



DEJAIR BATISTA DE AGUIAR JÚNIOR

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS POR
PROFESSORES ALFABETIZADORES: (RE)SIGNIFICAÇÃO
DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**LAVRAS-MG
2019**

DEJAIR BATISTA DE AGUIAR JÚNIOR

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS POR PROFESSORES
ALFABETIZADORES: (RE)SIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

**Professora Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora**

**LAVRAS-MG
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Aguiar Jr, Dejair Batista de.

Sequências didáticas produzidas por professores alfabetizadores : (re)significação do processo de formação docente / Dejair Batista de Aguiar Jr. - 2019.

149 p.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Sequência didática. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

DEJAIR BATISTA DE AGUIAR JÚNIOR

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS POR PROFESSORES
ALFABETIZADORES: (RE)SIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

**DIDACTIC SEQUENCES PRODUCED BY LITERACY TEACHERS:
(RE)SIGNIFICANCE OF THE TEACHER TRAINING PROCESS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 27 de fevereiro de 2019.

MEMBROS DA BANCA

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira UFLA

Prof.^a Dr.^a Aline Torres Sousa Carvalho IFTM

Prof. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

À minha esposa pela paciência, apoio e carinho incondicional.

Às minhas filhas por entenderem minhas ausências.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua presença constante em minha vida, iluminando-me e guiando-me pelos tortuosos caminhos da vida.

A minha querida família, esposa e filhas, pois depositaram em mim sua confiança e amor.

À Universidade Federal de Lavras pelo acolhimento, tornando-se minha segunda casa.

Aos meus pais pelo apoio motivacional, financeiro e emocional, fazendo-me acreditar que poderia chegar sempre mais longe.

À Professora Helena Maria Ferreira por ter mais do que orientado, incentivando e acreditando na minha capacidade de vencer os desafios que se interpunham nesta trajetória acadêmica.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação, especialmente a Ilsa, Ronei, Tânia, José Antônio e Carlos, pelas contribuições teóricas, fazendo desabrochar em mim o espírito investigador.

Às professoras Aline, Ilsa e Mauriceia por terem participado da banca, contribuindo com valiosas observações.

Aos colegas do curso, especialmente à Iduméa, pelas conversas e reflexões, desenvolvendo ainda mais o meu senso crítico.

Aos professores cursistas do PNAIC, especialmente a orientadora de estudos Maria Donizete, pela disponibilidade de usar suas produções no *corpus* da minha análise.

Aos colegas de trabalho, especialmente à Giovana, que supriram minha ausência, possibilitando que pudesse realizar o sonho de aprofundar meus estudos.

Ao nosso prefeito Alex por ter possibilitado nossas ausências na Secretaria Municipal de Educação.

MUITO OBRIGADO!

“A linguagem é um campo de experiências riquíssimas, quer se trate de abordar os aspectos relativos ao que se poderia chamar de seus problemas estruturais (...), quer se trate de tematizar suas relações com outros campos de saber. Ou com o mundo, que só conhecemos, de fato, ou que tentamos conhecer, por meio da linguagem – de alguma linguagem.” (Sírio Possenti, 2001)

RESUMO

Este trabalho propôs-se investigar a natureza do trabalho docente, em relação à concepção de linguagem subjacente na planificação de Sequências Didáticas (doravante SD) produzidas e aplicadas por professores, no âmbito do Programa de Formação Continuada de Professores denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, como as capacidades de linguagem (CL) foram contempladas e executadas em sala de aula por meio das sequências, a fim de analisar como a prática do professor se configura. No contexto ensino-aprendizagem, o trabalho com a linguagem pressupõe um alinhamento teórico-prático pautado em diagnóstico da realidade, devido à necessidade de intervenções docentes coerentes e significativas às reais demandas discentes. As SD analisadas foram elaboradas por 12 professores de uma escola pública de ensino fundamental de uma cidade do sul de Minas nos encontros do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015. Para análise das CL, adotou-se como indicadores os critérios e as categorias de classificação propostos pelos linguistas da corrente interacionista sociodiscursiva. A pesquisa, assim, ancorou-se no paradigma qualitativo e, além disso, fundamentou-se nos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sócio Discursivo (doravante ISD). Tal abordagem metodológica pressupõe a relevância do processo de formação do professor reflexivo, cuja atuação é essencial no processo de desenvolvimento de CL necessárias para a leitura e produção de texto. Para a análise dos dados foi adotada uma abordagem interpretativista, pautada no percurso metodológico proposto pela Teoria Fundamentada nos Dados (TFD).

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Sequência Didática.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the nature of the teaching work, in relation to the underlying language conception in the planning of Didactic Sequences (hereinafter SD) produced and applied by teachers in classes of the initial years of Elementary Education, that is, as the language abilities were contemplated and performed in the classroom through the sequences, in order to analyze how the teacher's practice is configured. In the teaching-learning context, working with language presupposes a theoretical-practical alignment based on a diagnosis of reality, due to the need for coherent and meaningful teacher interventions to the actual student demands. The didactic sequences analyzed were elaborated by 12 teachers from a public elementary school in a city in the south of Minas Gerais in the meetings of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) program in 2013, 2014 and 2015. For the analysis of language abilities, the criteria and categories of classification proposed by the linguists of the current sociodiscursive interactionist (ISD) were adopted as indicators. The research, therefore, was anchored in the qualitative paradigm and, in addition, it was based on the theoretical-methodological principles of ISD. Such a methodological approach presupposes the relevance of the reflexive teacher training process, whose performance is essential in the process of developing CL necessary for reading and producing text. For the analysis of the data an interpretative approach was adopted, based on the methodological path proposed by the Grounded Theory.

KEYWORDS: Teacher Training. Applied Linguistics. Interactionism Sociodiscursive. Didactic Sequence.

LISTA DE SIGLAS

CL	Capacidade de Linguagem
CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CLD	Capacidade Linguístico-Discursiva
CMS	Capacidade Multissemiótica
CS	Capacidade de Significação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
MD	Modelo Didático
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SD	Sequência Didática
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TF	Teoria Fundamentada
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de análise de textos proposto pelo ISD.....	49
Figura 2 – Obra complementar do PNLD/PNAIC.....	53
Figura 3 – Esquema de transposição didática.....	56
Figura 4 – Esquema estrutural de uma SD.....	59
Figura 5 – Esquema SD desenvolvido por Swiderski e Costa-Hübes (2009).....	59
Figura 6 – Esquema de representação da SD.....	60
Figura 7 – Esquema dinâmico de trabalho com SD.....	62
Figura 8 – Esquema SD proposto por Abreu-Tardelli et al.....	63
Figura 9 – Esquema SD elaborado por Cristovão (2015).....	64
Figura 10 – Categorias de capacidades de linguagem.....	68
Figura 10 – Teoria fundamentada nas sequências de atividades dos relatórios dos professores.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trecho relativo à alfabetização na perspectiva dos letramentos retirados dos cadernos (anos 1, 2 e 3).....	45
Quadro 2 – Problemas que podem surgir na Transposição Didática segundo Machado e Cristovão (2006).....	57
Quadro 3 – Características das SD no contexto brasileiro.....	65
Quadro 4 – Capacidades de linguagem: referências e definições.....	67
Quadro 5 – Capacidades de linguagem e critérios de classificação.....	69
Quadro 6 – Características das versões principais da TFD.....	76
Quadro 7 – Análise das Capacidades de Linguagem.....	86
Quadro 8 – Atividades desenvolvidas SD9.....	88
Quadro 9 – Atividades de interpretação de texto e segmentação de palavras.....	91
Quadro 10 – Exemplos das categorias da sequência das aulas planejadas pelos professores.....	96
Quadro 11 – Exemplos de atividades desenvolvidas com histórias extraídas das SD.....	99

SUMÁRIO

PREÂMBULO	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	22
2.1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma proposta de formação continuada	22
2.2 A importância de um processo formativo docente interacionista	27
3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: A TENSÃO DE DUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA	37
4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO	49
5 CAPACIDADES DE LINGUAGEM	65
6 O PERCURSO METODOLÓGICO	69
6.1 Tipo e natureza da pesquisa	69
6.2 Pesquisa documental: contextualização sobre o corpus da pesquisa	72
6.3 Pesquisa qualitativa interpretativa: teoria fundamentada nos dados	73
7 ANÁLISE: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRODUÇÕES DOCENTES	80
7.1 Identificação e análise das Capacidades de Linguagem	80
7.2 Análise dos relatórios de aplicação das SD	92
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXO A – Capa da encadernação das SD elaboradas pelos professores alfabetizadores	115
ANEXO B – Sequência Didática 1 (SD1)	116
ANEXO C – Sequência Didática 2 (SD2)	119
ANEXO D – Sequência Didática (SD3)	122
ANEXO E – Sequência Didática 4 (SD4)	125
ANEXO F – Sequência Didática 5 (SD5)	129
ANEXO G – Sequência Didática 6 (SD6)	134
ANEXO H – Sequência Didática 7 (SD7)	138
ANEXO I – Sequência Didática 8 (SD8)	141
ANEXO J – Sequência Didática 9 (SD9)	143
ANEXO K – Sequência Didática 10 (SD10)	145
ANEXO L – Sequência Didática 11 (SD11)	148

PREÂMBULO

O LUGAR DO PESQUISADOR NA/DA PESQUISA PARA O PESQUISADOR

As mais diversas correntes, cujo foco de interesse tem sido a linguagem convergem na direção de que o sentido dos enunciados decorre dos elementos que compõem as condições de produção, circulação e recepção do discurso, especialmente, do contexto. No arcabouço das condições discursivas, um elemento importante é o lugar social do interlocutor, pois os sentidos são decorrentes dessa posição. Desse modo, a fim de situar o leitor desta pesquisa, faz-se extremamente necessário marcar o lugar social do pesquisador e do caráter que a pesquisa assume nos limites desta dissertação. Vale, assim, ressaltar que a opção pelo tipo de pesquisa aqui resulta precisamente do objeto de interesse do pesquisador, numa fina relação de imbricamento com a prática pedagógica, uma vez que o pesquisador se constitui eminentemente um professor da rede pública.

A escolha do mestrado profissional em vez do acadêmico sucedeu-se como resultado de um gesto intencionalmente político, sobretudo, considerando que se trata de um mestrado profissional em educação, cuja área é a Linguística Aplicada (LA). Tal posição pode ser explicada essencialmente pelos seguintes motivos: 1) a formação do pesquisador; 2) a sua experiência profissional pedagógica; 3) o caráter da pesquisa engajada proposta; 4) o objeto de estudo. É importante destacar que o entrecruzamento desses critérios foi a mola propulsora pela tomada de decisão do objeto da pesquisa, sob uma dimensão de engajamento e numa perspectiva da LA.

Inicialmente, imbuído da consciência de que minha constituição docente passa – não única nem de forma exclusiva – especialmente pelos modos com os quais me relacionei com a escola nas mais diversas situações, convém narrar sinteticamente a minha trajetória à assunção de professor. Minhas primeiras reminiscências estão envoltas por livros, revistas, diários de classes etc., uma vez que minha mãe era professora dos hoje chamados anos iniciais do ensino fundamental e do curso normal de magistério segundo grau. Minha casa ficava no meio das duas únicas escolas urbanas do meu município, e assim eu via o dia todo o movimento instaurado e produzido por elas. Vale dizer assim que a educação escolar não é parte da minha história, mas minha própria história, constituindo-se parte inalienável da minha historicidade e existencialidade.

Tudo isso sempre me levou a olhar a educação de um modo peculiar nas mais diferentes fases de minha vida e, de tal maneira, que influenciou na decisão de cursar o magistério, em que me tornei habilitado a lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental. Mais tarde, nessa busca incessante por me constituir sempre um profissional melhor, ingressei-me ao curso de licenciatura de Letras. Assim, desde 1998 tenho trabalhado como docente, e pude, portanto, lecionar em todas as etapas da educação básica, trabalhando, desse modo, da educação infantil ao ensino médio. Tal fato possibilitou ter uma visão longitudinal do processo ensino aprendizagem que abrange os diversos anos que compõem a educação básica.

Nesse ínterim, procurei realizar especializações e diversos cursos de aperfeiçoamento, tanto com foco nas questões envolvendo a linguagem como nas relativas aos processos de ensino aprendizagem. Uma das especializações cursadas habilitou-me a exercer a função de supervisor pedagógico. Surgindo a oportunidade, com o desejo sempre ávido de poder fazer algo mais e contribuir na/para a educação das crianças de minha cidade natal, fiz o concurso para supervisor, assumindo a função há 4 anos. Desse modo, na escola em que o objeto de estudo deste trabalho foi produzido, passei por diversas funções, como professor, vice-diretor, coordenador local do PNAIC e supervisor. Atualmente, estou atuando como gestor municipal de educação.

Relatar tudo isso é de extrema relevância, pois contribuiu para o desenvolvimento de uma visão peculiar sobre o processo educacional, especialmente no contexto escola/sala de aula. Além disso, fundamentou a maioria das decisões tomadas na elaboração e execução desta pesquisa. Desse modo, esclarecer para o leitor o lugar de que estou falando faz-se imprescindível para a compreensão dos comentários, discussões e reflexões aqui propostas. Espera-se, assim, poder dar ao leitor uma ancoragem e mostrar que o trabalho não flutua naufragamente num mar desconhecido.

1 INTRODUÇÃO

Uma práxis pedagógica que possibilite a construção de habilidades linguísticas é de suma importância no contexto sócio-histórico-cultural contemporâneo, uma vez que a assunção da cidadania crítica perpassa consubstancial e intrinsecamente as questões referentes à linguagem. Dessa forma, o trabalho docente deve propiciar condições de, por meio da linguagem, o educando poder interagir proficuamente no âmbito social.

Nesse sentido, a atuação docente não se pode caracterizar sob uma dimensão de um ativismo infundado ou ideologismos distanciados¹ do cotidiano da sala de aula. É, portanto, de suma relevância analisar/interpretar processos de formação pedagógica que possibilitem a *“pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino”* a fim de se *“enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia”*, a saber, *“de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.”* (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 284)

Considerando tal contexto, o trabalho pedagógico com a linguagem pressupõe um planejamento que realmente inter-relacione indissociavelmente reflexão-ação, ou seja, teoria e prática. Esse planejar possibilita assegurar o estreitamento, ou melhor, a imbricação teoria e prática, entre escola e a vida cotidiana. Nesse sentido, para abarcar essa articulação, os documentos oficiais (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC – Base Nacional Curricular Comum) sobrealvam a relevância do trabalho com os gêneros textuais, que por sua vez demanda um planejamento que envolve conhecimentos teórico-epistemológicos e práticos. Machado e Cristovão (2006, p. 552) enfatizam que

(...) em relação ao ensino de gêneros, seria necessário construirmos materiais didáticos adequados, que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos, isto é, que efetivássemos uma transposição didática adequada (...)

No contexto do trabalho pedagógico com a linguagem, mais especificamente com os gêneros textuais, tal transposição requer da ação pedagógica uma sistematização modular e sequencial (GONÇALVES; FERRAZ, 2016). Essa organização é denominada de sequências

¹ O autor usa tais expressões para designar uma tendência, muitas vezes instauradas no contexto escolar, de priorização de práticas sem embasamento teórico e de formulação de teorias distanciadas da realidade escolar ou ainda de implementação de interpretações equivocadas de teorias pedagógicas.

didáticas, pelo ISD – Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007), cujas bases teóricas delinearão as análises aqui propostas.

Nesses termos, as SD podem se constituir um potencial instrumento de formação de um professor reflexivo (GONÇALVES; FERRAZ, 2016), uma vez que sua planificação implica um diagnóstico da realidade dos educandos, bem como a definição de uma prática de linguagem que se pretende ensinar. Isso fica claro nas palavras de Machado e Cristovão (2006):

(...) os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. Portanto, podemos pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação. (p. 551)

Assim, é de suma relevância instrumentalizar, por meio das SD, operações de linguagem que visem ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (doravante CL) (DOLZ; SCHNEWLY, 2004). Dolz e Schnewly (2004); Cristovão et al (2010); Cristovão e Stutz (2011); Cristovão e Lenharo (2016) estabelecem os critérios e as categorias de classificação das capacidades de linguagem, que devem ser consideradas no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Diante do reconhecimento de uma prática pedagógica reflexiva e significativa no trabalho com a linguagem, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, lançou, em 2012, o programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2017). Para o desenvolvimento do programa, foram formulados cadernos com assuntos pertinentes ao processo de letramento e alfabetização. Os conteúdos de tais cadernos eram repassados pelos orientadores de estudos nos encontros presenciais da formação. O caderno de número 6, por título *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas*, trata conforme se observa no título das sequências didáticas e estabelece como objetivos em relação a esse assunto:

- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;

- Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 5)

Após a leitura e o estudo do caderno, os professores construíram SD e aplicaram-nas em suas respectivas turmas. Segundo os autores do capítulo *Organizando o trabalho pedagógico por sequências didáticas*, Dubeaux e Souza (2012), do respectivo caderno, é necessário um aprofundamento teórico para a compreensão da relevância dessa modalidade de ensino como mecanismo importante para o docente planejar e desenvolver sua prática pedagógica, com clareza e coerência sobre as situações de aprendizagem que está proporcionando aos seus discentes.

Nesse sentido, o trabalho com as SD é uma estratégia metodológica promotora de uma práxis pedagógica reflexiva e crítica. Assim, analisar se a planificação de tais ferramentas didáticas realmente refrata uma proposta coerente a essa prática reflexiva é de suma relevância, pois acredita-se que é na instauração de uma concepção sólida de uma real junção teoria-prática que pode haver a apropriação de CL, que propiciam aos alunos a efetivação de ações verbais significativas em seu contexto social.

Entretanto, no planejamento de um trabalho significativo com a linguagem, além de uma real conciliação entre teoria e prática, é relevante analisar a concepção de linguagem, pois ela determina todo direcionamento e sistematização das atividades desenvolvidas com o discente. Ao propor a construção de SD, o Programa de Formação de Professores (PNAIC) traz considerações específicas da corrente teórica interacionista sociodiscursiva, especialmente no trabalho de Dolz e Schneuwly (2004). Cabe, pois, assim analisar se houve uma apropriação de uma concepção de linguagem que resultasse na elaboração de um planejamento didático que instaure, de fato, atividades linguagem em uma perspectiva interacionista

É no âmbito dessa discussão que a presente dissertação se insere e procura responder às seguintes indagações:

- Como as capacidades de linguagem são exploradas nas sequências didáticas elaboradas pelos professores alfabetizadores?
- O tratamento dado às capacidades de linguagem pelos professores alfabetizadores desvelam uma atuação docente compatível com as reflexões

propostas pelo ISD que foi a base da discussão teórica realizada nos cursos de formação?

- Os professores incorporaram em suas práticas encaminhamentos metodológicos relacionados às reflexões teóricas realizadas durante o programa de formação continuada?

Sabe-se que, mais efetiva e significativamente, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a criação de programas de formação continuada, como o Pró-Letramento e, mais especificamente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013, 2014, 2015 e 2016), ocorre no Brasil uma proposta de mudança nos paradigmas de ensino da língua. A partir disso, pode-se levantar a seguinte questão-problema para subsidiar a construção da análise: a prática docente realmente instaura processos e situações de aprendizagem que vislumbram uma perspectiva interacionista da linguagem ou ocorre um planejamento que mascara atividades descontextualizadas, reducionistas, simplistas e/ou repetitivas?² A partir de tal questão instaurou-se a hipótese de que no trabalho pedagógico com a linguagem ocorre uma descontextualização das situações de uso linguístico e também da priorização de determinadas CL em detrimento de outras, influenciando também, assim, as análises realizadas.

Assim, a finalidade principal desta dissertação foi de analisar o tratamento dado às CL em SD elaboradas por professores participantes do programa de formação continuada de alfabetizadores (PNAIC). Para tanto, mediados pela proposta de uma Linguística Aplicada sob a perspectiva de Moita Lopes (2006) e pelas concepções teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) idealizadas por Bronckart (2009) e seus adeptos, analisou-se SD elaboradas por professores alfabetizadores considerando a concepção de linguagem subjacente à planificação das sequências, a fim de se apresentar uma reflexão teórica sobre a formação de professores para o trabalho com a Língua Portuguesa. É essencial observar se, por um funcionamento interdiscursivo, há ainda um ensino voltado a atividades metalinguísticas, ou se realmente vem ocorrendo um processo de ruptura dessa tendência. Nesse panorama apresentado, o ISD constitui um campo privilegiado, pois como afirmam Magalhães e Cristovão (2018, p. 9):

² Vale ressaltar que não se pretende pôr em campos antagônicos as duas perspectivas apresentadas, uma vez que se acredita não haver um processo puramente interacionista ou simplesmente descontextualizado e reducionista, porém é evidente que ocorre uma ênfase em uma dessas dimensões.

o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se inscreve como um quadro teórico que possibilita compreender o agir humano (dos profissionais envolvidos com a educação e, mais precisamente, com o Programa do Pacto), (re)configurado nos textos e implicado no trabalho do professor.

Desse modo, primeiramente, foi realizada uma pesquisa teórica que versava sobre os conceitos básicos relacionados à discussão proposta, tais como: formação docente, concepção de linguagem e ensino, SD e CL. Além disso, realizou-se também uma pesquisa documental, para a qual foram utilizados os cadernos de formação da área de Linguagem do PNAIC e, mais precisamente, as SD produzidas por professores cursistas do PNAIC, de uma escola de ensino fundamental anos iniciais, do sul de Minas.

Para tratar das questões relacionadas à formação docente, procurou-se trabalhar com as obras do PNBE Professor. Ressaltando, obviamente, que se tem consciência das diferentes filiações teóricas dos autores, procurou-se apresentar concepções que veem a importância do lugar da alteridade no processo ensino aprendizagem. É importante, assim, ressaltar que tal opção é uma escolha consciente com o intuito de traçar um panorama do imaginário do processo de formação do professor ideal em relação ao professor real que compõe o universo escolar. As obras do PNBE do Professor aqui discutidas não compõem apenas a realidade de uma escola, mas por se tratar de um programa nacional, faz parte de um projeto de criação de uma biblioteca específica para o professor. Caberia em outro estudo pesquisar sobre o conhecimento e o uso que os docentes fazem desse material e em que sentido tem influenciado a prática deles. Entretanto, como nosso foco aqui é outro, interessa, pois, considerar que elas constituem um aparato à disposição dos professores em suas respectivas escolas. Tal escolha resulta da própria linha de investigação proposta pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, que tem como foco a formação de professores.

A análise está dividida em duas etapas. Na primeira etapa, adotaram-se as categorias e os critérios das CL estabelecidos pelos autores do quadro teórico do ISD como indicadores. Nesse caso, verificou-se as CL presentes na SD de cada grupo de professores, relacionando-a com a teoria que a fundamenta. Num segundo momento, analisaram-se os relatórios de aplicação das atividades propostas pelas SD. Tal análise foi feita com base nos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), visto que tal abordagem propõe a atuação da análise em conjunto com o processo de coleta de dados, permitindo, pois, que a teoria desabroche do empírico. Tal proposta tem por finalidade, como já dito, analisar os relatórios produzidos pelos professores e que acompanham as SD produzidas por eles, como pode ser observado nos Anexos deste trabalho, uma vez que a TFD geralmente é indicada para pesquisas qualitativas,

cujos instrumentos sejam entrevistas e discursos. A proposta da TFD consistiu aqui na busca de uma interpretação dos dados que permitisse construir uma teorização capaz de relacionar as CL detectadas nas SD com a teorização proposta pelo trabalho com SD. Nesse contexto, as seguintes etapas foram estruturadas: coleta dos dados; codificação/categorização e sistematização da discussão com a proposição de uma articulação com a teoria estudada com possíveis deslocamentos (CASSIANI, CALIRI, PELÁ, 1996; CHARMAZ, 2009; REYES et al. 2015; ANDREWS et. al, 2017; SANTOS et al. 2016; SANTOS et al., 2018). Primeiramente, vale salientar que a perspectiva metodológica enfatizada nesta dissertação é a da *TFD construtivista* e que a proposta deste trabalho se reportou à perspectiva substantiva da teorização, que é mais simples e acessível, relacionando-se a situações mais específicas, uma área de investigação empírica e mais compatível com o nível de mestrado.

Desse modo, como a palavra texto proveniente do latim significa tecido, procurou-se dar a esta dissertação uma tessitura crítico-analítica a partir da discussão teórica e a exemplificação das capacidades e atividades propostas nas SD. Com esse intuito, propôs-se mensurar o nível de apropriação teórica no processo de formação PNAIC e sua aplicabilidade na transposição didática no trabalho com os gêneros textuais. Ciente da incompletude da linguagem e do sujeito, este trabalho pretende apontar caminhos possíveis para um processo de formação continuada significativo como também evidenciar a necessidade de um professor crítico e reflexivo.

Nesse contexto, o trabalho, em seu desenvolvimento, foi dividido em quatro capítulos teóricos e dois capítulos analítico-metodológicos respectivamente, a saber: a formação do professor alfabetizador; concepções de linguagem e ensino de língua; sequências didáticas: uma proposta de transposição didática; capacidades de linguagem; o percurso metodológico; análise: um olhar reflexivo sobre as produções docentes. Por meio dessa configuração, espera-se dar ao leitor um percurso inteligível de todo o processo que envolveu e fundamentou esta pesquisa, traduzindo-o nas palavras que se seguem, iniciando, pois, assim com a formação do professor.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Ao se pensar a historicidade da alfabetização no Brasil, deve-se considerar que no decorrer dos anos houve uma ampliação de seu conceito e a introdução de questões ligadas ao construtivismo e ao letramento. Tal fato, de certa forma, produziu um ofuscamento das especificidades da alfabetização, provocando resultados insatisfatórios em avaliações sistêmicas e externas. A partir desse panorama, políticas públicas relacionadas à alfabetização passam a ser criadas e implementadas nos sistemas educacionais brasileiros. Assim, é nesse contexto que se estabeleceu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, visando garantir que os aprendizes, de fato, dominem capacidades imprescindíveis no processo de alfabetização em um contexto de letramento.

Considerando isso, este capítulo está dividido em dois subtítulos, em que um está mais diretamente relacionado ao Pacto; e, o outro, sobre a importância de um professor que concebe a interação como condição essencial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a assunção desse professor constitui um pressuposto fundamental ao sucesso do Programa.

2.1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma proposta de formação continuada

Diante da emergência de melhoria dos resultados das avaliações externas no tocante à alfabetização e ao letramento, por meio da Portaria MEC n.º 867/2012, foi criado o programa de formação continuada de professores PNAIC, cuja implantação ocorreu no ano seguinte. Tal programa foi composto de “um conjunto integrado de ações, materiais e referências disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012, p.5).

O PNAIC foi desenvolvido em parceria com instituições públicas superiores de ensino e secretarias de educação. A formação organizou-se a partir de quatro eixos:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 5)

A formação apresentava como foco os professores do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental, bem como os de sala multisseriada, com turmas unificadas de professores considerando o ano/série ou mistas quando o contingente municipal de professores fosse reduzido. A carga horária do curso para os professores alfabetizadores era de 120h, desenvolvida pelos professores orientadores, cuja formação de 200h era de responsabilidade de uma universidade parceira. Como o foco deste trabalho recai justamente sobre os professores alfabetizadores vale explicitar que a carga horária estava dividida em 80h de estudo das unidades de conteúdo propostas, 32h de atividades e estudo extraclasse e 8h de seminário final no âmbito municipal. (BRASIL, 2012)

Considerando que “a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão” e que, portanto, “refletir, estruturar e melhorar a ação docente” constitui “o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012, p.28), os objetivos decorrentes são:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento.
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;

12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012. p. 31)

Tais objetivos deveriam desenvolver-se numa configuração espiralada, estabelecendo, pois retomadas ao longo do curso. É relevante também, especialmente em relação à análise proposta por este trabalho, pontuar que algumas atividades deveriam ser realizadas de modo permanente, as quais são:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. (BRASIL, 2012, p.32)

Diante dos aspectos apresentados, pode-se dizer que o PNAIC constituiu-se um dos mais importantes programas de formação continuada instituído pela Secretaria de Educação Básica do MEC no ano de 2012 e materializado no ano seguinte. O propósito consiste em envolver todos os participantes no processo educativo, professores, gestores, instituições superiores de ensino, na garantia da alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, satisfazendo o estabelecido pela meta 5 do atual Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017)

O PNAIC, assim, corresponde a um acordo formal firmado entre todos os entes da federação, a saber, Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios com o intuito de promover uma educação democrática e socialmente justa, pois o período da alfabetização assegura o direito da aprendizagem no decorrer da vida acadêmica e social de cada um. Nesse sentido, cada segmento governamental tornou-se responsável por algum aspecto da execução do Programa.

Desde que fora criado, no ano de 2012, até o ano de 2017, a capacitação dos professores alfabetizadores centrou-se nos seguintes pontos: Linguagem (2013); Matemática (2014); Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade (2015); Leitura, Escrita e Letramento Matemático. Em 2017, o PNAIC, a partir de uma visão mais ampla e sistêmica do processo de alfabetização, esteve voltado para Processos Formativos e de Monitoramento, Avaliação e Intervenção Pedagógica, e, por conseguinte, teve por intenção

promover a cooperação federativa e apoiar a constituição de equipes de coordenadores vinculados às redes de ensino para que estas assegurem o acompanhamento das ações do programa e avaliem a aprendizagem dos estudantes, responsabilizando-se também: (a) pela definição de metas a serem alcançadas; e (b) pelos resultados da alfabetização em seus estados e municípios. (BRASIL, 2017, p. 7)

No ano de 2017, a configuração inicial do PNAIC sofreu algumas alterações, mas a mais significativa é no tocante ao acréscimo dos professores de educação infantil e dos coordenadores pedagógicos e mediadores do Programa Mais Educação do Governo Federal no processo de formação. Verifica-se a preocupação em acionar todos os envolvidos aos anos escolares mais voltados especificamente para a questão da alfabetização.

Concluindo essa breve contextualização sobre o Programa de Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e considerando que o foco desta pesquisa é o procedimento didático denominado Sequência Didática, e que tal instrumento apresenta como principal função o desenvolvimento de capacidades para produção de um gênero textual, vale apresentar aqui a concepção de gênero que embasa o Programa. Para tanto, recorreu-se aos apontamentos de Magalhães e Cristovão (2018).

No contexto do PNAIC, os gêneros são tratados nas concepções bakhtiniana e bronckartiana, com contribuições de outros autores, como Marcuschi, por exemplo. Nesse sentido, os materiais para a execução do planejamento das atividades de sala de aula têm como base o viés teórico metodológico do ISD. Dessa forma, os conceitos de instrumento e mediação ancoram-se na perspectiva vygotskiana, resultando numa compreensão de que, como as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos, construídos cultural e historicamente, os gêneros, que também são instrumentos, devem, portanto, fundamentar a aprendizagem da língua. Pode-se compreender dos documentos do Pacto que a concepção de gênero consiste em ações de linguagem, constituintes de um processo de interação, devendo, pois, do ensino ser o ponto de partida. Numa perspectiva bakhtiniana, os gêneros são definidos em suas três dimensões: conteúdo, estilo e construção, a saber, tema, recursos linguísticos e organização material do enunciado, respectivamente. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018)

Na interpretação das autoras, segundo preceitavam os documentos do Pacto, os gêneros

são o alicerce da aprendizagem porque oportunizam as situações de experiências, vivências e uso da língua, a fim de que os alunos tornem-se sujeitos, na interação em eventos e situações que propiciem a escrita autoral e a reflexão sobre a língua.

Isso significa que a proposição de situações para o aluno interagir no período de alfabetização, bem como a sistematização sobre o SEA, é que

vai assegurar a apropriação da escrita, nas quais o discente pode agir pela linguagem, proporcionando vivências com a língua. (p. 94)

Trazer tal entendimento acerca dos gêneros para a discussão é extremamente relevante, uma vez que a formação busca fornecer aos professores um embasamento teórico capaz de subsidiar um trabalho efetivamente significativo com a linguagem, para que o aprendiz possa se apropriar do sistema de escrita alfabética, princípio basilar do processo de alfabetização, bem como fazer uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, o PNAIC é um programa de formação continuada ímpar no que se refere à extensa mobilização que promoveu no contexto da alfabetização no Brasil, trazendo a possibilidade de reflexão sobre a linguagem. É importante frisar que há diversas ressalvas e ininteligibilidades sob as mais diferentes dimensões no desenvolvimento do Programa, mas não se pode negar o foco à alfabetização promovido pelo curso.

Por fim, cabe observar a leitura que Resende (2015) faz do conteúdo dos cadernos

As marcas dos discursos nos Cadernos de Formação do PNAIC demonstram uma unidade orgânica entre as formas de comunicação verbal e as formas de enunciação, por meio de uma estrutura semântica aberta e com acentos conceituais restritos, visando estabelecer uma proximidade cotidiana com o público alvo – professores alfabetizadores. Assim, o texto traz essas marcas na própria divisão das seções, nos excertos de relatos de experiências e depoimentos de professores alfabetizadores, no destaque dos conceitos considerados relevantes (cor e tamanho da fonte da letra diferentes do usual do texto), nas ilustrações estilizadas, enfim, a estrutura textual-discursiva carrega em si diversas vozes presentes e ausentes, passadas e futuras dos envolvidos na construção dos Cadernos, do próprio MEC, da própria história de lutas, avanços e retrocessos do campo da alfabetização no Brasil e, que, portanto, se entrecruzam na constituição dos olhares sobre a formação do professor alfabetizador. (p. 95)

Apesar de a própria constituição do caderno revelar um protótipo ideal de professor alfabetizador, cabe refletir que não há o controle da apropriação dos conteúdos ali transmitidos e que, portanto, a assunção desse professor passa por outras questões relativamente não menos importante, como, por exemplo, a mediação conteúdo/aprendiz realizada pelo orientador de estudo. Vale, pois, ressaltar que os aspectos aqui expostos e abordados são extremamente pertinentes ao propósito da pesquisa em questão, uma vez que se pretende analisar, conforme já anunciado anteriormente, como uma unidade específica do trabalho desenvolvido instaurou-se na prática docente. Posto isso, cabe discutir as concepções que embasam o trabalho docente na perspectiva do curso e dos materiais fornecidos às escolas pelos programas do MEC.

2.2 A importância de um processo formativo docente interacionista

Cada vez mais a investigação do trabalho docente e pesquisas voltadas à prática pedagógica têm vislumbrado a importância da formação do professor. Há muito criou-se uma visão missionária e vocacional do profissional do magistério no âmbito socioeducacional, porém tal concepção não é suficiente para dar conta da natureza complexa do processo ensino aprendizagem. Há pressupostos subjacentes ao fazer pedagógico os quais são adquiridos por meio de estudos e aprofundamentos teóricos; devendo, pois, ser materializados em ações práticas fundamentadas e significativas. Nesse sentido, a formação continuada do professor é condição essencial para o estabelecimento de práticas didático-pedagógicas cada vez mais produtivas.

Além disso, os índices que medem a qualidade da educação brasileira, especialmente nos aspectos relativos à alfabetização, têm mostrado a necessidade de um processo de formação docente mais efetivo e produtivo. Formação que realmente possa refletir significativamente na prática do professor, contribuindo para o êxito escolar discente. Magalhães e Cristovão (2018) reafirmam não só a necessidade atual de discussões voltadas ao ensino de linguagem, mas também o aprofundamento das questões relativas à docência, especialmente aos procedimentos didáticos que garantam bases mais sólidas para a aprendizagem em práticas sociais de linguagem.

Em se tratando da questão do ensino da língua, é de extrema relevância haver um conhecimento das questões pertinentes à Linguística. Tal desconhecimento acaba conduzindo a um ensino higienizante³ de Língua, pautado, obviamente, numa perspectiva maniqueísta, a saber, do certo e do errado. Possenti (2001) critica, em relação às línguas, o fato de que a escola além de outras instituições não terem conseguido ultrapassar os limiares da gramática normativa. Apesar de o foco relacionar-se mais à questão da alfabetização, vale considerar tal fato exposto pelo autor, uma vez que a mesma postura frequentemente se repete no contexto do processo de ensino aprendizagem da alfabetização. Para ilustrar isso, o linguista diz que

O melhor testemunho desse atraso é o sucesso de pseudoprofessores nos meios de comunicação, que nada mais fazem do que repetir materiais do nível das apostilas dos cursinhos, com listas de ‘problemas’ de uso do português falado julgado à luz da língua escrita. (p. 8)

³ Por ensino higienizante, considera-se aqui toda a ação que tende a excluir todo o uso da língua que não condiz com o que preceitua a gramática normativa.

Pode-se inferir disso que, infelizmente, há a figura do professor reprodutor, incapaz – por opção, acomodação ou, ainda, inculcação ideológica –, de se constituir autor de sua própria prática docente. Dessa forma, um processo de formação que dê subsídios para os profissionais do magistério assumirem-se autores do fazer pedagógico é essencial. Entretanto, é importante que seja um processo contínuo e continuado *in loco*, uma vez que é relevante considerar a incompletude do sujeito e o contexto de atuação. Para além disso, a formação deve consistir-se extremamente crítico-reflexiva de tal modo que liberte o professor das “práticas já consagradas no interior da escola” e das “coerções que tolhem sua atividade” (MENDONÇA, 2001, p. 243).

Desse modo, nos últimos anos políticas educacionais de formação continuada de professores, em âmbito nacional, têm sido implementadas em parceria com universidades públicas do país, como, por exemplo, Pró-Letramento e PNAIC. Ademais, houve mudanças curriculares, elaboração de direitos de aprendizagem, sistematização de avaliações externas, cumprimento de metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação dentre várias outras ações direcionadas à alfabetização e ao letramento, com a finalidade de promover ações concretas para a aquisição de capacidades de linguagem que assegurem às crianças um agir de linguagem significativo e eficiente.

Uma das ações pontuais que pode ser destacada aqui foi a criação de um acervo específico ao professor da educação básica pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor. Esse Programa tem por finalidade destinar às escolas obras de referência para auxiliar os professores no planejamento e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos. (BRASIL, 2018)

Assim, para construção deste capítulo – o qual se caracteriza por uma discussão teórico-metodológica –, que trata da formação do professor alfabetizador, optou-se por adotar, como referencial teórico, as obras enviadas às escolas pelo PNBE do Professor no período de 2011 a 2013, com os seguintes descritores em seus títulos: alfabetização, letramento, gêneros textuais/discursivos, leitura, escrita, ensino, Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, para a inserção na discussão aqui proposta, não bastava simplesmente apresentar tais descritores. Assim, procurou-se também, neste trabalho, trazer para a discussão comentários filtrados sob perspectivas interacionistas da linguagem necessárias para um processo de ensino aprendizagem, tanto no âmbito da alfabetização quanto em questões metodológicas de ensino da Língua Portuguesa, para além dos limites da mera decodificação, visando, pois, ao letramento.

Cabe aqui, porém, antes de tratar propriamente do que expõem tais compêndios do PNBE, elucidar o sentido que o termo *interacionista*, *interacionismo* assume. Convém ressaltar

que se entende o caráter polissêmico dos termos e as diversas correntes que auto se designam de interacionistas. No entanto, não é intenção discorrer de forma aprofundada sobre as várias concepções de interacionismo⁴ que se relacionam inter ou transdisciplinarmente com a Linguística. O importante aqui é deixar marcado o estatuto que a interação assume na aprendizagem. Pontara, Miquelante e Cristovão (2013, p. 80), parafraseando Vygotsky, expressam que

[...] para o indivíduo melhorar o seu nível de aprendizagem, é necessário mais do que apenas agir, é preciso interagir, ou seja, para o autor todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir das relações interpessoais com o meio. Desta forma, o que inicialmente parece ser um resultado individual é, na verdade, coletivo. Nesse processo de construção coletiva, por meio da língua, da linguagem e dos símbolos escolhidos para as trocas, o sujeito se constrói, internaliza o conhecimento, se transforma e transforma o meio em que se insere.

Dessa forma, o interacionismo, uma vez que “tem sido capaz de marcar uma disposição de tomar a interação como uma das categorias de análise dos fatos de linguagem” (MORATO, 2004, p. 315), assume aqui o lugar possível de trazer para a análise elementos preteridos há um bom tempo pela ciência da linguagem e que são constitutivos da linguagem e do humano numa via de mão dupla, a saber:

[...] as práticas sociais nas quais a linguagem está imersa e que a constituem, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, as múltiplas atividades psicossociais que desenvolvem os falantes, os aspectos subjetivos e variáveis da língua e seu funcionamento, as condições materiais, psíquicas e ideológicas de produção e interpretação da significação, a existência de semioses coocorrentes nas práticas discursivas, o estatuto do “outro” no processo de aquisição da linguagem pela criança etc. (MORATO, p. 313)

Especificamente, neste trabalho em que se analisa a produção docente destinada a alfabetização, ou seja, a aquisição da linguagem escrita, conceber o lugar da alteridade, isto é, a dialogicidade inerente à linguagem é fundamental. Como bem relaciona a autora, o estatuto do “outro” no processo de aquisição da linguagem deveria, desse modo, ser um dos componentes nodais das planificações e transposições didáticas no processo ensino aprendizagem. Apoiada em Bakhtin, Morato (2004) afirma que “a concepção de interação como constitutiva da natureza dialógica da linguagem [...] associa-se a uma ideia de “outro” como interlocutor e como (inter)discurso” (p. 333). Um viés que torna possível o advento do “outro”

⁴ V. Morato (2004).

no contexto ensino aprendizagem, e, portanto, tornar o ensino mais significativo, contemplando a interação constitutiva do homem, é o trabalho pedagógico apoiado nas bases teóricas do interacionismo sociodiscursivo.

O interacionismo sociodiscursivo, cujas bases ancoram-se nas ideias de Vygotsky, Léontiev e Habermas e que será retomado mais adiante nas concepções de linguagem desenvolvidas em seguida neste trabalho, constitui um lugar significativo de possibilidade de mudança no processo de ensino de língua. Isso se dá a partir de seu posicionamento epistemológico e da abordagem metodológica. Tal abordagem denominada de *metodologia compreensiva global* assegura uma compreensão das ações humanas e de linguagem e, por conseguinte, uma intervenção significativa no fazer pedagógico. Segundo Bronckart (2009)

[...] essa perspectiva metodológica implica que sejam consideradas todas as variedades de ações humanas e que uma ênfase particular seja dada principalmente às que são especificamente orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos.

Em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam, a metodologia compreensiva global que preconizamos é decomposta de modo bastante semelhante. Primeiramente, a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos. (p. 67)

Concepções terminológicas à parte, convém destacar que a questão da interação perpassa as ações humanas e deve constituir o arcabouço das atividades pensadas no trabalho realizado no contexto escolar. “Na escola, o foco do ensino pela interação é primordial, ou seja, ter a experiência de agente produtor de linguagem desde antes da alfabetização é determinante para o desenvolvimento humano e participação social ativa” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 27). É inviável, assim, elaborar planejamentos pautados numa concepção de aprendizagem estrita a fatores imanentes e genéticos de desenvolvimento, ou, ainda, atividades que visem apenas à mera memorização, à cópia descontextualizada, à exclusiva identificação de elementos evidentes no texto, à repetição de modelos prontos, etc.

Retomando as obras do PNBE, como já foi explicitado na Introdução, é necessário ressaltar obviamente mais uma vez que se tem consciência das diferentes filiações teóricas dos autores, procurou-se apresentar concepções que veem a importância do lugar da alteridade no processo ensino aprendizagem. É importante, desse modo, deixar claro que tal opção é uma escolha consciente com o intuito de traçar um panorama do imaginário do processo de formação

do professor ideal em relação ao professor real que compõe o universo escolar. As obras do PNBE do Professor aqui discutidas não compõem apenas a realidade de uma escola, mas por se tratar de um programa nacional, faz parte de um projeto de criação de uma biblioteca específica para o professor. Caberia em outro estudo pesquisar sobre o conhecimento e o uso que os docentes fazem desse material e em que sentido tem influenciado a prática deles. Entretanto, como nosso foco aqui é outro, interessa, pois, considerar que elas constituem um aparato à disposição dos professores em suas respectivas escolas. Tal escolha, como já expresse anteriormente, resulta da própria linha de investigação proposta pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, que tem como foco a formação de professores.

Primeiramente, então, é salutar propor a necessidade de reflexão sobre a atividade docente nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, recorreu-se a Antunes (2004). A autora pontua sobre uma relevante atitude de mudança de postura frente a prática docente na aula de Português. A linguista sinaliza que ainda persiste uma prática pedagógica reprodutora de uma concepção reducionista do estudo descontextualizado de palavras e frases. A respeito especificamente do professor de Português, mas que, entretanto, pode-se estender ao professor alfabetizador, afirma que tal profissional deve consistir num sujeito que, “com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles” e, desse modo, “reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los” (p. 44). Para ela, tais fatos da língua devem ser contemplados na escola, tendo o texto como o objeto constitutivo deles.

Tal proposta coaduna-se com a perspectiva de trabalho do PNAIC, tanto que o foco deste trabalho recai sobre a concepção de texto presentes nas SD desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do Programa. O trabalho com SD pressupõe uma concepção de texto como gênero textual/discursivo, considerando-o como um objeto que medeia as interações humanas. Desse modo, pode-se inferir que a noção de texto determina o trabalho com a linguagem ainda que seja no processo de aquisição da escrita, consistindo assim aspecto de suma relevância à formação docente.

Russo (2012), ao tratar da alfabetização como um processo em construção, pontua que o trabalho com os gêneros textuais, incluindo a produção deles, pode ser feito desde o primeiro dia escolar da criança. Esse trabalho, segundo ela, pressupõe o planejamento de atividades sequenciadas, que consistem em uma sistematização cuja finalidade é incentivar a interação entre os alunos sobre um determinado tema, subsidiando a produção. Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental, pois como bem afirma a autora “o contato com diferentes gêneros textuais, em diferentes portadores e mídias, possibilita análise e reflexão

sobre a língua e a linguagem, tanto oral como escrita, e colabora para o progresso na construção de produções individuais” (p. 132).

Assim, é importante que em seu processo de formação o profissional do magistério se aproprie das especificidades prático-conceituais dos gêneros a fim de realizar um trabalho intrinsecamente interacionista. Tal apropriação é o que pode encurtar ou, até mesmo, erradicar a distância entre a designação conceitual de gênero e a sua efetiva prática no contexto do trabalho pedagógico com essa importante materialidade linguística numa perspectiva interacionista da linguagem. Tal possibilidade decorre do fato de ao se trabalhar com a noção de gênero traz para a situação de aprendizagem as suas específicas condições de produção que ultrapassam os limites da análise linguística de fonemas e sílabas. Não basta *ipso facto* simplesmente considerar que se realiza um trabalho pautado no posicionamento teórico da concepção de gênero, antes de qualquer demanda é essencial que haja uma intensa reflexão no intuito de “questionar se os alunos têm aprendido na escola a agir pela linguagem, ou se têm sido inseridos apenas em atividades de análise descritiva e classificatória de gêneros” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 27).

Desse modo, estar em constante reflexão sobre a prática é imprescindível para que realmente uma mudança consciente no fazer pedagógico se suceda, conforme pontuam Riolfi et. al. (2014, p. 9):

Precisamos refletir sobre nossos modos de ação e suas consequências na esfera pedagógica. Na escola atual, um modelo é substituído por outro com pouca reflexão. Muitas vezes, até mesmo ações de bons resultados são substituídas. No mundo “desbussolado”, é necessário manter uma vigilância dos resultados de nossos atos e não perder de vista os elementos importantes e indispensáveis ao ensino da língua Portuguesa.

É nesse sentido, a fim de ratificar, a relevância do ato de refletir sobre sua própria condição de sujeito docente, que podemos citar Passarelli (2012):

O professor-educador que se dispuser a refletir sobre sua prática poderá chegar a uma interpretação, mesmo que provisória, de sua ação e da realidade em que vive. Poderia, assim, explicar sua ação aos outros. Essa perspectiva, entretanto, não deve levar o professor à ilusão de possuir uma verdade já definida. Os questionamentos, as incertezas levam-no à necessidade de rever a sua prática. [...] isso depende de um esforço da consciência reflexiva. E é por esse processo de revisão que o professor poderá descobrir os caminhos que julgar ideais e verdadeiros e, com isso, inovará a sua ação [...].

Nesse sentido, o processo de formação deve propiciar condições de uma postura reflexiva crítica e coerente, evitando, por conseguinte, apropriações equivocadas e reducionistas de teorias que podem contribuir significativamente com o processo de ensino aprendizagem ou, por outro lado, a substituição de práticas exitosas consagradas. É nesse sentido que se propõe aqui uma mudança consciente, pois há obviamente práticas que a experiência revelou serem produtivas. É relevante, assim, que o docente, em sua formação, aprenda a refletir sobre a sua própria experiência de modo a construir, conforme Riolfi et. al. (2014), “um modo de ensino que permita ao aluno aumentar seu repertório de elementos linguísticos e culturais e aperfeiçoar a expressão oral, a leitura, a escrita e a capacidade de tomar a própria linguagem como objeto” (p. 10).

No entanto, a necessidade de mudança, em diversos aspectos, é patente. É preciso romper com o paradigma criado pela escolarização da língua. Segundo Passarelli (2012), esse processo consiste em “um ensino que se vale de estratégias baseadas em estruturas que se repetem e em habilidades adquiridas mecanicamente, para o estabelecimento de um ensino mais voltado à forma, ao produto” (p. 70). De acordo com a autora, a mudança também deve-se operar principalmente na postura do professor. Cabe ressaltar que há outras dimensões pertinentes que necessitam ser revistas, contudo cabe ao docente ser o desencadeador principal do rompimento com padrões metalinguísticos e higienizantes do ensino da língua. Desse modo, para a assunção desse professor que privilegia um processo pedagógico de *interação professor-aluno-objeto de conhecimento-realidade* (p. 72) é preciso substituir a *mentalidade normativa* por uma *mentalidade interativa*.

Em contrapartida, cabe aqui apresentar, a crítica que Micotti (2009) faz a respeito de os programas de formação de professores proporem acentuadamente o preparo de educadores reflexivos, mas desenvolverem práticas segundo o modelo tecnocrático de treinamento. Isso decorre justamente do distanciamento que há entre teoria e prática, no sentido de (re)produzirem uma dimensão estanque. Teoria e prática deveriam ser trabalhadas de forma imbricada, interdependente e inter-relacionada. Há um funcionamento das próprias instituições de formação e de órgãos responsáveis pelos sistemas educacionais que criam um imaginário de que não cabe ao professor elaborar construtos teóricos. Há, pois, na verdade a norma da legitimação a ser cumprida, isto é, apenas nos grandes centros acadêmicos existe a autorização de se produzir teoria. Em contrapartida, é comum ouvir de professores a falta de consonância entre a produção científica e a experiência de chão de sala. Diante disso, decorre a importância de cursos que propiciem a pesquisa engajada, instaurando um processo de reflexão que parta de um diagnóstico preciso da vivência docente. Kramer (2010), em sua pesquisa intitulada *Um*

mergulho na alfabetização e que compõe a obra *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*, conclui que “Há uma distância imensa entre o conhecimento acadêmico disponível sobre a escola e o trabalho concreto realizado” (p. 58), ratificando o que por ora está exposto aqui.

Maciel e Lúcio (2009) tratam justamente dos desafios da articulação entre teoria e prática no trabalho com a alfabetização e o letramento. Segundo as autoras, no contexto escolar, em relação aos professores, frequentemente se observa duas posturas em si mesmas bastante controversas recorrentes quanto aos conceitos de alfabetização e letramento: 1) a consideração necessária da interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor/escritor competente, mas na prática o trabalho basicamente com pseudotextos⁵; 2) confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e letramento. Para a superação de tais posturas elas propõem a necessidade de

[...] se perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Para que isso ocorra, é preciso o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e sua articulação da prática de ensino: é preciso que haja um equilíbrio entre ambos [...]. (p. 17)

Pode-se ilustrar tais procedimentos na constatação de Kramer (2010), quando a autora exemplifica que há uma insistente prática de treinamento de habilidade como prerrogativa básica da alfabetização, em detrimento da pouca ênfase que se dá a importância do significado na aprendizagem da linguagem escrita. Nesse sentido, ratificando a posição assumida aqui acerca da relevância de haver um redimensionamento nas/das relações teorização e realidade prática, a autora afirma que

Há que, urgentemente, romper essa defasagem entre o que se sabe sobre a escola e o que é nela feito. Cabe destacar que as professoras e os demais profissionais da escola estão ávidos por contribuições ao seu trabalho. Uma pista que parece ser efetiva para a superação dessa clivagem é estabelecer com os professores um processo sistemático de reflexão sobre a prática, a partir do qual novas informações e questionamentos seriam colocados.

Continuando a questão do ensino no tocante à alfabetização, Solé (1998) critica o fato de se restringir o processo de alfabetização à linguagem escrita. Pode-se inferir disso que o

⁵ Pode-se considerar pseudotextos toda materialidade linguística construída com a finalidade de única e exclusivamente trabalhar um fato gramatical específico, como, por exemplo, aqueles encontrados nas cartilhas de alfabetização com o objetivo de fixação de uma determinada família silábica.

trabalho com gêneros da oralidade deve ser constitutivo do processo de ensino, em vez de uma priorização exacerbada da aquisição do sistema da escrita, em que o texto funciona meramente como pretexto. Independente, no entanto, da linguagem a ser considerada no contexto da alfabetização – ressaltando obviamente que deve haver uma parcimônia entre ambas –, é necessário, segundo a autora, a presença de um meio social e de um mediador que auxilie “a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa” (p. 50). Em suma, nas palavras da psicóloga, “aprender [...] exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor” (p. 65).

Bizzoto, Aroeira e Porto (2010) destacam incisivamente alguns procedimentos técnico-conceituais sobre o papel do professor alfabetizador, confirmando, pois, os aspectos abordados aqui sobre pontos relevantes da formação docente, como:

- Entendimento do processo de construção pessoal do conhecimento de cada aluno;
- Conhecimento das teorias e estabelecimento de um constante intercâmbio entre conhecimento teórico e prática pedagógica;
- Criação de oportunidades à criança de vivenciar diversos atos de leitura e escrita;
- Capacidade de estimular a criança, valorizando e acreditando que ela é capaz de aprender.

É evidente, assim, que o processo não deve constituir um ato passivo de mera transferência de conhecimento, mas sim um processo de interação em que o professor assume o papel de mediador. O exercício de mediação, portanto, “exige dele um conhecimento claro do processo de construção do conhecimento”. Para o alfabetizador, mais especificamente, “além do conhecimento da psicogênese da leitura e da escrita e suas correlações com outras ciências”, é necessário também “um conhecimento da Língua Portuguesa.” (BIZZOTO, AROEIRA; PORTO, 2010, p. 42-43)

Para Seber (2010) o caminho da construção da escrita infantil está na postura de interlocução do professor, no sentido de propiciar condições de aprendizagem em que a criança assume o papel de sujeito desse processo. Isso deve ser feito a partir de interações significativas com o material gráfico. Desse modo, é importante que haja uma atuação pedagógica direcionada que propicie uma participação ativa da criança. Esse atuar pedagógico não deve ser regido por um imaginário pré-construído sobre o que a criança pode aprender, mas sim deve

ser resultado, conforme já dito, de uma análise individual de como a criança realmente aprende. É possível perceber nos planejamentos de vários professores atividades que partem de um pressuposto abstrato de aluno, não com base em dados concretos da realidade discente. Por isso, antes de tudo é relevante conhecer os processos cognitivos e o nível de aprendizagem da criança. Tal análise pode ser feita a partir dos erros cometidos pelos alunos, como, por exemplo, aquilo que é proposto pelas teorias construtivistas, ou a partir de entrevistas com os próprios alunos.

Entretanto, o que precisa realmente ficar claro para o professor é que para muitas crianças o acesso ao mundo sistematizado da escrita acontece estritamente na escola. Portanto, constituir-se um professor reflexivo, crítico e pesquisador é fundamental a fim de estruturar suas ações buscando promover uma aprendizagem significativa, ampliando o repertório linguístico dos seus alunos e promovendo a aquisição de capacidades/habilidades que podem subsidiar as mais diversas interações sociais deles. Pode-se associar a isso aquilo que é conhecido como *aprendizagem situada* que Demo (2009) explica da seguinte forma

“Situat” a aprendizagem significa realizá-la na vida concreta do aluno, não para nisto se aquietar, mas como ponto de partida para mudanças que vão sempre além daquilo que se encontra dado. O intuito é tomar o aluno já como autor, desde o início, aprimorando incessantemente sua condição de autor. (p. 59)

Assim, para finalizar este capítulo, vale ressaltar que cada professor deve também, portanto, constituir-se autor de sua própria prática pedagógica, sendo pertinente recorrer ao que pontua Kramer (2010, p. 70)

O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgão centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores.

Em suma, pode-se inferir que para a constituição de um professor reflexivo é primordial que haja uma concepção clara de linguagem, dos sujeitos que participam do processo de ensino aprendizagem e do necessário imbricamento de prática e teoria. É importante que isso se reflita no planejamento das aulas; criando, portanto, ambiente, situação e condição propícias à

aprendizagem significativa. O que precisa realmente estar sempre em evidência é a necessidade de o professor atender os múltiplos letramentos que se impõem na sociedade contemporânea, por isso uma nova relação deve se instaurar no contexto de sala de aula entre professor e aluno, pois como pontua Street (2010 *apud* MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 5)

(...) a relação do professor com os alunos tem de ser diferente (...), em vez de imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esse alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura e que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. (...) trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferente de ficar de pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes.

Essa nova relação do professor com o aluno no ensino da leitura e da escrita passa especialmente – é evidente que há outros diversos aspectos que devem ser considerados na relação professor/aluno no ensino da língua – pela concepção de linguagem adotada em sua prática pedagógica. Desse modo, no próximo capítulo há uma descrição de concepções de linguagem que influem no processo de ensino aprendizagem.

3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: A TENSÃO DE DUAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA

Se se fizer uma remissão aos primórdios da humanidade, é possível constatar que as questões relativas à linguagem perpassam a própria existência da condição humana. Pode-se, por exemplo, citar o episódio bíblico da Torre de Babel⁶. A linguagem concomitantemente constitui o humano e é constituída por ele. Dessa forma, pode-se constatar que nos mais variados momentos da história, há uma concepção subjacente de linguagem. No entanto, neste capítulo, há um tratamento específico de duas importantes concepções de linguagem que influenciaram, ou melhor, influenciam o ensino de língua materna no contexto escolar. Por um lado, portanto, tem-se as ideias da linguística estrutural preconizadas pelo linguista Ferdinand Saussure, bem como outras correntes provenientes de seus estudos. Por outro, há as ideias

⁶ Neste episódio bíblico, Deus confunde a língua do povo a fim de que obedecessem a sua ordem de povoar a Terra, uma vez que se reuniram para construção da torre, descumprindo, pois, o seu ordenamento.

interacionistas decorrentes dos pressupostos vygotskyanos. Aqui, de modo especial, dar-se-á uma ênfase ao campo teórico do ISD.

Saussure (2010), no Curso de Linguística Geral, preocupado em atribuir à Linguística o estatuto de ciência autônoma, procurou estruturar uma definição para o seu objeto de estudo. Assim, primeiramente, situa-se no campo da linguagem, afirmando que ela “tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p. 16). O autor, com isso, ressalta a dificuldade em estabelecer o objeto da linguística e o fato de os estudos linguísticos necessitarem ter um embasamento consistente e objetivo, isto é, uma fundamentação científica capaz de atribuir a linguística a assunção de disciplina com especificidades próprias. Nesse percurso reflexivo, o linguista dispõe que há na dimensão da linguagem um “conglomerado confuso de coisas heteróclitas” (p. 17). Desse modo, estabelece a língua como componente capaz de desfazer tal confusão. Assim, afirma que “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (2010, p. 17). Dessa forma, Saussure (2010) no contexto de sua discussão sobre a dicotomia língua/fala separa-nas reafirmando o caráter autônomo e social da língua. Para ele, então, os elementos exteriores à língua não constituirão objeto da Linguística. Sem negar a importância dos estudos do célebre linguista, uma vez que no contexto histórico do qual estava inserido, há de se concordar com Coelho e Henriques (2014):

Assim, a partir do momento em que a língua é considerada como um sistema, o linguista deveria se dedicar ao estudo do funcionamento desse sistema e não dos aspectos exteriores a ele. Se levarmos em consideração que a tradição comparatista do século XIX – na qual o próprio Saussure se enquadrava – priorizava o estudo e a comparação das várias línguas entre si, mas não utilizava os resultados obtidos para elucidar a natureza da linguagem, perceberemos o quanto era necessária a delimitação da língua enquanto sistema nessa época. Ademais, essa delimitação fez com que vários linguistas, posteriores a Saussure, acusassem-no de excluir alguns aspectos importantes ao funcionamento linguístico, tais como: a fala, o sujeito, a história e a referência. (p. 646)

Entretanto, vale considerar que tal concepção da exclusão da fala, do sujeito, da história e da referência determinou os modos de ensino de línguas por um bom tempo, gerando muitas críticas ao limitar a amplitude do universo que envolve a linguagem, criando um ideário puritano e higienizador da língua e excluindo, pois, tudo aquilo que não lhe é pertinente. É relevante ressaltar, portanto, que nos processos de aquisição da linguagem, decorrentes das situações de interação, a fala bem como os outros elementos que compõem o ato comunicativo são determinantes. No entanto, segundo Coelho e Henriques (2014), Saussure, apesar de não

ter conseguido tecer conceituações aprofundadas sobre a fala, define-a ainda que indiretamente nos cursos de linguística que ministrou. Cabe, pois aqui, refletir a respeito das conceituações saussurianas sobre a fala que os autores acima discorrem.

Coelho e Henriques (2014), analisando as notas das aulas dos alunos dos três cursos de linguística geral, procura identificar quais as reais perspectivas construídas por Saussure em relação à fala no desenvolvimento dos cursos. As autoras constatarem que a fala não foi excluída da teorização saussuriana, uma vez que Saussure discorreu várias vezes sobre a natureza da fala, embora acompanhadas de considerações sobre a língua. Ressaltam, portanto, que a “[...] fala é utilizada como um instrumento de construção do conceito de língua: a língua é o que a fala não é, mas ambas são interdependentes” (p. 646). Em outras palavras, afirmam que “a fala ocupa um papel central na teoria saussuriana, tendo em vista que ela é o mecanismo que permite as mudanças ocorridas na língua e o contato desta com os elementos extralinguísticos” (p. 661). Um aspecto importante ainda ressaltado pelas autoras consiste no

[...] fato de que a fala é social e, conseqüentemente, está inserida no discurso e estabelece relação com a ordem extralinguística, não implica que ela não se constitua como individual na medida em que é o indivíduo que escolhe e organiza os signos de acordo com os seus objetivos. (p. 662)

Por isso, constatarem que a fala é concebida, por ele, como um ato individual que não prescinde de dois indivíduos. Ademais, coloca a língua como um repositório individual, evidenciando que a língua por estar presente em todos os indivíduos, quando se toma um indivíduo qualquer e analisa tal repositório, entra-se em contato com a sua língua individual. Além disso, Saussure pontua que a partir do instante que se leva em consideração o conjunto de todos os repositórios individuais, desembarca-se na língua social. É, portanto, tal conjunto constitutivo do sistema linguístico que deve ser o objeto de estudo do linguista. Por fim, enfatizam, com tudo isso, que a fala assume uma função nodal na teoria de Ferdinand de Saussure. (COELHO; HENRIQUES, 2014)

Essas considerações trazidas aqui são importantes para se fazer justiça ao célebre linguista, Ferdinand Saussure, uma vez que a visão estereotipada e a leitura equivocada de suas teorizações é que produziram uma concepção de ensino reducionista, isto é, que desconsidera os aspectos extralinguísticos. Na verdade, a teoria do célebre linguista assume um papel fundante, do mesmo modo que o trabalho de Freud embasa as teorizações lacanianas e a leitura de Marx fundamenta as ideias gramscianas, althusserianas, dentre outros, por exemplo. Corroborando com isso, Bronckart (2009) sustenta que

[...] a abordagem interacionista não pode se apoiar senão na análise saussureana do *arbitrário radical* do signo, que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. (p. 23)

O importante, portanto, é que haja o entendimento de que todos os elementos que constituem o processo de comunicação são imprescindíveis no trabalho com a linguagem, uma vez que os sujeitos constituem a e se constituem pela/na linguagem. Apagar esse funcionamento da linguagem nos processos de ensino aprendizagem significa tolher a possibilidade de se instaurar um trabalho pedagógico produtivo. Nas palavras de Morato (2004, p. 317),

Entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano, a linguagem não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo. Ou seja, podemos dizer da linguagem que ela é uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma etc.) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também *sobre* a linguagem.

Assim, ao se pensar em atividades pedagógicas envolvendo a língua – que dever ser concebida como sistema signos que propicia o agir comunicativo, isto é, a atividade social humana –, é necessário trazer essa dimensão da linguagem na elaboração de planejamentos a serem executados com os alunos. Infere-se disso o caráter reflexivo da linguagem, exigindo, pois, também que o docente assuma-se reflexivo. Nesse sentido, a relação que se instaura é de uma reflexividade eminentemente recíproca. Assegurar que os discentes percebam o funcionamento da linguagem em jogo é de suma relevância para assunção de sujeitos que saibam valer-se dela proficientemente nas mais diferentes circunstâncias e situações de uso da língua, para ser mais específico. Vale, portanto, considerar que

Nessa relação dialética de interioridade-exterioridade, a linguagem encontra na significação sua função precípua. Com isso, reconhece-se que a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo. Há vários fatores que mobilizam esta relação, além dos concernentes ao sistema linguístico propriamente dito (a língua): as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que presidem

a utilização da linguagem, a polissemia existente entre língua e (inter)discurso. (MORATO, 2004, p. 318)

Geraldi (1990) destaca a necessidade de pensar o ensino de Língua Portuguesa à luz da linguagem. Para ele, nesse âmbito, o foco deve recair sob a interlocução, ou seja, a interação verbal, pois é nela que ocorre a produção da linguagem e a constituição dos sujeitos. Dessa forma, ao entender a linguagem numa concepção interacionista, segundo ele, há a possibilidade de criar novas alternativas para o ensino da língua Portuguesa. Nas palavras do autor

[...] nos contrapontos entre a construção dos objetivos científicos e a construção dos conteúdos de ensino, entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com texto, entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas. (1990, p. 30)

É pertinente salientar que tal concepção, portanto, permite que o professor fuja das amarras do consagrado ensino metalinguístico, que decorre justamente de uma concepção focada na língua como sistema fechado de signos, excluindo elementos relevantes do funcionamento da linguagem. O foco, desse modo, não será única e exclusivamente a gramática⁷, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho. É relevante, logo, destacar que um aprofundamento das questões linguísticas que perpassam o ensino se faz necessário, uma vez que a concepção de linguagem estabelecerá o norte do desenvolvimento do fazer pedagógico.

Mendonça (2001) ressalta que é impossível a neutralidade no ensino de língua e que, portanto, a adoção de uma concepção de linguagem nas relações de ensino deve ser assumida: “[...] um conceito de língua precisa ser adotado para que se pensem práticas com e sobre língua em sala de aula” (p. 239). Isso é imprescindível à superação de práticas pedagógicas reducionistas e silenciadoras no ensino de língua. Nesse sentido, a autora propõe, para a ruptura de políticas de fechamento no ensino de língua, uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, ou seja, uma concepção bakhtiniana de linguagem.

Sobre tais políticas, Mendonça (2001) afirma o seguinte

⁷ Gramática aqui refere-se mais genericamente a atividades do processo de alfabetização que visam exclusivamente a denominar vogais e consoantes, contar letras das palavras, separar sílabas, identificar gênero e número de algumas palavras etc.

Essas políticas de fechamento, como os mecanismos de controle do discurso e do sujeito, postulados por Foucault (1996), agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso. Principalmente, elas estão na convergência de três desses mecanismos: *disciplina, sistema de apropriação de conhecimento e sociedade de discurso*. Pode-se dizer que há discursos sobre língua autorizados, produzidos por sujeitos autorizados (que constituem uma *sociedade de discurso*) que são os formadores de opinião; esses interferem na imagem que a sociedade faz da língua e, como autorizados, adentram pelo *sistema de apropriação do conhecimento*, neste caso, a escola (via livros didáticos, aulas pela TV, jornais, palestras etc.), direcionando o trabalho do professor – veja que também o professor faz parte dessa *sociedade de discurso*, mas num degrau inferior na hierarquia por ela constituída. Direcionando o trabalho do professor, esses formadores de opinião (ou sociedade de discurso) instituem o que deve ser a *disciplina Língua Portuguesa*, como ela deve ser ministrada, excluindo de seus domínios formas outras de conceber a língua e lidar com ela. (p. 244)

Pode-se inferir que há uma injunção a uma concepção específica de língua que determina todo o trabalho do professor, que, por sua vez, limita a amplitude de sua atividade em sala de aula. Há, pois, uma construção histórica que autoriza o que pode e o que não pode ser ensinado. Dessa forma, há um funcionamento ideológico que trabalha “contra ações sobre a linguagem [...] e contra ações com a linguagem [...], destituindo os sujeitos de autonomia para realizar atos de linguagem com a proficiência que poderiam ter” (MENDONÇA, 2001, p. 244). A possibilidade de ruptura desse processo decorre justamente, na visão de Mendonça (2001), da concepção de sujeito e linguagem adotada, pois ao reconhecer a dialogicidade e a heterogeneidade inerente ao sujeito e a linguagem, o professor pode elaborar estratégias alternativas de trabalho.

Nesse sentido, a concepção defendida pelo ISD pode estabelecer ao professor um lugar privilegiado de trabalho com a linguagem em seus mais diferentes aspectos. Sabe-se que a perspectiva dessa ciência do humano decorre do interacionismo social teorizado por Vygotsky com empréstimos dos estudos de Habermas e cujo quadro teórico foi desenvolvido por Bronckart (2009).

As concepções teóricas do ISD, conforme já expresso anteriormente, provêm de uma psicologia da linguagem regida pelos construtos epistemológicos do interacionismo social. Nesse sentido, ao se inscrever nessa fundamentação, considera todas unidades linguísticas, dos fonemas aos textos mais complexos, como condutas humanas. Tais condutas são analisadas como *ações significantes* resultantes da socialização. Nesse sentido, a linguagem, recorrendo as autoras Beato-Canato e Tognato (2017) com o intuito de elucidar melhor a questão, exerceria uma função imprescindível ao desenvolvimento, uma vez que é responsável pela construção de

“uma *memória* dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos” (p. 58). De acordo com as autoras, o ISD

[...] considera a linguagem como elemento central do desenvolvimento humano, partindo do princípio que as esferas de atividades humanas estão efetivamente relacionadas ao uso social da linguagem, constituindo-se como espaços sociais de interação nos quais realizações linguísticas se efetuam como enunciados que legitimam e refletem as condições sociais de produção que estão pressupostas nas interações das quais fazem parte. Tais enunciados são produzidos em diferentes esferas sociais, por exemplo, na esfera jurídica, escolar, empresarial, jornalística, artística, somente para citar alguns exemplos, constituindo-se os gêneros discursivos e/ou textuais. Com isso, ancoramos nossos trabalhos na definição de Bakhtin (1979/1992/2003) de gênero como tipos ou formas *relativamente* estáveis de enunciados elaborados e que circulam nas diferentes esferas de atividade humana. (p.57)

Apesar de não se constituir uma corrente epistemológica propriamente linguística, porém uma corrente da ciência do humano, o ISD, vertente e extensão do interacionismo social, estabeleceu especificamente a problemática da linguagem como um questão nodal de suas discussões. Desse modo, compreender o modo como o funcionamento da linguagem sucede-se na perspectiva teórico-epistemológica do ISD faz-se extremamente necessário, pois a concepção de linguagem intrínseca ao processo ensino aprendizagem de língua reflete-se no fazer pedagógico docente. Além disso, é relevante salientar que o aporte teórico da formação específica para a produção das SD, *corpus* desta pesquisa, tem suas bases nas ideias desenvolvidas pelos teóricos do ISD.

Entretanto, antes de continuarmos aprofundando no conhecimento do conceito de linguagem defendido pela escola do ISD, é extremamente pertinente neste momento realizar um aparte, elaborando um contraponto entre a leitura realizada por Resende (2015) e a produzida por Magalhães e Cristovão (2018) concernente à concepção de linguagem que sustenta os documentos do Pacto, uma vez que o PNAIC é o pano de fundo das produções aqui analisadas.

Resende (2015), a partir da análise documental dos cadernos, conclui que tais obras se pautam, dentre as diferentes possibilidades discursivas de dialogismo, por uma delimitação linguístico-normativa, instaurando, na maioria das vezes, pelo professor, um trabalho com textos desprovido de dialogicidade com os alunos. Ressoa nessa configuração a voz de Saussure bem como de outros linguistas que concebem a língua como um sistema de normas, de uma representação arbitrária de signos. Nesse sentido, o foco da análise linguística do PNAIC é um

traço significativo do viés conhecido como objetivismo abstrato, criticado por Bakhtin e Volochínov. Estão presentes também elementos da abordagem da linguística clássica de Saussure, corroborado pelas reincidências discursivas concernentes à língua como um objeto imutável de normas e regras que certificam o paradigma de língua e de linguagem que sustentam o PNAIC. A partir disso, a autora depreende que a concepção de linguagem como representação da língua orienta o ensino como um sistema de escrita de formas normativas organizado em eixos (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética). Tais eixos, portanto, no entendimento da autora, prioriza os elementos estruturantes da língua escrita, apagando da língua sua realidade concreta de se constituir um fenômeno social de interação verbal. Em consequência disso, o processo de alfabetização proposto não abrange de fato a contrapalavra das crianças a fim de que ocorra uma real apropriação da linguagem escrita.

Já de acordo com Magalhães e Cristovão (2018), contrapondo-se as conclusões de Resende (2015), a concepção de alfabetização do PNAIC centra-se na perspectiva do letramento, em que os alunos são imersos na cultura escrita, atrelando à interação dos sujeitos em práticas sociais de linguagem o processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética. Pontua que para isso se suceder, o professor deve priorizar situações concretas de leitura e produção de textos orais e escritos. A escola é entendida como uma instituição social, ou melhor, uma agência de letramento que, portanto, precisa pôr em destaque o ensino da leitura e da escrita, disponibilizando ao aluno as ferramentas para poder vivenciar as mais diversas situações sociais, para as quais a leitura e a escrita são prerrogativas imprescindíveis. Para comprovar tais afirmações as autoras destacam diversas passagens do material analisado, que foi reproduzido abaixo:

Quadro 1 – Trechos relativos à alfabetização na perspectiva dos letramentos retirados dos cadernos (anos 1, 2 e 3)

Trechos	CAD/ ANO
(…) para que as crianças aprendam a escrever textos é preciso variar as situações de produção quanto às dimensões da escrita a serem contempladas: (i) registro de um texto que se sabe de cor, como o tipo citado acima; (ii) a reescrita de textos, em que as crianças sabem o conteúdo do texto, mas precisam recuperá-lo e escrever de outro modo, pensando em “como dizer”; (iii) escrita autoral de textos, em que os estudantes precisam definir o que vão dizer e como vão dizer. (p. 10)	CAD 2 ANO 1
O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico.	CAD 5 ANO 1

<p>Atrelada a esta compreensão, veio também a de que é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. Assim, fica claro não mais haver sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas. (p. 07)</p>	
<p>Ao situarmos nosso debate nos direitos de aprendizagem e nos princípios didáticos discutidos, consideramos que alguns tipos de recursos didáticos são essenciais no ciclo de alfabetização: 1) livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros; 9 os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio: registro de nascimento/ batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas e em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões de cheque, cartões de crédito etc.; (p. 35 – seção materiais)</p>	<p>CAD 2 ANO 2</p>
<p>Dessa maneira, Brandão (2006, p. 60/61) atribui ao docente “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos”. No relato de Riella, observamos que, ao mesmo tempo em que ela explora os elementos característicos dos gêneros lidos (textos didáticos, contos, história em quadrinhos, legendas, cartazes educativos, dentre outros), sistematiza os conteúdos presentes nos textos. Desse modo, as produções se diversificaram para possibilitar o registro dos conteúdos estudados, em função das representações e apresentações dos textos trabalhados em sala e dos contextos de comunicação visadas para a situação didática. (p. 31)</p>	<p>CAD 5 ANO 2</p>
<p>(...) toda sociedade detém um conjunto de gêneros que são usados para os diversos fins, por diferentes grupos sociais, e a familiaridade com tais gêneros facilita a apreensão das intenções comunicativas, pois cria expectativas sobre o que será lido/ escutado e sobre os motivos pelos quais o conteúdo está sendo veiculado. Por outro lado, facilita o processo de produção, por criar esquemas sobre os modelos textuais “esperados” em determinadas situações de interlocução. Cabe à escola, portanto, propiciar situações de interação mediadas por diferentes gêneros orais e escritos. (p. 20) A defesa de que o trabalho centrado nos gêneros discursivos é um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos decorre da perspectiva bakhtiniana que evidencia que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000; p. 279). (p. 20)</p>	<p>CAD 2 ANO 3</p>
<p>A dimensão sociodiscursiva está relacionada mais diretamente com os aspectos da interlocução, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão diz respeito às capacidades de refletir sobre os contextos que geraram os textos lidos, ou seja, o que motivou a escrita dos textos. Mas inclui também as reflexões sobre os motivos que nos levaram a ler o texto e o papel que desempenhamos na leitura do texto. Tal dimensão pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha. (p. 15)</p>	<p>CAD 5 ANO 3</p>

Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 88)

Desse modo, as autoras constatarem que tais trechos revelam uma aprendizagem socialmente situada, com práticas que combinam atividades escolares e extraescolares referentes à faixa etária e à experiência dos alunos, vislumbrando uma proposta de construção ativa do sujeito que assume a centralidade da aprendizagem da escrita, ainda que o enfoque seja sobre o trabalho docente. No sentido de comprovar tais considerações, apresentam as seguintes palavras presencialmente constantes dos manuais: *vivências, usos, experiências, cultura escrita, relação escola e comunidade, práticas sociais, situação comunicativa, interagir, escrita autoral, reflexão, uso, produção, sujeitos participativos, projetos mais amplos e gerais da escola.*

Nas próprias palavras das autoras:

Esses trechos nos fazem compreender que a inserção do aluno na cultura escrita referente às diferentes esferas de produção de discurso (científica, literária, jornalística, escolar e acadêmica, cotidiana etc.) é uma prioridade do PNAIC, considerando que, para isso, progressivamente o aluno vai se apropriando do SEA para lidar com gêneros cada vez mais complexos, para o qual defende-se um trabalho consistente e sistematizado do professor. [...] Essa concepção social e discursiva de alfabetização retira de cena a aprendizagem do código como uma forma mecânica de apropriação do SEA, que não se relaciona aos sujeitos que aprendem, bem como desloca a concepção de língua como código, realocando a alfabetização no viés da interação entre sujeitos. Portanto, o Programa não desconsidera, obviamente, que na aprendizagem da língua a reflexão explícita sobre o SEA é fundamental, mas que deve se dar exclusivamente em práticas sociais de linguagem, que também perpassa todas as unidades. Conforme apontam as unidades, é importante inserir o estudante no mundo da escrita, como uma forma de socialização, o que consideramos essencial para que ele possa participar dessa cultura, produzindo sentido para o que lê e interagindo por meio da palavra escrita. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 90)

Percebe-se, assim, duas posições extremamente contrárias quanto à compreensão da concepção de linguagem presentes nos cadernos de formação do PNAIC. Convém ressaltar que o objetivo aqui não consiste em confrontar as duas opiniões produzindo juízos de valor. No entanto, vale destacar que não há concepção correta e outra errada, pois constituem duas perspectivas diferentes de um mesmo objeto. O ângulo de quem contempla uma determinada escultura, por exemplo, revela olhares sempre outros do monumento observado. Convém, porém, expor que apesar de este trabalho pender mais para as leituras produzidas por Magalhães e Cristovão (2018), Resende (2015) tem extrema razão, conforme as experiências do pesquisador em relação à formação revelaram, ao afirmar que

Por outro lado, o professor/alfabetizador – sujeito/objeto do Programa, ao ‘receber’ a formação continuada, de acordo com o ano de atuação, além de ter uma menor possibilidade de apreender a ‘totalidade’ proposta pelo curso, depara-se com elementos e pressupostos da área de linguística, dispostos nos Cadernos de uma maneira fluida, o que pode ofuscar o entendimento de qual é a concepção de língua e linguagem que sustenta a proposta de alfabetização do curso de formação. (p. 157)

A fluidez dos elementos e pressupostos da área linguística realmente está presente nos cadernos, em Magalhães e Cristovão (2018) há uma comprovação disso: “Ao longo de todas as unidades, são citados muitos autores de diferentes linhas teórico-metodológicas do campo da alfabetização, dos letramentos e do ensino de línguas [...]” (p. 90). Tal fato, valendo-se da experiência do investigador evidenciada no contexto da pesquisa engajada possibilitada pelo Mestrado Profissional em questão, realmente produz discrepâncias e superficialidades de entendimento da concepção de língua e linguagem que dá embasamento ao processo de alfabetização estabelecido pelo programa de formação.

Resende (2015) diz ainda que

[...] a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita, uma vez que centra o foco no *como ensinar*, no *quando ensinar*, no *que ensinar*, revelando uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem. (p. 157)

Não há de se discordar da pesquisadora, mas cabe propor um deslocamento do foco da questão, pois a partir das experiências vivenciadas no processo de formação de todas as versões do Pacto pelo autor deste estudo, o principal motivo da negação da contrapalavra das crianças não decorre da concepção de alfabetização dos cadernos, uma vez que na configuração do curso os docentes nem sequer conseguiram se apropriar dos conceitos propostos. A complexidade que envolve os processos relativos à linguagem é enorme, não cabendo, pois, numa formatação de curso cujas formações aconteciam em disparidade às reais condições do trabalho docente, apenas um, por exemplo, dentre os diversos agravantes que não permitiram a instauração de um processo dialógico de aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, o processo de formação em si priorizou realmente uma dimensão prescritiva, contribuindo efetivamente para a visão estereotipada de que a língua não passa de mera representação da linguagem.

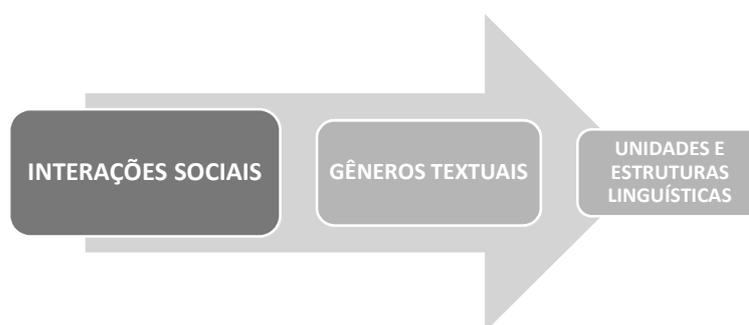
Retomando a conceituação de linguagem defendida pelo o ISD, que, diante das leituras realizadas desse aporte teórico, pode consistir na possibilidade real de mudança das práticas dos professores, uma vez que entende as questões relativas à linguagem numa dimensão de

interação social, é importante pontuar que Bronckart (2009), sem negar os construtos teóricos de Saussure, propõe uma inversão da perspectiva teórica no processo de ensino aprendizagem da língua, pois, nas palavras do autor,

[...] aquilo que em uma língua “constitui sistema” (as categorias de unidades e as estruturas oracionais) não pode ser considerado senão como produto de um procedimento de abstração operado sobre essas entidades funcionais e empiricamente observáveis que são os textos: portanto, os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um *construto* secundário, a cuja elaboração se consagraram gerações de gramáticos. Baseando-nos nessa modificação radical de perspectiva teórica, poderíamos visualizar uma abordagem didática *ideal*, que consistiria em iniciar o ensino de língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado. (2009, p. 86)

Pode-se inferir, portanto, que o trabalho pedagógico com o texto defendido nesse viés deve partir de situações concretas de uso da língua, conforme se corrobora em Bronckart (2009) que as “dimensões sociológica e histórica das condutas humanas [...] são primeiras”. Essa sequência que deve orientar a proposta de atividades com o texto é denominada por Magalhães e Cristovão (2018) de abordagem descendente, que esquematicamente pode-se configurar da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema de análise de textos proposto pelo ISD



Fonte: Autor (2019) com base em Magalhães e Cristovão (2018)

Bronckart (2009) esclarece que o ISD se insere no quadro epistemológico do interacionismo social, cujas diversas vertentes apresentam, como ponto em comum, a tese de que as especificidades das condutas humanas são o produto da historicidade dos processos de socialização, especialmente engendrados pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. A abordagem interacionista dos sistemas semióticos não descarta os postulados da linguística estrutural, mas não se limita unicamente às descrições das estruturas e das unidades das línguas

naturais, considerando, pois, “os *atos de linguagem* como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (p. 23). O projeto do ISD é levar em consideração as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas. Cabe aqui, como nosso foco é mais voltado para a questão da linguagem, apontar o estatuto que lhe é atribuído no âmbito de uma psicologia interacionista. Nessa abordagem, deve haver a integração da dimensão discursiva da linguagem; clarificação das relações sincrônicas presentes entre as ações humanas e as ações semiotizadas; identificação, em uma perspectiva mais histórica, das formas como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos, que simultaneamente é constitutiva do social, contribui para constituir a pessoa humana na soma de suas capacidades estritamente psicológicas.

Desse modo, segundo Bronckart (2009), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p. 42). Pode-se inferir, portanto, que a escola deve contribuir para uma real e efetiva apropriação dos elementos que compõem a atividade social, uma vez que é a instituição social por excelência legitimada a realizar um trabalho com a linguagem.

No entanto, percebe-se que há uma tensão nos modos de conceber a linguagem e, por conseguinte, na condução do trabalho pedagógico no ensino de línguas. De um lado tem-se as correntes que entendem o processo comunicativo num sentido estritamente reducionista, apagando toda a exterioridade constitutiva das interações sociais e que influem no discurso. De outro lado, vertentes pedagógicas que desconsideram as regularidades da língua, sem as quais não ocorrem o processo de aquisição da leitura e da escrita. Diante desse imbróglio, o ISD, desponta como uma ciência capaz de promover uma conciliação nas perspectivas antagônicas no desenvolvimento de um processo de ensino significativo. Isso se deve ao fato de que o ISD compreende os fatos de linguagem e os processos de interação social não de maneira compartimentada, mas sim como um todo imbricado do humano.

Feitas tais ponderações, pode-se agora descrever os conceitos e características pertinentes às SD, no capítulo seguinte.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar os conceitos pertinentes ao instrumento de planejamento denominado Sequência Didática (SD). Além disso, a partir da conceituação desenvolvida, indicar as aplicações no contexto pedagógico contemporâneo.

Convém, ainda, ressaltar que o capítulo se justifica pelo próprio objeto de análise deste trabalho, que consiste na análise de sequências didáticas produzidas por professores no contexto da alfabetização. Dessa forma, num primeiro momento, segue a contextualização do título aqui presente.

O ato de planejar no contexto escolar, em grande parte, assume um caráter burocrático, a fim de exclusivamente atender às exigências dos sistemas de ensino. O planejamento, no entanto, deve ser compreendido como um relevante instrumento de orientação para desenvolver atividades pedagógicas significativas e reflexivas. Nas palavras de Melo e Silva (2006, p. 82), o planejamento deve ser concebido como

[...] algo útil, produtivo, organizado com a finalidade de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos, ou seja, o planejamento como instrumento, cuja função é potencializar as ações daqueles que protagonizam esse processo: o professor e o aluno.

Entretanto, Silva (2009), ao analisar a postura do professor em relação ao planejamento das práticas escolares voltadas à alfabetização e ao letramento, constata uma visão estereotipada do ato de planejar, compreendendo, por conseguinte, que um dos aspectos responsáveis pelo fracasso no processo ensino aprendizagem das primeiras letras passa pela reflexão acerca da sistematização das atividades de sala de aula. A autora considera o planejamento como elemento importante para o “desenvolvimento de ações autônomas e efetivas dos profissionais da educação” (p. 35). Essa atividade muitas vezes relegada ao burocratismo didático pode se tornar um instrumento capaz de dar autoria a atividade do professor.

Ainda segundo Silva (2009)

O planejamento é, portanto, condição necessária para que se mantenha nítido o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento e do domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia e se engajar em práticas sociais da leitura e da escrita.

Nas sociedades letradas, é essencial fornecer aos discentes subsídios à apropriação de capacidades que possam dar condições de se assumirem autônomos no contexto social em que vivem. Nesse caso, como as interações de linguagem se materializam em gêneros de texto, o procedimento *Sequência Didática*, apresentado aqui constitui uma significativa possibilidade de dar ao processo de aquisição da escrita uma significação para além da relação fonema/grafema. Destarte, cabe salientar que, de acordo com Schnewly e Dolz (1999, p. 5), o

gênero “[...] é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”.

Posto isso, vale ressaltar, portanto, que a sequência didática consiste num instrumento de planejamento que pode orientar o trabalho do professor com o texto, desenvolvendo sistematicamente as capacidades de linguagem fundamentais para o progresso escolar do aluno. Dessa forma, o procedimento Sequência Didática foi proposto pelo programa de formação continuada denominado, como já dito, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Nesse programa, os docentes realizaram um estudo teórico-pragmático⁸ por meio do caderno de formação intitulado *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas* (BRASIL, 2012), cujo propósito consistia em refletir sobre formas de organização do trabalho pedagógico. Tal aparato formativo está dividido em quatro partes: i) Iniciando a conversa; ii) Aprofundando o tema; iii) Compartilhando; iv) Aprendendo mais. Faz-se relevante, assim, contextualizar a temática aqui proposta no âmbito dessas partes constitutivas da obra do programa de formação.

Na primeira parte, *Iniciando a conversa*, são expostos os objetivos desse material de referência. No que concerne às sequências didáticas, estabelece os seguintes objetivos:

- **analisar e planejar** projetos didáticos e **sequências didáticas** para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e **planejar** projetos e **sequências didáticas** em que tais materiais sejam usados. (BRASIL, 2012, p. 5) (grifos meus)

Tais objetivos deixam evidente o trabalho a ser desenvolvido com os docentes cursistas no tocante ao planejamento do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. Percebe-se assim a preocupação com um trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, bem como para o conhecimento dos recursos didáticos disponibilizados pelo MEC, especialmente, em se tratando das sequências didáticas, os acervos do PNLD/PNAIC, conforme pode-se verificar na Figura 2, que retrata uma das obras complementares utilizadas na SD apresentada na seção *Compartilhando* do Caderno.

Figura 2 – Obra complementar do PNLD/PNAIC

⁸ Teórico-pragmático é usado aqui no sentido de que os cursistas docentes estudavam o referencial teórico proposto pelo processo de formação, analisavam uma sequência didática trazida pelo caderno e construíam uma sequência para ser aplicada com seus discentes.



Fonte: BRASIL, 2012.

Para o aprofundamento dos conceitos relativos às SD e cômicos da necessidade de fundamentação teórica para o desenvolvimento adequado desse instrumento de organização da atividade docente, na segunda parte, *Aprofundando o tema*, traz o seguinte texto *Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas*, produzido pelos autores: Dubeux e Souza (BRASIL, 2012).

Na terceira e quarta partes, *Compartilhando e Aprendendo mais*, há exemplo de sequência didática e sugestões de leitura, respectivamente. Após o estudo e a análise do modelo da sequência didática, os professores alfabetizadores passaram a produção de sequências didáticas para serem aplicadas em suas respectivas turmas. Convém ressaltar que não se fez aqui uma descrição detalhada do processo de estudo e elaboração das sequências didáticas pelos professores, pois tal detalhamento está específica e minuciosamente exposto no subtítulo *Metodologia* do capítulo de *Análise das sequências didáticas produzidas por professores alfabetizadores* desta dissertação.

É de suma preponderância apontar que a concepção de sequência didática das autoras do texto que tratam dessa temática constitutiva do caderno de formação está pautada nas teorizações de Dolz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, a conceituação aqui proposta fundamenta-se nas concepções teóricas desses autores.

Antes, entretanto, é relevante que haja a apresentação do panorama do percurso do trabalho pedagógico em sala de aula com o texto, uma vez que se constitui a base do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, conforme afirma Rojo e Cordeiro (2004). Salientar isso é preponderante, pois o modo pelo qual se dá o tratamento ao texto nos espaços de aprendizagem implica ressignificação na forma de organizar e planejar o trabalho pedagógico com ele, sendo, uma delas, a saber, a sequência didática.

Antes da década de 1980, o texto não passava de, simples e meramente, motivo para o ensino normativo, ou seja, o ensino gramatical. A partir de então, com a implementação de novos programas e propostas curriculares bem como publicações de obras cujo foco consistia no texto em sala de aula, há a consolidação do princípio de o texto consistir-se o material basilar de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aqui no Brasil. (ROJO; CORDEIRO, 2004)

No entanto, é relevante pontuar que, nesse processo, o texto, primeiramente, era considerado um objeto empírico propiciador de atos de leitura, de produção e de análise linguística. Assim, nesse enfoque não há espaço para o ensino, pois o texto constitui-se objeto de uso, não de ensino. (ROJO; CORDEIRO, 2004)

Após certo tempo, o texto passa a ser tomado como suporte para o desenvolvimento de competências de leitura e produção. Nesse sentido, ocorre um ensino procedimental. Entretanto, o texto ainda não constitui propriamente um objeto de estudo. Mas vale considerar que, devido a sistematização desse processo procedimental, ocorre a referenciação de propriedades estruturais dos textos. O texto, assim, além de funcionar como pretexto para o ensino da gramática normativa torna-se também pretexto para o ensino da gramática textual. Essa abordagem não propiciava uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica; nem uma produção orientada pelo contexto e finalidade dos textos. (ROJO; CORDEIRO, 2004)

Os problemas de aprendizagem, decorrentes desse enfoque pedagógico no trabalho com os textos, levaram vários estudiosos a refletirem sobre a necessidade de estabelecerem uma nova maneira de conceber o texto, produzindo, por conseguinte, uma virada enunciativa em relação a ele. Deflagra-se, assim, no fazer pedagógico a noção de gênero, conforme postula Rojo e Cordeiro (2004, p. 10) “convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.”

De acordo com Melo (2000, p. 34)

A aplicação do conceito do gênero do discurso ao ensino de Língua Materna ganhou repercussão nacional quando foi inserida em um documento oficial do MEC – os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, para o Ensino Fundamental. O conceito passa, então, a ser tratado segundo uma perspectiva didático-pedagógica – gênero é tomado como "objeto de ensino".

Dessa forma, ao estabelecer o gênero como um objeto de ensino, pressupõe-se que novas formas de planejar as atividades pedagógicas devem ser pensadas. Segundo Melo (2000)

algumas considerações devem ser levadas em conta no âmbito da transposição didático-pedagógica do gênero, tais como:

- supor a existência histórica da instituição escolar e a constituição dos discursos;
- interpretar o gênero como instrumento⁹ na percepção de Schneuwly;
- não imaginar os gêneros como da ordem de um psiquismo individual de falantes;
- não se esquecer do caráter móvel dos gêneros;
- estabelecer critérios coerentes de escolha dos gêneros;
- considerar, no ensino, o conhecimento prévio do aluno;
- considerar as características composicionais dos gêneros.

Desse modo, como já se ressaltou a relevância do planejamento para a orientação do trabalho docente, planejar implica considerar o instrumento mais plausível para o alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, a sequência didática aparece como instrumento de planejamento coerente e significativo. Gonçalves e Ferraz (2016, p. 122) afirmam o seguinte sobre a transposição didática dos gêneros textuais:

A transposição didática [...] dos gêneros textuais exige uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico, a que o ISD chama de sequência didática [...]. Para tal didatização, são necessárias as seguintes ações para o encaminhamento da sequência: 1) a definição da prática de linguagem a ser ensinada; 2) a construção do modelo didático; 3) elaboração/construção da SD; 4) e sua transposição didática.

A fim de ocorrer uma melhor compreensão do que significa o termo *transposição didática*, é pertinente apresentar a definição proposta por Machado e Cristovão (2006). Segundo as autoras

[...] o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (p. 552)

⁹ SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

Nesse sentido, de acordo com Cristovão e Stutz (2011), tal procedimento exerce um relevante papel na formação docente, na medida em que há a mobilização dos saberes provenientes das forças contextuais, os saberes científicos e os saberes escolares e a transformação dos objetos a serem ensinados. Apresentam dois níveis em que a transposição se sucede: o nível externo e o interno, explicando-os da seguinte maneira: “O nível externo é a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado’” (p. 573), conforme pode ser visto na Figura 3:

Figura 3 – Esquema de transposição didática



Fonte: Schneuwly (2009 apud CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 573)

Finalizando essa questão da transposição vale destacar, com Cristovão e Stutz (2011), que o seu processo compreende:

- i) a construção de um MD para sinalizar as possíveis dimensões a serem ensinadas com relação a um gênero em conformidade com as necessidades dos alunos da escola e com as prescrições oficiais (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998);
- ii) as dimensões evidenciadas no MD orientam a elaboração de tarefas dispostas de forma progressiva em módulos ou seções que, em seu conjunto, configuram a arquitetura de uma SD.

No entanto, Machado e Cristovão (2006) apontam vários problemas que limitam negativamente o processo de transposição didática, os quais, com a finalidade de que o leitor os visualize melhor, foram resumidos no Quadro 1, conforme a ordem apresentada pelas autoras:

Quadro 2 – Problemas que podem surgir na Transposição Didática segundo Machado e Cristovão (2006)

<i>Problemas</i>	<i>Consequências Possíveis</i>
<i>Seleção dos conteúdos a serem ensinados.</i>	<i>Submissão da abordagem no ensino ao senso comum e/ou à ideologia.</i>
<i>Processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento</i>	<i>Atribuições de outras significações aos objetos de conhecimento;</i>

<i>científico separados da teoria global e da problemática científica em que surgiram e em que ganham seu sentido específico.</i>	<i>Reificação ou dogmatização de noções que são selecionadas para o ensino apresentadas como hipótese ou proposta de estudo.</i>
<i>Compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados.</i>	<i>Risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial.</i>

Fonte: Autor (2019)

Os pesquisadores franceses, buscando a superação de tais problemas, especialmente, o da compartimentalização dos conhecimentos no processo de ensino de línguas, construíram o conceito de SD, em 1996. Nesse contexto,

[...] a sequência didática é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartimentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 554)

Feito essas importantes considerações, especialmente a questão de integrar os estudos de discurso e a abordagem dos textos, pode-se passar, então, a conceituação mais aprofundada do objeto deste capítulo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), diante do questionamento que se impõe no processo de ensino da expressão oral e escrita, pontuam que, apesar de haver diversas pistas, nenhuma é capaz de atender concomitantemente determinadas exigências desse processo, procurando responder tais exigências, as quais são:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe. (p. 95)

Os autores propõem o procedimento didático sequência didática. Segundo eles, a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96). O que são gêneros textuais, portanto? Cristovão e Stutz (2011) estabelecem que “No ensino e aprendizagem da língua, os gêneros textuais são considerados [...] megainstrumentos capazes de transformar o pensar, o falar e o

agir dos alunos”. Percebe-se assim que, para contemplar as exigências, é necessário um procedimento que englobe atividades sistematizadas acerca de um gênero textual específico.

Basicamente, a finalidade da SD, por envolver uma ação de linguagem específica, consiste em promover a construção de habilidades para a produção de um gênero textual. A configuração da SD é modular, constituída por quatro fases primordiais: i) apresentação inicial; ii) produção inicial; iii) módulos; iv) produção final. Dessa forma, de maneira sequencial, pode-se descrever o procedimento.

Inicialmente, apresenta-se aos alunos uma situação de comunicação da qual devem entrar em contato agindo por meio da linguagem. É importante salientar que, ainda nessa fase, deixa-se claro a eles as informações pertinentes ao gênero a ser produzido, a saber, as suas condições de produção. O pleno conhecimento das condições de produção que envolvem um determinado gênero, como, por exemplo, o destinatário, o contexto de circulação etc., garantem um agir de linguagem mais consciente, logo mais significativo.

Num segundo momento, por meio da ação da linguagem proposta na apresentação inicial, ocorre a produção de uma versão primeira do gênero estabelecido. Cabe destacar o papel fundamental do professor nesse processo, uma vez que aqui é importante que seu olhar esteja voltado para a percepção dos domínios do conhecimento no tocante ao gênero trabalho, direcionando a próxima fase da planificação didática. É relevante, portanto, considerar que as SD não constituem um procedimento engessado do fazer pedagógico, uma vez que assegura um ato interventivo consciente e configurado à real necessidade de aquisição ou consolidação de saberes na produção específica de um gênero textual. Entretanto, para além da produção, o trabalho nessa perspectiva pode instaurar um novo *savoir-faire* no desenvolvimento de estratégias de leitura, munindo as crianças de capacidades essenciais na relação dialógica com o texto.

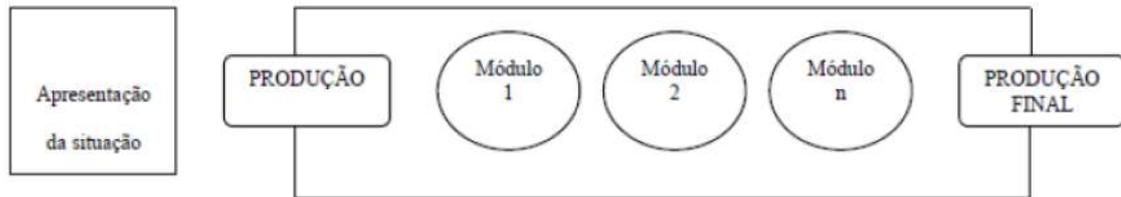
De posse de tal diagnóstico, passa-se a terceira fase – os módulos. Tais módulos são compostos por atividades guiadas e diversificadas para sanar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção. Não há uma quantidade pré-estabelecida de módulos, sendo, pois, construídos de acordo com a necessidade discente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem prerrogativas à compreensão basilar do gênero em questão.

Para concluir, após terem efetuado várias atividades concernentes à situação de comunicação relativa ao gênero, há a denominada fase da produção final. Nessa fase, os discentes podem refazer a produção inicial ou ainda produzir uma nova versão do gênero proposto. Observa-se assim o caráter sequencial do procedimento, garantindo à prática uma

coerência, ou melhor, uma significativa unidade ao trabalho pedagógico. Pode-se ainda, segundo Lenharo (2016), ocorrer a indicação de uma outra fase, que é a de circulação do gênero elaborado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) esquematicamente estruturaram a SD da seguinte forma:

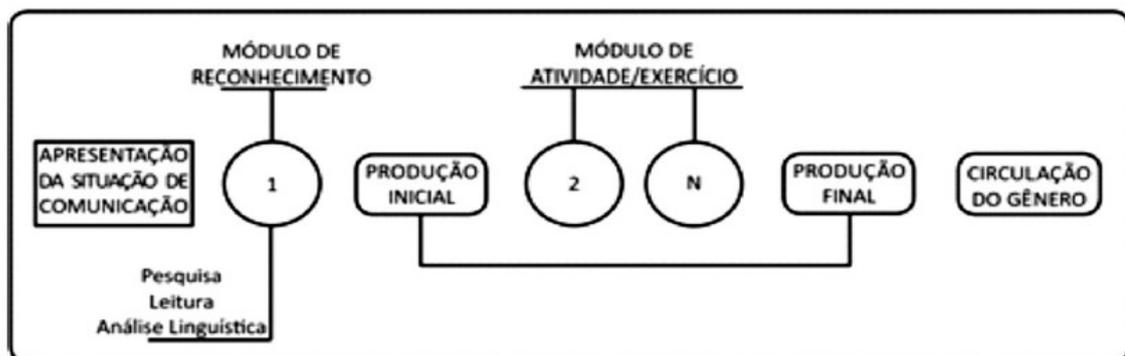
Figura 4 – Esquema estrutural de uma SD¹⁰



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83.)

Swiderski e Costa-Hübes (2009 apud MAGLHÃES; CRISTOVÃO, 2018), em relação ao esquema acima, propõem complementar com o acréscimo de outros módulos e inserindo no próprio esquema a fase de circulação do gênero, conforme pode ser visto na Figura 5 abaixo:

Figura 5 – Esquema SD desenvolvido por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



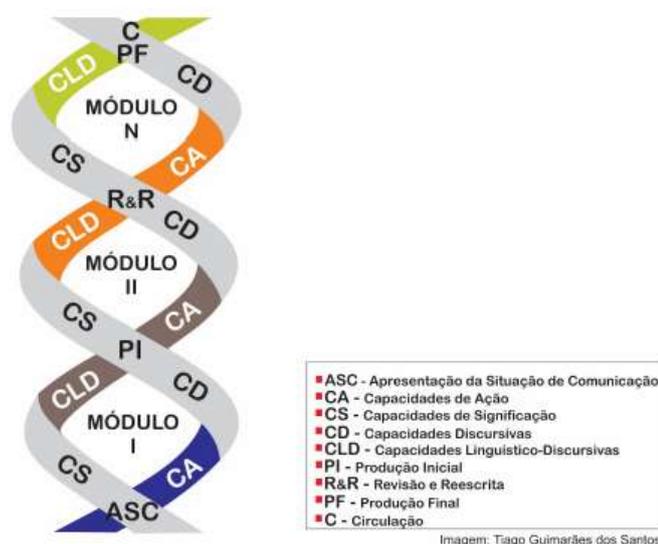
Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 38)

Lenharo (2016), a partir dos estudos que se realizam no grupo de pesquisa Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina, critica o esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2011) pelo fato de se constituir de maneira linear e fechada, não se coadunando, segundo ela, com o desenvolvimento de um trabalho proposto pelo ISD. Além disso, na

¹⁰ Esse esquema é o apresentado no Caderno 6 do Pacto. Desse modo, portanto, esperava-se que as SD produzidas pelos professores apresentassem os elementos que compõem tal estrutura. Assim também na análise proposta considerou-se essa organização de SD.

concepção da autora, não abrange um importante componente para a SD, que é a fase de circulação do gênero. Dessa maneira, apresenta no lugar da Figura 2 uma configuração mais dinâmica, que, na descrição da autora, se assemelha à molécula de DNA e cujo fim é dar ao todo uma dimensão maior que envolve a SD, evidenciando mais a dinamicidade e a plasticidade do trabalho realizado. Convém ressaltar que, na apresentação desse esquema, a autora faz o acréscimo das capacidades de linguagem a serem adquiridas ou consolidadas pelos alunos, a fim de que possam realizar um agir de linguagem mais consciente e proficiente. Tais capacidades serão mais especificamente tratadas no capítulo seguinte. Assim, tem-se

Figura 6 – Esquema de representação da SD



Miquelante, Cristovão e Pontara (apud LENHARO, 2016, p. 35)

Magalhães e Cristovão (2018, p. 39) também apresentam tal esquema e o descrevem da seguinte maneira:

Nessa figura, vemos que a ênfase se dá na dinamicidade do esquema, na possibilidade de idas e vindas no trabalho com o gênero e na necessária articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos. Também são incluídos a circulação, os módulos de revisão e reescrita e as capacidades de linguagem, dando maior envolvimento, na SD, a outros conceitos do ISD fundamentais para o trabalho com linguagem na sala de aula.

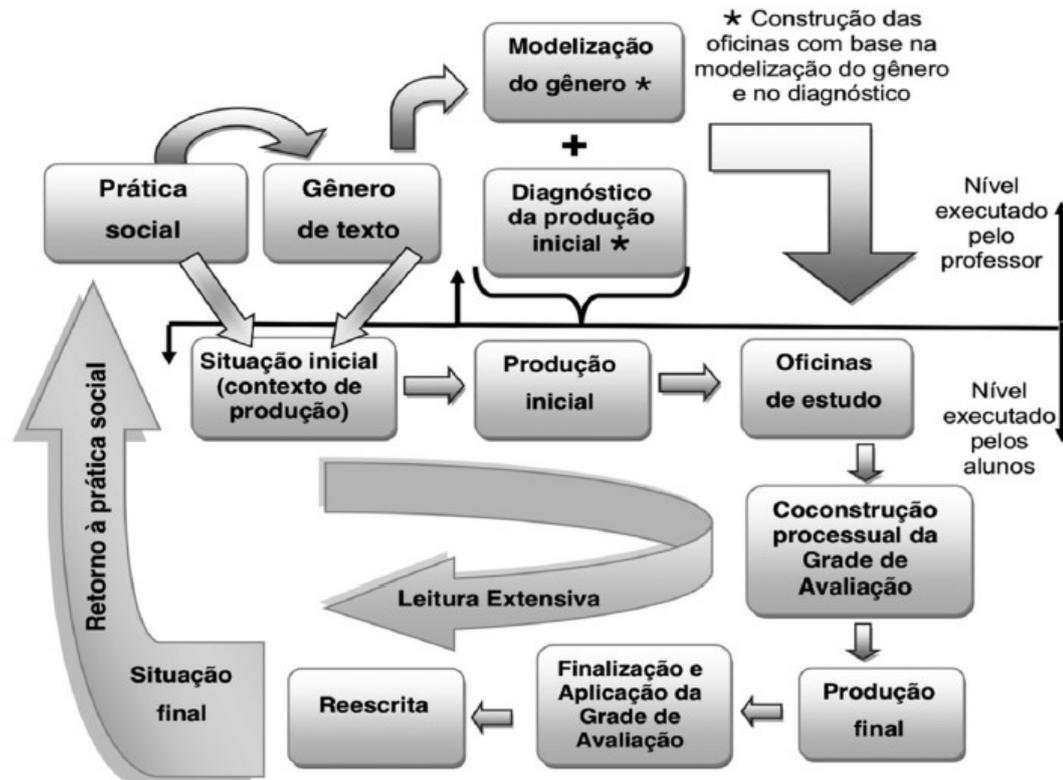
Percebe-se assim o caráter mais global dessa estratégia de organização do trabalho pedagógico com os gêneros. Tal concepção abrange cada processo constitutivo das condições de produção de um determinado gênero. No entanto, convém ressaltar que essa condição espiralada vislumbra as relações de interdependência das etapas e das ações dialéticas

professor/aluno/gênero, eliminando qualquer possibilidade de se tomar os processos que envolvem a produção de maneira estanque. Vale destacar, portanto, que o trabalho de intervenção docente consiste, nesse procedimento, mais pontual e consciente. Nesse sentido, é fundamental que o professor se aproprie desse recurso a fim de dar mais sentido ao seu fazer pedagógico, criando uma possibilidade concreta e significativa de aprendizagem. Vale citar o que diz Magalhães e Cristovão (2018, p. 36):

Assim, é papel da escola “criar contextos de produção” nos quais poderiam ser usados o procedimento da SD a fim de que o professor pudesse estabelecer objetivos, elaborar material, avaliar alunos e fazê-los avançar em capacidades de linguagem em prol da sua autonomia discursiva. Entretanto, como já vimos amplamente afirmado, na transposição didática muitas modificações ocorrem entre o que se propõe e o que se efetiva em sala de aula.

As autoras, portanto, também apresentam outras formas, desenvolvidas por pesquisadores da área, de transposição, a saber, o Projeto Didático de Gênero (PGD), com intuito de promover uma ruptura da possibilidade de compreensão reducionista da SD, evitando o trabalho com o gênero numa empobrecida perspectiva de pretexto para o mero ensino de formas linguísticas. Nesse sentido, é de suma importância que o processo de escolarização possa não adotar uma prática redutora social da linguagem, mas sim simular situações autênticas de comunicação, enfatizando os processos de interação constitutivos de tais situações. As autoras esclarecem que o PGD “embora não se trate exatamente de uma nova proposta de SD, [...] revela também certo incômodo com a fixidez em um gênero textual e a falta de circulação dos textos dos alunos em projetos de intervenção escolar” (p. 40). Para ilustrarem o dinamismo que deve envolver o trabalho com gêneros na escola, apresentam o esquema desenvolvido por Rabelo (2015), conforme Figura 7. Neste esquema fica evidente que o trabalho com o texto deve ser realizado a partir das práticas sociais, perfazendo um caminho pedagógico-didático de atividades e constituindo um processo cíclico que retornará às práticas sociais.

Figura 7 – Esquema dinâmico de trabalho com SD

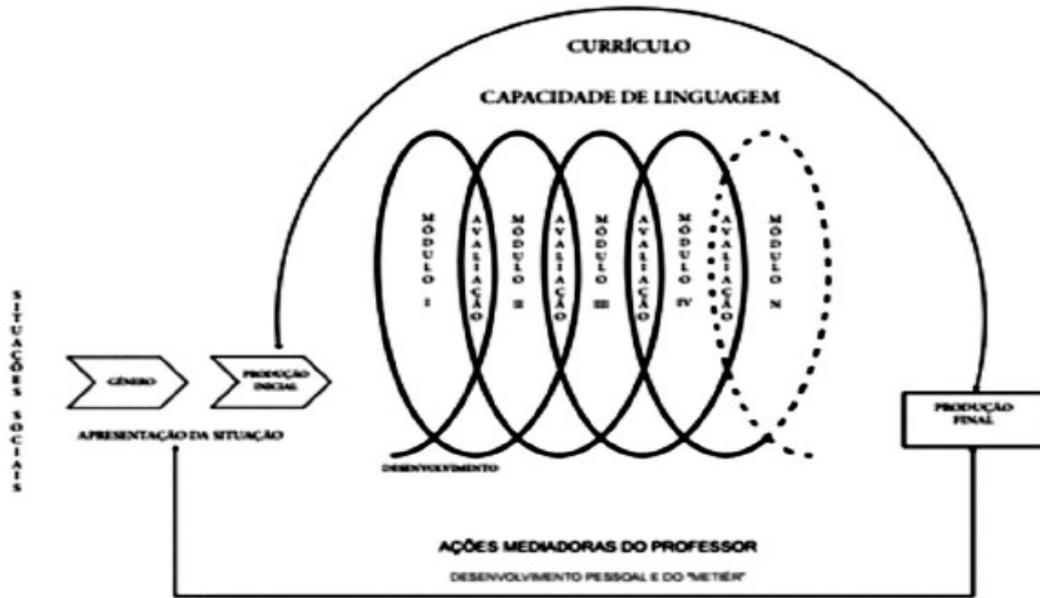


Fonte: Rabelo (2015 apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018)

Outro aspecto que Magalhães e Cristovão (2018) vislumbram a partir de vários estudos a respeito das SD é o fato de que os esquemas para elaboração delas podem sofrer adaptações considerando o contexto em que serão desenvolvidas. Isso revela o caráter de flexibilidade do procedimento, possibilitando a sua adequação às mais diversas realidades, como, por exemplo, o número de aulas, o conteúdo temático, as capacidades pretendidas etc.

Uma outra releitura do esquema inicial proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, com a finalidade também de evitar abordagens reducionistas, apresentado e descrito por Magalhães e Cristovão (2018), é a de Abreu-Tardelli et al. (apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Neste esquema, os autores procuram representar todo o processo de forma espiralada, evidenciando um trabalho que traz para a prática todos os elementos que compõem o procedimento SD.

Figura 8 – Esquema SD proposto por Abreu-Tardelli et al.

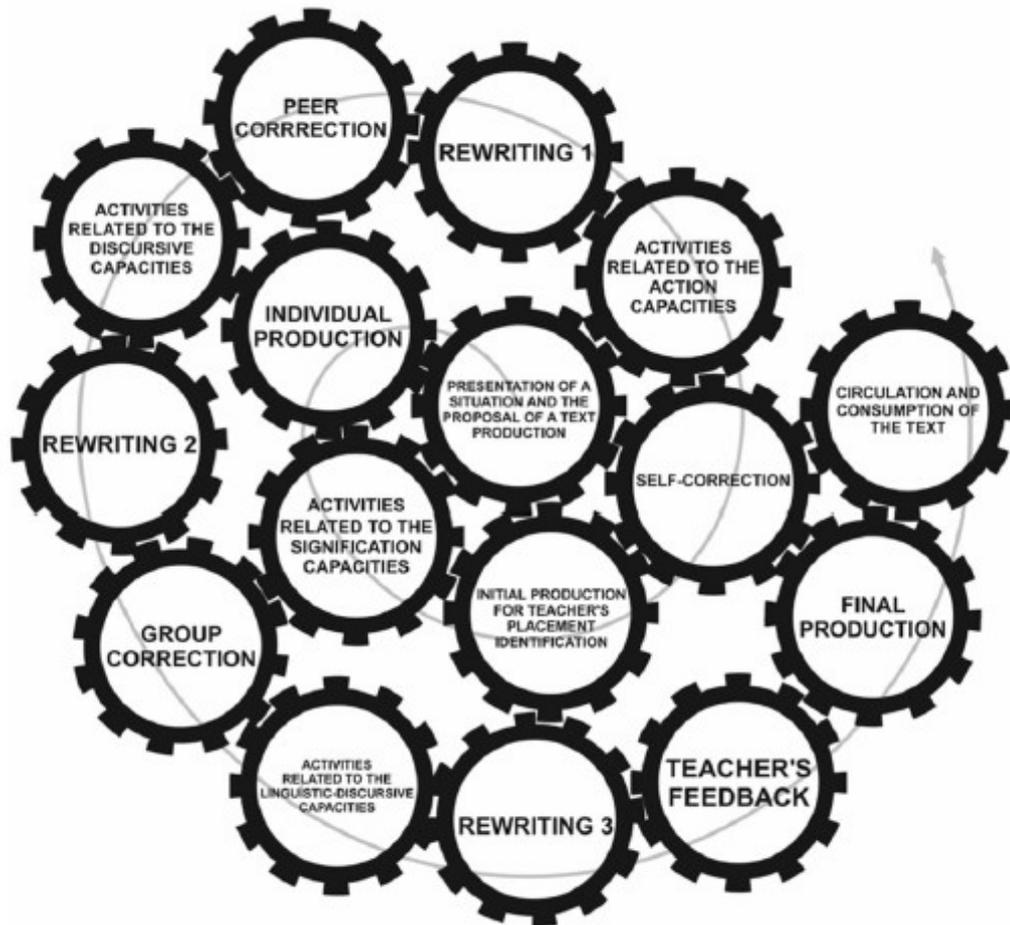


Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 44)

Pode-se perceber também a constituição espiralada entre a produção inicial e final, bem como a inserção do processo de avaliação permanente entre os módulos. As ações mediadoras do professor, cujo trabalho centra-se no desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos alunos, recebem destaque nessa proposta. Ademais, o esquema põe em primeiro plano a “prática social que indica por meio de qual gênero/ação de linguagem o aluno vai (inter)agir socialmente” (p. 45). Desse modo, constrói-se a situação inicial para dar procedimento a uma produção inicial para depois serem desenvolvidas atividades de produção e reformulação constantes dos textos no decorrer do produção, visando, por fim, à circulação do produto. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018)

Por fim, como último esquema de trabalho com SD, Magalhães e Cristovão (2018) apresentam a proposta de Cristovão (2015) que, segundo as autoras, por conceber a língua como ação social composta por diversas dimensões, instaura inovações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas fundamentada na perspectiva de gêneros. Assim, a representação do esquema da SD, levando em conta as diferentes ferramentas que medeiam o processo de ensino aprendizagem, é o seguinte:

Figura 9 – Esquema SD elaborado por Cristovão (2015)



Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 45)

Pode-se perceber nesse esquema a sugestão de várias produções e a inclusão de atividades de autocorreção, correção por pares e correção em grupo, revelando que, segundo as autoras, “o processo de aprendizagem envolve coconstrução de significados para a linguagem, reforçando a dimensão de que os significados não estão prontos e alocados nos elementos e fenômenos linguísticos, mas são construídos coletivamente na interação entre os sujeitos” (p. 46). Ressaltam ainda que o *feedback* do professor aos alunos sobre suas próprias produções deve ser feito antes da circulação social do texto e após um exaustivo trabalho com as CL.

Mediante a análise das diferentes perspectivas propostas pelos pesquisadores no contexto brasileiro da escola do ISD, Magalhães e Cristovão (2018) elencaram as especificidades recorrentes, que caracterizam as SD, apresentando o seguinte quadro:

Quadro 3 – Características das SD no contexto brasileiro

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita;
- a não fixidez de um gênero a priori a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem);
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas a priori); no caso de uma SD já publicada - em materiais didáticos, por exemplo -, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
- a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como os temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios envolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD;
- a integração que a SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
- o preceito da “didática ideal” (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva do gênero como instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 48)

Tais considerações são extremamente preponderantes para o entendimento de um trabalho pedagógico a ser desenvolvido adotando-se o procedimento didático da SD. Pode-se inferir que, diante da apropriação dos esquemas, cabe a sensibilidade do professor à adequação da SD à realidade dos alunos a fim de produzir um processo de aprendizagem de um determinado gênero de forma significativa e eficiente. Os processos de formação de professores devem propiciar as condições adequadas para a realização de transposição didática efetivamente produtiva, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem capazes de tornar os alunos proficientes produtores de textos. Desse modo, no próximo capítulo abordar-se-á as capacidades que devem compor o arcabouço de um efetivo usuário da língua nas mais diversas situações de comunicação.

5 CAPACIDADES DE LINGUAGEM

O foco das análises aqui propostas, como já posto neste trabalho, recai sobre as SD utilizadas no desenvolvimento de atividades interdisciplinares no contexto dos anos iniciais. Reafirmar isso, é necessário para introduzir e justificar a discussão a respeito do conteúdo deste capítulo, pois, consoante afirmam Cristovão e Stutz (2011, p. 575), “a elaboração de SD [...] busca apoiar-se nas necessidades de aprendizagem dos alunos para aprimorar e transformar as capacidades de linguagem.”

Já se procurou também neste trabalho situar, dentro do quadro teórico do ISD, a ideia de linguagem que faz jus às análises das SD desenvolvidas pelos professores no contexto do PNAIC. No entanto, para iniciar a discussão, convém reiterar que a linguagem, como afirmam Magalhães e Cristovão (2018) apoiadas em Bronckart, “é mediadora das interações sociais constitutivas de todo e qualquer conhecimento humano” (p. 16). Desse modo, pode-se inferir que capacidades constituem a apropriação de recursos propulsores das inter-relações sociais. Mas antes que haja um aprofundamento do que realmente vem a ser capacidades de linguagem na concepção do ISD, convém realizar uma reflexão a respeito do termo *capacidade*.

Se se recorrer a grandes dicionários, pode-se constatar que a palavra capacidade apresenta um caráter polissêmico. Entretanto, o sentido decorrente do vocábulo que se quer pôr em evidência aqui é o que incide na sua dimensão autorizativa, ou seja, dotar-se de uma capacidade autoriza-o a realização de algo. Isso pode ser comprovado em frases corriqueiras do tipo “ele tem capacidade para isso”, “ele é capaz”, “é necessário alguém com capacidade” etc. Nesse sentido, pode-se afirmar que o termo *capacidades de linguagem* consiste em instituir-se autorizado/legitimado a agir numa determinada situação em que se envolvem questões pertinentes à interação social por meio da linguagem, pois, conforme Schnewuly e Dolz (1999, p. 6) “Toda ação de linguagem implica [...] diversas capacidades da parte do sujeito”, tais como “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

A partir do que já se expôs, vale perguntar o que são necessariamente *Capacidades de Linguagem*? Para responder, propõe-se aqui o percurso teórico construído por Beato-Canato e Tognato (2017), pois tal linha de raciocínio elucida com propriedade a constituição e definição das CL. As autoras, recorrendo a Bronckart (2006), iniciam afirmando que os mecanismos de análise para a compreensão das ações de linguagem materializadas nos textos em sua plena complexidade são a situação de comunicação e o nível textual. O foco da situação de

comunicação recai sobre o contexto de produção; considerando, pois, os interlocutores, o local e o momento de produção, os papéis sociais dos envolvidos, a instituição social e a finalidade da produção. Já o nível textual diz respeito à organização textual e os elementos semânticos e enunciativos; estudando, pois, o plano global, a organização constitutiva do texto, os tipos de discurso e de sequência e mecanismos de textualização. A apropriação desses mecanismos assegura ao interlocutor a interpretação e a compreensão profundas dos textos. Além disso, possibilita a produção deles com maiores chances do alcance de seus objetivos a fim de atuar na transformação do mundo, constituindo-se, por isso, essencialmente importante para um profissional da linguagem. Nesse ponto, ressaltando a complexidade da didatização de tal proposta de análise e compreensão de práticas de linguagem, citando Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), propõem o trabalho com CL que nas palavras dos autores são “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (p.30 *apud* BEATO-CANATO; TOGNATO, 2017, p. 58).”

As capacidades de linguagem estabelecidas por Schnewly e Dolz (1999), mais tarde foram ampliadas por Cristovão e Stutz (2011), acrescentando-se as capacidades de significação. Dolz (2015), em palestra para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, faz menção às capacidades multissemióticas. Assim, apoiando-se em tais autores bem como nas descrições de Lenharo (2016), elaborou-se o seguinte quadro abaixo:

Quadro 4 – Capacidades de linguagem: referências e definições

Capacidades	Definição
<i>Capacidades de Ação</i>	<i>Construção de sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sócio subjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e, para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</i>
<i>Capacidades Discursivas</i>	<i>Construção de sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal)</i>
<i>Capacidades Linguístico-discursivas</i>	<i>Construção de sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à</i>

	<i>microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão.</i>
<i>Capacidades de Significação</i>	<i>Construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.</i>
<i>Capacidades multissemióticas</i>	<i>Construção de sentido mediante multissimioses advindas da relação imagem e texto, considerando os conceitos epistemológicos que aparecem veiculados em imagens, sons, vídeos e nas tecnologias digitais de forma geral.</i>

Fonte: Cristovão e Stutz (2011); Lenharo (2016).

Tais capacidades devem ser compreendidas como constitutivas de um processo marcado pela imbricação entre elas. De acordo com os princípios teóricos do ISD, as capacidades não podem ser tomadas de maneira estanque, como compartimentos fechados em si. A categorização sucede-se com a finalidade de se constituir um observatório para o diagnóstico e a planificação da SD. Dolz (2015) apresenta as relações entre elas da seguinte maneira, em que fica clara a interligação e interdependência:

Figura 10 – Categorias de capacidades de linguagem



Fonte: Dolz (2015)¹¹

Lenharo (2016) apresenta algumas considerações de Dolz (2015) a respeito das capacidades multissemióticas com o intuito de estabelecer os critérios de classificação referentes a essa capacidade, ressaltando, obviamente, a relevância da sua inserção, uma vez que a sociedade contemporânea requer um sujeito multiletrado. Como, neste trabalho, a base de análise associa-se ao trabalho com as capacidades de linguagem propostos nas SD

¹¹ Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3).

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>>. Acesso em: 26/11/2017

produzidas por professores alfabetizadores, é importante dispor o quadro abaixo apresentado pela co-autora.

Quadro 5 – Capacidades de linguagem e critérios de classificação

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CA (Capacidades de Ação) (2010)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
CD (Capacidades Discursivas) (2010)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD (Capacidades Linguístico-discursivas) (2010)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;

	(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (2016)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero; (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Categorias e critérios elaborados por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão et al (2010) e expandidos por Cristovão e Lenharo (2016).

Vale salientar, mais uma vez, que o trabalho com gêneros textuais tem o objetivo justamente de efetuar por parte do aluno a apropriação de tais capacidades, pois como afirma Magalhães e Cristovão (2018) “A aprendizagem, no nosso contexto, da Língua Portuguesa com base em gêneros visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem” e que, portanto, “os gêneros textuais são instrumentos propiciadores do desenvolvimento de capacidades humanas” (p. 29).

Posto tais considerações teóricas a respeito da formação do professor, as concepções de linguagem que subjazem o trabalho docente no campo do ensino de língua materna, as sequências didáticas e as capacidades de linguagem, é necessário passar a descrição do percurso metodológico e a análise proposta neste trabalho nos capítulos seguintes.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Tipo e natureza da pesquisa

A pesquisa adotada é de cunho eminentemente qualitativo. Sabe-se que o papel do pesquisador é preponderante nesse tipo de pesquisa, uma vez que suas impressões, escolhas e reflexões refletem-se nas análises e resultados esperados. De modo algum pretende-se diminuir o trabalho das pesquisas quantitativas, mas sim ressaltar os aspectos da subjetividade na construção de todo o desenho que orientará a pesquisa. Como a pesquisa nasce das inquietações provenientes do engajamento do pesquisador nos limites intrínsecos de sua profissão, o modo

como relaciona com o objeto estudado exige uma configuração de pesquisa capaz de dar subsídios para descrever as observações vivenciadas em suas específicas situações de trabalho.

Nas palavras de Santos et al. (2017)

A pesquisa qualitativa estuda fenômenos inseridos em contextos naturais, tentando entender ou interpretar os significados e as percepções que as pessoas constroem acerca dos mesmos. Para captar a diversidade de significados que podem ser atribuídos a fatos ou experiências, os dados são coletados por meio do contato direto com os participantes que vivenciam o problema em estudo. Na análise dos dados, os pesquisadores utilizam o dinâmico processo de raciocínio indutivo e dedutivo para estabelecer temas/categorias/conceitos cada vez mais abstratos, por meio de habilidades que envolvam sensibilidade e criatividade visando a uma compreensão complexa e detalhada do objeto investigado. (p. 2)

Considerando a dimensão anteriormente exposta, o desenho da presente pesquisa está configurado basicamente por um estudo bibliográfico e por uma análise documental. A pesquisa bibliográfica foi composta por uma discussão acerca de conceitos básicos relacionados à discussão proposta, tais como: formação docente, concepção de linguagem e ensino, SD e CL. Além disso, realizou-se também uma pesquisa documental, para a qual foram utilizados o Caderno de Formação da área de Linguagem, Ano 01, Unidade 6, do PNAIC; as SD produzidas pelos professores cursistas alfabetizadores no decorrer do programa de formação PNAIC; os relatórios de aplicação que acompanham as SD.

Objetiva-se aqui apresentar um rápido panorama da pesquisa, especialmente da documental, pois no próximo tópico procurou-se descrevê-la um pouco mais. Entretanto, não se pode deixar menosprezar o aspecto bibliográfico, sendo, pois, necessário começar pelo percurso metodológico que organiza a pesquisa bibliográfica.

De acordo com Lima e Miotto (2007)

[...] trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica. (p. 37)

Convém ainda complementar, segundo as autoras, que a “pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (p. 38).

Em suma, “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (BOCCATO, 2006, p. 266). Desse modo, o trabalho do pesquisador consiste em realizar “um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (p. 266).

Considerando essas dimensões da pesquisa bibliográfica, inicialmente para tratar da temática da formação docente, uma vez que o objeto de análise é resultante do programa de formação continuada para professores alfabetizadores PNAIC, fez-se pesquisa em sites oficiais do Governo Federal que pudesse dar embasamento à descrição do programa. Em segundo lugar, já que as escolas de educação básica vem sendo contempladas pelo PNBE do Professor com obras voltadas para a didática e a prática pedagógica, constituindo, portanto, uma biblioteca do professor, optou-se por adotar tais obras para dar continuidade à questão do processo formativo. Para tanto, usou-se alguns filtros para seleção das obras adotadas como referencial teórico. Primeiramente, foram selecionadas aquelas obras que apresentavam os seguintes descritores em seus títulos: alfabetização, letramento, gêneros textuais/discursivos, leitura, escrita, ensino, Língua Portuguesa. Outro aspecto utilizado para compor a discussão é concernente a obras que apresentassem comentários filtrados sob perspectivas interacionistas com a linguagem necessárias para um processo de ensino aprendizagem, tanto no âmbito da alfabetização quanto em questões metodológicas de ensino da Língua Portuguesa, para além dos limites da mera decodificação, que visassem, por conseguinte, ao letramento. Como pontua Lima e Miotto (2007) que a pesquisa bibliográfica “exige vigilância epistemológica” (p. 37), cabe ressaltar que a questão do interacionismo foi tratada no sentido mais amplo do termo, uma vez que sua definição está ancorada à filiação teórica de cada autor.

Em se tratando das questões relativas às concepções de linguagem, SD e CL, no contexto do ISD – uma vez que tal corrente teórica aparece transversalmente, isto é, cortando, atravessando os conteúdos relacionados especialmente às SD e as CL –, a pesquisa bibliográfica baseou-se nos autores fundadores e clássicos, bem como nos trabalhos de pesquisadores dos grandes centros de excelência. Para a composição desse arquivo, recorreu-se a bibliotecas digitais e sites especializados de busca acadêmica, em que artigos, publicações e livros digitalizados estivessem indexados. Feitas tais considerações, pode-se passar ao tratamento da pesquisa documental, sendo, pois, o objeto de análise propriamente deste trabalho, será abordada no tópico seguinte.

6.2 Pesquisa documental: contextualização sobre o corpus da pesquisa

O homem nas mais diferentes épocas de uma ou de outra forma sempre procurou marcar, assinalar, registrar os grandes episódios que compunham sua vida individual ou social. Dificilmente, segundo Flick (2009), qualquer atividade humana pessoal ou institucional, mas especialmente a institucional ocorre sem registro ou documentação, produzindo, pois, assim, dados. De acordo com o autor, apesar de tais registros e documentos não tenham a finalidade de servir de base para uma pesquisa, as informações e dados neles contida podem ser usados para tal. Mas, afinal, o que são documentos?

Flick (2009), citando Wolf (2004) e Prior (2003), apresenta a seguinte definição de *documentos* “são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos”, porém não devem ser considerados artefatos estáticos, mas sim em “termos de campos, de estruturas e de redes de ação”, pois o seu *status* “depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos” (p. 231).

Considerando isso, os documentos selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa foram as SD produzidas por professores alfabetizadores de uma escola pública de ensino fundamental 1 e os relatórios de aplicação das SD em suas respectivas turmas de alfabetização. As SD foram produzidas no âmbito de um programa do MEC de formação continuada de professores denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme já descrito anteriormente.

Tais dados podem ser tratados quantitativa ou qualitativamente. Na pesquisa qualitativa, os documentos podem ser abordados como estratégia complementar para outros métodos, ou ainda constituir-se um método autônomo. Descrevendo este último caso, nas palavras de Flick (2009) “a pesquisa contará com a informação sobre aquela realidade em estudo que estiver documentada neste tipo de dados” (p. 231). Nessa mesma direção, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. (p. 8)

Tais apontamentos justificam a organização proposta aqui no trabalho, contextualizando o lugar do pesquisador, o processo de formação e o embasamento teórico dos autores na

produção das SD, o público alvo das SD. Nesse sentido, pode-se dizer que houve a satisfação das prerrogativas que fundamentam o trabalho de pesquisa com documentos, pois como determina Flick (2009) “Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante” (p. 233).

Posto tais aspectos, pode-se passar às estratégias metodológicas de tratamento dos dados dos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Uma vez que, como já dito, o propósito das SD consiste em fornecer a apropriação de CL para a produção de um determinado gênero textual, adotou-se como método de codificação ou categorização as CL apresentadas por Lenharo (2016, p. 32) e citadas neste trabalho no Quadro 2.

Já numa relação de intertextualidade constitui parte do *corpus* os relatórios produzidos pelos professores após a aplicação das SD em sala de aula. O objetivo é promover uma triangulação. Entende-se por essa estratégia metodológica a articulação de diversos métodos qualitativos, ou ainda qualitativos e quantitativos (FLICK, 2009), o que não vem a ser o caso desta pesquisa, pois aqui se articulam duas estratégias qualitativas. Neste caso, mais precisamente então, pretende-se articular a análise das SD por meio das CL com a análise dos relatórios. Para analisar os relatórios, desse modo, e obviamente constituir uma triangulação, a abordagem metodológica, por apresentar etapas sistematizadas, foi a da TFD, numa perspectiva substantiva. Dessa forma, como uma instrumentalização proposta a TFD será melhor explorada no tópico seguinte.

6.3 Pesquisa qualitativa interpretativa: teoria fundamentada nos dados

Para analisar os relatórios de aplicação das SD dos professores alfabetizadores adotou-se a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, mais especificamente a TFD. Tal referencial metodológico trata-se de um “tipo de pesquisa interpretativa situada como uma variante dentro do interacionismo simbólico” (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 75).

Cabe assim primeiramente discorrer a respeito da pesquisa interpretativa. Tal tipo de pesquisa tem compreendido os estudos da linha qualitativa e as pesquisas indutivas. Segundo Cassiani, Caliri e Pelá (1996), “O termo ‘pesquisa interpretativa’ deriva do reconhecimento básico dos processos interpretativos e cognitivos inerentes à vida social e enfatizados nessas

abordagens (p. 76).” A pesquisa interpretativa, na apresentação das autoras, ramifica-se em dois campos distintos, a saber, ao da fenomenologia e ao do interacionismo simbólico. No contexto dessa classificação, a TFD constitui-se uma variante dentro do interacionismo simbólico. Tal compreensão contextualizada na perspectiva interacionista propicia “o conhecimento da percepção ou do ‘significado’ que determinada situação ou objeto tem para o outro” (p. 76). Considerando isso e os propósitos da pesquisa aqui em questão, diante das possibilidades metodológicas, adotou-se a TFD como “linha metodológica que pode ser utilizada em pesquisas interpretativas uma vez que suas raízes estão ligadas ao interacionismo simbólico” (p. 77).

Para Santos et al. (2016), “a proposta da TFD centra-se, portanto, na ação-interação humana” (p. 2). Nesse sentido, a abordagem satisfaz os objetivos propostos por esta pesquisa e até mesmo, com as ressalvas devidas, com o posicionamento teórico assumido pelo pesquisador, a saber, o ISD.

Andrews et al. (2017) apresentam três versões principais da TFD, as quais são: clássica, straussiana e construtivista. Segundo os autores as distintas versões surgem para responder aquilo que é considerado um fracasso da TFD no que tange ao pós-modernismo, especificamente em relação às discussões ao redor da natureza da realidade, acarretando críticas por ser considerada “objetivista”. Entretanto, ressaltam que a TFD não é de cunho objetivista, mas que sua natureza é conceitual. Feitas tais considerações, os autores esclarecem que o foco do artigo em questão recai na TFD formulada por Glaser, isto é, a versão clássica.

Santos et al. (2016) também esclarecem que devido às polaridades surgidas ao longo da evolução do método da TFD, estabeleceram-se três vertentes principais ou perspectivas metodológicas. Tais versões estão bem caracterizadas no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Características das versões principais da TFD

	Clássica	Straussiana	Construtivista
Paradigma epistemológico	Positivismo	Pós-positivismo	Construtivismo
Identificação do problema de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Emergente • Sem necessidade de aprofundamento na revisão inicial de literatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Pragmatismo • Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização de conceitos • Específicos de cada disciplina
Condução da investigação e desenvolvimento da teoria	Ênfase na emergência dos dados por meio do processo de indução e da criatividade do pesquisador	Modelo paradigmático de verificação	Co-construção e reconstrução de dados em direção à teoria
Relação com os participantes	Independente	Ativa	Co-construção
Coleta de dados	Ênfase em observação e entrevista	Ênfase em observação, entrevista e análise de documentos, filmes e vídeos	Ênfase em entrevistas intensivas. Incentiva o uso de múltiplas fontes
Análise de dados/Codificação	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação aberta • Codificação seletiva • Codificação teórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação aberta • Codificação axial • Codificação seletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação inicial • Codificação focalizada
Diagramas e memorando	Intensificação no uso de memorandos	Valorização dos diagramas e memorandos	Flexível
Avaliação da teoria	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicabilidade • Operacionalidade • Relevância • Modificabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste • Compreensão • Generalização teórica • Controle 	<ul style="list-style-type: none"> • Congruência e consistência da teoria em relação ao contexto • Interpretação reflexiva do pesquisador

Fonte: Santos et al. (2016, p. 5)

Os autores ressaltam que as linhas que separam tais vertentes são tênues. Entretanto, por decorrerem de um paradigma epistemológico distinto, a pergunta da pesquisa deve estar adequada à perspectiva adotada. Vale ressaltar que este trabalho não tem a pretensão de esgotar as questões referentes à TFD, porém esclarecer a perspectiva assumida aqui faz-se necessário a fim de que o leitor possa se situar. Desse modo, a partir das perguntas que orientaram a pesquisa aqui realizada – a) *O tratamento dado às capacidades de linguagem pelos professores alfabetizadores desvelam uma atuação docente compatível com as reflexões propostas pelo ISD que foi a base da discussão teórica realizada nos cursos de formação?* b) *Os professores incorporaram em suas práticas encaminhamentos metodológicos relacionados às reflexões teóricas realizadas durante o programa de formação continuada?* – a perspectiva metodológica que mais se coaduna é a proposta pela *TFD Construtivista*, conforme pode-se constatar nas características presentes no Quadro 3. É importante ressaltar que não se pretende rejeitar as outras abordagens, apenas trata-se de uma questão de ênfase metodológica, ressaltando que não se trata de um trabalho exaustivo, podendo, por conseguinte, transitar pelos domínios das outras duas vertentes. No entanto, antes de se discorrer um pouco mais sobre propriamente a TFD Construtivista, cuja ênfase foi estabelecida aqui, cabe neste ponto apresentar algumas conceituações mais pontuais sobre a TFD.

Andrews et al. (2017) descrevem a TFD da seguinte maneira:

A Teoria Fundamentada nos Dados é muito simples em sua essência. Baseia-se na tendência natural das pessoas para a teorização e na ideia de que o comportamento é padronizado. A TFD assume que a organização social da vida é tal que os indivíduos estão sempre no processo de resolução de problemas relevantes. O objetivo daqueles que usam essa metodologia é identificar esses padrões e conceitualizá-los. Por esse motivo, a unidade de análise é o comportamento das pessoas, e não as pessoas em si. O objetivo da TFD é fornecer uma explicação teórica de como a principal preocupação dos participantes é gerenciada por eles. A principal preocupação refere-se a algo importante para os indivíduos. [...] Uma das características definidoras da TFD é a liberdade e flexibilidade para permitir a emergência dos conceitos. O significado dessa liberdade na TFD não é rejeitar o conhecimento prévio e aconselhamento externo na sequência de uma exploração irrestrita para estudar o que quer que seja interessante, mas focar no que interessa aos participantes, lembrando que o objetivo da TFD é gerar uma teoria que explique padrões de comportamento que são problemáticos e relevantes para eles. A liberdade e flexibilidade na TFD é sobre confiar na emergência da teoria, o que significa estar aberto ao que está acontecendo na área substantiva, enquanto tolera não saber sobre o que será o estudo. (p. 2)

Cassiani, Caliri e Pelá (1996) explicam que a TFD trata-se de uma abordagem ou método, cuja construção indutiva de uma teoria esquadrihada nos dados, por meio da análise qualitativa autônoma ou articulada a outras teorias, pode complementar ou fazer emergir novos conhecimentos à área do fenômeno. A conceituação de Andrews et al. (2017) coaduna-se às afirmações de Cassiani, Caliri e Pelá (1996), pois segundo elas a TFD trata-se de “uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam ação no contexto social sob estudo” (p. 79).

Santos et al. (2016) conceituam-na como

[...] método indutivo-dedutivo, ou seja, a construção da teoria requer a interação entre o fazer induções (indo do específico para o amplo), produzindo conceitos a partir dos dados; e o fazer deduções (indo do amplo para o específico), gerando hipóteses sobre as relações entre os conceitos derivados dos dados, a partir da interpretação. Dessa forma, o foco da TFD é compreender as experiências e interações de pessoas inseridas em um determinado contexto social, buscando evidenciar estratégias desenvolvidas diante de situações vivenciadas. (p. 2)

Em suma, a TFD é uma metodologia de pesquisa qualitativa, apesar de poder ser utilizada também em pesquisas quantitativas, que a partir de um conjunto de etapas sistematizadas, as quais orientam os pesquisadores, fornece condições de realizar a conceituação do *modus operandi* de uma determinada situação comportamental num contexto

social dado. Desse modo, tem-se aqui a principal justificativa pela escolha de tal procedimento para analisar os relatórios dos professores na aplicação das SD, uma vez que “um ponto fundamental da TF é a criação de uma ‘sensibilidade teórica’”, tratando-se de “um processo de sensibilização do pesquisador para com as informações que os dados estão oferecendo” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 106).

Posto isso, é necessário agora proceder a descrição das etapas que constituem a abordagem proposta. Santos et al. (2016) afirmam que “A construção de uma TFD requer do pesquisador criatividade, curiosidade, pensamento crítico e sensibilidade teórica no processo de codificar e analisar os dados”. Pode-se inferir que o pesquisador assume um papel extremamente ativo no processo. Como já foi dito acima, a ênfase será dada às concepções construtivistas, mas não de uma forma rígida e fechada. Uma das principais justificativas para se ter como ênfase a perspectiva construtivista é que se pretende construir “um retrato interpretativo do mundo estudado e não um quadro fiel dele” (CHARMAZ, 2009, p. 272). Desse modo, os sentidos construídos aqui pelo pesquisador a partir da análise dos relatórios de aplicação das SD constituir-se-ão construções da realidade. Observando o que apresenta os autores aqui apontados, as etapas que compõem a TFD podem ser sintetizadas em coleta de dados, codificação ou análise dos dados e, por fim, delimitação da teoria.

Em se tratando da coleta de dados, apesar de a entrevista constituir a principal técnica, dependendo da problemática levantada outras técnicas podem ser válidas, como, por exemplo, a análise documental, que é o caso desta pesquisa. Sabe-se que há, no processo de codificação, diferenças entre a versão glaseriana, straussiana e construtivista, mas não se pretende discorrer sobre tais distinções. Na verdade, é relevante aqui buscar no aspecto adotado os procedimentos que lhe são pertinentes. Considerando, assim, a perspectiva construtivista, o investigador realizará suas teorizações numa dimensão interpretativa. Tal dimensão, nas palavras de Charmaz (2009), “aprofunda os significados e processos implícitos e, logo, é mais evidente” (p. 272). Nessa concepção, o processo de codificação para análise dos dados deve ser constituído por no mínimo duas etapas: codificação inicial e focalizada. Na primeira etapa, estuda-se profundamente os dados, conceituando por meio de códigos suas ideias, os quais podem sucederem-se palavra por palavra, linha a linha ou incidente por incidente. Já a focalizada, possibilita realizar a separação, a classificação, a síntese, a integração e a organização de grandes quantidades de dados, com apoio nos mais significativos e/ou constantes códigos, objetivando em relação ao material empírico a sua conceituação. Além disso, considerando o processo de análise, dois critérios devem ser levados em conta, os quais são: o ajuste e a relevância, cujas finalidades são identificar se a teoria se ajusta às experiências

dos participantes e avaliar se a teoria tem relevância enquanto paradigma de análise que interpreta as relações entre os processos. (CHARMAZ, 2009; SANTOS et al. 2016)

Santos et al. (2016) explicam com propriedade a respeito das codificações:

As codificações palavra por palavra e linha a linha ajudam o pesquisador a ver o que é conhecido sob uma nova perspectiva, enquanto a codificação por incidentes auxilia o descobrimento de padrões e contrastes a partir da identificação de propriedades e dimensões do fenômeno. Os códigos “*in vivo*” são termos específicos ou amplamente utilizados pelos participantes e servem como marcadores do discurso e dos significados desses sujeitos. Tais códigos permitem ao pesquisador desenvolver uma compreensão mais profunda do acontecimento analisado.

É imprescindível, portanto, que o pesquisador demonstre uma sensibilidade teórica para o desenvolvimento do processo analítico da TFD. Em outras palavras, refere-se a capacidade de identificar no processo de codificação e na interpretação dos significados, em termos conceituais, diferenças e variações nos dados. Isso é decorrente da aquisição do conhecimento adquirido a partir da literatura científica, na experiência profissional, pessoal e, especialmente, na experiência do pesquisador no processo analítico da TFD. Nesse sentido, a TFD é concomitantemente considerada arte e ciência. Arte devido ao trabalho do pesquisador em criar categorias, elaborar perguntas, construir comparações e juntar dados brutos em uma estrutura integrada e inovadora. Ciência pela rigorosidade científica e metodológica, salvaguardada na análise dos dados. (SANTOS et al., 2016)

A última etapa trata-se da delimitação ou validação da teoria. Segundo Santos et al. (2016), “O objetivo da TFD é gerar uma teoria ou explicação teórica unificada para um processo, uma ação ou uma interação moldada por uma visão de um grande número de participantes expressa nos dados coletados” (p. 7). Dessa maneira, tal etapa é constituída pela apresentação da teoria, ou seja, construção de um “modelo teórico ou matriz teórica” desenvolvidos “com as categorias e suas relações até atingir o fenômeno ou categoria central a profissionais *experts* no método ou na temática em estudo e/ou ao grupo ou parte do grupo de participantes da pesquisa” (p. 7).

Levando em consideração, os aspectos apresentados e as dimensões desta pesquisa, é importante destacar que o produto da TFD é uma teoria de nível substantivo, isto é, elaborada por um pesquisador aproximado a uma problemática específica ou grupo de pessoas. Constitui-se, pois, especialmente no âmbito aqui proposto, “uma explicação teórica de um problema delimitado a uma área distinta, ou seja, de estudo particular” (SANTOS et al., 2016, p. 8). Para

justificar a escolha da TFD numa perspectiva construtivista, pode-se valer das palavras de Reyes et al. (2015)

Grounded theory is appropriate in substantive areas where there are not enough theories to explain social processes and human behaviour (Hutchinson & Wilson 2001). Moreover, the constructivist approach was chosen for this particular study based on the complex nature of the grounded theory study design. The constructivist approach includes flexible yet rigorous analytic procedures that promote the reflexivity of the researcher (Charmaz 2006) [...]. (p. 2624)

Um dos aspectos importantes deve-se ao fato de tal perspectiva promover a reflexividade do pesquisador. Entretanto, vale salientar que nesta pesquisa o procedimento recebeu contornos específicos, uma vez que se partiu de dados prontos com finalidade outra e que neste caso está sendo utilizado para compreender o processamento do trabalho docente em relação à linguagem.

Para finalizar o panorama aqui desenvolvido com o objetivo de dispor ao leitor à compreensão do percurso da TFD aqui adotado, de acordo com Santos et al. (2016), vale ressaltar que “a validação visa à comprovação de que o modelo teórico é representativo da realidade investigada” (p. 8). Além disso, tal processo visa garantir sobretudo a discussão de “sua aplicabilidade a outros contextos de tempo e espaço, admite modificações e incorporações de novos elementos que visem ao aprimoramento dos conhecimentos relativos ao fenômeno investigado” (p. 8). Aqui forneceu-se os fundamentos que serviram de suporte a utilização da TFD como método de análise dos relatórios dos professores. No entanto, em relação as categorizações e as teorizações provenientes delas, vale pontuar que as descrições pertinentes a tal desenvolvimento estarão apresentadas no próximo item que trata especificamente das análises e resultados intrínsecos a elas.

7 ANÁLISE: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRODUÇÕES DOCENTES

7.1 Identificação e análise das Capacidades de Linguagem

As CL adotadas para identificação são aquelas expostas no Quadro 2 deste trabalho. Vale salientar que as SD produzidas pelos professores pelo que se pode perceber são interdisciplinares e há também propostas de atividades com obras complementares do PNLB, as quais optou-se por manter aqui devido ao caderno que subsidiou o trabalho dos professores cursistas apresentar proposta de SD com tais obras complementares. As SD, portanto, selecionadas para o corpus deste trabalho foram todas aquelas que traziam capacidades ou eixos relacionados à Linguagem, totalizando, pois, 11 SD. Desse modo, para facilitar a análise, dentro das SD realizou-se um recorte, evidenciando, por conseguinte, as capacidades específicas de Linguagem e/ou Língua Portuguesa. Assim enumerou-se, com o intuito de tornar a apresentação dos resultados mais didática, as SD em SD1, SD2, SD3 sucessivamente até chegar a SD11. Outro aspecto importante é que, ao se fizer necessário, procurou-se associar a descrição da capacidade com a proposta de atividades, pois nem sempre a atividade serve para a CL pretendida ou ainda a atividade não corresponde com a CL indicada.

Não se pode deixar de salientar também que algumas CL não são diretamente apropriadas aos níveis de escolarização a que as SD foram destinadas, a saber, os três primeiros anos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Contudo, se houver uma predisposição em adaptar atividades em consonância à faixa etária, ou melhor, uma sensibilidade em realizar uma transposição didática adequada, é possível trabalhar com todas as CL. Vale ressaltar, ainda, que o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem que prioriza sistematicamente uma maior diversidade de CL trará condições maiores de o aprendiz tornar-se mais proficiente nas práticas e atividades de linguagem as quais se insere. Dessa forma, considerando que as SD constitui uma proposta de procedimento didático no ensino de gêneros textuais para o aperfeiçoamento e a transformação de CL, vale remeter-se e trazer para a discussão alguns apontamentos de Dolz e Schneuwly (1999), mais especificamente, sobre *práticas de linguagem, atividades de linguagem, gêneros e ensino*.

Os autores defendem a ideia de que, particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos, o gênero consiste no meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Considerando o desenvolvimento como apropriação das experiências acumuladas historicamente pela sociedade, afirmam que as noções de práticas e atividades de linguagem são essenciais, uma vez que, respectivamente, propicia o fornecimento de uma visão contextual

e social das experiências humanas e do funcionamento da linguagem e a adoção de uma visão psicológica a respeito da construção interna de tais experiências, ou seja, as capacidades adequadas para produção e compreensão da linguagem. De acordo com eles,

A apropriação diz respeito tanto a uma quanto à outra, na medida em que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características desta prática e as aptidões e capacidades iniciais do aprendiz. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 5)

No que concerne às *práticas de linguagem* os autores afirmam que, em uma situação específica de comunicação do funcionamento da linguagem, suas dimensões são sociais, cognitivas e linguísticas. Já a respeito das *atividades de linguagem*, com base em Bronckart, dizem que são constitutivas de ações guiadas por objetivos intermediários provenientes da volição consciente e resultantes de uma representação no limite da cooperação e da interação sociais. Definem, assim, a atividade como um sistema de ações. Especificando melhor, nas palavras dos autores, “uma ação de linguagem consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” e que “implica diversas capacidades da parte do sujeito”, tais como: adaptação às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilização de modelos discursivos (capacidades discursivas); e domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 6)

Pode-se agora fazer a referência aos gêneros textuais. No que tange aos gêneros, em relação à aprendizagem os autores dizem que

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (p. 12)

Pode-se depreender, assim, que a instauração de um procedimento didático – assumido com base nessas considerações do funcionamento da linguagem – que busca sistematicamente desenvolver a apropriação de CL capaz de subsidiar as interações sociais dos atuais alunos e futuros cidadãos, faz-se necessária. Nesse sentido, ao encontro do que ora está sendo exposto, Beato-Canato e Tognato (2017, p. 59) afirmam que

[...] aprender a identificar e/ou reconhecer as características e as finalidades dos gêneros discursivos/textuais ao compreender e produzir textos orais ou escritos, e não apenas decodificar palavras, é fundamental ao desenvolvimento humano e profissional.

Desse modo, é fundamental considerar que, segundo o entendimento de Magalhães e Cristovão (2018), o procedimento SD deve ser “proposto para compor eventos de letramento, em torno de práticas sociais que colaborem para uma aprendizagem significativa e pertinente com a circulação social dessas produções” (p. 37). Dessa maneira, identificar se as atividades linguísticas, propostas pelos professores, efetivamente servem para compor um conjunto de saberes que podem vir a ser utilizados pelos alunos nas mais diversas situações comunicativas, é de suma importância para o repensar da manutenção, adaptação ou a reelaboração das atividades. Analisar as SD no tocante às capacidades é uma atitude extremamente necessária, pois permite avaliar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos, a fim de propor atividades adequadas, com base nas capacidades e nas dificuldades durante os módulos da SD. É dessa forma que se constrói a possibilidade de aprimorar os conhecimentos de linguagem dos alunos. (QUEROZ; STUTZ, 2016)

Outro aspecto que não poderia deixar de ser mencionado, antes da identificação das CL nas produções docentes, refere-se ao fato de que, apesar de os professores terem teoricamente estudado o conteúdo que tratava das SD no decorrer do programa de formação e participado de oficinas que objetivavam a construção delas, as SD analisadas não correspondem aos modelos apresentados no *Capítulo 4 Sequências Didáticas*. Na verdade, embora tenham recebido a denominação de Sequência Didática pelos professores, não são propriamente SD, uma vez que não apresentam uma estrutura sistemática modular nem estão organizadas em torno de um gênero, consistindo, por conseguinte, num roteiro ou planificação de aula. Entretanto, há a exposição de *Capacidades* ou *Descritores* que se pretendem introduzir, retomar ou consolidar com os alunos e é nesse ponto, portanto, que esta análise está focada. É importante, contudo, salientar que isso permite inferir, uma vez que todos os cursistas seguiram praticamente o mesmo padrão de SD, que não houve uma apropriação adequada do conteúdo proposto pelo curso PNAIC, uma vez que, conforme já dito, o tratamento dado às SD ancoram-se nos construtos teóricos do ISD, especialmente nas teorizações de Dolz e Schneuwly.

No entanto, ainda que se possa contra-argumentar que a proposta não se tratava especificamente de uma SD de gênero, mas sim uma sequência aberta para um determinado objeto de conhecimento, pode-se constatar que ainda não atende as especificidades necessárias. Sabe-se que as sequências foram construídas com objetivo de resolver a questão da

compartimentalização do conhecimento no ensino de línguas nas décadas de 1980 e 1990 na França e que se caracterizam por constituir, segundo Machado e Cristovão (2006), “um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (p. 555). Contudo, ainda assim, as SD diante de uma análise detalhada revela muitas incongruências, vislumbrando problemas pertinentes a transposição didática. A título de exemplificação pode-se recorrer a algumas SD:

- SD10 apresenta como um dos objetivos *Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos*, porém no desenvolvimento das atividades a única relacionada a tal finalidade é a designação vaga de *Produção de texto individual*. Não apresenta, pois, a descrição do modelo de gênero a ser trabalhado, o reconhecimento de conhecimentos prévios, a organização lógico-discursiva. (v. anexo)
- SD11 traz dentre os objetivos propostos *Ampliar o vocabulário e a oralidade*, mas não apresenta nenhuma atividade significativa de ampliação de vocabulário tampouco do desenvolvimento da oralidade. (v. anexo)

Além disso, um dos fatores principais que contribuíram para as discrepâncias entre o conteúdo teórico proposto e a elaboração das SD, segundo as experiências vivenciadas, decorreu de se ter um conteúdo vasto a ser trabalhado em pouco tempo, portanto visto superficialmente pelos professores. Outro fator bastante evidente é que os professores devido à sobrecarga de atividades decorrentes da função, na maioria das vezes, realizavam as atividades propostas pelo programa de modo protocolar com o intuito apenas de satisfazer as exigências prescritas pelo processo formativo; não ocorrendo, por conseguinte, um engajamento necessário. Nesse sentido, a crítica aqui não pretende recair sobre o professor, mas sim ao modo como os cursos e os programas de formação continuada estão organizados, bem como o tempo docente encontra-se disposto na educação básica do país. Assim mais do que oferecer formação é extremamente necessário repensar as condições de trabalho e as políticas públicas educacionais. Basso (1994) já descrevia tal situação vivenciada pelos professores e que passados 25 anos parece que pouco mudou:

Os professores se encontram muito envolvidos com questões mais concretas relativas à sua sobrevivência sem terem condições de se colocarem à frente de projetos inovadores de educação, esvaziando-se assim, o caráter político da luta do professorado. (BASSO, 1994, p. 44)

Desse modo, considera-se que a formação docente deve primar por uma abordagem integrada entre a teoria, a prática e as experiências anteriores, a partir de momentos de problematização, estudo, produção própria de textos e atividades/materiais didáticos, reflexão e sistematização de situações pedagógicas. Nesse sentido, Correia (2008) enfatiza que a formação docente de qualidade assenta-se na construção da autonomia para “a aquisição, produção, criatividade e inovação, aliada à sensibilidade para a compreensão, análise e intervenção em situações de ensino complexas” (p. 17). Assim, a formação docente pode favorecer a busca da instrumentalização e da elaboração do próprio discurso, “na qual o educador se torna o sujeito central de sua formação, na medida em que consegue tomar sua prática como objeto de reflexão crítica” (p. 17) e não apenas como um cumprimento de uma atividade burocrática.

No caderno do PNAIC (2012), usado como referencial para a elaboração das SD, as autoras Dubeux e Souza (2012) objetivavam ao aprofundar a discussão sobre SD “fornecer elementos que permitam ao professor planejar sua prática, com situações de ensino, que, embora escolares, levam os alunos a se apropriarem de gêneros como são usados na sociedade” (p. 32). Para tanto, descreveram e compartilharam uma SD de uma professora do primeiro ano do ensino fundamental que segue a estrutura proposta por Dolz e Schneuwly (2004), a saber, situação inicial, produção inicial, módulo 1, módulo 2, produção final. Nesse sentido, cabe refletir sobre a incongruência da proposta do programa de formação continuada e a sua prática materializada. Dessa forma, ficou nítida mais uma vez a ineficiência de o Programa superar o desafio da formação de professores que se impõe no país, o qual é

[...] o de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo que objetiva, pela educação, atingir a plena realização do indivíduo. (CORREIA, 2008, p. 14)

Realizadas tais considerações, pode-se passar a apresentação do Quadro 3 que mostra as CL pontuadas em cada SD. Obviamente as capacidades apontadas pelos professores em suas SD não receberam a mesma nomenclatura ou taxonomia proposta neste trabalho, por isso teve-se o cuidado de analisá-las, realizar a correspondência e apresentar aqui, conforme o Quadro 2 no *Capítulo 5 Capacidades de Linguagem*. Convém, porém, lembrar que as CL dividem-se em Capacidades de Significação (CS), Capacidades de Ação (CA), Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD) e Capacidades Multissemióticas (CMS).

Tais CL desdobram-se em diversas capacidades descritas, por exemplo, da seguinte forma: *ICS - Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.* Considerações realizadas, segue abaixo a identificação das CL presentes nas planificações construídas pelos professores.

Quadro 7 – Análise das Capacidades de Linguagem

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM PRIVILEGIADAS
SD1	<p><i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</i> <i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</i> <i>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;</i> <i>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</i> <i>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.</i></p>
SD2	<p><i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</i></p>
SD3	<p><i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.</i></p>
SD4	<p><i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</i> <i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</i> <i>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;</i> <i>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</i> <i>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.</i></p>
SD5	<p><i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</i> <i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</i></p>
SD6	<p><i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</i> <i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.</i></p>
SD7	<p><i>(7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;</i></p>

	<i>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</i> <i>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.</i>
SD8	<i>(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;</i> <i>(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</i> <i>(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos.</i>
SD9	<i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem.</i>
SD10	<i>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</i> <i>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</i> <i>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</i> <i>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.</i>
SD11	<i>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</i> <i>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos.</i>

Fonte: Autor, 2019.

De acordo com o *Quadro 3* usado para categorização das capacidades presentes nas SD analisadas, existem 33 CL. Dessas 33, apenas 13 foram contempladas nas propostas analisadas. Além disso, percebe-se que na maioria das SD as capacidades repetem-se, não ocorrendo uma diversidade, limitando, por conseguinte, as atividades à apropriação das mesmas CL, resultando em baixos níveis de proficiência nas avaliações externas que exigem um conjunto maior de descritores (capacidades). Na SD9 elaborada para ser desenvolvida com alunos do segundo ano do ensino fundamental, por exemplo, explorou-se apenas a CL 3CS que propõe um engajamento por parte do aluno em atividades de linguagem, exigindo, pois, uma ação autônoma, reflexiva e crítica. Como o critério 3CS constitui uma operação inerente às capacidades de significação, de acordo com Queroz e Stutz (2016) elas “surgiram da ‘necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas’” (p. 212). Entretanto a situação de uso da linguagem apresenta-se extremamente reducionista, limitando-se a leitura silenciosa e oral de um livro e a ilustração da história lida, conforme pode ser visto no *Quadro 4* abaixo. Desse modo, pôde-se constatar que: não houve um trabalho inicial para identificação dos conhecimentos prévios dos alunos; não apresentou uma produção inicial;

não propôs atividades sistematizadas preparando para a produção final que é o desenho; não estabeleceu os mecanismos de circulação da produção.

Quadro 8 – Atividades desenvolvidas SD9

<p>Desenvolvimento das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os livros no centro da sala. • Organizar os alunos em círculo. • Sortear um aluno para fazer a leitura do livro: É um livro. • Deixar que os demais alunos escolham um livro para fazer a leitura silenciosa. • Distribuir uma folha de sulfite para que cada aluno ilustre a história do livro que leu. • Expor os desenhos dos alunos na sala de aula.

Fonte: Coletânea das SD produzidas pelos professores alfabetizadores, 2016

Para discutir e entender melhor o empobrecimento das atividades propostas, pode-se recorrer a Cristovão e Stutz (2011). As autoras, a respeito da construção de uma SD, dizem que

[...] é uma prática de agenciamento de restrições do saber sincrético, com base nas necessidades de uma determinada esfera e determinado público, das influências do sistema educativo, da necessidade de elementarizar e programar o saber e de controlar a aprendizagem. A configuração da organização externa compreende as operações de linguagem necessárias para a construção de capacidades de linguagem quanto a um gênero textual. (p. 571)

Nesse sentido, alguns pressupostos devem ser considerados na elaboração e no desenvolvimento prático da SD. A SD, apesar de ter caráter flexível, não deve apresentar uma dimensão extremamente abrangente. Desse modo, sua constituição deve-se fazer dentro de determinados limites como as necessidades apontadas na citação acima. Outro ponto é que a SD deve-se constituir numa via de mão dupla, no sentido de gerenciar uma organização interna numa relação de coerência com a organização externa. Assim, é importante tratar questões linguísticas, mas sem apagar os elementos que compõem as condições de produção e que garantam a textualidade do gênero focado.

Cabe ressaltar que a experiência e o engajamento do pesquisador, no contexto analisado, tem revelado que muitas vezes a elaboração das questões pautam-se no espaço de tempo que os alunos permanecerão ocupados, sem promover comportamentos considerados inapropriados para a sala de aula. Outro aspecto levado em conta, na questão de produção de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, consiste, em grande parte, na priorização daquelas que não

demandam nem exigem um empreendimento maior por parte do professor¹². A tarefa docente requer inúmeras ações que atividades de ordem mais complexas impossibilitariam de serem realizadas, como, por exemplo, correções das tarefas e avaliações dos alunos, preenchimento de fichas, elaboração de relatórios etc. Por isso, atividades simplificadas dá aos professores uma sensação de maior controle do processo ensino aprendizagem, possibilitando que o professor simultaneamente as aplique e realize as demais tarefas acima pontuadas. Ademais, o domínio de sala é um fator preponderante à imagem do professor ideal e tal imaginário também influencia no planejamento das atividades destinadas à aplicação aos alunos.

Pode-se verificar também que apenas a SD8 traz um trabalho voltado para as capacidades multissemióticas. Segundo Lenharo (2016), tais capacidades relacionam-se diretamente com os processos de multiletramentos ao dar enfoque às especificidades não verbais de gêneros das mais diversas esferas (digital, artística, musical, visual etc.). Dessa maneira, a CMS define-se como a compreensão das diversas semioses materializadas em todos os elementos não verbais. Vale ressaltar que os autores propriamente ditos da SD não apresentaram evidentemente as CL mencionadas, fez-se uma inferência a partir das estratégias por eles propostas, mas que se considerou importante mantê-la no *corpus* deste trabalho devido ter apresentado recursos não verbais. As estratégias foram as seguintes: *Apresentação de vídeos relacionados à lenda do tangram; Localização no Google Earth e mapa mundi a China; Jogos do Proinfo*¹³ (*sic*). As estratégias possibilitam desenvolver as CMS, entretanto ao se observar o desenvolvimento das atividades constata-se não haver nenhum procedimento que possa realmente explorar as relações de sentido entre os elementos verbais e não verbais que compõem o vídeo, por exemplo. Outro aspecto é a dimensão vaga da estratégia *Jogos do Proinfo*, não ocorrendo, portanto, a descrição desses jogos, que tipos de jogos, o que se pretende com eles. É necessário que os professores tomem consciência dos processos de elaboração de aulas, independente do procedimento didático adotado a fim de o professor, como diz Kleiman (2014), “[...] se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais da cultura digital” (p. 189).

¹² É importante frisar aqui que não se deve entender o comentário de maneira generalizante, pois há profissionais que, apesar de grandes dificuldades que obstam a carreira docente no país, esforçam por realizar um trabalho significativo.

¹³ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2019)

Em relação às atividades voltadas para a compreensão e interpretação de texto propostas percebe-se uma forte tendência a enfatizar os aspectos evidentes, ou seja, as informações explícitas no texto. O trabalho com textos não consiste, portanto, numa perspectiva dos gêneros, mas o texto é explorado como pretexto. Na SD10, por exemplo, tem-se as seguintes CL consideradas nos descritores e capacidades que se pretendiam desenvolver: *(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.* Percebe-se, no entanto, que há atividades que exploram a 6CLD ainda que minimamente, mas em relação as demais capacidades as atividades propostas revelam-se bastante reducionistas. Isso acaba mostrando que a concepção de linguagem como um instrumento que reproduz um conjunto de regras e princípios linguísticos, negando a sua natureza extralinguística, a saber, todos os elementos que compõem as condições de produção do discurso, é muito forte no trabalho com a leitura e produção de texto. Há um trabalho que foca os sentidos prontos e acabados, como se fossem algo que escapa, ou melhor, independente das condições de produção do discurso. Outro aspecto é que limita também a contrapalavra do aluno, conforme constata Resende (2015). Isso demonstra que a formação não foi capaz de modificar as práticas cristalizadas de trabalho com os textos.

Correia (2008) afirma que a prática profissional não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias elaboradas fora da escola. No entanto, na estruturação e formatação do PNAIC é evidente a imposição de teorias que devem ser absorvidas pelos professores para posterior desenvolvimento em suas práticas, negando-lhes a autoria do próprio fazer pedagógico. Pode-se depreender disso um possível movimento de recusa do professor, uma vez que o modo como a formação se sucede deixa transparecer a imagem de um profissional sem saber, sem experiência, sem história; consistindo, por conseguinte, na manutenção ou adequação da proposta formativa às suas velhas e tradicionais práticas. Estratégias de resistência que se instauram nos domínios de uma formação que desconsidera o universo docente e impõe um modelo de profissional ideal, como dizem Garcia, Hypolito e Vieira (2005)

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si

mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (p. 54)

Tudo isso, independente de qual seja o motivo, está perceptível nas propostas de atividades centradas nas informações evidentes e de segmentação de palavras nas frases que aparecem na SD10, corroborando para esse processo pedagógico de manutenção de atividades reprodutoras de ações mecânicas, contribuindo para a constituição de discentes autômatos e não reflexivos.

Quadro 9 – Atividades de interpretação de texto e segmentação de palavras

<u>ATIVIDADES</u>
1) Responda:
a) Qual é o nome da história?
b) Onde os jacarezinhos viviam?
c) De quem os três jacarezinhos tinham que se proteger?
d) De que material os jacarezinhos construíram suas casas?
e) Qual foi a casa que ficou mais forte?
2) Faça a segmentação das palavras.
Os jacarezinhos moravam com a mãe, em um pântano lá longe. A mãe disse para

eles morarem sozinhos. Jacá primeiro construiu sua casa de pedras.

Jacá segundo fez uma casa de gravetos. Jacá terceiro fez uma casa de areia.

O javali bundudo derrubou a casa de Jacá segundo e Jacá terceiro.

Eles construíram uma casa de pedra para cada um e eles nunca mais se

preocuparam como javali.

Fonte: Encadernação de SD dos Professores Alfabetizadores, 2015

Depreende-se, por meio das observações das CL e as planificações elaboradas pelos professores anexas, que não há uma coerência entre os objetivos, descritores ou capacidades pontuadas com as atividades preparadas para a consecução deles. Além disso, fica claro que não houve a apropriação adequada do material de estudo para a devida elaboração das SD,

tornando evidente que o problema não consiste nos referenciais dos cadernos, mas em toda a organização e execução do processo de formação. É necessário, portanto, que haja uma

[...] capacitação ampla que contemple a produção do conhecimento em detrimento da transmissão do mesmo, bem como a unidade teoria-prática e a interdisciplinaridade, para que o planejamento do cotidiano escolar possa fundamentar-se com base nestas perspectivas, visto que a prática pedagógica sofre influência direta do tipo de formação adquirida. (CORREIA, 2008, p. 19)

Por meio dessa análise, considerando que as demais SD encaminham e direcionam para os mesmos resultados, fica evidente que um dos grandes problemas que afetam o processo ensino aprendizagem está nas inadequações decorrentes da etapa que antecede o trabalho pedagógico em sala de aula, a saber, o planejamento. Falta clareza nas proposições planejadas nas ferramentas do planejar a prática pedagógica. Vale lembrar também que as próprias escolhas do que ensinar consistem numa problemática a ser superada. Além disso, a transposição didática de conteúdos sucede-se de maneira simplista e empobrecida, pois no imaginário do professor as atividades devem atender o grau de maturidade discente. Aliás, essa questão da maturidade é mais um dos subterfúgios para a exclusão de níveis mais avançados e complexos de atividades, funcionando também como justificativa da não aprendizagem do aluno. Tal diagnóstico em relação às crianças, conforme pode-se perceber nas discussões docentes em reuniões de Módulo na escola em que o pesquisador estava inserido, quase sempre é feito sem princípios sólidos de mensuração. Desse modo, falta assegurar ao professor, nos processos formativos, maior clareza na elaboração e utilização de mecanismos concretos de diagnóstico, transposição didática, intervenção pedagógica, produção de material didático etc., bem como a valorização das experiências vivenciadas pelos profissionais ao longo de sua trajetória no processo de ensino.

Vale salientar, assim, que a formação deve conciliar teoria e prática numa proposta de interdependência capaz de possibilitar que o professor olhe para seu próprio fazer pedagógico. Não deve priorizar uma em detrimento da outra, nem considerá-las de maneira fragmentada. Nesse sentido é fundamental que ocorra o entendimento de que “A formação da competência no aluno é fenômeno correlato ao da competência no professor” (DEMO, 1996, p. 47). Ratificando os comentários aqui apresentados, pode-se recorrer as palavras de Demo (1996):

Para combater o fracasso escolar, são iniciativas indispensáveis:

- a) *saber avaliar* inicialmente os alunos, sobretudo de modo qualitativo, descobrindo o mais cedo possível quem tem problemas e quem não tem, mantendo este acompanhamento de modo permanente;
- b) *saber (re)fazer material didático próprio*, à luz do projeto pedagógico próprio, tendo em vista apresentar propostas motivadoras frente às dificuldades concretas dos alunos em risco de fracasso;
- c) *saber pesquisar saídas* sempre mais adequadas para os desafios encontrados, assumindo o fracasso dos alunos como problema eminentemente próprio do professor;
- d) *saber garantir a progressão do aluno*, não automática, pois é engodo, mas por mérito, ou seja, com base na competência do professor que garante a do aluno;
- e) *saber reorganizar o currículo* e o tempo curricular e paracurricular, com o objetivo de recuperar as oportunidades, até onde for necessário para garantir o bom desempenho;
- f) *saber avaliar-se*, teorizando constantemente sua prática e assumindo-se como orientação instigadora do desempenho criativo do aluno;
- g) *saber avaliar o desempenho do aluno de maneiras alternativas*, baseado principalmente na produção própria e no espírito participativo dele, representado por uma forma de acompanhamento metódico, que contém escalas de rendimento, mas antes de tudo a percepção qualitativa. (p. 48)

Em síntese, é relevante considerar que, em relação as teorias e as práticas didáticas, segundo Machado e Lousada (2010), “não pode haver uma separação entre elas, em favor de qualquer uma, mas sim, o questionamento contínuo das teorias pelas práticas didáticas e das práticas didáticas pelas teorias” (p. 622). Terminando a análise a respeito das CL e atividades presentes nas SD, trazendo para a discussão considerações observáveis e comentários críticos que dão um embasamento científico as fatos analisados, cabe teorizar a partir de agora sobre a visão do professor no desenvolvimento das SD expressas nos relatórios de aplicação, o que será feito no próximo item.

7.2 Análise dos relatórios de aplicação das SD

Como já exposto, o procedimento analítico assumido é o da TFD com ênfase numa perspectiva construtivista, cujas etapas constituintes, conforme visto anteriormente, são coleta de dados, codificação e teorização. Em se tratando das coletas de dados, vale salientar que os relatórios foram escolhidos observando-se o critério de acompanhar as SD analisadas quanto às CL, uma vez que a relação de intertextualidade entre SD e relatórios permite a triangulação dos dados e, com isso, vislumbrar com maior propriedade as concepções que orientam a prática pedagógica no ensino de língua no contexto pesquisado.

Para a análise, levou-se em consideração dois aspectos importantes: i) o referencial teórico assentado nas concepções do ISD que embasam transversalmente este trabalho e que também embasaram a formação para o desenvolvimento das SD; ii) a concepção dos professores pesquisados em relação ao processo ensino aprendizagem, considerando especialmente a apropriação do conteúdo formativo, a visão de aluno e a visão de si próprio na relação com o procedimento didático SD.

É fundamental aqui esclarecer alguns pontos importantes a respeito do processamento da análise dos relatórios no contexto da perspectiva proposta:

1.º) Considerando que a teoria na versão construtivista tem como enfoque principal os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado, cabe assim destacar que a principal preocupação foi compreender o desenvolvimento prático das SD elaboradas pelos professores nas turmas de alfabetização.

2.º) A etapa de codificação inicial sucedeu-se linha a linha orientada por meio de perguntas teóricas¹⁴. As perguntas teóricas foram elaboradas considerando-se o processo ensino aprendizagem em que se considerou, conforme já dito, os aspectos relativos ao desenvolvimento em sala de aula das SD. As questões foram as seguintes: a) Qual é o papel do professor na aplicação das SD? b) Qual a sua concepção do sujeito aprendiz? c) Qual concepção de linguagem que orientou o trabalho desenvolvido? d) Quais foram os resultados obtidos? Quais etapas da SD na aplicação foram desenvolvidas? Terminado isso, passou-se a segunda etapa, isto é, a codificação focalizada. Nessa etapa, foram usados os códigos mais significativos e constantes identificados na etapa anterior, a fim de possibilitar uma melhor compreensão analítica para os dados. À medida que determinados conceitos começaram a emergir com mais frequência e destaque, categorias foram sendo geradas com o intuito de determinar a categoria central desta pesquisa, representando o conceito organizador central mais potente analiticamente. (SANTOS, 2017)

3.º) Como no processo de codificação da vertente construtivista, adota-se o uso de verbos conjugados no gerúndio (forma nominal do verbo associada ao sufixo - *ndo*) para representar as ações que estão sendo codificadas, nesta pesquisa não foi diferente, também houve a adoção dessa forma verbal. Isso se faz com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade teórica do pesquisador, possibilitando a identificação de conceitos e processos em desenvolvimento. (SANTOS, 2017)

¹⁴ Segundo Santos et al. (2017) perguntas teóricas servem para elucidar o processo, as variações e as conexões entre os conceitos.

4.º) Adotou-se o estudo de Reyes et al. (2015) como modelo orientador, obviamente observando as especificidades de cada objeto focado, uma vez que os pesquisadores procuravam entender o processo do desenvolvimento de resiliência em cursistas de enfermagem, valendo-se como material de análise entrevistas com 38 estudantes canadenses de enfermagem. Já aqui, neste trabalho, pretende-se compreender os efeitos da aplicação de planificações de aula, a partir de dez relatórios produzidos pelos professores após as aulas consideradas nos planos por eles denominados de SD.

Considerados tais pontos, pode-se discorrer propriamente sobre o processo desenvolvido aqui. Reyes et al. (2015) delimitaram, a partir da análise, uma categoria central, a saber, uma expressão usada pelos participantes para descrever o esforço de superar os obstáculos. Tal categoria foi designada de *pushing through*. Em seguida, depreenderam que o *pushing through* constitui-se por três fases principais, desenvolvendo assim a discussão acerca dos dados. Já aqui no caso específico, percebe-se que a maioria dos relatórios apresentavam semelhanças em sua estrutura e vocabulário. Diante desse quadro, em vez de uma categoria central, percebeu-se que a ordem dos fatos relatados consiste no parâmetro mais evidente do processo, clarificando a dimensão pedagógica presente no trabalho dos professores. Desse modo, optou-se por uma classificação sequencial, delimitando-se quatro categorias. É importante ressaltar que a classificação proposta não tem uma ordem hierárquica, não há níveis de relevância também, porém considerou-se a sequência observada na maioria dos relatórios. As categorias foram identificadas da seguinte maneira: 1. Contando uma história; 2. Diagnosticando o saber; 3. Mediando e/ou intervindo; 4. Avaliando a participação. A Figura 11 ilustra o processo desenvolvido pela maioria dos professores na aplicação das atividades propostas pelas SD analisadas.

Figura 11 – Teoria fundamentada nas sequências de atividades dos relatórios dos professores



Fonte: Autor (2019)

Vale primeiramente, a partir daí, efetuar sinteticamente uma descrição das etapas que compõem o processo de aplicação das atividades e desenvolvimento das aulas encontradas nos relatórios:

1. Contando uma história – Praticamente todas as aulas iniciaram-se com uma história. As histórias foram contadas pelo professor e os alunos assumiram a posição de ouvinte. Desse modo, o ponto de partida do desenvolvimento das aulas é uma determinada história relativa ao conteúdo que se pretendia trabalhar. Depreende-se assim que a situação inicial parte de uma história, contextualizando o assunto a ser trabalhado.
2. Diagnosticando o saber – De forma geral, ou a partir da história ou de qualquer outra situação, percebe-se um movimento do professor no sentido de identificar os conhecimentos prévios dos alunos. É interessante destacar que tal prática é muito relevante, pois permite desenvolver um trabalho direcionado. Entretanto, verifica-se que, apesar de realizarem tal diagnóstico, não se fez um trabalho significativo com ele.
3. Mediando ou intervindo – Em diversas situações o professor procura agir a fim de possibilitar ao aluno realizar uma determinada atividade, sanar dificuldades ou resolver conflitos. Aqui buscou evidenciar as ações e os gestos produzidos pelos professores no sentido de alcançar determinado objetivo, vislumbrando o entendimento que se tem do sujeito docente diante de si mesmo, dos alunos e do objeto de conhecimento.
4. Avaliando a aula e a/por meio da participação – São evidentes diversas descrições das reações dos alunos diante das atividades propostas, revelando as observações docentes do trabalho desenvolvido. Buscou-se, assim, com tal categoria tornar evidente como foi a reação dos alunos sob a perspectiva do professor com o desenvolvimento das atividades planejadas.

Com a finalidade de exemplificar as categorias encontradas, elaborou-se o Quadro 10, mostrando as palavras e expressões utilizadas pelos professores, nas SD por eles produzidas. Para facilitar, os relatórios serão designados da seguinte forma: RSD1 (Relatório que acompanha a Sequência Didática 1), RSD2 (Relatório da Sequência Didática 2) e assim sucessivamente.

Quadro 10 – Exemplos das categorias da sequência das aulas planejadas pelos professores

Categorias	Exemplos
<i>Contando uma história</i>	<i>Em português trabalhamos com a história... (RSD1)</i> <i>Para o desenvolvimento desta aula, iniciei mostrando o livro... (RSD3)</i> <i>Começamos a aula com a leitura da história da Dona Baratinha... (RSD4)</i> <i>Iniciamos a aula com a história... (RSD5)</i> <i>Iniciei o assunto contando a história... (RSD6)</i> <i>Iniciei a aula contando a história... (RSD6)</i>

	<i>De início trabalhei com a capa do livro e logo em seguida contei a história... (RSD10)</i>
Diagnosticando o saber	<p><i>...explorando com os alunos o que achavam... (RSD3)</i></p> <p><i>Fui indagando quem já havia visto... (RSD3)</i></p> <p><i>Feita a coleta de opiniões sobre o que eles achavam... (RSD5)</i></p> <p><i>Ao planejar e desenvolver e desenvolver este tema... procurei trabalhar com os alunos atividades de seus interesses... (RSD6)</i></p> <p><i>...durante a história, apontaram as figuras geométricas planas... (RSD6)</i></p> <p><i>...mostrando interesse e certa facilidade no reconhecimento... (RSD7)</i></p> <p><i>...logo de início as crianças perceberam a semelhança... (RSD10)</i></p>
Mediando e/ou intervindo	<p><i>...muitas vezes tive que intervir para o bom andamento da aula... (RSD2)</i></p> <p><i>Acrescentei no plano a música... (RSD2)</i></p> <p><i>Durante a história também explorei a escrita... (RSD3)</i></p> <p><i>...trabalhei com eles a letra da música, lendo, identificando palavras, sílabas, frases, letras. (RSD3)</i></p> <p><i>...proveitei e fiz uma pesquisa sobre qual animal eles preferem... (RSD3)</i></p> <p><i>...começamos a trabalhar os conteúdos especificados... (RSD3)</i></p> <p><i>Trabalhamos com panfletos... (RSD4)</i></p> <p><i>...partimos para a leitura do texto instrucional... (RSD5)</i></p> <p><i>Após abordagem textual, apresentamos o formato da folha..., instigou-se os alunos a perceberem... (RSD5)</i></p> <p><i>...procurei trabalhar com os alunos atividades de seus interesses... (RSD5)</i></p> <p><i>Utilizei desenhos bem chamativos e coloridos, para que os alunos pudessem visualizar... (RSD5)</i></p> <p><i>...criamos oralmente uma nova história... (RSD5)</i></p> <p><i>...ensinei as crianças a fazerem... (RSD5)</i></p> <p><i>...proporcionar aos alunos o conhecimento... (RSD6)</i></p> <p><i>Apresentei os blocos lógicos e dividi a sala em grupos para eles manusear, separar... (RSD6)</i></p> <p><i>...pude notar que algumas crianças não respeitavam as regras do jogo, várias vezes tive que intervir. (RSD6)</i></p> <p><i>Trabalhei construindo... (RSD6)</i></p> <p><i>...fiz algumas intervenções para esclarecer as diferenças..., sanando suas dúvidas. (RSD7)</i></p> <p><i>...trabalhei com essa sequência didática... (RSD10)</i></p> <p><i>...foi possível trabalhar muitos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento. (RSD11)</i></p>
Avaliando a aula e a/por meio da participação	<p><i>...os alunos se interessavam em cada parte da aula e o resultado foi satisfatório. (RSD1)</i></p> <p><i>Nessa aula pude notar o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas. Eles ficaram tão empolgados... eles adoraram. Amaram... Essa aula foi muito legal e os alunos participaram bastante. (RSD2)</i></p> <p><i>Percebi que alguns alunos não entenderam..., talvez por falta de atenção. Foi bom para os alunos que ainda não estão alfabetizados, pois tiveram a oportunidade de melhorar sua compreensão sobre o assunto. A maioria dos alunos participou das atividades interagindo..., mostrando interesse e compreensão nas atividades propostas. (RSD3)</i></p> <p><i>Houve uma grande participação dos alunos não ficando nem um sem interagir em nenhum momento. Foram aulas bem proveitosas, descontraídas e participativas. (RSD4)</i></p> <p><i>As crianças se envolveram de forma lúdica e prazerosa nas aulas, que transcorreram com ótimo aproveitamento didático pedagógico. (RSD5)</i></p> <p><i>...pois todos participaram efetivamente das atividades. (RSD5)</i></p>

	<p><i>...foram bem participativos e atentos... com entusiasmo e interesse foram dizendo e observando. Eles adoraram. Eu achei esse plano de aula bastante produtivo, pois teve atividades lúdicas e prazerosas, onde todos participaram, brincaram, trocaram ideias, criaram e os alunos tiveram um ótimo desempenho, participando das aulas com entusiasmo e interesse. Para que isso sempre aconteça nós professores temos que proporcionar aos alunos aulas e atividades mais dinâmicas, lúdicas e prazerosas. As aulas foram bastante produtivas pois todos os alunos participaram ativamente da aula, e hoje eles já conhecem e diferenciam... (RSD6)</i></p> <p><i>Os alunos ficaram bastante envolvidos durante a execução de todas as atividades, mostrando interesse... Ao término da aplicação desta aula pude perceber que os alunos conseguiram assimilar as semelhanças e diferenças... de uma forma significativa e prazerosa. (RSD7)</i></p> <p><i>...trabalhei com essa sequência didática e o resultado foi muito satisfatório, os alunos envolveram em todas as atividades com satisfação e entusiasmo... a todos instante houve participação dos alunos. Para resolver as atividades de interpretação os alunos não encontraram dificuldades, pois envolveram bastante com a história. De modo geral foram dois dias de aula muito proveitosos, onde os alunos divertiram aprendendo significativamente. (RSD10)</i></p>
--	---

Fonte: Autor (2019)

O PNAIC traz em sua proposta a estratégia de contação de histórias e a leitura deleite (leitura despreziosa com o objetivo de promover o gosto pela estética literária). Devido a isso, certamente tal estratégia foi incorporada à prática docente. No entanto, vale ressaltar que o trabalho com as histórias deve abranger as diversas dimensões do trabalho pedagógico, como bem estabelecem Mateus et al. (2014)

Ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas. (p. 66)

Percebe-se, assim, que o desenvolvimento das SD criadas pelos professores em estudo propõe como ponto de partida a história. Utilizar a história como situação inicial de uma SD é recurso potencializador da sensibilidade e motivação, tanto para um possível diagnóstico oral como para a produção inicial de um determinado gênero de texto. No entanto, percebe-se uma vez mais que o uso da história, instaura-se como um pretexto para aprendizagem de conteúdos específicos de algumas disciplinas escolares, apagando-se o desenvolvimento de um trabalho

diferenciado e realmente significativo com as diversidades semióticas que compõe o arcabouço dessas histórias. Além disso cria-se ilusoriamente a impressão de um trabalho interdisciplinar, pois considerando que, como afirma Fazenda (2002), a interdisciplinaridade consiste num “ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino” (p. 32), ocorre na verdade práticas interdisciplinares “vazias ou meras proposições ideológicas, impedindo o questionamento de problemas reais” (p. 32), existindo, pois, “a possibilidade de que seus participantes permaneçam num jogo de integração, descurando-se com isso de questionar a realidade a que pertencem e o papel que ocupam nela” (p. 32), como bem pode ser percebida em atividades como a do Quadro 11.

Quadro 11 – Exemplos de atividades desenvolvidas com histórias extraídas das SD

<i>Sequências Didáticas</i>	<i>Atividades</i>
<i>SD1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Começaremos com a história: Que horas são • A partir da história trabalharemos leitura dos nomes do autor do livro, do ilustrador. • Criar frases com algumas palavras da história, separar sílabas, ordenar frases, caça-palavras, nomes em ordem alfabética. • Em matemática começaremos com a interpretação da história que horas são? hora de acordar, de almoçar, de dormir, de ler, de sonhar.. É hora de lanche que hora tão feliz! Acabou? Explicar no relógio como olhar as horas. Fazer atividades relacionadas.
<i>SD2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pautada do livro • Identificar os personagens do livro através de fichas • Leitura de músicas relacionadas aos personagens do texto • Atividades de identificação dos seres vivos e não vivos • Pesquisa para realização do gráfico com preferências de animais • Interpretação do gráfico

<i>SD4</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Começaremos com a contação de história "Dona Baratinha?" • A partir da história trabalharemos leitura dos nomes dos animais, dramatização da história • Criar frases com os personagens, separar sílabas, ordenar frases, recriar histórias, caça-palavras, músicas com mímicas, nomes em ordem alfabética e receita. • Em matemática começaremos com a interpretação da história com a medida de tamanho dos animais, depois medir cada aluno com barbante e fita métrica, instigando quem é mais alto e mais baixo, quem tem o cabelo maior ou menor, medir vários objetos da sala de aula. Em um segundo momento trabalhar o peso, pesar cada um, e novamente trabalhar as diferenças observando se o mais alto é mais pesado ou não, comparar objetos e seus pesos e etc... • Aplicar o jogo "Marcando as Horas" • Em um passeio de campo observaremos o ciclo de vida das plantas e dos animais os seres vivos e não vivos, em sala exploraremos a observação do desenvolvimento das semente de feijão e alpiste • Pesar e medir os alunos em uma Unidade Básica de Saúde • Geografia: localizar o habitat de cada animal, e o endereço de cada um • Ensino Religioso: Arca de Noé • Arte: música- Tumbalacatumba-, brincadeira-o rato e o gato-, o pulo do gato, dramatização
------------	--

Fonte: Autor (2019)

A SD3 descreve as mesmas atividades da SD2, por isso não foi contemplada no Quadro 11. As demais SD apresentam atividades que seguem o mesmo padrão e estrutura, desvelando um trabalho em que há o empobrecimento da potencialidade que uma atividade de contação de história pode suscitar, visando principalmente a transmissão de conteúdos. Uma possibilidade para a superação de tal reducionismo, pode ser identificada em Tonelli (2008) que apresenta os jogos de leitura como uma proposta de transposição didática do gênero história infantil, afirmando que

Defendemos essa postura pelo fato de os jogos, por sua própria natureza, serem atividades desenvolvidas em cooperação com o outro e serem permeados por regras seguidas e respeitadas pelo grupo. Isso vem ao encontro da abordagem de ensino/aprendizagem que embasa estes estudos, o interacionismo sócio-discursivo, que considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, a abordagem defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso (oral ou escrito) foi produzido. Tal postura é necessária para que se possam compreender os objetivos do mesmo, já que, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou de colocação em discurso, o agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, sempre considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário. (p. 26)

Já foi expresso anteriormente que no cerne da intenção do ato de planejar existem questões subjacentes que pretendem produzir um determinado tipo de comportamento nos discentes a fim de que haja um maior controle das interações por parte do professor. Nesse sentido, fica evidente a utilização da história como pretexto, mas não como importante elemento deflagrador de uma aprendizagem ativa, crítica e significativa. É de suma importância, portanto, à docência estar imbuída da prerrogativa “O professor questiona-se, debate e reflete diariamente, no momento em que planifica e organiza o trabalho que pretende fazer com os seus alunos” (GONÇALVES; TRINDADE, 2010, p. 2062).

Em se tratando da categoria *diagnosticando o saber*, fica evidente a consciência do professor nessa importante etapa do processo ensino aprendizagem. Está hoje mais do que provado que o aluno, por mais novo que seja, traz consigo um repertório de conhecimentos adquirido nas mais diferentes interações familiares ou sociais. É relevante que tal bagagem seja considerada no contexto pedagógico na formulação de atividades significativas a fim de que uma real e efetiva transposição didática se materialize. No entanto, percebe-se que, apesar de se preocuparem em trazer para a cena o diagnóstico, os instrumentos para mensuração desse saber discente apresenta-se muito superficial. Outro aspecto observado consiste no fato de após identificarem os saberes dos alunos, não há uma sistematização de atividades decorrentes dessa constatação.

Miquelante et al. (2017) defendem que a SD “possibilita colocar em prática as modalidades avaliativas e suas funções que são: diagnosticar, controlar e classificar” (p. 259). De acordo com as autoras, a prática avaliativa deve se alinhar ao objetivo central do processo avaliativo, que consiste na orientação do trabalho docente na perspectiva de favorecimento da aprendizagem, “situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que se encontra, as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele” (p. 268). É imprescindível, desse modo, compreender o diagnóstico como uma possibilidade de intervenção efetiva no desenvolvimento de capacidades ainda não consolidadas, pois como se evidencia nas palavras de Miquelante et al. (2017)

Com esse diagnóstico, os professores têm elementos para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas.

[...]

Diante disso, consideramos o diagnóstico como condição *sine qua non* do prognóstico, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade. (p. 269)

As autoras demonstram que a SD nas etapas que a constituem apresentam possibilidades claras de todas as dimensões da avaliação. É relevante que os professores se apropriem desses mecanismos para a instauração de um processo de ensino mais pleno, uma vez que reconhecem o estudante como coautor de sua aprendizagem e direcionam a prática do professor, conforme constata as autoras

A apresentação da situação, a autoavaliação e a produção inicial são compreendidas, por nós, como atividades que vão ao encontro da avaliação diagnóstica, por permitirem ao estudante se “enxergar” nesse processo e por ajudar o professor a direcionar as atividades futuras e a delimitar o conteúdo dos módulos. (p. 283)

Cabe mais uma vez salientar que o professor carece de se constituir autor de sua prática, não repetindo em seus planejamentos receitas prontas de uma realidade específica. É necessário, portanto, saber diagnosticar com precisão o desenvolvimento de seu alunado. Pretende-se assim com este trabalho clarificar as dimensões pedagógicas que devem ser satisfeitas na elaboração e execução dos planos de ensino e de aula no contexto escolar.

No âmbito da produção de aulas, o modo como o professor se concebe é preponderante, uma vez que tal concepção orientará o gerenciamento que o professor dará as suas aulas. O professor mediador, no contexto do interacionismo, desempenha um papel fundamental de exercer a mediação entre o estudante e o objeto a ser conhecido, não simplesmente um transmissor de saber. Verifica-se no discurso do professor, analisando a categoria *Mediando ou intervindo*, que há a consciência da necessidade de realização de intervenções pontuais diante de determinados fatos que emergem do processo de desenvolvimento das aulas. No entanto, no processo de mediação das atividades propostas há ainda marcas nítidas da concepção do professor como transmissor de conteúdos conforme percebe-se nos discursos seguintes: *ensinei as crianças a fazerem... (RSD5)*, *...proporcionar aos alunos o conhecimento... (RSD6)*, *aproveitei e fiz uma pesquisa sobre qual animal eles preferem... (RSD3)*, *...começamos a trabalhar os conteúdos especificados... (RSD3)*, *foi possível trabalhar muitos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento (RSD11)*. Desse modo, é essencial que o professor passe a refletir mais criticamente sobre seu modo de se posicionar no contexto ensino aprendizagem, apropriando-se adequadamente das prerrogativas inerentes à função docente.

Machado e Lousada (2010) concebem globalmente o trabalho docente em estado constante de reconstrução, ou seja, consideram tal trabalho “constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam”

(p. 626), coadunando-se com a proposta de Demo (1996) em sua obra *Educar pela pesquisa*, no sentido de o professor tornar-se investigador de seu próprio fazer docente. Machado e Lousada (2010) reforçam da seguinte forma o empreendimento docente:

Sendo assim, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, direta ou indiretamente.

Além disso, a realização de seu trabalho é desenvolvida em interação permanente com outros actantes (com os alunos, principalmente, mas também com “outros” não presentes fisicamente na situação). Trata-se de uma atividade instrumentada, no sentido de que o professor, para realizá-la, utiliza instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação, por si e para si, de artefatos disponibilizados pelo seu meio social. Nesse sentido, sua atividade pode ser altamente criativa, dado que o professor recria esses artefatos de acordo com as diferentes situações, necessidades e capacidades. (p. 627)

Era imprescindível, assim, para que o professor se assumisse nessa condição de interação proposta por Machado e Lousada (2010), que os professores tivessem se apropriado dos aportes teóricos do ISD estabelecidos no trabalho com as SD proposto na formação PNAIC. É fundamental um processo de formação gradual e lento, num constante exercício de avanços e retomadas. Viu-se, no entanto, que os tempos destinados às reflexões teóricas e análises do agir docente no âmbito do Pacto apresentou-se extremamente insuficientes. A apropriação dos artefatos e a recriação deles para o atendimento da diversidade dimensional da atividade docente exige tempo, reflexão, tomada de decisão, ação etc. num constante ir e vir, produzindo práticas significativas e conscientes. Nesse sentido, o fazer pedagógico torna-se mais concreto, mensurável e, por conseguinte, controlável, constituindo um processo de mediação e intervenção consciente e consistente.

Na última categoria, *Avaliando a/por meio da participação*, há uma maior ênfase nas descrições presentes nos relatórios, supostamente por entenderem que a aceitação das crianças é um fator relevante na mensuração do sucesso da aula. Nota-se, pois, que a aprovação do desenvolvimento das SD passa pela satisfação dos alunos. O sucesso da aula, na concepção dos professores, está condicionado ao entusiasmo, interesse e envolvimento dos alunos, conforme pôde se observar no Quadro 10. Obviamente que tais aspectos são extremamente relevantes, no entanto há outros elementos que devem ser levados em consideração. É necessário entender e

aprimorar as técnicas e os elementos métricos para um efetivo dimensionamento do êxito didático-pedagógico.

A acentuada crítica que nos últimos anos tem sido feita ao ensino tecnicista em prol de um ensino caracterizado pela ludicidade reflete-se nas impressões reveladas pelos professores. Vale considerar que não se pretende diminuir o papel da ludicidade, uma vez que é aspecto relevante no contexto das aulas. No entanto, as interpretações equivocadas de determinadas construções ou tendências teóricas, que se apresentam como *modismos teóricos* capazes de resolver todos os problemas da educação, muitas vezes, têm provocado o apagamento de práticas exitosas. Diante desse quadro, o professor geralmente demonstra-se desnordeado, vivenciando tensões inerentes à sua condição profissional sem saber se posicionar claramente. Charlot (2008) trata da questão docente apontando-o como o profissional da contradição. Dentre as diversas contradições que perpassam a atividade docente na contemporaneidade, há aquelas que são intrinsecamente pertinentes ao processo ensino aprendizagem, como, por exemplo, a filiação profissional numa visão tradicional ou construtivista de ensino. Diante de todo imbróglio que envolver a tensão tradicional ou construtivista, o autor esclarece que

[...] a questão fundamental não é saber se a professora é “tradicional” ou “construtivista”, mas como ela resolve duas tensões inerentes ao ato de ensino e ao de educar.

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem.

Diante de tudo, percebe-se que um dos caminhos possíveis para a transposição dos obstáculos que se impõem ao fazer pedagógico consiste na consciência da necessidade de reflexão crítica nos processos de planejamento, pois, como afirmam Gonçalves e Trindade (2010),

A planificação é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma acção, quer seja a nível micro, quer seja a nível macro. [...] Do ponto de vista educacional, a planificação é um acto político-

pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. (p. 2071)

O planejamento desponta como uma exponencial ferramenta para assunção de um professor que conduz com clareza e coerência suas aulas, instaurando um processo significativo de aprendizagem em que os alunos possam adquirir um repertório de capacidades que o habilitem agir linguisticamente nas mais diversas situações escolares e sociais. Sabe-se que não existe uma receita mágica, porém o ato de planejar possibilita um diagnóstico mais preciso, um (re)direcionamento constante das atividades, um controle dos processos inerentes ao ensino, uma tomada de decisão fundamentada, uma ação/intervenção mais pontual etc. O planejamento não é garantia do sucesso de uma atividade pedagógica, tampouco sem ele é impossível a superação dos fracassos.

Apresentou-se aqui apenas um viés analítico, consciente de que o tratamento dos dados não se esgota, pois há uma diversidade de perspectivas metodológicas, termina-se aqui apontando a necessidade de uma atividade de planejamento investigativa, reflexiva e coerente. Os cursos de formação devem focar na constituição de professores autores do próprio ato de ensinar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade é uma característica intrínseca ao trabalho docente, pois está composto de dimensões epistemológicas, administrativas, pedagógicas, humanas, políticas, sociais dentre outras. Dentre desses diversos fatores constituintes do fazer pedagógico, o processo de formação e o planejamento basicamente constituíram o foco deste trabalho. Muitas são as inquietações e provocações que emergem do processo formativo do professor para uma atuação significativa e produtiva no contexto de sala de aula. Tais preocupações sempre perpassaram a experiência docente do pesquisador, levando-o a investigar como os professores se apropriaram do programa de formação PNAIC, mais particularmente do conteúdo da Unidade 6 do Ano 1 que versava sobre o procedimento didático denominado Sequências Didáticas.

Cabe inicialmente destacar que o PNAIC consiste em diversos aspectos numa proposta de formação continuada de professores diferenciada, pois com a parceria da união, estados e municípios praticamente alcançou todo o território nacional, com o objetivo de subsidiar uma prática que pudesse dar conta de que toda criança fosse alfabetizada até aos oito anos de idade.

Diante disso, analisar sob os mais diversos aspectos o funcionamento do curso tornou-se uma ação preponderante a fim de estabelecer avaliações necessárias para novos direcionamentos ou novas propostas de formação no âmbito do sistema educacional público brasileiro.

Com a finalidade de vislumbrar todo esse processo, um percurso teórico foi sendo construído e, conseqüentemente, uma abordagem metodológica foi se delineando. Tudo isso invólucro de uma perspectiva de que as pesquisas em Educação devem possibilitar a compreensão dos processos de planejamento e a materialização deles em práticas pedagógicas a fim de proporcionar um panorama da situação ensino aprendizagem mais consciente e reflexivo, promovendo condições concretas de um processo de mediação e intervenção docentes significativos. Nesse sentido, o trabalho conseguiu visualizar, primeiramente, que ocorre um processo de tensão nas concepções de linguagem que fundamentam as planificações para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Considerando que o conteúdo da formação no âmbito das SD embasam-se nas teorizações do ISD, havia a possibilidade de que tal tensão pudesse ser transposta. No entanto, a organização do programa de formação continuada em questão não possibilitou um repasse significativo e reflexivo, impossibilitando a apropriação por parte do professor dos procedimentos imanentes da construção de SD que partissem de um trabalho na direção das interações sociais às especificidades linguísticas dos gêneros textuais.

Não obstante, reforçando ainda mais, há muitas variantes que não foram consideradas na estruturação do curso, especialmente, nas condições de repasse dos conteúdos trabalhados, uma vez que a partir dos cadernos e materiais do MEC as Instituições Públicas de Ensino Superior preparavam a formação para os orientadores de estudo e, por sua vez, esses formadores repassavam os conteúdos vistos aos professores cursistas em suas redes de ensino ou escolas. Convém ressaltar que a carga horária de formação orientador e professores eram consideravelmente diferentes, exigindo do orientador adequação dos conteúdos ao tempo demasiadamente discrepante destinado ao seu repasse aos professores cursistas. Dessa forma, o repasse consistia num processo de cima para baixo, entrecruzados por diversas vezes, no qual tais vezes iam sendo diluídas no percurso formativo. Mais uma vez, devido a tal configuração, ao professor foi-lhe negada a oportunidade de tornar-se autor de sua própria prática, em que seus saberes e experiências são silenciados e/ou apagados. O professor, infelizmente, na conjuntura educacional brasileira é, na maioria das vezes, política e ideologicamente impossibilitado de constituir-se uma voz autônoma, consistindo, portanto, num reproduzidor dos discursos dos pesquisadores, dos autores dos livros didáticos, das prescrições normativas governamentais etc.

Outras variantes também não foram levadas em conta, como condições temporais, espaciais, fisiológicas, econômicas... Muitas são as disparidades presentes nas formações, instaurando-se um processo em muitos aspectos inócuo. Diante da diversidade que compõe as salas de aula e da importância, assim, de diagnosticar o nível de aprendizagem de cada criança, o professor precisa produtivamente ser autor de sua prática, criando seus materiais e planejando suas aulas, atendendo, por conseguinte, toda a diversidade constitutiva de sua turma. É nítida a necessidade de estabelecer um processo de formação contínuo que vise à constituição do *professor pesquisador*, uma vez que tal profissional diante da realidade específica atual de seus alunos produzirá aulas condizentes às exigências da contemporaneidade. Não se deve, portanto, oferecer formações prescritivas em forma de receituários pré-estabelecidos. Para corroborar, pode-se concluir com Demo (1996)

A maneira mais segura de evitar esta decadência, é produzir material próprio, implicando constante pesquisa, contra-escrita sistemática, acompanhamento de perto dos avanços científicos e didáticos na área, participação de seminários e eventos, e assim por diante. Nenhum material didático pode ser tão decisivo quanto a presença dinâmica do próprio professor. Nenhum autor é tão indispensável quanto ele mesmo. Quer dizer, deve manejar todos os livros didáticos, mas não para esconder-se atrás deles, mas tornar-se, ainda mais e melhor, a orientação didática questionadora e reconstrutiva para os alunos. Pois, para trabalhar a autonomia criativa e crítica dos alunos é mister tê-la como forma de vida. Vale como regra que não se pode fazer nada em sala de aula que não tenha sido antes devidamente pesquisado e formulado. Não é somente questão de planejamento, que muitas vezes é apenas um cardápio cronometrado. É sobretudo a reconstrução permanente dos conteúdos e procedimentos didáticos, de tal sorte que qualquer aluno perceba, com clareza insofismável, que está diante de agente de inovação, com qualidade formal e política. Ao mesmo tempo, este tipo de compromisso auxilia a evitar a rotina, a falta de autocrítica, bem como a monotonia das mesmas aulas, dadas há anos. (p. 45)

Nesse sentido, instrumentos do ato de planejar, que promovam e assegurem as condições necessárias para que o docente assumam-se autor de sua prática, devem constituir foco de interesse das pesquisas em educação. Por isso, visualizada a possibilidade das SD realmente serem uma ferramenta de planejamento capaz de propiciar a instauração de um professor autor, propôs-se investigar como, após estudos que fundamentam sua elaboração, tais sequências foram apropriadas e aplicadas. Vale ressaltar que uma unidade do PNAIC trouxe a metodologia SD como forma alternativa de planejamento das aulas e, como foi visto, tal ferramenta deve se adequar às exigências sociais da produção textual, promovendo a aquisição de um *métier* de Capacidades de Linguagem. Assim, diante do contexto analisado, optou-se pelo o ISD, pois “se

inscreve como um quadro teórico que possibilita compreender o agir humano (dos profissionais envolvidos com a educação e, mais precisamente, com o Programa do Pacto), (re)configurado nos textos e implicado no trabalho do professor” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 9).

É preponderante destacar que, no processo de elaboração das SD, a devida transposição didática deve ser efetuada. Para tanto, a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho docente necessita ser revista. Há uma tensão presente nos modos de conceber a língua no processo de ensino aprendizagem, pois de um lado se tem uma visão higienizante de língua que desconsidera as marcas da exterioridade, dos equívocos, dos desvios; de outro, há um esquecimento de que a própria língua e os fatos linguísticos são constitutivos do processo. Assim, nesse sentido, a transposição didática, definida pela corrente do ISD, constitui um ponto de convergência, conciliando as concepções e promovendo uma aprendizagem mais significativa. No entanto, evidenciou-se que no contexto analisado não houve a apropriação necessária dos requisitos para a materialização de um procedimento que viabilizasse a aquisição das CL por parte dos alunos.

É fundamental que os professores compreendam o trabalho com a linguagem em sua plena dimensão. Superar a dicotomia escola/comunidade, criando situações completas de interação, em que a linguagem constitua-se instrumento de mediação, é necessário para o desabrochar de um sujeito ativo que faz uso efetivo da língua nas mais diversas situações de comunicação. O interacionismo, nesse sentido, deve subsidiar as produções e práticas docentes, propiciando condições reais de aprendizagem. O ato de planejar sob tal concepção é o estopim para a instauração de aulas significativas, dinâmicas e motivadoras.

Ficou evidente que as atividades propostas para os alunos realizarem visam sempre as mesmas CL. As descrições dos procedimentos e atividades são muito genéricas e superficiais. Os critérios de elaboração e formulação das SD passam mais pela injunção de um imaginário criado dentro da escola, como: a manutenção da ordem e o controle da disciplina são características do professor ideal; a adequação à maturidade das crianças como subterfúgio à não aprendizagem e à acomodação pedagógica, por exemplo. As análises das CL e dos relatórios mostraram que a formação continuada não foi realmente aderida pelos professores. Pode-se interpretar um gesto de resistência, uma vez que a estrutura do programa não considerou as especificidades próprias de cada realidade, desvelando uma subestimação do trabalho do professor. A imposição vertical das propostas de atividades a serem realizadas pelos professores do curso bem como do desenvolvimento dos conteúdos enfatizou ainda mais o caráter protocolar e burocrático da formação.

Viu-se na análise dos relatórios um movimento de desconsiderar aspectos que pudessem funcionar como críticas a execução das planificações construídas pelos professores alfabetizadores. De modo algum, o objetivo do trabalho consistiu em tecer críticas eivadas de cinismo ou sarcasmo, contudo pretende sim fornecer elementos para que novas configurações de formação possam se instaurar na realidade educacional brasileira. Sabe-se da importância do professor na mudança do paradigma educacional brasileiro, mas caminhos devem ser (re)pensados. Dessa maneira, apesar de várias questões permanecerem abertas no encobrir da tarde deste trabalho, um alvorecer, cujos raios da reflexão desfaça as obscuridades que dificultam o trabalho docente no contexto contemporâneo brasileiro, desponte. Urge a materialização de um verdadeiro e significativo processo ensino aprendizagem e isso, portanto, passa por um desenvolvimento de uma formação continuada significativa e uma materialização de uma prática docente produtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial para professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 281-285, 2007.

ANDREWS, Tom et al. A metodologia da teoria fundamentada nos dados clássica: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 26, n. 4, e1560017, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400602&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2019. Epub 11-Dez-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720170001560017>.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BASSO, Salgado Itacy. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253876/1/Basso_ItacySalgado_D.pdf> Acesso em: 10 jan. 2019.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Ressignificações na formação do professor de línguas em práticas formativas com base em gêneros textuais. **Interfaces**, v. 8, n. 1, p. 54-64, 2017.

BIZZOTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012**. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx> Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

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**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento orientador: PNAIC em ação 2017**. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNBE do Professor**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervo-do-professor>>. Acesso em: 18 de junho de 2018, 09:53:00.

BRASIL, Ministério da Educação. **O que é o ProInfo?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo>>. Acesso em: jan. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Rev.latino-am.enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Artmed/Bookman: Porto Alegre, 2009.

COELHO, Micaela P.; HENRIQUES, Stefania M. A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. **Domínios de linguagem**. V. 8, n. 1, p. 645-663, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/24856/14662>>. Acesso em: jan. 2019.

CORREA, D. A.; GONÇALVES, W. A.. O método grounded theory: um norte teórico segundo o estado-da-arte do último decênio. **Revista Conbrad**, v. 1, p. 146-168, 2016.<

CORREIA, Marinêz Luiza. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **Analecta**, Guarapuava, Paraná v.9 nº 2 p. 11-20 jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/1717/1546>>. Acesso em: jan. 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prefácio. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, n. 40, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al.

(Orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Aprendizagens e novas tecnologias. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedroso de. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem, interação e ensino**. 1990. Tese (Doutorado em Ciências do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1990.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA**, v. 32, n. 1, p. 119-141, 2016.

GONÇALVES, Eduardo Jorge de Almeida; TRINDADE, Rui. **Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem"**. 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35075?locale=pt>>. Acesso em: fev. 2019.

KLEIMAN, A. B. A. Estudos de Letramento do Professor: Percursos Metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 183-204.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. p. 619-634, mar. 2011. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/560/544>. Acesso em: fev. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 5, n. 1, out. 2014. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>>. Acesso em: fev. 2019.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Márcia Helena de. **A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese do texto no ensino médio**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina Bentes (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MICOTTI, Maria Cecília de O. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.1): 259-299, jan./abr. 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Coord.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004

PASSARELLI, Lílian M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto e Crátilo**. 3. ed. Trad. C. A. Nunes. Belém: Editora da UFPA, 2001.

PONTARA, Claudia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes. GÊNEROS E FORMAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 3, dez. 2013. ISSN 2317-2215. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/8662/9888>>. Acesso em: jul. 2019.

POSSENTI, Sírio. Apresentação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEROZ, Josiete C.; STUTZ, Lidia. Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. **Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos**, vol. 19, núm. 27, abril/maio, 2016, p. 203-235.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de Linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

REYES, Andrews Thomas et al. Nursing students' understanding and enactment of resilience: a grounded theory study. **Journal of Advanced Nursing**, 71(11), jun, 2015, p. 2622-2633.

RIOLFI, Claudia et. al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Jose Luís Guedes dos et al. Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000300201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, José Luís Guedes dos et al. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 52, e03303, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100600&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização. In: CASTANEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na sala de Aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRAUSS, A. CORBIN, J. Introdução. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed/Bookman. 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/4054/2895>>. Acesso em: jan. 2019.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A – Capa da encadernação das SD elaboradas pelos professores alfabetizadores

ANEXO B – Sequência Didática 1 (SD1)

	SEQUENCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA	
ESCOLA MUNICIPAL		
MUNICÍPIO – _____		
_____/MG		
PUBLICO ALVO: 1º ANO 2		
TEMA: Plano Interdisciplinar: O Tempo: aprendendo ver as horas		
DISCIPLINAS: Língua Portuguesa, Matemática e Arte.		
DURAÇÃO: 15 dias		
PROFESSORA:		
JUSTIFICATIVA:		
<p>Compreender a ideia de diversidade de grandeza e suas respectivas medidas, reconhecendo o relógio como instrumento para medir o tempo, observando as horas e os minutos no relógio digital e analógico. Por sua vez, também possui o, propósito de integrar diversas áreas do conhecimento como: Língua Portuguesa, Matemática, e Arte. Ao término desta atividade espera-se que as crianças deverá estar mais atenta aos relógios do dia – a – dia.</p>		
LÍNGUA PORTUGUESA:		
EIXOS:		
2- Apropriação do sistema da escrita.		
3- Leitura.		
4- Produção escrita.		
5- Desenvolvimento da oralidade.		
MATEMÁTICA:		
EIXOS:		
2-Grandezas e medidas.		
LÍNGUA PORTUGUESA:		
CAPACIDADES:		

- 2.1 compreender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas
- 2.3 reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e etc.
- 2.4.2 conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (forma e cursiva)
- 3.1 desenvolver atitudes e disposições favoráveis a leitura
- 3.3 desenvolver capacidades necessárias a leitura com fluência e compreensão
- 3.3.2 antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do seu suporte, seus gêneros e sua contextualização
- 4.2.2 escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas
- 4.2.3 planejar a escrita do texto considerando o tema central e seu desdobramento
- 5.1 participar das interações cotidianas em sala de aula

MATEMÁTICA:

CAPACIDADES:

- 2.3 usar horários e calendários e calcular o tempo decorrido em intervalos de horas para solucionar problemas do cotidiano
- 2.5 identificar instrumentos apropriados (relógios e calendários) para medir tempo (incluindo dias, semanas e meses)
- 2.6 identificar e escrever medidas de tempo marcadas em relógios digitais e analógicos (por exemplo: intervalos de horas e meia hora)

ARTE

- Jogo das horas
- Música

ESTRATÉGIAS:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Histórias • Brincadeiras o rato e o gato • Jogos • Poemas • Gravuras • Música | <ul style="list-style-type: none"> • Trava-línguas • Filme: a criação do mundo |
|--|--|

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

- Começaremos com a história: Que horas são
- A partir da história trabalharemos leitura dos nomes do autor do livro, do ilustrador.
- Criar frases com algumas palavras da história, separar sílabas, ordenar frases, caça-palavras, nomes em ordem alfabética.
- Em matemática começaremos com a interpretação da história que horas são? hora de acordar, de almoçar, de dormir, de ler, de sonhar, É hora de lanche que hora tão feliz! Acabou? Explicar no relógio como olhar as horas. Fazer atividades relacionadas.

Aplicar o jogo "Marcando as Horas

Entregar para cada dupla folhas com relógios analógicos e digitais desenhados.

O propósito desse jogo é que os alunos preencham no relógio analógico e ou digital as horas estipuladas, como a da entrada, da saída, do recreio etc. Escrever algumas horas e sorteá-las, para que as duplas as registrem. Depois de muitas jogadas, esse registros devem ser socializados. Esse jogo pode ser repetido quantas vezes considerar necessário.

- Arte: música- Tumbalacatumba, brincadeira o rato e o gato.

AVALIAÇÃO:

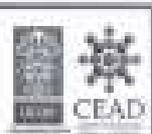
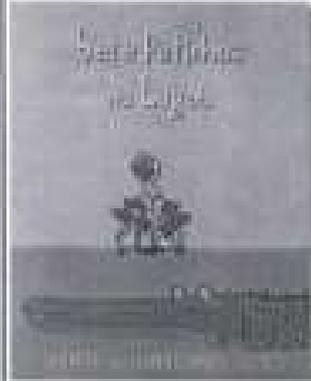
A avaliação se dará através da observação e participação dos alunos durante a execução das atividades em sala de aula, brincadeiras e jogos.

RELATÓRIO:

Essa aula foi a que eu achei que os alunos mais se empolgaram, envolveram e gostaram, pois trabalhamos várias matérias num contexto só, em português trabalhamos com a história Que horas são? onde foi bastante explorado. Em matemática trabalhei as hora exatas e os minutos eles adoraram o jogo do tempo as brincadeiras, pude notar que os alunos se interessavam em cada parte da aula e o resultado foi satisfatório.

Anexos: (fotos, trabalhos dos alunos etc.)

ANEXO C – Sequência Didática 2 (SD2)

	<u>Proposta de atividades com as obras complementares</u> <u>ao FNLD</u>	
Autor(es) da proposta:		
Município: Heliodora Orientador(a) de Estudo do PNAIC/UFOP: Coordenador: Turma : 1º ano		
	Título do livro: Bate Patinhos na Lagoa Autor (es) do livro: Caio Riter Ilustração: Laurent Cardon Editora: Livraria Saraiva Acervo (ano): PNBE, 2014	
Eixo(s) proposto(s): Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Criatividade • Apropriação do eixo de escrita Matemática <ul style="list-style-type: none"> • 4-Tratamento da informação Arte <ul style="list-style-type: none"> • - Desenvolver a criatividade e a coordenação motora com desenhos relacionados aos personagens Ciências <ul style="list-style-type: none"> • 1-Ambiente e vida Capacidade(s) proposta(s) a ser (em) trabalhada(s):		

- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis a leitura
- Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa da escuta atenta e compreensiva
- Reconhecer unidades fonológicas com sílabas, rimas e terminações de palavras

Matemática

- -4.1 Coletar, organizar e registrar dados e informações (usando figuras, materiais concretos ou unidades de contagem)
- -4.2 Criar registro pessoal para comunicação das informações coletadas
- -4.3 Ler e interpretar informações e dados apresentados de maneira organizada por meio de listas, tabelas, mapas e gráficos, e em situação-problema.
- -4.4 Transformar listas e tabelas em gráficos pictóricos, de barra ou de colunas e vice-versa.
- Ciências
- -1.5 compreender que os animais são seres vivos, suas diferentes características de locomoção reprodução e alimentação, seus diferentes "habitat", classificá-los de acordo com o meio em que vive.

Atividades a serem desenvolvidas:

- Leitura e perigrafia do livro
- Interpretação oral
- Reconhecer os personagens da história através de fichas
- Reconhecer os seres vivos e não vivos da história
- Realizar pesquisa de preferência dos animais
- Criar gráfico com resultado da pesquisa
- Realizar atividade de pintura e colagem dos personagens

Desenvolvimento das atividades:

- Leitura teatral do livro
- Identificar os personagens do livro através de fichas
- Leitura de músicas relacionadas aos personagens do texto
- Atividades de identificação dos seres vivos e não vivos
- Pesquisa para realização do gráfico com preferências de animais
- Interpretação do gráfico

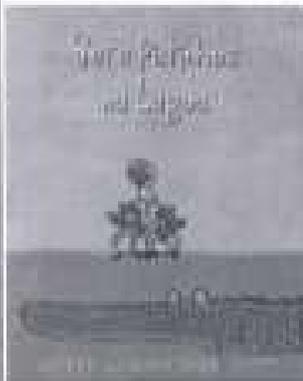
Avaliação:

Observação da participação e interação dos alunos nas atividades.

RELATÓRIO

Nessa aula pude notar o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas. Eles ficaram tão empolgados em montar o mural da história, que algumas crianças até discutiam para fazer algo, muitas vezes tive que intervir para o bom andamento da aula. Eles ilustraram a história para colocar no mural saiu desenhos interessantes. Na hora de dramatizar a história todo mundo queria participar até aqueles mais tímidos. Acrescentei no plano a música da Xuxa: Os cinco patinhos, eles adoraram em cantar a música. Amaram em montar um jogo usando figuras geométricas formando o pato e o gato observando as letras que tinha no jogo, um deles tinha que formar par das frutas. Essa aula foi muito legal e os alunos participaram bastante.

ANEXO D – Sequência Didática (SD3)

	Proposta de atividades com as obras complementares ao PNLD	
Autoria(s) da proposta:		
Município: Heliodora Orientador(a) de Estado do PNAIC/UFOP: _____ Coordenador: _____ Turma : 1º ano		
	Título do livro: Sete Palinhos na Lagoa Autor (es) do livro: Caio Riter Ilustração: Laurent Cardon Editora: Livraria Saravá	
Acervo (ano): PNBE : 2014		
Eixo(s) proposto(s):		
Língua Portuguesa		
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Oralidade • Apropriação do eixo de escrita 		
Matemática		
<ul style="list-style-type: none"> • 4-Tratamento da informação 		
Arte		
<ul style="list-style-type: none"> • - Desenvolver a criatividade e a coordenação motora com desenhos relacionados aos personagens 		
Ciências		
<ul style="list-style-type: none"> • 1-Ambiente e vida 		
Capacidade(s) proposta(s) a ser (em) trabalhada(s):		

- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis a leitura
- Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa da escuta atenta e compreensiva
- Reconhecer unidades fonológicas com sílabas, rimas e terminações de palavras

Matemática

- -4.1 Coletar, organizar e registrar dados e informações (usando figuras, materiais concretos ou unidades de contagem)
- -4.2 Criar registro pessoal para comunicação das informações coletadas
- -4.3 Ler e interpretar informações e dados apresentados de maneira organizada por meio de listas, tabelas, mapas e gráficos, e em situação-problema.
- -4.4 Transformar listas e tabelas em gráficos pictóricos, de barra ou de colunas e vice-versa.
- Ciências
- -1.5 compreender que os animais são seres vivos, suas diferentes características de locomoção reprodução e alimentação, seus diferentes "habitat", classificá-los de acordo com o meio em que vive.

Atividades a serem desenvolvidas:

- Leitura e perigrafia do livro
- Interpretação oral
- Reconhecer os personagens da história através de fichas
- Reconhecer os seres vivos e não vivos da história
- Realizar pesquisa de preferência dos animais
- Criar gráfico com resultado da pesquisa
- Realizar atividade de pintura e colagem dos personagens

Desenvolvimento das atividades:

- Leitura pautada do livro
- Identificar os personagens do livro através de fichas
- Leitura de músicas relacionadas aos personagens do texto
- Atividades de identificação dos seres vivos e não vivos
- Pesquisa para realização do gráfico com preferências de animais
- Interpretação do gráfico

Avaliação:

Observação da participação e interação dos alunos nas atividades.

Leitura pautada feita pelos alunos



Relatório

Para o desenvolvimento desta aula, iniciamos mostrando o livro. São histórias repletas, explorando com os alunos o que achavam que era total e fidedigno. Foi interessante quem já havia visto este mesmo e onde eles estavam, pois apresentamos situações sobre o animal e suas histórias. Durante a leitura do texto também exploramos a escrita, pois era possível através de versos.

Depois de leitura e interpretação oral de personagens, ambientes, locais, formas e fatos do livro, recorrendo neste à sua linguagem discursiva. Porém, não alguns alunos não entenderam a real intenção de um dos personagens na história, talvez por falta de exemplo.

Foi interessante com os alunos suas compreensões sobre histórias dos personagens, os pontos e o ponto, o trabalho com eles a letra de música, sendo identificando palavras, sílabas, frases, letras. Foi bom para os alunos que ainda não estão alfabetizados, pois tiveram a oportunidade de melhorar sua compreensão sobre o assunto.

Aproveitando o gosto que o teatro proporciona aos alunos, aproveitamos e fiz uma pequena obra que durante esse período, fomos o público e depois o ator/actriz. Em seguida pegamos o jogo de frases, onde cada participante deveria escolher a peça condizente para montar o nome de uma história ou personagem.

A respeito das outras partes das atividades integradas individualmente ou em grupo, tratamos diversas e compreendemos as atividades propostas.

Professora Valéria Maria de Souza 1º Ano 1

ANEXO E – Sequência Didática 4 (SD4)

	SEQUENCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA	
ESCOLA MUNICIPAL		
MUNICÍPIO – MG		
AUTORES (AS) DA PROPOSTA:		
Coordenador Local:		
Orientadora de Estudo do PNAIC/UFOP:		
ANO: 1º ANO		
Plano Interdisciplinar: Medidas		
<u>Eixos/ tópicos:</u>		
Língua Portuguesa		
2- Apropriações do sistema de escrita		
3-Leitura		
4- Produções escrita		
5- Desenvolvimentos da oralidade		
Matemática		
2-grandezas e medidas		
Ciências		
1-Ambiente e vida		
Geografia		
3- a natureza e sua dinâmica: paisagem natural e meio ambiente		
Ensino Religioso		
Valores – respeito aos animais		
<u>Capacidades</u>		
Língua portuguesa		
-2.1 compreender a diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas		
3.3 reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e etc.		
-3.4.2 conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (forma e cursiva)		

-3.1 desenvolver atitudes e disposições favoráveis a leitura

-3.3 desenvolver capacidades necessárias a leitura com fluência e compreensão

3.3.2 antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do seu suporte, seus gêneros e sua contextualização

-4.2.2 escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas

-4.2.3 planejar a escrita do texto considerando o tema central e seu desdobramento

5.1 participar das interações cotidianas em sala de aula

Matemática

-2.3 usar horários e calendários e calcular o tempo decorrido em intervalos de horas para solucionar problemas do cotidiano

-2.5 identificar instrumentos apropriados (relógios e calendários) para medir tempo (incluindo dias, semanas e meses)

-2.8 identificar e escrever medidas de tempo marcadas em relógios digitais e analógicos (por exemplo: intervalos de horas e meia hora)

Ciências

-1.5 compreender que os animais são seres vivos, suas diferentes características de locomoção, reprodução e alimentação, seus diferentes "habitat", classificá-los de acordo com o meio em que vive.

Geografia

-identificar as características do ambiente e da paisagem em outros lugares, fazendo comparações

Ensino Religioso

- Valores- respeito ao meio ambiente e aos animais.

Arte

- Desenvolver a criatividade e a coordenação motora

Estratégias:

- Histórias
- Brincadeiras
- Jogos
- Poemas
- Gravuras
- Experiências

- Experiência de campo
- Música
- Reportagens
- Trava-linguas
- Dobraduras

Desenvolvimento das atividades:

- Começaremos com a contação da história "Dona Baratinha?"
- A partir da história trabalharemos leitura dos nomes dos animais, dramatização da história
- Criar frases com os personagens, separar sílabas, ordenar frases, recriar histórias, caça-palavras, músicas com mímicas, nomes em ordem alfabética e receita.
- Em matemática começaremos com a interpretação da história com a medida de tamanho dos animais, depois medir cada aluno com barbante e fita métrica, indagando quem é mais alto e mais baixo, quem tem o cabelo maior ou menor, medir vários objetos da sala de aula. Em um segundo momento trabalhar o peso, pesar cada um, e novamente trabalhar as diferenças observando se o mais alto é mais pesado ou não, comparar objetos e seus pesos e etc...
- Aplicar o jogo "Mercado as Horas"
- Em um passeio de campo observaremos o ciclo de vida das plantas e dos animais os seres vivos e não vivos, em sala exploraremos a observação do desenvolvimento das semente de feijão e alpiste
- Pesar e medir os alunos em uma Unidade Básica de Saúde
- Geografia: localizar o habitat de cada animal, e o endereço de cada um
- Ensino Religioso: Arca de Noé
- Arte: música- Tumbalacatumba-, brincadeira-o rato e o gato-, o pulo do gato, dramatização da história

Avaliação:

A avaliação se dará através da observação e participação dos alunos durante a execução das atividades em sala de aula, brincadeiras e passeios.



Relatório:

Começamos a aula com a leitura da história da Dona Buarque, trabalhamos a história e sua interpretação.

Em meio a história começamos a trabalhar os conteúdos especificados, a leitura de uma receita de bolo e sua execução em sala, lendo como leitura Deleite o livro Que Delícia de Bolo, trabalhando dentro da leitura como são produzidos cada ingrediente da receita, estendo para o peso e medidas e o tempo para fazer. Estendendo para as demais matérias os seres vivos que produzem nossos alimentos, o seu habitat, a localização do supermercado onde compramos nossos alimentos, e o modo de vida de cada um.

Trabalhamos com panfletos de supermercados, balanças, receitas e houve uma grande participação dos alunos não ficando nem um sem interagir em nenhum momento.

A percepção de medidas e do sistema monetário mostrou-se bem perceptível e assimilada por parte dos alunos.

Foram aulas bem proveitosas, descontraídas e participativas.

ANEXO F – Sequência Didática 5 (SD5)

	<p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA HELIODORA MUNICÍPIO – HELIODORA/MG</p>	 
Autoras da proposta:		
Coordenador Local:		
Orientadora de Estudo do PNAIC/UFOP:		
Público Alvo: 1º ANO do ensino fundamental		
Tema: GEOMETRIA		
Disciplinas: língua portuguesa, matemática, geografia, história, arte e informática		
Duração: 15 dias		
Justificativa: Apresentar os blocos lógicos para identificação de formas e reconhecimento dessas no cotidiano		
Eixos/ tópicos:		
Matemática:		
1- Espaço e forma		
2- Números e operações álgebra e funções		
4- Tratamento da informação		
Língua Portuguesa:		
2- Apropriação do sistema de escrita		
3- Letura		
5- Desenvolvimento da criatividade		
História:		
1- O aluno e suas relações sociais na família, escola e outros grupos sociais		
Informática:		
1 - Desenvolver a criatividade através da elaboração de um desenho inspirado nas pinturas usando as figuras geométricas		

Arts

- 1- Compreensão e expressão em artes visuais

Capacidade:**Matemática**

- 1.6- Identificar, descrever e comparar padrões (por exemplo: blocos lógicos) usando uma grande variedade de atributos como tamanho, forma como tamanho, forma, espessura e cor.
- 1.7- Identificar triângulos e quadriláteros (quadrado, retângulo, trapézio, paralelograma, losango) observando as posições relativas entre os seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
- 1.8- Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras planas (triângulo, quadrilátero e pentágono) de acordo com número de lados.
- 3.1- Usar em situação problemas, diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamento.

Língua Portuguesa

- 2.1 – Compreender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.
- 3.1- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis a leitura
- 3.3- Desenvolver capacidades necessárias a leitura com fluência e compreensão
- 5.1- Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão.

História

- 2.5 – Identificar as pessoas que fazem parte da família com a qual mora e outras formas de organização familiar

Informática

- 1- Oportunizar aos alunos uma forma de aprendizagem lúdica, através de jogos educativos que desenvolvem a fixação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula e outras habilidades.

Arts

- 1.1.1- Identificar as figuras geométricas presentes nas obras de arte
- 1.1.2- Reconhecer e apreciar artistas plásticos e suas principais obras

Objetivos:

- Nomear e distinguir as formas geométricas quadrado, retângulo, círculo e triângulo
- Estimular a descrição e o entroncamento entre as crianças
- Desenvolver o raciocínio lógico, a psicomotricidade, a coordenação motora e a criatividade

- Criar desenhos utilizando formas geométricas planas
- Desenvolver a oralidade

Estratégias:

- Jogos
- Recorte e colagem modelar as formas geométricas planas com massinha
- Atividades relacionadas as figuras geométricas
- Blocos lógicos
- Identificar e comparar figuras geométricas.
- Manusear os blocos lógicos
- Criar figuras com os blocos lógicos obedecendo a regras
- Criar figuras livres usando os blocos lógicos
- História relacionada.
- Apresentação do bloco lógico
- Jogos do Printa.

Desenvolvimento das atividades:

- Apresentar a história do Catavento na Janela
- Leitura da história do Vamos brincar com as figuras geométricas feita pelo professor.
- Expor as figuras no quadro para observação e exploração.
- Criar figuras livres e com regras a partir da observação das figuras.
- Fazer uso do computador na criação de figuras com as figuras geométricas.
- Trabalhar a diversidade familiar
- Passeio para observação de figuras geométricas no meio em que vivemos (nas plantas, casas, ruas, roupas..)

Avaliação:

A avaliação se dará através da observação e participação dos alunos durante a execução da aula, quanto a:

- Correspondência das figuras;
- Identificação dos nomes e formas das figuras geométricas.
- Identificação das figuras no cotidiano.

Anexos: (fotos, trabalhos dos alunos etc)

Relatório:

Iniciamos a aula com a história Catavento na Janela, exposta no quadro. Feita a coleta de opiniões sobre o que eles achavam sobre a história partimos para a leitura do texto instrucional como fazer um catavento. Após abordagem textual, apresentamos o formato da folha que seria usada para a confecção do catavento, e instigou-se os alunos a perceberem as diversas formas que poderiam formá-lo.

Iniciamos em equipe a construção dos cataventos, e após fomos ao pátio brincar com o vento.

Em uma segunda aula, trabalhamos os blocos lógicos, fazendo comparações de cores, formatos, tamanhos, espessuras e seus nomes atribuídos as formas. Saímos para observar a rua, casas e objetos a nossa volta e identificar formas usadas em suas construções.

Em aula na sala do PRONFO trabalhou-se a criação de formas e desenhos geométricos.

As crianças se envolveram de forma lúdica e prazerosa nas aulas, que transcorreram com ótimo aproveitamento didático pedagógico.





Relatório:

Ao planejar e desenvolver este tema, geometria, procurei trabalhar com os alunos atividades de seus interesses, tratando o assunto voltado mais para o universo infantil.

Iniciei o assunto contando a história do Quadradozinho, uma figura que morava em uma cidade somente de quadrados, e então um dia seus pais o levam para passear e conhecer novos lugares, e neste passeio ele descobre que existem diferentes famílias, com formas diferentes a dele. Utilizei desenhos bem chamativos e coloridos, para que os alunos pudessem visualizar bem o cenário onde ocorreu a história.

Durante a contação da história fui explorando oralmente o que era mostrado, comparando com nosso universo real, pessoas e ambientes. Depois distribuí o material blocos lógicos para que os alunos identificassem as figuras da história e criassem desenhos com as peças.

Em um outro momento, criamos oralmente uma nova história usando as mesmas figuras como personagens e as crianças foram desenhando. Também na sala de informática puderam criar desenhos no computador, ampliando ainda mais a imaginação.

Depois para que pudessem se divertir, ensinei as crianças a fazerem cata-ventos, já que utilizamos para sua confecção a figura quadrado e triângulo.

Para concluir percebi que todo o trabalho desenvolvido com o tema geometria foi de fácil aceitação pelos alunos e também compreensão, pois todos participaram efetivamente das atividades.

ANEXO G – Sequência Didática 6 (SD6)

 **SEQUENCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA** 
ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA HELIODORA
MUNICÍPIO – HELIODORA/MG

AUTORA DA PROPOSTA:
Coordenador Local:
Orientadora de Estudo do PNAIC/UFOP:
Professora-Formadora PNAIC/UFOP:
Supervisão Pedagógica:
Coordenação Pedagógica:
Duração: 20/10/2015 a 30/10/2015

ANO: 1º ANO "2"
FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS

1- Eixos:

- a) Língua Portuguesa**
 - 2- Apropriação do sistema de escrita;
 - 3- Leitura;
 - 5- Desenvolvimento da oralidade.
- b) Matemática**
 - 1- Espaço e forma;
 - 3- Números e operações álgebra e funções;
 - 4- Tratamento da informação.
- c) História**
 - 2- O aluno e suas relações sociais na família, escola e outros grupos sociais.
- d) Informática (Proinfo)**
 - 1- Desenvolver a criatividade através da elaboração de um desenho inspirado nas pinturas usando as figuras geométricas (Point)
- e) Arte**
 - 1- Compreensão e expressão em artes visuais

2- Capacidade:

a) Língua Portuguesa

- 2.1 – Compreender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.
- 3.1 – Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
- 3.3 – Desenvolver capacidade necessárias à leitura com fluência e compreensão.
- 5.1 – Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão.

b) Matemática

- 1.5 – Identificar, descrever e comparar padrões (por exemplo: blocos lógicos) usando uma grande variedade de atributos como tamanho, forma, espessura e cor.
- 3.1 – utilizar em situações problemas, diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamentos, estimativa e correspondência de agrupamento.

c) História

- 2.5 – Identificar as pessoas que fazem parte da família com a qual mora e outras formas de organização familiar.

d) Informática (Proinfo)

- 1- Oportunizar aos alunos uma forma de aprendizagem lúdica, através de jogos educativos que desenvolvem a fixação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula e outras habilidades.

e) Arte

- 1.1-1 Identificar as figuras geométricas presentes nas obras de arte.
- 1.1-2 Reconhecer e apreciar artista plástica e suas principais obras.

3- Objetivos:

- Nomear e distinguir as formas geométricas quadrado, retângulo, círculo e triângulo.
- Estimular a desinibição e o entrosamento entre as crianças.
- Desenvolver o raciocínio lógico, a psicomotricidade, a coordenação motora e a criatividade.
- Criar desenhos utilizando formas geométricas planas.
- Desenvolver a oralidade.

4- Estratégias:

- História.
- Jogos.
- Recortes e colagem.
- Modelar as formas geométricas planas com massinha.

- Atividades relacionada as figuras geométrica.

- Blocos lógicos.

- Gravuras do artista plástico (Romero Britto)

5- Desenvolvimento das atividades:

- Introduzir a aula com a história do quadradinho, contar, explorá-la e pedir que a desenhe.
- Mostrar que existem varias famílias diferentes e que devemos respeitá-las.
- Mostrar os cartazes da figura geométrica para familiarizarem com os nomes.
- Distribuir os blocos lógicos para que as crianças manuseiem e brinquem livremente com as formas, depois separe-os por cor, tamanho e espessura.
- Criar uma sequência com os blocos lógicos
- Fazer vários desenhos no computador usando as figuras geométricas e as cores correspondente.
- Colorir um desenho do artista Romero Britto onde tem figuras geométricas.
- Atividades relacionada como sequência dos blocos lógico, gráficos, situações problemas, etc.
- Jogo: "corrida geométrica".
- Fazer um passeio para observar as figuras geométricas planas existente na escola e na sala de aula.

6- Avaliação:

- A avaliação deverá ser um processo contínuo no decorrer das atividades, observando a atenção, a participação, a interação de cada criança em relação as atividades.

7- Anexos:

8- Relatório:

Relato da aula

Esta aula foi executada na turma do Ciclo de Alfabetização, 1º ano "2", no qual participaram cinco e um alunos com faixa etária de 6 anos. Considerando o trabalho com formas geométricas planas, cujo objetivo é proporcionar aos alunos o conhecimento das formas geométricas planas diferenciando uma forma da outra, percebendo a existência das formas geométricas planas em todo o ambiente que o rodeia.

Iniciou a aula contando a história do quadrado, durante a história apontando as figuras geométricas envolvidas, foram bem participativos e atentos. Com o término da história os alunos foram ilustrar a história.

Fizemos um passeio na escola para observar as figuras geométricas, elas são: diâmetro, na a porta da sala de cinema é um retângulo, o telhado é um triângulo, a janela lateral é um quadrado, o relógio é um círculo e assim com observações e interessantes foram andando e observando as figuras geométricas. Voltamos para a sala de aula e pedi que desenhasse no caderno o que viram no passeio usando as figuras geométricas.

Na sala de aula de informática (perfil) eles usaram o projetor para colorir a imaginação desenhando e pintando várias coisas usando as figuras geométricas.

Apresentei os Blocos lógicos e dividi a sala em grupos para eles montarem, separar, por cor, por cor, forma, tamanho e espessura. Eles adoraram e depois livremente criaram avião, terra, bonecos, robô, caminhão, etc. Durante o jogo o jogo das figuras geométricas onde pude notar que algumas crianças não respeitavam as regras do jogo, várias vezes tive que intervir.

Trabalhei com o gráfico geométrico, e também a pintura do Romero Brito, onde ele usou bastante figuras geométricas nas suas obras de arte.

Eu acho que esse plano de aula bastante produtivo, pois teve atividades lúdicas e prazerosas, onde todos participaram, brincaram, tiveram ideias, criaram e os alunos tiveram um ótimo desempenho, participando das aulas com entusiasmo e interesse.

Para que isso sempre aconteça são professores sabem que proporcionar aos alunos aulas e atividades mais divertidas, lúdicas e prazerosas. As aulas foram bastante produtiva pois todos os alunos participaram ativamente da aula, e hoje eles já conhecem e diferenciam as formas geométricas planas trabalhadas.

ANEXO H – Sequência Didática 7 (SD7)

<p style="text-align: center;"><u>SEQUENCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA</u></p> <p style="text-align: center;"><u>ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA HELIODORA</u></p> <p style="text-align: center;"><u>MUNICÍPIO – HELIODORA/MG</u></p> <p>AUTORES (AS) DA PROPOSTA:</p> <p>Coordenador Local:</p> <p>Orientadora de Estudo do PNAIC/UFOP:</p> <p>Professora-Formadora PNAIC/UFOP:</p> <p>Supervisão Pedagógica:</p> <p>Coordenação Pedagógica:</p> <p style="text-align: center;"><u>SÓLIDOS GEOMÉTRICOS - 2º ANO</u></p> <p><u>Eixos/ tópicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none">3- Números e Operações – Álgebra e Funções4- Produção escrita.5- Desenvolvimento da oralidade. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• 1.11 – Identificar semelhanças e diferenças entre poliedros (cubo, prisma, pirâmide e outros) e não poliedros (esfera, cone, cilindro e outros);• 4.1. ... Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;• 5.5 – Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão; <p><u>Estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• História do Quadrado;• Ilustração da história;• Passeio ao redor da escola;• Cruzadilha;• Escrita do nome dos sólidos geométricos;• Jogo dos sólidos geométricos especiais;• Desenho usando os sólidos no Prêmio;
--

Desenvolvimento das atividades:

Primeiro dia:

- Contar a história do Quadrado no Delashow
- Em seguida os alunos deverão ilustrá-lo;
- Passeio ao redor da escola para identificação das formas geométricas planas e espaciais;

Segundo dia:

- Escrita dos sólidos geométricos, com objetos do cotidiano;
- Cruzadilha das formas geométricas espaciais;

Tercero dia:

- Dividir os alunos em duas equipes e executar o Jogo dos Sólidos Geométricos: Cada aluno deverá retirar da "caixa surpresa", um objeto e/ou embalagem e dizer qual é a forma geométrica espacial que o mesmo se parece.
- Letura e releitura do quadro de Tarsila do Amaral - *Estação Central do Brasil*

Quarto dia:

- Os alunos irão até a sala do Projeto, para quê, usando o programa TuxPaint, criem uma paisagem contendo os sólidos geométricos espaciais.

Avaliação:

A avaliação será através da observação, do interesse, participação e realização das atividades descritas.

RELATÓRIO – PROFESSORA

A aplicação desta aula foi um momento muito divertido e relaxante. A Geometria é um conteúdo que faz parte do cotidiano dos alunos, facilitando assim, sua importância e compreensão.

Os alunos ficaram bastante envolvidos durante a execução de todas as atividades, mostrando interesse e certa facilidade no reconhecimento e nomeação de todos os sólidos geométricos.

No passeio ao redor da escola e da praça reconheceram vários sólidos presentes em seu dia-a-dia, mas que ainda não tinham observado, como exemplo as pirâmides. Somente cinco alunos conseguiram reconhecer as pirâmides na torre de nossa Igreja Matriz. Puderam perceber também as diferenças entre as pirâmides quadrangulares (torres menores) e a pirâmide octogonal (torre maior).

Durante a execução do Jogo pude perceber dúvidas de alguns alunos quanto o reconhecimento de embalagens com formatos de cilindros e cones. Então, com a ajuda de todos os alunos, fiz algumas intervenções para esclarecer as diferenças entre esses sólidos, sanando suas dúvidas.

Ao término da aplicação desta aula pude perceber que os alunos conseguiram assimilar as semelhanças e diferenças entre os sólidos e sua relação com as figuras geométricas planas, de uma forma significativa e prazerosa.

ANEXO I – Sequência Didática 8 (SD8)

	SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA		
ESCOLA MUNICIPAL			
MUNICÍPIO –		MG	
AUTORAS DA PROPOSTA:			
<u>PÚBLICO-ALVO:</u> 2º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO			
<u>TEMA:</u> TANGRAM			
<u>DISCIPLINAS:</u> LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA E ARTE.			
<u>DURAÇÃO:</u> 5 DIAS			
<u>JUSTIFICATIVA:</u> Desenvolver as habilidades e criatividade na montagem de figuras com as peças do tangram			
<u>Eixos/ tópicos:</u>			
1- Espaço e forma			
<u>Capacidade:</u>			
1.7- identificar triângulos e quadriláteros (quadrado, retângulo, trapézio, paralelogramo, losango) observando as posições relativas entre os seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).			
1.8- identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras planas (triângulo, quadrilátero e pentágono) de acordo com número de lados.			
<u>Objetivos:</u>			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar figuras geométricas. • Manusear o tangram • Criar figuras com o tangram obedecendo a regras • Criar figuras livres usando o tangram 			
<u>Estratégias:</u>			
<ul style="list-style-type: none"> • História relacionada – Os animais do Mundinho • Apresentação de vídeos relacionados à lenda do tangram • Leitura e exploração da lenda do tangram • Localização na Google Earth e no mapa mundi a China. 			

- Apresentação e exploração das peças do tangram para montagem
- Exposição de desenhos criados com tangram.
- Jogos do Proíto.

Desenvolvimento das atividades:

- Fazer a leitura deleite do livro – Os animais do Mundinho
- Fazer a pergrafia do livro, sua leitura e exploração
- Apresentar vídeos relacionados à lenda do tangram
- Leitura da história da lenda do tangram feita pelo professor.
- Exploração e identificação das figuras geométricas formadas pelas peças do tangram.
- Levar os alunos no Proíto para localizarem no Google Earth o país de origem do Tangram – a China.
- Pintar no mapa mundi a China.
- Expor as figuras no quadro para observação e exploração.
- Criar figuras livres e com regras a partir da observação das figuras com as peças de madeira do tangram
- Montagem de figuras com as peças do tangram para colagem
- Fazer uso do computador na criação de figuras com tangram.

Avaliação:

A avaliação se dará através da observação e participação dos alunos durante a execução da aula, quanto a

- Correspondência das figuras;
- Identificação dos nomes e formas das figuras geométricas.
- Identificação das figuras no cotidiano.

Anexos: (fotos, trabalhos dos alunos etc)

ANEXO J – Sequência Didática 9 (SD9)

	Proposta de atividades com as obras complementares ao FNLD	
Autores (m) da proposta:		
Município: Heliodora Orientador (s) de Estado do PNAIC/UFOP: Professora - formadora PNAIC/UFOP: Coordenador pedagógico PNAIC/UFOP: Coordenadora geral do PNAIC/UFOP:		
Ano: 2º Ano do Ciclo da Alfabetização		
	Título do livro: É um livro Autor (m) do livro: Lane Smith Ilustrações: Lane Smith Editores: Companhia das Letrinhas Acervo (ano): 2014	
Justificativa: Estimular o hábito e o prazer da leitura na vida dos alunos.		
Eixo(s) proposto(s):		
3- Leitura		
Capacidade(s) proposta(s) a ser (em) trabalhada(s):		
3.3.7 - Ler oralmente com fluência e expressividade		
Atividades a serem desenvolvidas:		
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva feita por um aluno. • Leitura individual. 		
Desenvolvimento das atividades:		
<ul style="list-style-type: none"> • Colocar os livros no centro da sala. • Organizar os alunos em círculo. • Sortear um aluno para fazer a leitura do livro: É um livro. • Deixar que os demais alunos escolham um livro para fazer a leitura silenciosa. • Distribuir uma ficha de registro para que cada aluno registre a história do livro que leu. • Expor os desenhos dos alunos na sala de aula. 		

- Os alunos serão colocados em duas filas, será chamado um menino para ler o grande e uma menina para ler o pequeno, e assim sucessivamente até o último aluno da fila.

Avaliação:

A avaliação se dará através da observação, participação, fluência na leitura e na realização dos registros.

FOTOS – PROFESSOR



ANEXO K – Sequência Didática 10 (SD10)

<u>SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR</u>	
<u>ESCOLA MUNICIPAL</u>	
<u>MUNICÍPIO</u> -	<u>MG</u>
AUTORES (AS) DA PROPOSTA:	
Coordenador Local:	
Orientadora de Escola do PNAIC/UFOP:	
Professor(a)-Formadora PNAIC/UFOP:	
Supervisão Pedagógica:	
Coordenação Pedagógica:	
Atividades utilizando a Obra Complementar – Os três jacarandás (Texto- Helen Kitterman; Ilustração- Will Terry).	
ANO: 3º ANO	
Eixos/Tópicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação do sistema de escrita. • Leitura. • Produção Escrita. • Números e operações, álgebras e funções. 	
Descritores:	
2.0-Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	
3.1-Desenvolver atitudes favoráveis à leitura.	
3.2-Levantar e confirmar hipótese relativo ao conteúdo do texto que está sendo lido.	
4.2.3-Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos.	
5.0-Utilizar estratégias pessoais e técnicas convencionais para resolver a adição.	
Competências:	
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar regularidades e irregularidades ortográficas. 	

- Desenvolver o gosto pela leitura.
- Organizar conteúdos do texto.
- Resolver adição, juntar e acrescentar.

Estratégias:

- Exploração da capa do livro.
- Leitura do livro.
- Antecipação dos acontecimentos da história feita pelos alunos.
- Atividades envolvendo a leitura, escrita, cálculos e produção de texto.

Desenvolvimento das atividades:

- Iniciar as atividades com a leitura do livro: Os três jacarésinhos. (Texto- Helen Kattaman; Ilustração- Will Terry).
- Apresentar a capa do livro para a exploração da mesma, explorando além do tema, por meio da imagem e do título, o autor e ilustrador do mesmo.
- Interpretação e compreensão oral.
- Atividade de comparação, entre a história lida e "Os três porquinhos".
- Sortear alguns alunos para recontar a história oral.
- Trabalhar as características dos animais da história.
- Gráfico do personagem preferido das crianças.
- Interpretação escrita.
- Ficha técnica do jacaré.
- Quebra cabeça contendo a imagem do jacaré e atividades de adição.
- Situações Problemas com os personagens da história.
- Reescrita da história em grupos, com ilustração da mesma.
- Produção de texto individual.

Avaliação:

A avaliação se dará através da observação e participação dos alunos durante a execução da aula, de forma contínua e diagnóstica; avaliando o aprendizado da turma.

RELATÓRIO:

Nos dias 20 e 21 de outubro trabalhei com essa sequência didática e o resultado foi muito satisfatório, os alunos envolveram em todas as atividades com satisfação e entusiasmo. De início trabalhei com a capa do livro e logo em seguida contei a história e a partir do instante houve participação dos alunos, logo de início as crianças perceberam a semelhança com a história dos Três Porquinhos. Para resolver as atividades de interpretação os alunos não encontraram dificuldades, pois envolveram bastante com a história. Na matemática e arte tiveram muito gosto em resolver o que era cabeça que envolva a adição.

De modo geral foram dois dias de aula muito proveitosos, onde os alunos divertiram aprendendo significativamente.

ANEXO: (fotos, trabalhos dos alunos etc.).



ANEXO L – Sequência Didática 11 (SD11)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR	
ESCOLA MUNICIPAL	
MUNICÍPIO =	MO
AUTORES (AS) DA PROPOSTA:	
Público Alvo: 3º ano do Ensino Fundamental.	
Tema: Cata vento.	
Disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte.	
Justificativa:	
<p>Possibilitar aos educandos a ampliação do conhecimento sobre a formação do vento, sua importância e aproveitamento como fonte de energia para o desenvolvimento do nosso país, como no transporte aéreo e marítimo utilizados pelos pescadores (barcos, jangadas).</p>	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de ler, escrever e compreender conteúdos por meio de diferentes fontes de pesquisa e informação. • Ampliar o vocabulário e a oralidade. • Reconhecer as figuras geométricas contidas na construção de um cata vento em todo seu processo. • Identificar o ponto central, vértices e diagonais. • Descobrir qual a origem e a utilidade do cata vento bem como o seu funcionamento. • Conhecer uma nova fonte natural de energia e suas peculiaridades, no caso a eólica. • Saber que a produção de energia eólica é mais alta em relação a energia hidráulica. • Conhecer as esportas que são desenvolvidas a partir da força que o vento que é aproveitada em brincadeiras infantis. • Explorar a construção do cata vento, conduzindo-os a observação das cores, formas e manuseio correto do material. 	
Estratégias:	
1-Ligar o ventilador e seguir com as indagações:	
a)O que foi produzido ao se ligar esse aparelho?	
b)De onde vem o vento? É só do ventilador?	
c)O que é o vento?	

*O centro geométrico de um quadrado;

*Razão entre o tamanho do corte mínimo a ser feito na diagonal a partir de cada vértice do quadrado e o tamanho da diagonal.

Depois de recortada a folha de sulfite ou de revista para montar o cata vento e não havendo dúvidas entre os alunos de como proceder, o trabalho poderá então ser realizado na folha de cartolina apropriada.

RELATÓRIO: (Professora Cacilda Hauerato Fernandes Ferreira)

O trabalho realizado foi de grande relevância, pois permitiu de maneira lúdica e prazerosa que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre a formação do vento, sua importância e aproveitamento como fonte de energia e também sobre seu aproveitamento em esportes e brincadeiras.

A etapa mais apreciada pelos alunos foi a construção do cata vento e a brincadeira com o mesmo.

Através de um objeto simples como o cata vento foi possível trabalhar muitos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento.

