

# A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID

*Ana Sílvia Moço Aparício  
Maria de Fátima Ramos de Andrade*

## Resumo

Apresentamos, neste artigo, reflexões a partir da análise de uma experiência de formação de estudantes de Pedagogia, no âmbito do PIBID na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Tendo como objetivo a construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Subprojeto PIBID/Pedagogia/USCS segue a abordagem da engenharia didática e do trabalho com gêneros textuais do grupo de Genebra. Inseridos nesse contexto, os bolsistas do programa planejam, elaboram, realizam e avaliam as sequências didáticas. Para a análise desse processo, consideramos registros de encontros de formação, registros de aula, produções textuais das crianças, entre outros materiais utilizados e produzidos pelos participantes do projeto. Os resultados evidenciam, por um lado, que há muitas dificuldades no ensino-aprendizagem de gêneros textuais com o dispositivo “sequência didática”, no que diz respeito tanto às decisões e ações docentes para a organização de atividades de linguagem, quanto às formas de avaliação das produções dos alunos para reconhecer suas capacidades já apreendidas e ajustar as atividades da sequência didática às dificuldades e possibilidades reais dos alunos. Por outro lado, constatamos que o envolvimento dos licenciandos e professores no processo propiciado pelo PIBID/USCS é, de fato, um fator determi-

nante para a (re)construção do fazer docente, aliando teoria e prática, contribuindo para a transformação de suas crenças, hábitos, atitudes, habilidades e tornando-os melhor preparados para a docência.

**Palavras-chave:** PIBID; Pedagogia; Sequências Didáticas; Gêneros Textuais.

## Abstract

We present, in this paper, reflections from the analysis of a training experience of PIBID Pedagogy students at the Municipal University of São Caetano do Sul. Aiming at the collaborative construction of didactic sequences of genres for the teaching of writing in the early grades of elementary school, the Subproject PIBID / Pedagogy / USCS follows the approach of teaching engineering and the approach of genres studies of the Geneva group. Inserted in this context, the program participants plan, prepare, conduct and evaluate the didactic sequences. For the analysis of this process, we consider records of training meetings, school records, textual productions of children, among other materials used and produced by the participants. The results show, on the one hand, that there are many difficulties in the teaching of genres through didactic sequence, in relation to both decisions and teaching actions for the organization of language activities, as to the forms of assessment productions of students to recognize their capabilities already seized and adjust the activities of the didactic sequence according to the difficulties and real possibilities of students. On the other hand, we found that the involvement of students and teachers in the PIBID / USCS formation process is, in fact, a determining factor for the (re) construction of teaching practice, combining theory and practice, contributing to the transformation of their beliefs , habits, attitudes, skills and making them better prepared for teaching.

**Keywords:** PIBID; Pedagogy; Didactic sequences; Textual genres.

# La construcción de secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura de los años iniciales y la enseñanza fundamental: una experiencia de formación docente en el ámbito del PIBID

## Resumen

Presentaremos, en este artículo, reflexiones desde el análisis de una experiencia de formación de estudiantes de Pedagogía, en el ámbito del PIBID en la Universidad Municipal de São Caetano do Sul. Teniendo como objetivo la construcción colaborativa de secuencias didácticas de géneros textuales para la enseñanza de la escritura en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, el Sub proyecto PIBID/Pedagogía/USCS sigue el abordaje de ingeniería didáctica y del trabajo con géneros textuales del grupo de Ginebra. Insertados en ese contexto, los becarios del programa planean, elaboran, realizan y evalúan las secuencias didácticas. Para el análisis de ese proceso, consideramos registros de encuentros formativos, registros de clase, producciones textuales de los niños, entre otros materiales utilizados y producidos por los participantes del proyecto. Los resultados evidencian, por un lado, que hay muchas dificultades en la enseñanza-aprendizaje de géneros textuales con el dispositivo “secuencia didáctica”, en lo que dice respecto tanto a las decisiones y acciones docentes para la organización de actividades de lenguaje, cuanto a las formas de evaluación de las producciones de los alumnos para reconocer sus capacidades ya aprendidas y ajustar a las actividades de secuencia didáctica a las dificultades y posibilidades reales de los alumnos. Por otro lado, constatamos que el involucramiento de los licenciandos y maestros en el proceso propiciado por el PIBID/USCS es, de hecho, un factor determinante para la (re)construcción del hacer docente, aliando teoría y práctica, contribuyendo para la transformación de sus creencias, hábitos, actitudes, habilidades y los tornando mejor preparados para la docencia.

**Palabras clave:** PIBID; Pedagogía; Secuencias didácticas.; Géneros textuales.

## Introdução

Desenvolvemos, neste artigo, reflexões a partir de uma experiência de formação de estudantes de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), tendo como referência a metodologia da engenharia didática e a construção de sequência didática (doravante SD) de gêneros textuais.

Como coordenadoras do subprojeto PIBID/Pedagogia/USCS, participamos desse processo de formação de estudantes de Pedagogia desde 2011. Desde então, fomos constituindo um conjunto de dados de diferentes naturezas (escritos, gravados em áudio e vídeo) tais como: registros de encontros de formação, registros de aula, textos de alunos, relatos reflexivos, relatórios, grades de avaliação, entre outros materiais didático-pedagógicos utilizados e produzidos pelos participantes do Programa. Consideramos esse conjunto de dados para a explicitação do processo de formação e discussões desenvolvidas neste artigo.

Inicialmente, apresentamos características gerais do PIBID e os referenciais teórico-metodológicos do PIBID/Pedagogia/USCS. Na sequência, descrevemos as fases desse processo de formação docente, buscando explicitar resultados relevantes, ilustrados com exemplos representativos do conjunto de dados de que dispomos.

### 1. O PIBID e o Subprojeto Pedagogia/USCS: referenciais teórico-metodológicos e estratégias formativas

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que abrange projetos aprovados em Edital, com atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em escolas públicas de educação básica, visando aprimorar a formação e a qualidade do ensino. São concedidos à Instituição de Ensino Superior (IES) recursos de custeio e bolsas aos docentes coordenadores dos projetos das IES, aos estudantes selecionados de cursos de licenciatura e aos professores supervisores das escolas

públicas, para acompanhamento dos projetos e orientação complementar dos licenciandos (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012).

O principal objetivo do PIBID é incentivar a formação de professores para a educação básica e, assim, contribuir para a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, por meio da integração entre educação superior e educação básica. Em outras palavras, o PIBID busca antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que o alcance desses objetivos depende muito de como os estudantes são inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, isto é, das formas de participação em experiências metodológicas desenvolvidas nas escolas.

Outro aspecto do PIBID que merece destaque é o fato do Programa não apresentar um referencial teórico pré-determinado. Em sua proposta, estão explícitos apenas os princípios a serem seguidos nos projetos institucionais das IES tendo como principal referência ideias defendidas por Nóvoa (2009) no sentido de que a formação de professores se constrói dentro da profissão, com a criação de políticas públicas que priorizem a ação dos professores, seus conhecimentos, seus espaços de atuação, enfim, que valorizem as culturas docentes.

Por isso, o Programa PIBID defende uma formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; é realizada com a combinação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos professores das IES e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola, à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; é realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, 2012).

Tendo como referências tais princípios, cabe, então, às IES estruturar projetos e estratégias formativas embasadas em pressupostos teóricos e metodológicos coerentes com tal abordagem de formação docente, isto é, pressupostos que possibilitem uma aproximação da Universidade aos espaços escolares com

a intenção de construir, colaborativamente, um repertório de conhecimentos para a formação de professores.

No caso da USCS, optamos por desenvolver um projeto de formação tendo como eixo principal a realização de ações/intervenções, orientadas por princípios da “Engenharia Didática” (ARTIGUE, 1996, 2002), buscando construir um percurso de formação docente por meio da elaboração e realização de SD. Dessa forma, o subprojeto PIBID/Pedagogia/USCS envolveu os alunos bolsistas e os professores das escolas na construção e realização de SD de gêneros textuais voltadas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O subprojeto conta com um número de entre 8 e 10 bolsistas<sup>1</sup>, atuando em classes de 1º. ao 5º. ano, em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, inicialmente de São Bernardo do Campo e, posteriormente, de São Caetano do Sul.

Com relação aos referenciais que orientaram as estratégias de formação docente planejadas e construídas no âmbito do PIBID/Pedagogia/USCS, consideramos duas abordagens complementares e articuladas em torno de questões de ordem teórica, metodológica e aplicada que envolvem relações entre o objeto de ensino, o aluno e o professor. São elas: a engenharia didática e a didática das línguas.

A engenharia didática surgiu no campo da didática da matemática francesa, no início da década de 1980, com estudos de Chevallard (1985), Artigue (1988, 1996, 2002), Brousseau (1998), entre outros, com o objetivo de caracterizar uma forma de trabalho didático, comparável ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projecto preciso, se apoia sobre conhecimentos científicos de seu domínio, aceita submeter-se a um controlo de tipo científico mas, ao mesmo tempo, se encontra obrigado a trabalhar sobre objectos bem mais complexos que os objectos depurados na ciência e, portanto, a estudar de uma forma prática, com todos os meios ao seu alcance, problemas

---

<sup>1</sup> Esse é o número mínimo e máximo de alunos bolsistas que tivemos desde 2011, o que não significa que sejam os mesmos alunos que participam do programa até o momento, pois há certa rotatividade de bolsistas; alguns deixam o Programa, geralmente, porque terminam o Curso ou assumem outra atividade.

de que a ciência não quer ou ainda não é capaz de se encarregar (ARTIGUE, 1996, p. 193).

Sendo assim, para Artigue (1996), a engenharia didática é um processo empírico que objetiva conceber, realizar, observar e analisar as sequências de ensino em sala de aula. Nesse sentido, a própria autora assume que a engenharia didática envolve tanto a prática de ensino quanto a prática de pesquisa, sendo, portanto, compreendida como uma metodologia de pesquisa (já que propõe um esquema de pesquisa experimental baseado em realizações didáticas em sala de aula) e como uma produção para o ensino (quando é voltada para a experimentação e elaboração de dispositivos de ensino). Em ambas as situações, a engenharia didática compreende quatro fases: 1) análises preliminares; 2) concepção e análise *a priori* das situações didáticas; 3) experimentação; 4) análise *a posteriori* e validação da experiência (ARTIGUE, 1996, 2002).

As **análises preliminares** referem-se aos estudos prévios dos conhecimentos teóricos e didáticos já construídos sobre o assunto/objeto de ensino em questão; é o momento em que se faz uma análise epistemológica dos conteúdos contemplados pelo ensino, de como vem sendo desenvolvido o ensino atual sobre tal conteúdo e seus efeitos. Nessa fase preliminar também são observados os conhecimentos dos alunos, o contexto escolar em que estão inseridos, as dificuldades e entraves didático-pedagógicos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

A segunda fase, da **concepção e análise *a priori***, refere-se ao levantamento que se faz das variáveis que envolvem a relação entre o objeto em estudo/a ser ensinado e a previsão de melhorias/expectativas quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa fase são construídas hipóteses que serão verificadas na prática da proposta didática a ser elaborada, em que o comportamento esperado do aluno é o foco principal da análise. Nesse momento, é importante pensar em como as escolhas didáticas vão nos permitir verificar os comportamentos dos alunos e explicar seu sentido. Dessa forma, em uma análise *a priori*, devemos também nos preocupar com a importância para o aluno da situação didática prevista, sobretudo em fun-

ção das possibilidades de ações, tomadas de decisões, controle e validação pelo próprio aluno. Por isso, as ações dos alunos devem ser previstas, inicialmente, sem intervenções do professor que, sendo o mediador no processo, organiza a situação de aprendizagem de forma a tornar o aluno responsável por sua aprendizagem. Enfim, nessa fase efetua-se o planejamento da SD a ser desenvolvida em sala de aula, com base na previsão das ações e comportamentos dos alunos durante a realização da SD e do modo como as atividades propostas propiciarão a aprendizagem desejada.

A fase da **experimentação** refere-se à aplicação da SD em sala de aula com a produção de registros de observações realizadas em todo o processo. É quando entra em prática o saber teórico e didático do professor, por meio de uma abordagem metodológica que privilegie a criticidade e a reflexão que explore e amplie o domínio do conhecimento dos alunos em sala de aula.

Por fim, a **análise a posteriori e validação** se apoiam sobre todos os dados colhidos durante a experimentação, inclusive as produções dos alunos feitas em classe. Nessa fase, verifica-se se o aprendizado foi consolidado, determinando, assim, a validação, ou não, da SD empregada. A análise a posteriori é feita à luz das análises preliminares, da análise a priori e dos dados gerados na experimentação. A validação da SD, por sua vez, é realizada por meio do confronto das análises a priori - das expectativas de aprendizagem e das hipóteses sobre o comportamento esperado dos alunos - com as análises a posteriori, realizadas com base nos registros produzidos na experimentação. Vale lembrar, como ressalta Artigue (1996), que o processo de validação é interno, permanecendo no âmbito da experiência realizada, processo esse que pode evidenciar distorções no confronto das análises a priori e a posteriori, não havendo, portanto a preocupação com a validação, mas, sim com a proposição de modificações da SD, visando à redução das distorções constatadas.

Em articulação com essa proposta metodológica da engenharia didática, para a concepção, elaboração e desenvolvimento da SD em sala de aula pelos alunos bolsistas e professores, tomamos como referência os estudos de pesquisadores do Grupo

de Didática de Línguas da Universidade de Genebra sobre ensino-aprendizagem de gêneros textuais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010; entre outros). Mais especificamente, nos baseamos na organização de SD para o trabalho com gêneros textuais, conforme propõem Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Para o desenvolvimento desse trabalho assumimos uma concepção dialógica de linguagem, vista como lugar de interação humana, em elaboração constante por sujeitos históricos e sociais, constituindo enunciados orais e escritos variados - os gêneros do discurso- relativamente estáveis, cujos sentidos são co-construídos nas/pelas condições concretas em que se realizam (BAKHTIN, 1997).

A perspectiva que assumimos aqui é a de que a adoção do gênero textual como unidade de base para o ensino e aprendizagem da língua e, da SD, como um procedimento sistemático de ensino e aprendizagem da produção textual, permite ao professor, como defendem Scheneuwly & Dolz (2004), observar e avaliar as capacidades de linguagem dos alunos, processualmente, e assim planejar orientações mais precisas para a intervenção didática.

Sob essa perspectiva, o gênero é considerado como “me-gainstrumento didático” no ensino da produção de textos orais e escritos. Nos termos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44),

o gênero é um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (grifos dos autores).

Desse modo, os gêneros, “como formas suficientemente estáveis para serem reconhecidas e flexíveis para adaptar-se às situações de comunicação” (CORDEIRO; THÉVENAZ-CHRISTEN (2013, p.201), funcionam como referência para a aprendizagem, na medida em que constituem as atividades de

linguagem do aprendiz, em situações reais de comunicação e, ao mesmo tempo, são objetos de ensino e aprendizagem.

Para dar conta desse trabalho na escola, com base em experiências realizadas em escolas na Suíça sobre a prática de ensino da expressão oral e escrita, os pesquisadores genebrinos elaboraram um dispositivo didático, a chamada “sequência didática para o ensino de gêneros textuais”, definida por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Dessa forma, espera-se que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem ao longo de seu processo de aprendizagem na escola, caracterizadas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) em: capacidades de ação (relacionadas ao reconhecimento do contexto de produção do gênero); capacidades discursivas (relacionadas ao reconhecimento da arquitetura textual do gênero) e capacidades linguístico-discursivas (relacionadas ao reconhecimento e utilização de mecanismos de textualização, valor das vozes e das modalizações para o efeito de sentidos do gênero).

Em nosso processo de formação dos alunos bolsistas do PIBID, para a construção colaborativa de SD desenvolvidas nas classes de 1º ao 5º ano em que atuavam, procuramos seguir o modelo proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98), conforme o esquema abaixo.

**Figura 1:** Esquema da Sequência Didática



Conforme o esquema acima, a construção de uma SD tem, em primeiro lugar, a **apresentação da situação**, momento em que é detalhada aos alunos a tarefa que deverão realizar, isto é, o projeto de comunicação que irão realizar, para que compreendam a situação de comunicação em que estarão envolvidos.

A etapa seguinte é da **produção inicial**, que visa a uma avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem dos alunos e à preparação da etapa posterior que é o desenvolvimento dos **módulos** da SD, cujas atividades devem desenvolver ou ampliar as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero em estudo. Por último, na **produção final** o aluno põe em prática os conhecimentos construídos ao longo da SD e o professor poderá fazer uma avaliação somativa, com base em critérios elaborados ao longo da SD.

Com base nesses princípios e orientações, assumimos o desafio de orientar e acompanhar os alunos bolsistas e os professores participantes do PIBID/Pedagogia/USCS na construção colaborativa de SD a serem desenvolvidas nas classes em que atuavam. Apostamos, portanto, em uma proposta de formação docente que exige o desenvolvimento de capacidades de adaptação e de criação de dispositivos didáticos e que supere a simples colocação em prática dos materiais disponíveis.

## 2. O processo de construção colaborativa de SD e a formação docente

Para melhor compreensão do processo de formação que realizamos no subprojeto/PIBID/Pedagogia/USCS, descrevemos a seguir cada uma das etapas percorridas, com base na proposta da engenharia didática como estratégia metodológica articulada à proposta de construção colaborativa de SD.

Primeiramente, na fase **das análises preliminares** tivemos como objetivo o estudo, preparação e planejamento da inserção e das ações dos alunos bolsistas na escola, bem como as formas de observação e de registro das práticas observadas pelos bolsistas nas salas em que atuavam. Para isso, foram discutidos os referenciais do PIBID, textos oficiais referentes ao conteúdo e contexto de ensino e as principais referências teóricas desses documentos sobre língua e ensino de língua.

O trabalho dessa primeira etapa propiciou a realização de um diagnóstico pelos alunos bolsistas, relacionando suas reflexões teórico-metodológicas sobre as propostas de ensino de língua materna para as séries iniciais do Ensino Fundamental e

as práticas observadas nas salas de aula, com foco na aprendizagem e na identificação dos conhecimentos das crianças sobre a língua, suas competências como leitoras e escritoras.

O diagnóstico apontou aspectos importantes a serem considerados, a saber:

- os gêneros textuais estão presentes no plano de ensino do professor e em suas aulas, geralmente estabelecidos pelo projeto pedagógico da escola, em função dos temas de projetos trimestrais. Por exemplo: em um trimestre se o tema do projeto é “Identidade”, os gêneros selecionados são “autobiografia”, “biografia”; “relato de experiência pessoal”; “entrevista”, “poema”;

- os gêneros são trabalhados por meio de sequências didáticas<sup>2</sup> com todas as suas etapas previamente elaboradas, com a expectativa de que os alunos aprendam a estrutura típica do gênero em estudo, seus recursos de textualização (sinais de pontuação, paragrafação, coesão), aspectos ortográficos e normativos da língua;

- as atividades de produção textual são raramente contextualizadas, sem prever um leitor, um espaço de circulação, enfim, sem oferecer as condições de produção do texto;

- as produções dos alunos são avaliadas quase sempre em função do uso adequado de aspectos gramaticais, lexicais e ortográficos;

- as atividades realizadas em sala de aula dificilmente permitem a identificação dos conhecimentos que os alunos têm sobre os gêneros trabalhados, das capacidades de linguagem que dominam e de suas reais dificuldades e necessidades.

A partir do levantamento desses aspectos, surgiram várias dúvidas e questionamentos dos alunos bolsistas. Essas dúvidas versavam sobre “o que” é preciso ensinar às crianças e, “como” ensinar para que se possa identificar melhor o seu processo de aprendizagem e os conhecimentos que já têm sobre o gênero a

---

<sup>2</sup> É importante destacar que essa concepção de sequência didática identificada na escola é de uma sequência de atividades ordenadas e estruturadas previamente (prontas) para o ensino de um conteúdo em sala de aula. Portanto, é bastante diferente da proposta de SD de gêneros textuais que buscamos desenvolver no processo de formação dos bolsistas do PIBID.

ser trabalhado, e que se possa pensar em atividades que contribuam para ampliar suas capacidades de expressão oral e escrita.

Na verdade, não tínhamos as respostas prontas para oferecer aos alunos bolsistas, mas, tínhamos alguns caminhos. Cabe ressaltar que os resultados dessa etapa foram compartilhados com os professores supervisores das escolas os quais, também, foram envolvidos no processo da fase seguinte.

Sem perder de vista a proposta da engenharia didática de que é diante da realização de uma análise preliminar, seguida de uma análise a priori, que o professor pode pensar na elaboração de uma SD que será objeto de investigação, na segunda fase do processo de formação dos alunos bolsistas demos início à **concepção e planejamento da SD.**

Para isso, foi necessário, primeiramente, discutir sobre a importância de desenvolver-se um trabalho baseado em gêneros textuais para o processo de ensino e aprendizagem que possibilite a criação de contextos reais de leitura e escrita pelos alunos.

O passo seguinte, tendo em vista as condições propostas por Schneuwly; Dolz (2004) para a construção do modelo didático do gênero, abrangeu: a escolha do gênero a ser estudado; a definição dos elementos ensináveis desse gênero, isto é, que poderiam ser objetos de ensino-aprendizagem em uma dada situação de comunicação adequada ao contexto da escola e da sala de aula e às capacidades e potencialidades dos alunos; e a preparação da situação inicial para dar início à execução da SD, com a primeira produção pelas crianças.

Todo esse processo ocorreu por meio de reflexões e decisões coletivas, envolvendo os professores supervisores, que contribuíram na reflexão sobre os recursos existentes nas escola, as expectativas de aprendizagem previstas nas orientações curriculares do município e nos demais documentos presentes na escola, como projetos pedagógicos e planos de ensino. Para tal, foi essencial também a retomada dos registros e diagnósticos realizados pelos bolsistas nas análises preliminares e a realização de estudos teóricos sobre o conceito de gêneros de texto, além de pesquisas sobre o gênero a ser trabalhado.

Nessa etapa desenvolveu-se um processo intenso de desconstrução de crenças e concepções não apenas sobre ensino de língua materna, de modo geral, nos anos iniciais, mas, também sobre algumas formas equivocadas de abordagem dos gêneros em sala de aula, ora estudados como tipos de texto (descritivos, narrativos, dissertativos), ora utilizados somente como pretexto para exploração dos conteúdos temáticos, para citar alguns exemplos.

Na verdade, essa fase foi uma das mais conflituosas, com momentos de tensões, ações e retroações. Mas, foi enriquecedora tanto para os bolsistas e professores, quando para nós formadoras. Vale ressaltar que nem todos os bolsistas conseguiram planejar e elaborar a SD juntamente com o professor da classe onde atuavam, no mesmo período de tempo. Isso porque cada sujeito, bolsista ou professor, é singular, tem histórias de vida e de formação diversas e diferenciadas. Como destaca Nóvoa (2009, p. 4), “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.”

De qualquer forma, os registros produzidos nessa fase revelam que a metodologia da engenharia didática e a proposta do modelo didático de gênero funcionaram, respectivamente, como estratégia e instrumento de formação do professor de língua materna, na medida em que possibilitaram aos bolsistas a investigação de ações pedagógicas na sala de aula e a discussão de temas relativos ao processo de ensino/aprendizagem da língua. Para ilustrar, apresentamos a seguir um fragmento de registro produzido por uma aluna bolsista.

### *Exemplo 1: Relato de bolsista sobre o planejamento inicial da SD*

*Ao pensar na sequência didática, eu e a professora titular da sala e a diretora da escola escolhemos um gênero para trabalhar com os alunos. Resolvemos escolher o gênero “Biografia”, pois os alunos iriam produzir uma biografia no fim do ano durante as comemorações dos 50 anos da escola, quando iriam homenagear um antigo funcionário da escola, sendo assim uma atividade significativa para eles. Depois partimos para uma pesquisa sobre o gênero, as suas características, levantamos os meios aonde*

*circula e analisamos diversas biografias em diferentes suportes. A partir desta pesquisa iniciamos a preparação da apresentação da situação.*

*Durante o processo de diálogo com a professora houve um entrave quanto à metodologia. A professora achava que não seria possível a produção do gênero sem que apresentássemos para os alunos modelos do gênero e seu conceito. Ela disse que não entendia como os alunos poderiam produzir uma biografia do cru. Mas, quando lemos em conjunto a proposta de sequência didática de gêneros textuais, mesmo um tanto relutante ela aceitou fazer um teste.*

Nesse relato, podemos identificar claramente as etapas iniciais do processo de construção das sequências didáticas. Primeiramente, a escolha do gênero se deu, colaborativamente, em função de um projeto mais amplo da escola, ao que parece, de fato, ser uma produção significativa, na medida em que a produção tem relação com um contexto real presente no ambiente interior e exterior da escola. Vemos, também, no relato da bolsista, um momento da modelização didática, quando realizam pesquisas sobre o gênero e, na sequência, o momento da preparação da primeira etapa da SD: a apresentação da situação. Justamente, nesse momento, é que vemos emergir uma concepção de ensino e de avaliação. Para a professora, os alunos não possuíam qualquer conhecimento a respeito do que se pretendia ensinar, logo, a avaliação diagnóstica era desnecessária. Provavelmente, por acreditar numa concepção de ensino empirista, ela deveria primeiro ensinar para depois avaliar o que as crianças aprenderam.

Seguindo a metodologia da engenharia didática, chegamos à terceira fase, a da experimentação, ou seja, da execução da SD, quando o professor supervisor e o aluno bolsista colocaram em prática seus saberes didáticos e teóricos. Nessa fase, a SD planejada pelas parcerias aluno bolsista/professor foi desenvolvida em sala de aula seguindo o esquema previsto: Apresentação da situação, Primeira produção, Módulos e Produção final. Essa fase também se constituiu em um grande desafio para os participantes, não apenas para bolsistas e professores, mas, também, para nós coordenadores da IES, que também fomos estimulados a olhar, de maneira reflexiva, as práticas realizadas em sala de aula.

Na **apresentação da situação**, ou seja, na situação de comunicação proposta para a produção textual, constatamos a importância da consigna de produção que orienta a tarefa proposta aos alunos para a escrita de seu texto e também a avaliação diagnóstica pelo professor. É nessa primeira etapa da SD que o professor fornecerá as orientações necessárias à produção escrita, tais como: o gênero do texto, o papel do enunciador, a finalidade da situação comunicativa, formas e lugares de circulação, interlocutor alvo e os conteúdos dos textos que vão ser produzidos. São elementos a serem considerados para que haja a adequação do texto produzido pelo aluno a todas as características do contexto de produção do texto solicitado.

A expressão “consigna” é definida por Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 67), como um “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividade(s)”. Por isso, a consigna de produção, formulação clara das instruções aos alunos para a produção, segundo os autores, é a chave que ajuda o professor na melhor compreensão dos textos dos alunos. O trecho a seguir, referente à apresentação da situação para a produção do gênero “convite” em uma classe de 2º ano, evidencia a importância de uma consigna bem elaborada. Após um trabalho realizado pelos alunos que culminou com a confecção de uma boneca de pano e no planejamento de um convite para uma festa a fim de atribuir a certidão de nascimento à boneca.

### *Exemplo 2: Relato de bolsista sobre a Apresentação da Situação*

*Após o trabalho com o gênero de texto instrucional que culminou com a confecção de uma boneca de pano, decidimos que faríamos um convite para uma festa em que faríamos a certidão de nascimento da boneca de pano e prepararíamos a receita de um danone que seria servido a todos os presentes.*

*Iniciamos com uma roda de conversa lembrando a confecção da boneca de pano e a receita do danone. Contamos que temos a possibilidade de fazer uma grande festa de partilha do danone e da certidão de nascimento da boneca de pano. Para isto poderíamos chamar a escola toda. Perguntávamos o que achavam da ideia e como poderíamos fazer isto. A conversa*

*tinha como objetivo envolver as crianças para que sentissem a necessidade de escrever o convite. Em nenhum momento citamos a palavra “convite”. As perguntas eram: Como poderíamos chamar a escola toda? Como todos ficariam sabendo o dia, a hora, o que vamos comemorar? Se sássemos chamando um a um, a quem encontrássemos, poderíamos esquecer alguém, não? E mesmo se não esquecermos ninguém, como as pessoas vão lembrar o dia, a hora da festa? Logo no início uma aluna falou: “Vamos mandar um convite!” A partir daí, começamos a questionar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero: Como podemos fazer este convite? Vocês já receberam algum tipo de convite? Em que situações escrevemos, recebemos convites? O convite é igual para o colega da outra turma e para a direção da escola? Para que servem, mesmo, os convites? O que vocês acham que precisa ter em um convite? O que não pode faltar em um convite? Este convite da nossa festa, deve ser escrito à mão, ou digitado? A partir desta conversa propusemos a escrita individual deste convite.*

Nesse trecho, podemos observar a estratégia de contextualização utilizada pelo bolsista e professor para fazer com que as próprias crianças reconhecessem a função social do “convite”, na medida em que foram levadas a sentir a necessidade de produzir um texto que cumprisse os papéis desejados na interlocução proposta, chegando, inclusive, a propor o gênero desse texto. Trata-se, portanto, de uma situação que inseriu as crianças em uma prática social real, permitindo-lhes construir uma representação sobre a situação em que o texto seria produzido e sobre suas características materiais e linguísticas, sobretudo por tratar-se de um gênero bastante comum na esfera familiar.

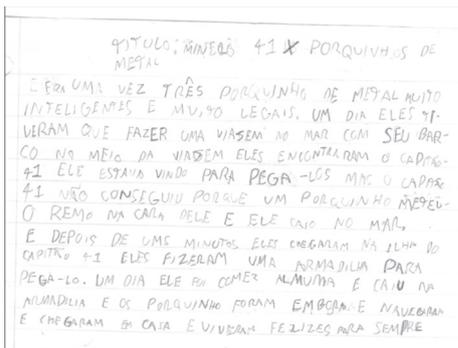
Com base nos registros e reflexões produzidos após a apresentação da situação inicial, observamos que o ponto de maior obstáculo e dificuldade para bolsistas e professores foi, e acreditamos que continua sendo, a avaliação das produções dos alunos (inicial e final), o que acaba dificultando a elaboração adequada das atividades dos módulos com base nos resultados da análise da produção inicial.

Uma das orientações para a avaliação das produções textuais das crianças foi a elaboração de grades de análise, com base em Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 57), que propõem cinco

categorias para a construção de grades de análise de produções textuais, a saber: “a interpretação da consigna e a representação do modelo do gênero textual mobilizado; a adaptação à situação de comunicação; o respeito à estrutura convencional do gênero; a planificação e a organização em partes; o emprego das unidades linguísticas pertinentes e a textualização”. Os autores ainda sugerem acrescentar na grade aspectos relacionados à gramática, à ortografia e ao vocabulário.

Para ilustrar o problema da avaliação no processo de execução das SD, vejamos, a seguir, a primeira e a última produção de um aluno, bem como as avaliações da produção inicial e final realizadas por bolsista/professor, com base na grade de avaliação construída por ambos.

### *Exemplo 3: Primeira produção do gênero “conto moderno” realizada por um aluno do 3º. ano*

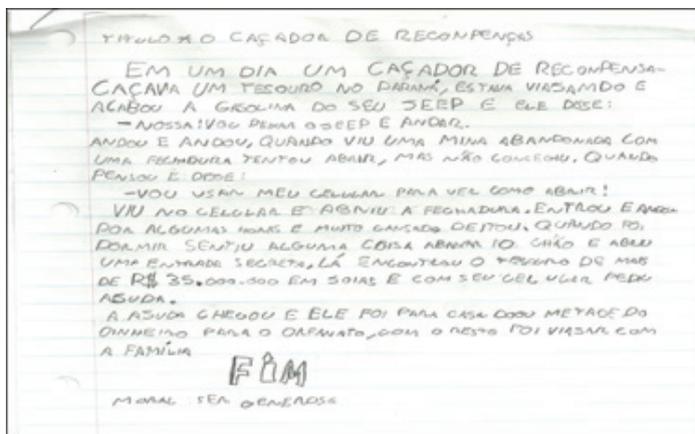


texto digitado

título: (incompreensível) 41x porquinhos de metal

Era uma vez três porquinhos de metal muito inteligentes e muito legais. Um dia elas tiveram que fazer uma viagem no mar com seu barco no meio da viagem elas encontraram o capitão 41 ele estava vindo para pega-los mas o capitão 41 não conseguiu porque um porquinho meteu o remo na cara dele e ele caiu no mar. E depois de uns minutos elas chegaram na ilha do capitão 41 elas fizeram uma armadilha para pegá-lo. Um dia ele foi comer (incompreensível) e caiu na armadilha e os porquinhos foram embora e navegaram e chegaram em casa e viveram felizes para sempre

## Exemplo 4: Produção final do gênero “conto moderno” realizada pelo mesmo aluno.



Texto digitado

título: O caçador de recompensas

Em um dia um caçador de recompensas caçava um tesouro no paraná, estava viajando e a gasolina do seu jeep e acabou e ele disse:

\_ Nossa! vou deixar o jeep e andar.

Andou e andou ,quando viu uma mina abandonada com uma fechadura tentou abrir, mas não conseguiu. quando pensou e disse:

\_ Vou usar meu celular para ver como abrir!

Vi no celular e abriu a fechadura. entrou e andou por algumas horas e muito cansado deitou. Quando foi dormir sentiu alguma coisa abaixar no chão e abriu uma entrada secreta. lá encontrou um tesouro de mais de r\$ 35.000.000 em jóias e com o seu celular pediu ajuda.

A ajuda chegou e ele foi para casa doou metade do dinheiro para o orfanato, com o resto foi viajar com a família.

FIM

Moral: ser generoso

## Exemplo 5: Avaliação da primeira produção e da produção final

ITENS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	Análise e comentários do professor e bolsista da produção inicial	Análise e comentários do professor e bolsista da Produção final
<b>1-Representação geral do modelo do gênero/Adaptação à situação de comunicação proposta</b> a) O texto atendeu à consigna? b) O texto pode ser considerado um conto moderno? c) O texto está adequado ao contexto de produção dado?	a) <i>Sim.</i> b) <i>Sim.</i> c) <i>Sim.</i>	a) <i>Sim.</i> b) <i>Sim.</i> c) <i>Sim.</i>
<b>2- Conteúdos temáticos:</b> a) A produção textual apresenta características ou elementos da realidade atual? b) A adaptação à realidade atual é coerente no texto?	a) <i>Muito pouco.</i> b) <i>Há poucos elementos da realidade atual.</i>	a) <i>Um pouco mais do que na produção inicial.</i> b) <i>Há melhor adaptação.</i>
<b>3-Planificação:</b> a) Os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço e enredo) são típicos de conto moderno? b) A narrativa apresenta sequência lógica dos fatos (início, complicação, clímax e desfecho)? c) A história mantém do começo ao fim a mesma voz do discurso (narrador na 3ª pessoa ou na 1ª pessoa)?	a) <i>Não muito típicos.</i> b) <i>Sim.</i> c) <i>Sim.</i>	a) <i>Há mais elementos típicos do que na primeira produção.</i> b) <i>Sim.</i> c) <i>Sim.</i>
<b>4-Textualização:</b> a) Utiliza adequadamente os organizadores textuais (coesão, marcadores de tempo, lugar, etc.)? b) Utiliza adequadamente os sinais de pontuação, introdução dos verbos <i>dicendi</i> , fala das personagens? c) Na história, os fatos/acometimentos estão separados em diferentes parágrafos? d) Há um encadementos coerente entre os parágrafos?	a) <i>Em parte, há muitos problemas com o uso de conectores para a ligação entre as frases.</i> b) <i>Não, o texto praticamente não tem pontuação.</i> c) <i>Não há indicação de parágrafos no texto.</i> d) <i>Em parte, a ausência de alguns elementos de ligação e a pontuação prejudicam o encadementos.</i>	a) <i>Sim, bem melhor do que na produção inicial.</i> b) <i>Sim, mas ainda precisa melhorar.</i> c) <i>Sim. Falou indicar apenas um parágrafo.</i> d) <i>Sim, bem melhor em relação à primeira produção.</i>
<b>5- Aspectos gramaticais normativos:</b> a) Como está a ortografia? b) Há problemas de concordância verbal e nominal? c) Há marcas de oralidade? d) Emprega letras maiúsculas adequadamente? e) O texto está legível, sem rasuras, com definição de espaço para parágrafos?	a) <i>Não há problemas com a ortografia, faltou apenas a acentuação de algumas palavras.</i> b) <i>Não.</i> c) <i>Não, muito poucos.</i> d) <i>Como o aluno escreve em letra de forma maiúscula, não é possível identificar esse uso.</i> e) <i>O texto é legível, mas com escrita em letra de forma e não há indicação de parágrafo.</i>	a) <i>Não há problemas com a ortografia.</i> b) <i>Não.</i> c) <i>Não há.</i> d) <i>Como o aluno escreve em letra de forma maiúscula, não é possível identificar esse uso.</i> e) <i>Ainda que com letra de forma, o texto está bem mais legível, com pontuação adequada e indicação de parágrafos.</i>

Grade adaptada da proposta de DOLZ,;GAGNON; DECÂNDIO (2010).

Cabe ressaltar que não focalizaremos de modo detalhado as atividades realizadas nos módulos da SD<sup>3</sup>, dado o espaço de que dispomos e visto que nossos objetivos principais aqui são os procedimentos de análise e avaliação das produções escritas.

Considerando, então, as duas produções e as análises da grade, podemos observar que, mesmo sem identificar os parágrafos e usar a pontuação adequada, na primeira produção, o aluno já tem conhecimento sobre a organização da narrativa de um conto (item 3 da grade), apesar de, na segunda produção, o aluno ter incluído, explicitamente, uma moral da história, recurso típico da fábula. De qualquer forma, as duas produções do aluno têm abertura, complicação e desfecho, personagens, manutenção da voz do narrador (3<sup>a</sup>. pessoa), progressão temporal coerente, ocorrendo de modo linear, pois nas duas produções as ações são contadas uma após a outra.

Quanto a aspectos da textualização (item 4 da grade), podemos ver claramente que houve, de fato, um avanço significativo na escrita do aluno. Na segunda produção, o aluno demonstra ter reconhecido a necessidade de organizar o texto em parágrafos e de relacionar as partes do texto com a pontuação adequada, inclusive ele adota o discurso direto, fazendo uso adequado dos verbos dicendi e da pontuação. O aluno não apresenta problemas quanto a aspectos gramaticais da língua (item 5 da grade).

A maior dificuldade do aluno parece estar, porém, no atendimento às características do conto moderno, ou seja, à apropriação dos princípios de organização textual, dos recursos linguísticos e discursivos que compõem um texto do gênero conto moderno; bem como ao domínio do conteúdo temático próprio desse gênero (itens 1 e 2) da grade.

A própria análise da grade, realizada por bolsista e professor supervisor, sobretudo a apresentada nos itens 1 e 2, apesar de indicar a ausência de alguns elementos da realidade atual (característica do conto moderno), parece não ser coerente. Como as duas produções do aluno podem atender à consi-

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão da SD como um todo, ver no Anexo 1, descrição sucinta dos quatro módulos de atividades realizadas após a avaliação da primeira produção.

na, podem ser consideradas um conto moderno, podem estar adequadas ao contexto de produção dado (item 1 da grade), se não apresentam adequadamente características ou elementos da realidade atual e nem coerência adequada à realidade atual (item 2 da grade)? Além disso, de modo geral, a análise evidenciada na grade fornece poucos elementos que revelem a identificação das dificuldades e capacidades dos alunos.

A maior dificuldade para essa identificação, como podemos observar na grade, está justamente no reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos do gênero em estudo, nas duas produções dos alunos, haja vista que, mesmo com as atividades realizadas nos módulos (ver anexo 1) a partir da avaliação diagnóstica da primeira produção, não observamos avanços do aluno, na produção final, em relação a esses aspectos do gênero. Os avanços significativos são com relação a aspectos de textualização, os quais, tradicionalmente, são mais trabalhados no ensino da produção de textos.

Outra observação importante é com relação à produção final do aluno que, como vemos, o aluno produziu outro texto, totalmente diferente do primeiro. Segundo relato da bolsista, na última etapa da SD, seguindo a mesma consigna da produção inicial, solicitaram aos alunos que escrevessem um novo conto moderno, considerando que a maioria dos alunos não produziu um conto moderno na primeira produção.

Como já apontamos, um dos principais objetivos da SD é que na produção final os alunos revisem e reescrevam a produção inicial, após as aprendizagens realizadas nas atividades dos módulos e tendo como referência a avaliação diagnóstica e formativa feita pelo professor da primeira produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essa decisão do aluno bolsista e do professor supervisor, ao solicitar uma produção final diferente da primeira, contribuiu para que ficassem sem saber afinal: o que os alunos aprenderam com as atividades propostas, seus avanços? É como se não acreditassem na função da avaliação que foi proposta. Observamos que há, sim, uma tentativa de mudar a prática pedagógica, assumindo uma perspectiva de produção de textos mais

contextualizada, significativa, mas, no momento da avaliação, a mudança efetivamente não ocorre. Sabemos que “a ‘forma escolar’ da disciplina cristaliza os saberes e as técnicas socialmente constituídas nas experiências do passado e as suas peculiaridades influenciam as práticas atuais.” (DOLZ, 2014, p.182, destaque do autor qual é o destaque?). Por isso, é imprescindível reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não acontece separado da escola. É no contexto real da escola, nas situações concretas de ensino e aprendizagem, que professores reforçam, anulam e, também, transformam os saberes docentes.

Em síntese, os dados dessa terceira fase, a da experimentação, apontam para alguns fatores que representaram obstáculos na execução da SD, na perspectiva proposta, principalmente a partir do momento da análise da primeira produção, a saber:

- pouco conhecimento que professor e bolsista têm sobre os objetos de ensino (o gênero e suas dimensões);
- dificuldade de ambos em explorar os indícios existentes na produção da criança para melhor interpretação das fontes dos “erros”; tradição cristalizada das práticas de avaliação de textos na escola calcadas na avaliação de problemas gramaticais normativos;
- pouca familiaridade tanto com o dispositivo didático em prática quanto com a perspectiva da avaliação diagnóstica e formativa.

Na quarta e última fase, da **análise a posteriori**, realizamos um trabalho de análise de todos os dados obtidos durante o processo de formação dos bolsistas, desde as análises preliminares, ou seja, de tudo o que foi possível registrar, buscando confrontar as hipóteses iniciais com os resultados finais do processo de formação, verificar as aprendizagens consolidadas, as dificuldades encontradas, enfim, as contribuições da metodologia e das estratégias adotadas na formação dos participantes do subprojeto PIBID/Pedagogia/USCS.

Com isso, foi possível reconhecer a importância do processo de construção da SD no suporte às intervenções formativas junto aos estudantes e também aos professores, pois essa experiência forneceu, também a nós formadores, elementos sobre o

que o professor sabe em relação ao objeto de ensino, e sobre o que/como o professor sabe do que o aluno já sabe sobre esse objeto. Além disso, a experiência evidenciou a necessidade da avaliação diagnóstica para planejar e executar uma SD. Mas, é importante destacar que a continuidade do processo de formação propiciado pelo PIBID pode trazer ainda resultados mais precisos do impacto na aprendizagem das crianças, sinalizando a necessidade de novas articulações entre teoria e prática e a busca de outros caminhos para a formação docente.

## Considerações finais

Nosso principal objetivo neste artigo foi desenvolver uma reflexão criteriosa a partir de uma experiência de formação de estudantes de Pedagogia, no âmbito do PIBID/USCS, tendo como referência a metodologia da engenharia didática articulada à construção de SD de gêneros textuais para os anos iniciais do ensino fundamental.

As discussões que realizamos aqui evidenciam, por um lado, que ainda há muitas dificuldades no ensino-aprendizagem de língua materna, no que diz respeito tanto às decisões e ações docentes para a organização de atividades de oralidade, leitura, escrita e escuta tendo uma prática social de referência, quanto às formas de avaliação das produções dos alunos para reconhecer suas capacidades já apreendidas e ajustar as atividades da SD às dificuldades e possibilidades reais dos alunos.

Por outro lado, constatamos que o envolvimento dos bolsistas e dos professores no processo propiciado pelo PIBID/Pedagogia/USCS foi, de fato, um fator determinante para a (re) construção do fazer docente, aliando teoria e prática, contribuindo para a transformação de suas crenças, hábitos, atitudes, habilidades e tornando-os melhor preparados para a docência. Condições essas importantes e necessárias para que possamos repensar as tarefas de formação docente inicial e em serviço, como também ampliar os conhecimentos na área da didática da língua materna.

Ressaltamos ainda que o modelo formativo que adotamos pressupõe imersão de longa duração na escola para que o es-

tudante, ao envolver-se nos desafios da realidade da educação escolar, possa pensar em sua formação e, ao mesmo tempo, reconhecer que o caminho que o conduz à práxis educativa exige, sobretudo, domínio do conteúdo a ensinar; observação, registro, reflexão sistematizada e com interações compartilhadas; postura investigativa; comprometimento com a autoformação.

## Referências

ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, Jean (Org.). Didática das Matemáticas. Trad. Maria José Figueiredo. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1996.

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 9/3, p. 281-308, 1988.

ARTIGUE M. Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? **Revue Internationale des Sciences de l'Éducation**, n. 8, p. 59-72, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 24 jun. 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão 2009-2011** produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BROUSSEAU G. **Théorie des situations didactiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.

CLÍMACO, J. C. T de Souza; NEVES, C.M.de C; LIMA, B.F.Z de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil. In: por extenso antes da sigla **RBPG**, v. 9, n. 16, p. 181 - 209, abril de 2012.

CORDEIRO, G.S.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. Formação inicial: capacitação profissional para o ensino de escrita sob forma de ditado ao adulto. In: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L. **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEULWY, B; DOLZ, J. et al. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais do trabalho do professor. In: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L. (Orgs.)??? **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion, acrescentar v. e n.**, 2009.

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

## ANEXO 1

**Módulo 1:** atividades de leitura e análise de diferentes contos tradicionais e as versões modernas dos mesmos contos, com o objetivo de criar condições para os alunos identificarem as modificações, variações, semelhanças e diferenças entre o conto tradicional e o conto moderno. Foram trabalhadas diferentes versões dos contos: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Branca de Neve, João e Maria e Os Três porquinhos.

**Módulo 2:** atividades para o trabalho com os elementos canônicos da narrativa geralmente predominante no conto tradicional (personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo, tipos de discurso, etc), com o objetivo de retomar com os alunos aspectos como a distinção entre autor de narrador, personagem e narrador, discurso direto e indireto, entre outros. Para isso, foi utilizado o texto “Pedro Malasartes e a Sopa de pedras” de Ana Maria Machado. Após a leitura e análise dos elementos da narrativa, também foi realizada uma reescrita do texto, em duplas. A avaliação das reescritas foi feita, colaborativamente, na lousa, com os alunos.

**Modulo 3:** atividades de leitura e análise da narrativa de um conto moderno (A história dos três porquinhos recontada por Rubem Alves), com o objetivo de reconhecer como são os elementos da narrativa na versão moderna. Nessas atividades foram analisadas as expressões que indicam que é uma versão moderna, as ações das personagens que indicam comportamentos modernos, onde as ações ocorrem, como as personagens são caracterizadas, etc.

**Módulo 4:** atividades de produções parciais e coletivas de textos, que tivessem as características do gênero conto moderno, com o objetivo de consolidar as aprendizagens realizadas ao longo dos módulos. Para essas atividades foram apresentados dois textos (A Princesa Cristal e o feitiço da bruxa Griselda e A princesa e a abóbora) sem o desfecho, para que os alunos produzissem o final.

**Mini-curriculum: Ana Sílvia Moço Aparício**

Licenciada em Letras, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, com pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. É professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da USCS.

**Mini-curriculum: Maria de Fátima Ramos de Andrade**

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela USP, Doutora em Comunicação Semiótica pela PUC/SP, com pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. É professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da USCS, e do Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Submissão: 08/07/2016

Aprovação: 22/07/2016