

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PNAIC: ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO

## *DIDACTIC SEQUENCE IN PNAIC: ANALYSIS OF A PROCEDURE*

**Andréa Ramos de Oliveira (UNESP)**

E-mail: [andreamos\\_os@hotmail.com](mailto:andreamos_os@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7998-4660>

**Adair Vieira Gonçalves (UFGD)**

E-mail: [adairgoncalves@uol.com.br](mailto:adairgoncalves@uol.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>

**Ana Luiza Videira Parisotto (UNESP)**

E-mail: [ana-luzia.parisotto@unesp.br](mailto:ana-luzia.parisotto@unesp.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9786-745X>

**Resumo:** Este trabalho originou-se de pesquisa, estudo de caso do tipo qualitativo, que objetivou investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à prática docente de professores que lecionam em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Neste artigo, busca-se, pela retomada do conceito de sequência didática (SD) e de suas características, bem como das capacidades de linguagem mobilizadas, analisar como o PNAIC apresentou tal procedimento no Caderno 6/Ano 03, no exemplo de SD oferecido no material, cuja intenção era o trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos (HQ). Como resultado da análise, tem-se que o modelo apresentado é fiel aos estudos de Dolz e Schneuwly, pois há orientações aos professores alfabetizadores sobre o planejamento de outros módulos, de acordo com necessidades percebidas em cada contexto, estimulando a autoria docente quanto ao planejamento e evitando tão somente a reprodução de prática publicada a título de exemplificação.

**Palavras-chave:** PNAIC; sequência didática; capacidades de linguagem.

**Abstract:** This study is part of a larger research project of a qualitative nature aimed at investigating the contributions of the PNAIC (Brazil's National Pact for Literacy at Proper Age) to Grade 3 schoolteachers' praxis. In light of the concept of didactic sequence (DS), its characteristics as well as the language skills mobilized by it, this article aims to analyze how the PNAIC presented the procedure in Book 6/Year 3 vis-à-vis the DS example found therein, whose objective was to work with the text genre Comics. The analysis results indicate that the model presented is in line with the studies carried out by Dolz and Schneuwly. That is, it provides guidance to schoolteachers on how to plan other modules according to observed needs, which promotes teacher authorship as regards lesson planning and prevents them from merely reproducing practices published by way of example.

**Keywords:** PNAIC; didactic sequence; language skills.

## INTRODUÇÃO

Pensar uma educação de qualidade demanda muitos esforços e concretizá-la exige muitas ações; discuti-la, portanto, em todos os segmentos – o político, o social, o acadêmico, o profissional –, abarca significativa complexidade e envolve muitos atores. Por isso, a proposição de políticas públicas voltadas à educação e que possibilitem o seu avanço qualitativo requer, também, a idealização e efetivação de programas que ajam na realidade das escolas e das salas de aula.

Este trabalho é um recorte de pesquisa maior, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – PPGE-Unesp de Presidente Prudente, que objetivou investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à prática docente de professores que lecionam em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, um estudo de caso do tipo qualitativo, que contou com a participação de professores e gestores de duas escolas municipais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP.

Neste artigo busca-se, pela retomada do conceito de sequência didática (SD) e de suas características, bem como das capacidades de linguagem mobilizadas, analisar como o PNAIC apresentou tal procedimento no Caderno 6/Ano 03, no exemplo de SD oferecido no material, cuja intenção era o trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos (HQ).

Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 83) destacam que “[...] ensinar uma língua é estar atento à apropriação de capital social e cultural pelo aprendiz”; logo, não se resume a ensinar letras, famílias silábicas, categorizações da gramática normativa que permitem reconhecer e circular pronomes ou verbos. Reforça-se, então, um ensino que possibilite às crianças saber por que e para quem escrevem, mediadas por professores que estejam preparados para o trabalho com a produção de texto como prática social.

Dessa forma, entende-se que o

[...] ensino de gêneros do discurso (Bakhtin 2003) e/ou gêneros textuais (Bronckart 1996; Schneuwly 1994; Schneuwly e Dolz 1998, 2004), vistos como “práticas languageiras situadas” (Bronckart 2006, p. 10), tornou-se imprescindível para a inserção do aprendiz na sociedade, pois é por meio dessas práticas que a pessoa se apropria das atividades coletivas e sociais,

exerce suas ações, adquire conhecimentos, desenvolve capacidades para agir em meios socialmente organizados e ainda constitui sua identidade a partir do pensamento consciente adquirido no seu convívio e na sua interação tanto com o meio quanto com seus pares (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 83-84).

Para Almeida (2012, p. 48-49), o professor deve assumir “[...] sua responsabilidade como promotor do aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a linguagem, é preciso saber o que se pretende com o que se ensina na escola, uma vez que não podemos ser cúmplices do apagamento da finalidade daquilo que ensinamos”.

A defesa do ensino de gêneros textuais/discursivos está na academia, nos documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), planos de ensino municipais e de escolas –, no discurso docente, porque sua existência social não pode ser negada. Isso motiva esta retomada do conceito de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014) vista como possibilidades de planejamento do trabalho com língua portuguesa.

Na análise que ora é apresentada, são retomados, também, aspectos da formação continuada por meio da proposição do PNAIC, revisita-se o conceito de sequência didática e de suas características, bem como das capacidades de linguagem mobilizadas, e focaliza-se como o PNAIC apresentou tal procedimento.

## OS ASPECTOS METODOLÓGICOS ENVOLVIDOS

A pesquisa, ponto de partida para a proposição da análise em tela, foi um estudo de caso de natureza qualitativa concluído em 2017 que se utilizou dos seguintes instrumentos para geração de dados: questionários; observação de aulas; entrevista coletiva; análise documental (material distribuído pelo programa, documentos divulgados pela Secretaria Municipal de Birigui, planejamentos semanais dos docentes e resultados de provas oficiais). Em seu desenvolvimento, as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas, com submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovação para o desenvolvimento – Certificado de

Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) 53028916.6.0000.5402, comprovante n.º 007404/2016, com notificação de comunicação de término do projeto em 15/05/2017.

A opção por um trabalho que adota abordagem qualitativa justificou-se pela intencionalidade de compreender as contribuições à realidade docente com o advento do PNAIC na perspectiva de professores das escolas selecionadas para o desenvolvimento do estudo de caso. Bogdan e Biklen (1994) entendem que a abordagem qualitativa exige que os investigadores concentrem esforços no desenvolvimento da empatia com os participantes da pesquisa e busquem aceitação e entendimento de vários pontos de vista em jogo, uma vez que o objetivo não se guia pelo estabelecimento de juízo de valor, mas pela compreensão dos pontos de vista revelados a partir dos critérios adotados pelos sujeitos. Para André (2013, p. 97), “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Sobre o estudo de caso, Fonseca (2002, p. 33) explica que intenciona “[...] conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”. No caso da pesquisa desenvolvida, buscou-se olhar para as contribuições deixadas pelo PNAIC ao contexto de trabalho dos professores. Na perspectiva de Gomes (2008), um caso é relevante e torna-se digno de ser estudado quando se mostra significativo e de interesse público geral e quando se mostra completo.

Para a análise proposta neste artigo, priorizou-se o estudo do Caderno 6/Ano 03 do material do PNAIC distribuído em âmbito nacional pelo MEC, focalizando-se o exemplo de sequência didática oferecido, cujo objetivo era o trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos (HQ).

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2),

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Os documentos oficiais apresentaram o PNAIC como sendo um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar um

compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a). Foi implantado em 2013 e extinto no início de 2018, tendo, ao longo de sua duração, mudado sua configuração inicial e sofrido um processo de esvaziamento de seus objetivos iniciais. A sua substituição pelo Programa Mais Alfabetização revela, ainda, um rompimento com a perspectiva construtiva de aprendizagem defendida pelos estudos da área da alfabetização e do letramento do meio acadêmico com as políticas governamentais, que passaram a priorizar e defender ações de retorno ao método fônico, numa perspectiva tradicional de alfabetização, que já vinha sendo criticado há décadas no contexto brasileiro e que se tinha como algo superado nas pautas formativas de professores.

Importa, assim, entender os cadernos do PNAIC como documentos porque estão contextualizados temporal/historicamente, revelando uma política governamental de formação e alfabetização, ainda que de um passado recente.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Evocam-se, assim, principalmente, no campo da formação docente, os estudos de Sparks e Loucks-Horsley (1990), Marcelo García (1999), Tardif (2007), Oliveira-Formosinho (2009), Gatti e Barreto (2009), Cardoso et al. (2012), e, no campo dos estudos linguísticos, as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), Gonçalves (2007), Costa-Hübes (2008), Bronckart (2012), Franchi (2012), Kleiman (2012), Barros e Rios-Registro (2014), Parisotto (2015), Street (2014), dentre outros.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES E O PNAIC

Quando lançado o questionamento acerca do que se entende por qualidade na educação, posicionamentos divergentes se colocam, mas há um consenso que se

estabelece em qualquer âmbito: a qualidade dos profissionais que nela atuam, particularmente dos professores. Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 41), a escola de massas

[...] teve uma dupla consequência na formação dos professores - por um lado, suscitou nas Universidades a **reforma estrutural** da formação dos professores, formulando modelos de formação profissional inicial de professores, e, por outro lado, suscitou uma **resposta conjuntural** do Estado: a facilitação do acesso à profissão, o alargamento da base de recrutamento e a diminuição das exigências de formação. [grifos da autora]

A escola para todos fez modificar o perfil docente: expandiu-o e heterogeneizou-o, diferenciando-o não só com relação ao recrutamento e ao grupo social de origem, mas também no que se refere aos conhecimentos científicos e às competências profissionais. Dessa forma “A administração central do sistema escolar deixou de poder contar com a formação profissional inicial e com a socialização institucional dos professores como factores de homogeneidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 174). Sob essa perspectiva, a formação continuada se ressignifica e passa a se configurar um dos caminhos para a construção educacional qualitativa, em especial no setor público.

Ainda nessa busca por uma educação de excelência, historicamente o contexto brasileiro tem sido marcado por políticas públicas e correspondentes programas que focalizam as questões relativas à alfabetização envolvendo a formação docente, mais recentemente exemplificados pelo Pró-Letramento e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De acordo com Parisotto (2015, p. 137), “[...] a formação de professores configura-se como uma área de investigação que se debruça sobre os processos por meio dos quais os professores aprendem a ser professor e ampliam suas habilidades e saberes profissionais”.

Cardoso et al. (2012, p. 15), para quem essencialmente “Ensinar é tarefa para profissionais”, destacam algumas premissas no desenho de programas de formação docente, dentre as quais podem ser citadas: os professores precisam ser partícipes das transformações sociais; os programas de formação devem se mostrar articulados às ações dos sistemas de ensino, envolvendo diretores, supervisores e equipes técnicas de secretarias; a formação continuada deve acontecer no contexto de trabalho e ter referência com o cotidiano dos envolvidos; criar condições para que se concretize o processo formativo sem tornar os professores em “cumpridores de tarefas”.

As contribuições da formação continuada, assim, são garantidas à medida que se atendem tais aspectos. Para as autoras, ainda, “Uma atuação externa, que provoque transformações locais, precisa criar raízes profundas e ramificadas para que os investimentos técnicos, emocionais e financeiros não sejam passageiros e se percam no tempo” (CARDOSO et al., 2012, p. 15).

Por um processo formativo promotor de diferenças nos contextos educativos, o Governo Federal instituiu, por meio da publicação da Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa foi entendido na esfera governamental como medida para diminuição dos índices de analfabetismo nacional, apresentando aderência aos valores constitucionais por atender às prerrogativas da lei no que concerne aos princípios da educação definidos no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), encontrando, também, respaldo no artigo 23, com relação à previsão de edição de leis complementares que regulamentem as normas para cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, também presente na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, Título IV (BRASIL, 1996). Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em seu artigo 7º, validou essa colaboração entre os entes federativos. Há, ainda, o reconhecimento de que alguns elementos do PNAIC foram precedidos por outras políticas, especialmente no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Pró-Letramento, levando à constatação de que o Pacto, em seu processo de criação como política pública, obedeceu à lógica incremental, segundo a qual, dentre outras características, está relacionada à busca de soluções para problemas mais imediatos e prementes (TOLEDO, 2015).

Segundo o artigo 5º da referida Portaria de 2012, as ações do Pacto, em sua implantação, tinham como objetivo: 1. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos fossem alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; 2. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; 3. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 4. contribuir para a formação continuada dos professores que trabalham com a alfabetização; 5. construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes durante os três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

As ações do PNAIC, conforme elucidado no artigo 6º da Portaria, estão apoiadas em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada de professores alfabetizadores; 2. materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3. avaliação; e 4. gestão,

controle e mobilização social. A formação aos professores alfabetizadores tem sido, desde a implantação do Pacto, o eixo de maior evidência, tendo adotado o modelo “em cascata”, “[...] no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202). Sobre esse modelo formativo, Gatti e Barreto (2009) atentam que sua efetividade no tocante à difusão de fundamentos para uma mudança profunda não se verifica de forma expressiva, ainda que permita o envolvimento de um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos. Para as autoras,

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI; BARRETO, 2009, p. 197).

Marcelo García (1999) e Oliveira-Formosinho (2009) baseiam-se na revisão de Sparks e Loucks-Horsley (1990) para tratarem de cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional: 1. desenvolvimento profissional autônomo; 2. desenvolvimento profissional baseado na observação/supervisão e apoio profissional mútuo; 3. desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; 4. desenvolvimento profissional através do treino; 5. desenvolvimento profissional através da investigação.

Pelo desenvolvimento profissional autônomo, o modelo mais simples, os professores decidem aprender sozinhos, sem a existência de programas formais, configurando-se uma aprendizagem por autodescoberta. No desenvolvimento profissional baseado na observação/supervisão e apoio profissional mútuo, é possível o desenvolvimento de competências metacognitivas para conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática docente, permitindo aos envolvidos, observador e observado, apoio profissional mútuo. Esse segundo modelo pode ter caráter mais técnico, ou de ajuda para integração de professores mais novos, ou ainda de apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipe. O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional desenrola-se a partir de um problema, geral ou específico, concreto (necessidade da escola), cuja resolução requer dos docentes a aquisição de competências e conhecimentos específicos, obtidos de diver-

sas formas (leituras, debates, observação, formação, etc.), podendo utilizar o saber-fazer dos professores e envolvendo-os no desenvolvimento do currículo, no desenho do programa ou na melhoria da escola com vistas ao aprimoramento de métodos de ensino; deriva de movimentos convergentes de formação centrada na escola, podendo utilizar especialistas de fora e abordar diferentes níveis de desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional através do treino, modelo com maior tradição e reconhecimento, geralmente desenvolve-se em grupos menores e fora do ambiente escolar; assume formato de oficinas de formação (*workshops*) ou cursos em que há a presença de um professor considerado perito/especialista que determina o conteúdo e o plano de atividades. Embora demasiado teórico, esse quarto tipo proporciona oportunidade de refletir sobre a prática profissional, cujas sessões desenvolvem-se com grande clareza de objetivos ou resultados de aprendizagem. No desenvolvimento profissional através da investigação, dado seu caráter qualitativo, predomina o estudo de caso e o professor é concebido como pessoa capaz de refletir sobre a própria atividade docente, podendo identificar e diagnosticar problemas do cotidiano de trabalho. Segundo esse tipo, há um novo papel do professor em abordagens que ora o assumem como investigador, ora como colaborador da investigação, objetivando contribuir para melhorar a profissionalidade docente por meio do aprofundamento de suas capacidades analíticas e críticas sobre o próprio trabalho e suas condições; são princípios adotados por esse modelo a assunção da escola e da sala de aula como espaço de formação, a colaboração, a prática como centro do processo formativo, a existência de projeto comum estruturado.

Sob a ótica dos modelos citados, constata-se que o programa teve um caráter híbrido por apresentar características presentes em vários deles. Apesar da tentativa de estabelecer um novo formato, de trazer à discussão a prática docente, marcadamente de planejamentos de sequências didáticas, de envolver troca de experiências, a socialização do saber experiencial, predominou o modelo tradicional e o PNAIC não se distanciou do que comumente os programas têm desenhado, não havendo características que o diferenciasses fundamentalmente do que já é conhecido e vivenciado pelos professores em suas redes de ensino.

No ano de 2013, as turmas de professores alfabetizadores foram divididas em grupos de 25 (vinte e cinco) a 34 (trinta e quatro) docentes que atuavam em um mesmo ano ou em turmas multisseriadas e multietapas, tendo sido designado um orientador de estudos para cada agrupamento. Embora mantida uma divisão por ano de

atuação, as temáticas centrais eram as mesmas, com uma parte específica de cada etapa da escolaridade no ciclo de alfabetização.

O objetivo da formação centrou-se nas ações de refletir, estruturar e melhorar a ação docente e, conforme descrito no Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012c), os encontros tinham, dentre outras, a pretensão de contribuir para que os professores alfabetizadores pudessem: entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; planejar e analisar rotinas de alfabetização na perspectiva abordada; compreender a importância dos diferentes agrupamentos a fim de utilizá-los e situações práticas em sala de aula; criar ambiente alfabetizador com foco na aprendizagem dos alunos; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, bem como utilizar esse conhecimento no planejamento de atividades; compreender a importância de recursos lúdicos como jogos e brincadeiras no processo de alfabetização para utilizá-los como recursos didáticos em suas rotinas pedagógicas; analisar e planejar projetos e sequências didáticas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

A estruturação do curso envolveu, em 2013, atividades permanentes – leitura para deleite, tarefas em períodos distintos aos do curso (para realização em casa e na escola), retomadas de encontros anteriores, socialização de atividades realizadas, estudo dirigido de textos – e, de acordo com a unidade, utilização de diferentes estratégias formativas para aprofundamento (socialização de memórias, vídeos, análise de situações de sala de aula, análise de atividades de alunos, análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados, avaliação da formação).

As unidades do curso, com temáticas similares e focos de aprofundamento distintos para cada turma – primeiro, segundo, terceiro ano e classes multisseriadas –, foram trabalhadas em oito cadernos, sendo que no Caderno 6: “Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar” foi aprofundado o conceito de sequência didática.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO EM ANÁLISE

Para desenvolver o alfabetizar letrando, propõe-se e defende-se a utilização, com base no Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, do procedimento teórico-metodológico intitulado sequência didática (SD). Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), “[...] uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 23) reforçam que,

Ao propor o ensino de gêneros por meio de SD, os pesquisadores suíços salientam que esse encaminhamento, desde que bem direcionado, oferece aos alunos a possibilidade de desenvolverem sua capacidade de produzir textos, progredindo em relação à escrita e também à manifestação oral em situações públicas e escolares.

Fato inegável é que, ao priorizar o planejamento e a socialização de sequências didáticas em suas ações formativas, o PNAIC enfatiza “[...] o cuidado pelo ensino do sistema gráfico da escrita, aliado à ênfase que se deve dar às relações entre as práticas sociais de leitura e escrita” (FRANCHI, 2012, p. 7). Os textos, assim, assumem lugar de destaque e a opção pelo trabalho com sequências didáticas pode ser entendida como uma ressignificação do trabalho docente e da aprendizagem das crianças.

Pasquier e Dolz (2002) explicam que há duas razões que justificam a noção de SD: “sequência” por referir-se à disposição das oficinas de aprendizagem e “didática” por envolver os objetivos do aprender e do ensinar.

A fim de caracterizar o procedimento, citam-se abaixo alguns pontos-chave que determinam e qualificam a SD:

- Tem a finalidade de ajudar os alunos, em qualquer período da escolaridade, a dominar um gênero oral ou escrito público numa determinada situação de comunicação, estando centrada na aquisição de procedimentos e de práticas;
- Tem caráter modular, em que se apresentam seus procedimentos e possibilidades de diferenciação, adaptando-se às necessidades particulares dos diferentes grupos na turma;

- Caracteriza-se pela apresentação da situação de comunicação ou de um projeto de classe à turma ou a um grupo de alunos, seguido pela produção inicial, pelo desenvolvimento de módulos de atividades e exercícios variados em torno do gênero textual em foco e, por fim, da produção final, que será, na verdade, o resultado do ensino-aprendizagem efetivado durante a SD;
- A SD deve apresentar atividades de observação e de análise de textos completos ou incompletos, e, nesse sentido, pode haver a comparação de vários textos de um mesmo gênero ou até mesmo textos de gêneros diferentes;
- A SD pode apresentar ao estudante tarefas simplificadas de produção de texto, tais como “[...] reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão, etc.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89);
- A elaboração de uma linguagem comum pode facilitar falar sobre os textos, criticá-los e até melhorá-los. Entende-se que a elaboração da linguagem comum pode ser capitaneada numa lista de controle ou de constatações, sintetizando, de modo genérico, as aprendizagens adquiridas durante o desenvolvimento dos módulos da SD;
- Deve desenvolver as capacidades de linguagem, que são: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas;
- A apresentação da situação de comunicação deve apresentar todos os elementos para o agir do aluno; por exemplo, para quem o texto será enviado, qual o objetivo da interação, em que suporte físico ou virtual será publicado, etc. A produção inicial vai colocar o estudante, pela primeira vez, em contato com o gênero e, por isso, vai revelar todas as dificuldades em relação ao gênero textual em foco ao professor. Este, por sua vez, terá a função de capitalizar o que o estudante já sabe e preparar os módulos que desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias. Em relação à produção final, esta deve ser o resultado dos elementos trabalhados e que, agora, podem servir como indicativo ao professor das aprendizagens consolidadas.

Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 23) consideram “[...] a SD como uma metodologia capaz de oportunizar um tratamento dialético do conhecimento”, exigindo a compreensão docente do caráter espiral do trabalho, o que proporciona a progressão do processo de ensino e da aprendizagem, com incorporações e aprofundamentos, aquisições e retomadas de conhecimentos.

Assim, para que o ensino dos gêneros na escola não assuma uma abordagem superficial numa “roupagem” de SD, mascarada pela mera modularização, é essencial que se pensem nas capacidades de linguagem que a produção de cada gênero requer.

## AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO TRABALHO COM SD

A produção de texto na escola não raro é pensada como produto; ignora-se o processo e as capacidades que mobiliza. Esse entendimento do texto como algo pronto dificulta o desenvolvimento das habilidades que garantem a competência produtora nas mais diversas situações sociais de uso. Na perspectiva que a escola tem praticado, produzir textos estaria limitado a cumprir uma tarefa escolar com um único interlocutor definido, o professor, para atribuição de uma nota ou conceito que afirmaria se o aluno é apto ou não apto ao cumprimento da exigência textual.

Para Street (2014, p. 131), na sala de aula, a língua parece ser tratada como se fosse algo externo aos alunos e aos docentes, “[...] como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários”, de forma que a linguagem do ensino acaba por pressupor e construir um “[...] distanciamento entre as crianças e sua língua”.

Sobre o fenômeno do letramento, entendido como indissociável do processo de alfabetização, Kleiman (2012, p. 20) afirma que

[...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, qual seja a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a promoção na escola.

[...]

As práticas de uso da escrita da escola - aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade - sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado um tanto parcial como equivocado. [grifos da autora]

A partir de tais colocações, e para que a adoção do procedimento de SD não perpetue o efeito normatizador que a escola tem agregado aos usos da língua, no que se reporta ao planejamento docente de forma específica, entende-se como fundamental pensá-la a partir das capacidades de linguagem mobilizadas em seus diversos módulos.

Retomam-se, assim, nesta seção, as capacidades de linguagem – capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas –, traduzidas da seguinte maneira:

a) capacidade de ação: adaptação do texto ao contexto de produção (destinatário, conteúdo e objetivo). Em outras palavras, refere-se à adaptação da ação languageira às características do contexto e do referente.

b) Capacidade discursiva: mobilização de modelos discursivos e de sequências tipológicas, isto é, saber escolher o tipo de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva ou dialogal), que predominam e/ou compõem cada gênero, em razão de seus propósitos comunicativos.

c) Capacidade linguístico-discursiva: implica conhecimentos acerca do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes do texto. Em outros termos, refere-se à forma como as orações são organizadas, como é realizada a adequação do vocabulário, além de questões ortográficas e de pontuação. Essa capacidade evoca o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (GONÇALVES; NAPOLITANO, 2013, p.107).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas”. É especificamente no contexto das intervenções didáticas que o entendimento e a identificação dessas capacidades assumem significado especial, à medida que o professor só consegue planejar boas situações didáticas se conhece o que o aluno já possui e o que ainda lhe falta. Muitas vezes, notadamente no trabalho com a produção escrita,

verificam-se esforços docentes no que concerne a uma correção de desvios gramaticais, reforçando a concepção de certo e errado da língua, apontados ao longo do texto do aluno ou mesmo através de legendas, mas não são percebidas intervenções que trabalhem aspectos discursivos ou mesmo um planejamento que pense os processos pelos quais as crianças podem desenvolver habilidades para que se tornem escritores (e falantes) mais competentes de acordo com as situações comunicativas das quais participam.

A SD, dado o seu caráter modular, permite ao docente esse planejamento que entende o processo como algo a ser conduzido com intervenções mais pontuais e assertivas sobre a produção textual do aluno. Nesse quesito, os módulos podem, ainda, abordar de forma mais específica as capacidades que precisam ser desenvolvidas em maior profundidade, ainda que na prática elas estejam em intersecção constante (GONÇALVES, 2007).

Sobre as capacidades de ação, Gonçalves (2007, p. 55) discorre que

As capacidades de ação implicam representações de três tipos: a) sobre o meio físico: o lugar, o momento da produção, a presença ou não dos interlocutores; b) sobre a interação propriamente dita: o papel social dos participantes, a instituição social de onde falam, o objetivo; c) o conteúdo temático estocado na memória e que vai ser mobilizado na produção oral ou escrita.

O autor explica que, para Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de ação referem-se às aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente e que isso acontece quando as crianças participam de interações sociais diversas mediadas pelos adultos, aprendendo, assim, a fazer representações adequadas e necessárias à situação comunicativa vivenciada.

As capacidades discursivas, segundo Bronckart (2012), são mobilizadas partindo-se da definição requerida pelas capacidades de ação, ou seja, dada a observação da situação contextual, deve-se optar pelo gênero que melhor responde às necessidades impostas. No que diz respeito ao trabalho com as capacidades discursivas, há que se ressaltar que não corresponde a oferecer modelos de estruturas textuais, como se a “forma” assumida por um determinado gênero correspondesse a uma estruturação tida como fixa.

Gonçalves (2007, p. 67) reforça esse entendimento quando destaca que não se pode “[...] afirmar que um determinado gênero diferencia-se de outro por apresentar

mais este tipo ou outro de sequência”, valendo lembrar que as sequências textuais são seis, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva. Nesse aspecto, é possível que haja um trabalho com as regularidades de composição interna dos gêneros, mas não se pode incorrer no erro de se tomar a caracterização como sinônimo de determinação de estruturas rígidas. As capacidades discursivas resumem-se, de forma genérica, àquelas “[...] relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências” (BARROS, 2015, p. 113). O conteúdo temático também está vinculado às capacidades discursivas.

#### O desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas

[...] possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. [...] elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais (BARROS, 2015, p. 113).

As capacidades linguístico-discursivas oportunizam a maior tomada de consciência sobre os usos da língua dentro das condições comunicativas e do gênero priorizado, revelando o domínio do aluno-produtor para atender às demandas que são colocadas.

Entender as capacidades de linguagem e planejar situações didáticas em que sejam mobilizadas e desenvolvidas são necessidades para que as SDs não se configurem um “amontoado de atividades” que não se relacionam; crê-se que, ao refletir sobre elas e trabalhá-las nos módulos, haja contribuição real para o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos.

## A SD NO PNAIC: AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS NO EXEMPLO DO 3º ANO

O Caderno 6 do PNAIC trouxe aos professores alfabetizadores, além de textos que retomam conceitos de interdisciplinaridade, projetos didáticos e sequências didáticas, exemplos que concretizam as abordagens feitas. Segundo o material, afirma-se que os gêneros textuais na escola devam passar por uma transposição didática e que

[...] os projetos didáticos e as sequências didáticas apresentam-se potencialmente como formas de organização do trabalho pedagógico que têm grandes possibilidades de auxiliar nesse processo de didatização, sobretudo por um viés de trabalho interdisciplinar, o que os torna fundamentais ao professor para realizar todo o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais (BRASIL, 2012d, p. 6).

Há enunciada intenção de discutir princípios que orientem os professores na elaboração de suas SDs, “[...] considerando os direitos de aprendizagem e as capacidades relacionadas às práticas sociais de linguagem a serem desenvolvidas pelas crianças, de tal forma que se favoreça uma aprendizagem significativa” (BRASIL, 2012d, p. 21).

No Quadro 1, tem-se, sinteticamente, a SD História em Quadrinhos (HQ) apresentada no material do 3º ano do PNAIC, com os objetivos de cada módulo e as atividades propostas:

**Quadro 1** - Síntese da SD História em Quadrinhos - PNAIC 3º ano

<b>Módulo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>
Módulo 0 Apresentação da situação	Favorecer ao aluno a compreensão sobre o projeto de escrever HQ.	Apresentação do projeto da produção e de todas as suas etapas.
Módulo 1 Preparação da Produção inicial	Possibilitar a familiarização do gênero HQ pelos alunos.	Apresentação, leitura e compreensão do gênero HQ. Conhecimentos dos locutores de produção do gênero.
Módulo 2 Produção inicial	Conhecer as necessidades das crianças.	Construção da primeira HQ.
Módulo 3 Continuando com o conhecimento do gênero HQ	Descobrir diferentes parâmetros de contextos de produção do gênero textual HQ.	Identificação de contextos de produção e de características do gênero.
Módulo 4 Adquirir conhecimento a respeito da linguagem tratada no gênero HQ	Tratar da análise linguística: apropriação do SEA e outros conhecimentos.	Reconhecimento (finalidades, esfera de circulação, suporte, contexto de produção, forma de composição, estilo, etc.). Julgamento da adequação da linguagem aos interlocutores e à formalidade do contexto. Aquisição de vocabulário próprio.
Módulo 5 Organização do gênero estudado	Compreender de modo efetivo a organização do gênero HQ.	Estudo do título e subtítulo. Análise das partes do texto. Análises das etapas de ordenação (sequências tipológicas textuais).

continua

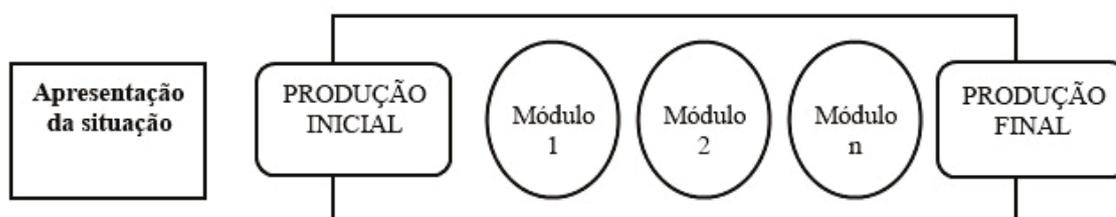
Módulo	Objetivos	Atividades
Módulo 6 Produção de uma HQ	Produzir a versão um do texto. Aprender a criar título que sintetize o conteúdo abordado. Organizar informações: “o que?”, “onde?”, “quando?”, “com quem?” adequadas ao texto. Designar pessoas envolvidas. Utilizar-se da voz/fala dos envolvidos. Adequar a voz/fala a balões conforme a mensagem. Utilizar-se dos elementos de coerência e coesão da narrativa.	Utilização de elementos adequados ao gênero HQ: desenhos, título, balões, etc.

Fonte: Elaboração dos pesquisadores com base no Caderno 6 PNAIC - Ano 3 (BRASIL, 2012d).

Estruturalmente, constata-se que a SD publicada no Caderno 6/Ano 03 do PNAIC (BRASIL, 2012,d) e trabalhada nas formações docentes do programa segue o preconizado por Dolz e Schneuwly (2004), apresentando a situação que motiva o estudo do gênero, seguida de produção inicial, sequenciando o aprofundamento dos estudos sobre HQ por meio de organização modular e proposição de produção final.

Essa adequação ao esquema de SD proposto pelos estudiosos também se verifica pela observação da Figura 1:

**Figura 1** - Esquema de SD segundo Dolz e Schneuwly (2004)

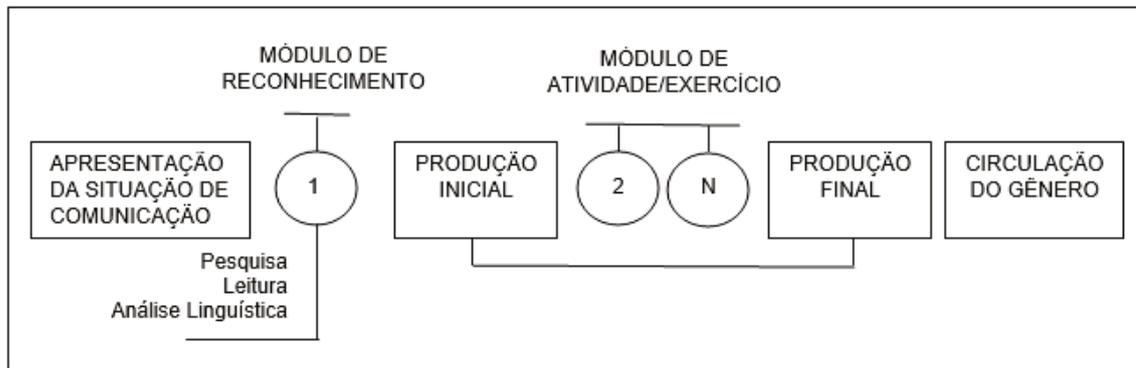


Extraído de: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 83.

No Módulo 1, objetiva-se a familiarização do gênero HQ pelos alunos e orienta-se ao professor alfabetizador que o gênero de trabalho seja apresentado, lido e compreendido. Essa proposta é defendida por Costa-Hübes (2008; AMOP, 2007) que,

numa adaptação do modelo suíço de SD à realidade brasileira, acrescenta dois módulos, sendo um deles o reconhecimento do gênero, como se observa na Figura 2:

**Figura 2** - Esquema de SD adaptada por Costa-Hübes (2008)



Extraído de: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 26.

Convém entender que

O gênero História em Quadrinhos (HQs) é reconhecido pela junção da linguagem verbal e não verbal, ou seja, texto e imagens, para contar uma história. É denominado como arte sequencial, que conta uma história por meio dos quadrinhos, através de imagens. “É um gênero discursivo que tem em sua estrutura fatos, personagens, tempo, possui uma linguagem clara e direta, buscando desta maneira uma clareza em sua compreensão (Santos & Silva, 2019, p. 103). Este gênero é comum ao homem desde a antiguidade, sendo encontrado nas tapeçarias, vitrais, mosaicos e, ainda, nas igrejas na Idade Média para a exposição de episódios como a via-sacra, ilustração da vida dos homens santos em imagens (SANTOS; SILVA, 2022, p. 3).

Se antes as HQs eram consideradas literatura de entretenimento e tidas como produções de pouca profundidade, cujo conteúdo se mostrava “[...] aquém do esperado para o aluno” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 9), na atualidade isso não tem mais encontrado espaço e o gênero tem sido bastante considerado para o letramento dos estudantes e tem sua inserção ampliada nas obras indicadas para a composição de acervos de programas de incentivo à leitura, como é o caso do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Ramos (2009) elenca algumas tendências que ajudam a compreender o conceito de HQ, dentre as quais estão: predomínio de sequências ou tipologia textual narrativa; presença ou não de personagens fixas; ocorrência de narrativa por meio de um ou mais quadrinhos; tendência ao uso de imagens desenhadas, podendo ocorrer casos de utilização de fotografias na composição das histórias.

A HQ como gênero “[...] utiliza uma grande variedade de recursos, tais como metáforas, onomatopeias, estrutura narrativa apresentada por meio de mensagem icônica e linguística, balões de diferentes tipos, letras com espessuras diversas ligadas a ações e sentimentos expressivos pelos personagens” (FAGUNDES; SILVA; SILVA, 2017, p. 186)

Importa destacar que as HQs têm como aspecto tipológico predominante o narrar, pertencem, no âmbito do domínio social da comunicação, à cultura literária ficcional, cuja capacidade de linguagem predominante é descrever ações através da criação de intrigas (BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014).

No Quadro 2, encontram-se resumidas as capacidades de linguagem mobilizadas pela SD História em Quadrinhos (HQ) do material do 3º ano do PNAIC:

**Quadro 2** - Capacidades de Linguagem mobilizadas pela SD HQ - PNAIC 3º ano

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Contexto de produção do gênero Emissor/enunciador Período de produção Local de produção Função social Público-alvo Veiculação	Temática Uso de balões Ordem do narrar Enredo Sequências narrativas Personagens Tempo Espaço Quadros Título Linguagem não verbal/ imagens Onomatopeias Metáforas visuais	Pontuação Uso dos verbos Ortografia Uso de conectivos Uso de marcadores lógico-temporais Uso de letras maiúsculas e minúsculas Discurso direto Sequencialidade Mecanismos de textualização (linearidade do texto)

Fonte: Elaboração dos pesquisadores com base no Caderno 6 PNAIC - Ano 3 (BRASIL, 2012d).

A SD do material traz, ainda, listas de controle/constatações que direcionam e orientam a análise e a produção do gênero em estudo, constituindo-se “[...] avaliação formativa, visto que evidencia os elementos estáveis do gênero em revisão/reescrita” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 90).

Há, no Módulo 1, atividades sugeridas de análise de gêneros da mesma esfera comunicativa produzidos em linguagem diferente e veiculados em suportes distintos, intencionando a exploração dos gêneros uns em relação aos outros, em especial quanto ao modo de organização, desenvolvendo-se a capacidade de ação dos estudantes, proposta defendida por Dolz e Schneuwly (2004).

É lícito lembrar que, ainda que não haja no material analisado, atividades determinadas para o trabalho com alguns elementos das HQs, como é o caso das onomatopeias e das metáforas visuais, quanto às capacidades discursivas, e de alguns itens listados para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, há possibilidades de exploração, caso o professor perceba a importância disso.

Convém destacar que há orientações no Caderno 6 do Pacto aos professores alfabetizadores sobre o planejamento de outros módulos, de acordo com as necessidades percebidas, o que estimula a autoria docente quanto ao planejamento e evita que haja tão somente a reprodução de uma prática publicada a título de exemplificação. Sobre isso, vale recuperar as contribuições de Tardif (2007, p. 23), para quem

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Os processos formativos devem investir esforços nesse processo autoral, que acaba sendo, ainda, revelador de concepções de ensino, de língua e linguagem dos professores. É sobre essas concepções que um projeto formativo deve trabalhar de forma a contribuir para o crescimento dos que dele fazem parte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNAIC foi implantado no contexto nacional com a promessa ousada de contribuir com a melhoria da educação, em especial no tocante ao trabalho nos anos iniciais, e, conseqüentemente, com o alcance das metas impostas pelos documentos oficiais de alfabetização plena até os oito anos de idade. Para tanto, trouxe como um de seus principais eixos a formação continuada de professores alfabetizadores, intencionando respaldar os docentes em suas ações pedagógicas. Em seus materiais formativos, buscou discutir questões e práticas relativas à transposição didática dos gêneros textuais, promovendo reflexões acerca do planejamento de SDs.

Na perspectiva do alfabetizar letrando, a SD se mostra rica possibilidade metodológica de trabalho para o ensino da língua, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, motivo pelo qual o PNAIC trouxe caderno específico sobre essa proposta de planejamento.

Neste trabalho, objetivou-se retomar o conceito de sequência didática e de suas características, considerando as capacidades de linguagem mobilizadas pelo exemplo apresentado no PNAIC, especificamente no Caderno 6/Ano 3, no trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos (HQ).

O modelo apresentado segue os preceitos de Dolz e Schneuwly e traz orientações aos professores alfabetizadores sobre o planejamento de outros módulos, conforme as demandas de cada contexto, estimulando a autoria docente.

Entende-se que seja necessário aos docentes refletir sobre as capacidades de linguagem no planejamento de SDs para que as situações propostas contribuam para melhor aprendizagem dos alunos e garantam a plenitude no processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. E por falar em gêneros... In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). *Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 45-64.

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 54, n. 1, p. 109-136, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/zKKL8v8BDJFwG6PTDWVDXgR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Casa Civil*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Portaria MEC n.º 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Ministério da Educação*, Brasília, 04 jul. 2012. 2012a. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Portaria MEC n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Seção I, nº 243, Brasília, 18 dez. 2012. 2012b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1458-2012-12-14.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. *Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06. *Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. *Ensinar: tarefa para profissionais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. 2008. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Doutorado em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina/PR, 2008.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 15-40.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Orgs.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 81-114.

FAGUNDES, G. G.; SILVA, R. F.; SILVA, R. T. O gênero história em quadrinhos (HQ) como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na disciplina Língua Portuguesa. *SynThesis Revista Digital FAPAM*, Pará de Minas, v. 8, n. 8, p. 178-192, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/165/159.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem – informática educativa. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

GOMES, A. A. Estudo de caso – Planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 345 f. Tese. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, 2007. Araraquara, SP, 2007. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103610/goncalves\\_av\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103610/goncalves_av_dr_arafcl.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência Didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 69-96.

GONÇALVES, A. V.; NAPOLITANO, A. A. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 105-114, Apr.-June, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/17104/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

PARISOTTO, A. L. V. Oficinas de formação sobre produção de textos: uma experiência com professores do Ensino Fundamental. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 136-143, 2015.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: *PEC – Formação Universitária*. São Paulo, Secretaria da Educação/PUC/USP/Unesp, 2002, p. 879-894.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, M.; SILVA, C. Da criação artística à representação do imaginário e da cultura popular no gênero História em Quadrinhos. *Revista Humanidades*, v. 12, n. 1, E49215, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.15517/h.v12i1.49213>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. *Five models of staff development for teachers*. Pennsylvania State University: National Staff Development Council, 1990.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOLEDO, C. J. T. T. Os Pactos de Alfabetização: uma análise jurídica de políticas públicas visando à efetivação do direito à educação. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade São Judas Tadeu*, n. 3, primeiro semestre 2015. Disponível em: <<https://www.usjt.br/revistadireito/numero-3/11-carlos-jose-teixeira-toledo.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.