engrossar um pouquinho.
  - 6- Desenforme o bolo, e regue com a calda.
- Bom apetite!

Disponível em: <https://www.receitasetemperos.com.br/bolo-de-cenoura-tradicional/> Acesso em: 17/03/2022.

Em seguida, o professor poderia fazer as seguintes perguntas para explorar o uso de numerais para indicar as quantidades dos ingredientes: *o que é usado para indicar a quantidade dos ingredientes? Por que vocês acham que na receita se usa números ao invés de letras para indicar a quantidade dos ingredientes?* Na sequência, faria as seguintes perguntas para explorar o uso de abreviaturas: *vocês observaram que têm algumas palavras que só estão escritas um “pedacinho”? Esses “pedacinhos” são as primeiras ou últimas letras da palavra? Vocês perceberam que eles vêm acompanhado por um ponto? Qual palavra cada “pedacinho” desse representa? Por exemplo: xíc? Vocês sabiam que eles se chamam abreviaturas? Por que se usam abreviaturas?* A partir dessas reflexões, pretende-se que o aluno perceba a função destes elementos para tornar a leitura da receita mais objetiva e facilitar a sua execução por parte do leitor.

Após a discussão, o professor poderia anotar e sistematizar, com a ajuda dos alunos, em uma cartolina, as características que estão presentes no gênero receita e que foram estudadas até o momento, para sempre que os estudantes tiverem dúvida olharem o cartaz, que ficaria exposto na sala. Uma sugestão é que essa prática de sistematização das características do gênero no cartaz seja feita sempre, ao final de cada momento.

No **3º módulo**, a partir da mesma receita projetada pelo *Data show*, o professor pode ainda explorar outros dois elementos linguísticos muito presentes no gênero receita: o uso de verbos no imperativo ou no infinitivo e a presença de frases curtas e objetivas. Para tanto, poderia pedir para que alguns estudantes, um de cada vez, vão até a lousa e circulem, no texto, palavras que indiquem ação. Após isso, faria os seguintes questionamentos: *vocês sabem como se chamam essas palavras que indicam ação? Qual a função destes verbos na receita? O que eles querem indicar? Vocês sabem como se chamam estes verbos? O que estes verbos estão pedindo para que o leitor da receita faça? Como são as frases desta receita? Curtas ou longas? Por quê?* A partir destes questionamentos, o intuito é que os alunos percebam que o uso dos verbos no imperativo ou no infinitivo nas receitas corrobora com a função orientadora deste gênero, assim como o uso de frases curtas e objetivas é importante também para tornar a leitura da receita mais objetiva e agilizar a sua execução.

No **4º módulo**, com a mesma receita do bolo de cenoura, o professor poderia trabalhar mais dois elementos linguísticos frequentes neste gênero: o uso de preposições e o uso de letras com ou sem negrito e com ou sem caixa alta. Para isto, poderia, inicialmente, propor uma atividade prática na qual os alunos seriam desafiados a completar as lacunas da receita com as preposições que estão faltando.

**Figura 5:** Ficha de atividade com receita lacunada

**VAMOS PRATICAR?**

ALGUMAS PALAVRAS FORAM RETIRADAS DA RECEITA. ELA CONTINUOU COM MESMO SENTIDO, MESMO SEM ESSAS PALAVRAS? VAMOS COLOCAR AS PALAVRAS QUE FALTAM?

Complete com: *de, em, para, por, com*

**BOLO \_\_\_ CENOURA FOFINHO**

**INGREDIENTES:**

**Massa:**

- 3 cenouras (480g);
- 4 ovos;
- 1 xícara \_\_\_ óleo;
- 2 xícaras \_\_\_ açúcar;
- 2 xícaras \_\_\_ farinha de trigo;
- 1 xícara \_\_\_ Maizena;
- 1 colher \_\_\_ fermento \_\_\_ pó.

**Cobertura Tradicional:**

- 1 colher \_\_\_ manteiga;
- 6 colheres \_\_\_ chocolate \_\_\_ pó;
- 6 colheres \_\_\_ açúcar;
- 1 xícara \_\_\_ leite.

**MODO DE PREPARO:**

- 1- Descasque as cenouras e corte \_\_\_ pedaços. Transfira \_\_\_ o liquidificador e adicione o óleo, os ovos e o açúcar. Bata bem.
- 2- Despeje o conteúdo do liquidificador em uma tigela. Acrescente a farinha, a Maizena, e misture. Por último agregue o fermento, e misture novamente.
- 3- Despeje a massa \_\_\_ forma de furo central (ARO 24) untada e enfarinhada.
- 4- Leve ao forno pré-aquecido 180° \_\_\_ aproximadamente 40 minutos.
- 5- Para a cobertura: Em uma panela coloque todos os ingredientes e deixe levantar fervura, abaixe o fogo e deixe apertando \_\_\_ aproximadamente 10 minutos, até engrossar um pouco.
- 6- Desenforme o bolo, e regue \_\_\_ a calda.

Bom apetite!

Fonte: os autores.



Após isso, o professor poderia questionar os alunos qual a função dessas palavras (as preposições) no texto, levando-os a compreender a importância delas para conectar as palavras e estabelecer sentidos específicos. Em seguida, enfocando o uso do negrito e da caixa alta em algumas partes da receita, como, por exemplo, no título “**BOLO DE CENOURA**” e nos subtítulos “**INGREDIENTES**” e “**MODO DE PREPARO**”, poderia fazer os alunos pensarem através de perguntas tais como: *todas as palavras na receita estão escritas com o mesmo formato e com o mesmo tom de cor? Por que algumas palavras estão escritas de forma diferente? Através destes questionamentos o professor poderia levar os alunos a concluir que, na receita, assim como em outros gêneros textuais, o recurso do negrito e da caixa alta são usados para dar destaque a algumas de suas partes mais importantes.*

No **5º módulo**, poderia ser abordada a função dos “advérbios de modo” no gênero, fazendo alguns questionamentos: *observem esta frase que eu retirei da receita do bolo de cenoura e escrevi no quadro “Descasque as cenouras e corte em pedaços. Transfira para o liquidificador e adicione o óleo, os ovos e o açúcar. Bata bem”. Vocês acham que se a palavra “bata” não viesse acompanhada da palavra “bem” a frase teria o mesmo sentido? Qual a função da palavra “bem”? E se a gente trocasse a palavra “bem” por “mal”, o resultado final seria o mesmo? Se esta palavra não estivesse escrita na receita mudaria o modo de preparo dela? Vocês sabem como se chamam estas palavras que acompanham os verbos, como, por exemplo, as palavras “bem” e “novamente”? Para ajudar os alunos a compreender ainda mais, o professor poderia dar exemplos de outros advérbios não só de modo, mas também de tempo e de lugar que não apareceram nesta receita, mas que podem aparecer em outras, tais como: “depressa”, “devagar”, “cuidadosamente”, “depois”, “agora”, “logo”, “primeiramente”, “dentro”, “fora”, “perto”, etc. O intuito dessa reflexão seria ajudar os alunos a compreenderem que os advérbios são extremamente importantes para que uma receita seja bem sucedida.*

Em uma última etapa, o professor daria início à **produção final**. Assim, primeiramente, ele poderia vivenciar uma receita junto com os alunos. Levaria, então, os ingredientes necessários para fazer a receita na escola, por exemplo, de um mousse de maracujá. Durante a sua realização, pediria para que os estudantes observassem e registrassem por escrito quais são os ingredientes necessários e suas medidas, seu modo de preparo, o rendimento e duração da receita. E, quando a receita estivesse pronta, os estudantes fariam a degustação.

Em seguida, as características do gênero poderiam ser retomadas com o auxílio do cartaz que foi produzido ao longo das aulas anteriores. O professor orientaria para que os estudantes sistematizassem as anotações que foram feitas quando observaram a execução da receita, seguindo a estrutura e as características do gênero estudadas. Poderia, ainda, recolher as produções dos estudantes para analisar se eles contemplaram todos os elementos do gênero. Posteriormente, as produções seriam devolvidas com alguns “bilhetes” no pós-texto escritos pelo professor, orientando-os em que eles podem melhorar suas receitas. Para finalizar, os alunos fariam a reescrita da última versão da receita, seguindo as modificações sugeridas pelo professor, e seriam incentivados a levar suas receitas para casa com o intuito fazê-las com seus familiares.

Muitas outras possibilidades podem surgir como alternativas para este momento de produção final, conforme o perfil da turma: os alunos poderiam criar um livrinho de receitas contendo as receitas das suas comidas favoritas; poderiam resgatar as receitas típicas de sua comunidade com os moradores mais velhos e divulgá-las; etc.

Como podemos ver, nesta sequência didática, os alunos são levados a refletir sobre diversas propriedades do gênero textual “receita culinária”, numa abordagem que contempla desde elementos do nível “macro” do gênero, ou seja, que dizem respeito ao seu modo de funcionamento social (função social, meios de circulação e interlocutores privilegiados) e a sua estrutura (“título”, “ingredientes”, “modo de preparo” e “imagem”), até elementos do nível “micro” do gênero, relativos a seus aspectos linguísticos (uso de numerais, uso de abreviaturas, o uso de verbos no imperativo ou no infinitivo, a presença de frases curtas e objetivas, uso de preposições; uso de letras com ou sem negrito; uso de letras com ou sem caixa alta). Em relação a estes últimos, mais do que apenas identificar quais elementos linguísticos fazem parte, os alunos são convidados a pensar qual a função de cada um para o funcionamento social do gênero. E nesta tarefa, é possível fazer uso de algumas nomenclaturas (gramaticais ou não), como estas que foram utilizadas na sequência. Na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2, uma das discussões realizadas sobre a perspectiva da Análise Linguística diz respeito ao uso ou não de uma metalinguagem, e a posição por nós adotada durante as aulas e no processo de elaboração das sequências didáticas é de que o uso da metalinguagem pode favorecer a reflexão consciente e sistemática sobre a língua, desde que não seja feita com um fim em si mesma, mas sim como um instrumento para se remeter aos fatos linguísticos e pensar sobre os seus usos.

Por sua vez, tais propriedades são trabalhadas aos poucos, de forma progressiva, durante a sequência didática, visto que cada “momento” da proposta tem como foco apenas alguns aspectos específicos do gênero. Além disso, esse trabalho de percepção do que o gênero tem de especial busca ser feito de forma reflexiva, coletiva e sistemática através da leitura e discussão de vários exemplares do gênero, permitindo que os alunos se apropriem de suas características e se sintam mais seguros para, ao final da sequência, tentarem produzir seus próprios exemplares do mesmo gênero. Vemos, dessa forma, que o gênero textual é um eixo norteador dentro da sequência, a partir do qual são desenvolvidas atividades de leitura, análise linguística e produção de texto de forma articulada e complementar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada é fruto da busca por ofertar uma formação inicial que possibilite aos alunos da Licenciatura em Pedagogia desenvolver a capacidade de planejar um ensino que tem como base uma concepção interacionista de língua. Para tanto, adotamos como modalidade de organização do trabalho pedagógico as sequências didáticas (SD). Acreditamos que elas permitem um ensino mais reflexivo dos gêneros textuais, que valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e a interação entre eles, além de ter como princípio central a progressão entre as atividades, com propostas cada vez mais complexas a cada momento e grande articulação entre os eixos de ensino da língua.

Notamos que a produção desses materiais alternativos tem contribuído para uma melhor articulação entre teoria e prática, possibilitando aos estudantes refletir sobre alternativas didáticas para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais, com vistas ao fortalecimento do seu exercício profissional enquanto futuros pedagogos/as. Assim, os alunos são estimulados não só a desenvolver conhecimentos teóricos sobre a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua portuguesa e sobre a perspectiva do alfabetizar letrando, como também, ao mesmo tempo, a construir conhecimentos práticos sobre como materializar tais perspectivas no seu planejamento.

Nesse processo, percebemos que os alunos sentem seu trabalho valorizado e efetivamente acompanhado, na medida em que as sequências didáticas produzidas não têm como interlocutores apenas as professoras das disciplinas e não têm como

finalidade apenas a obtenção de notas. Ao terem a oportunidade de socializar seus planejamentos com outros professores e alunos e de dialogar com eles sobre suas propostas, os licenciandos(as) vivenciam momentos de construção coletiva e de formação partilhada. Como resultado, observamos, ao longo do processo de (re)elaboração das sequências didáticas, um crescimento e um amadurecimento expressivos das aprendizagens dos alunos, bem como uma maior consistência das propostas produzidas por eles.

Entendemos que haja, nos cursos de formação de professores, inúmeras possibilidades de trabalho sobre como ensinar a Língua Portuguesa e que seja preciso socializá-las e debatê-las em busca de construirmos formas mais significativas e produtivas de formarmos os futuros professores de língua materna para os anos iniciais.

## REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- DINIZ, L.; LIMA, G.; SOBRAL JR, M. A. C. Formação Inicial de Professores e Produção de material didático para o ensino de gêneros: uma experiência com o gênero “Regra de Jogo”. *Signum: Estudos da Linguagem*, v.4, n.2, p.59-70, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43352>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.149-185.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes para ensinar e saberes a ensinar: duas figuras contrastantes da Educação Nova: Claparède e Vygotsky. In: *Revista de História da Educação Matemática - HISTEMAT*. v.6, n.2, p.226-258, 2020. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/372/286> Acesso em: 29 mar. 2021.

LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, 2015, p. 23-44.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

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

MENDONÇA, M. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Orgs.) *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 73-88.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *26ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C. LIMA, A. (Orgs.) *Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 11-28.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.