



SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

uma proposta à luz do ISD

DIDACTIC SEQUENCE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING:

a proposal in light of the SDI

SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA:

una propuesta a la luz de la ISD

Letícia Regina Marcolin¹
Luciane Sturm²

RESUMO:

O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar apresenta diversas oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples aquisição de competências linguísticas. Nesse cenário, a sequência didática constitui um instrumento importante para orientar as práticas pedagógicas e atividades de modo processual e coerente, atendendo as necessidades encontradas em sala de aula. O trabalho ora em pauta tem como objetivo apresentar a planificação de uma sequência didática centrada no gênero conto de humor para a disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Fundamentando-se nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), propostos por Bronckart (2006, 2010), e nas contribuições de autores que articulam reflexões sobre o ISD e a sequência didática, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier, Bronckart (2017), Magalhães e Cristóvão (2018), o estudo justifica-se na medida em que pode colaborar para a construção de novas práticas para o ensino de língua materna, favorecendo a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes. As atividades propostas na sequência didática, voltadas para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, foram planejadas de forma a promover a interação social e a reflexão sobre o funcionamento do gênero conto, em consonância com os princípios do ISD.

¹ Mestranda em Letras, bolsista Capes, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-8734>. E-mail: letir.marcolin@gmail.com.

² Doutora em Letras/Linguística Aplicada, pela UFRGS. Professora do PPGL da Universidade de Passo Fundo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-748X>. E-mail lursturm@upf.br.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sequência didática. Interacionismo Sociodiscursivo. Capacidades de linguagem.

ABSTRACT:

The teaching of Portuguese in schools offers numerous opportunities for students' comprehensive development, going beyond the mere acquisition of language skills. In this context, the didactic sequence constitutes an important tool for guiding pedagogical practices and activities in a procedural and coherent manner, addressing classroom needs. This study aims to present the planning of a didactic sequence focused on the humor short story genre in Portuguese classes, with the purpose of contributing to the development of students' language capacities. Grounded in the principles of Sociodiscursive Interactionism (SDI), as proposed by Bronckart (2006, 2010), and drawing on the contributions of authors who reflect on SDI and didactic sequences, such as Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier and Bronckart (2017), and Magalhães and Cristóvão (2018), the study is justified insofar as it may contribute to the construction of new practices in mother tongue teaching, fostering the enhancement of students' language capacities. The activities proposed in the didactic sequence, designed for 7th grade classes in Lower Secondary Education, were planned to promote social interaction and reflection on the functioning of the short story genre, in line with SDI principles.

Keywords: Portuguese language teaching. Didactic sequence. Sociodiscursive Interactionism. Language capacities.

RESUMEN

La enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto escolar ofrece diversas oportunidades para el desarrollo integral del alumnado, que van más allá de la mera adquisición de competencias lingüísticas. En este escenario, la secuencia didáctica constituye un instrumento fundamental para orientar las prácticas pedagógicas y actividades de manera procesual y coherente, atendiendo a las necesidades identificadas en el aula. El presente estudio tiene como objetivo presentar la planificación de una secuencia didáctica centrada en el género del cuento humorístico en la asignatura de lengua portuguesa, con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de lenguaje del alumnado. Basado en los principios del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), propuesto por Bronckart (2006, 2010), y en las aportaciones de autores que reflexionan sobre el ISD y la secuencia didáctica, como Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier y Bronckart (2017), y Magalhães y Cristóvão (2018), el estudio se justifica en la medida en que puede colaborar en la construcción de nuevas prácticas

para la enseñanza de la lengua materna, favoreciendo la ampliación de las capacidades de lenguaje de los estudiantes. Las actividades propuestas en la secuencia didáctica, dirigidas a grupos de 7º grado de la Enseñanza Fundamental II, fueron planificadas para promover la interacción social y la reflexión sobre el funcionamiento del género del cuento, en consonancia con los principios del ISD.

Palabras clave:

Lengua portuguesa. Secuencia didáctica. Interaccionismo Sociodiscursivo. Capacidades de lenguaje.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar apresenta diversas oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da simples aquisição de competências linguísticas. Nesse sentido, a sequência didática, da corrente genebrina, constitui um importante instrumento para guiar e conduzir as práticas pedagógicas e atividades de modo processual e coerente, atendendo as necessidades encontradas em sala de aula.

O trabalho ora em pauta tem como objetivo apresentar a planificação de uma sequência didática centrada no gênero conto de humor para a disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A escolha por esse gênero justifica-se pelo fato de o humor constituir elemento essencial no discurso dos falantes, exigindo competências discursivas para interpretar ironias, subentendidos e até mesmo críticas presentes nos textos. Além disso, o conto de humor, por ser uma narrativa curta e familiar aos estudantes desde a infância, permite estabelecer pontes entre o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho reflexivo acerca de valores, comportamentos e questões sociais contemporâneas.

Associados ao objetivo geral, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as capacidades de linguagem; b) descrever as etapas que compõem a sequência didática (SD) e discutir a proposta elaborada com base no gênero conto de humor; c) identificar

as capacidades de linguagem que podem ser exploradas e desenvolvidas ao longo das diferentes etapas da SD. A pergunta que norteia o estudo é: quais capacidades de linguagem podem ser exploradas e desenvolvidas ao longo das etapas de uma SD voltada para o gênero conto de humor?

Esse estudo caracteriza-se como pesquisa aplicada, de caráter descritivo e abordagem qualitativa. Fundamenta-se nos princípios do ISD, propostos por Bronckart (2006, 2010), e nas contribuições de autores que articulam reflexões sobre o ISD e a SD, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), Magalhães e Cristóvão (2018). A proposta justifica-se na medida em que pode colaborar para a construção de novas práticas para o ensino de língua materna, de modo a favorecer o efetivo desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

O artigo se divide em três seções além da introdução e conclusão: a primeira discorre sobre o ISD e as capacidades de linguagem; a segunda seção trata da estrutura de uma SD; por fim, uma seção correspondente a apresentação da planificação da SD “O humor, onde está?”, com respectiva forma de avaliação.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA BREVE RETOMADA

O ISD, compreendido como a “ciência do humano” (Bronckart, 2006, p. 10), é uma abordagem teórica centrada na interação social e na linguagem, onde enfatiza a necessidade de textos e atividades de linguagem que visem o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Ou seja, o ISD pretende mostrar que “as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursivos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (Bronckart, 2006, p. 10).

Nesse viés, ao compreender que a linguagem é social por natureza e os humanos são a única espécie capaz de mobilizar signos linguísticos para se comunicar, Bronckart (2006, p. 139) chama de ação de linguagem o que é produzido por um autor e que se materializa por meio de textos. Assim, um texto mobiliza tanto os recursos lexicais e

sintáticos quanto leva em consideração os modelos de organização textual já existentes na língua, conhecido como unidade comunicativa (Bronckart, 2006; 2010). Esses textos são enquadrados em diferentes gêneros de texto (gêneros textuais), que, segundo Magalhães e Cristóvão (2018) são ações de linguagem, modelos já pré-construídos na sociedade e legados por gerações anteriores, materializados em textos específicos.

Nessa direção, sob a ótica do ISD, “o texto se inscreve, necessariamente, em um gênero, que é elaborado pelas gerações precedentes e vai se modificando nas interações humanas” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 27). Assim, tanto as ações de linguagem quanto os textos e os gêneros textuais evoluem com o passar do tempo, pois são construções sociais que se transformam para atender às novas necessidades comunicativas, refletindo a dinâmica das interações sociais e culturais.

2.1 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

As capacidades de linguagem (CL) são entendidas como habilidades a serem desenvolvidas, permitindo aos indivíduos produzir e compreender textos em contextos sociais específicos, isto é, são “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164). Inicialmente, havia três CL no quadro do ISD, posteriormente ampliadas para cinco, “numa expansão que contribuiu para envolver aspectos ideológicos e multimodais das interações” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 29). Essas capacidades são:

- capacidades de ação (CA);
- capacidades discursivas (CD);
- capacidades linguístico-discursivas (CLD);
- capacidades de significação (CS);
- capacidades multissemióticas (CMS).

As CA são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164), ou seja, a habilidade de adaptar a linguagem de acordo com a função social do texto. Assim, a pessoa precisa

ser capaz de entender e interpretar o ambiente em que está inserida para produzir uma comunicação eficaz. No caso das crianças, os autores (2017) trazem que essas capacidades são desenvolvidas através de um processo de aprendizagem longo e contínuo, onde aprendem a adaptar suas expressões às diferentes exigências do seu meio social.

Referente às CD, elas são “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 164). Em outras palavras, é a habilidade de escolher e utilizar adequadamente os diferentes tipos de discurso para comunicar uma prática de linguagem de forma estruturada e adequada ao objetivo da comunicação.

As CLD envolvem a integração de diversos elementos linguísticos e discursivos, dentre eles a escolha de palavras, construção de frases, coesão e coerência do texto, e a adequação ao registro e ao gênero textual. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164), são as “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular”.

As CS e CMS foram adicionadas posteriormente ao quadro do ISD. As CS, propostas por Cristóvão e Stutz (2011), referem-se à habilidade de interpretar e construir significados a partir das representações e conhecimentos sobre práticas sociais, ou seja, compreender os textos de acordo com o contexto e finalidade a que são produzidos. Por fim, as CMS (Dolz, 2015) tratam da habilidade de compreensão dos textos multimodais e semióticos, que vão além do verbal, envolvendo imagens, vídeos, dentre outros recursos semióticos.

Embora as CL sejam conceituadas separadamente, elas atuam de maneira articulada sem que uma se sobreponha à outra, isto é, “as diferentes capacidades de linguagem se constroem em interação, sem que se possa falar de dominância ou de precedência de uma capacidade em relação à outra” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 169). Nesse viés, para que as CL sejam efetivamente desenvolvidas por meio de práticas significativas e que contemplam os diferentes aspectos envolvidos, é necessário “pensar primeiramente na prática social relativa ao gênero, considerando os aspectos

ideológicos, discursivos, textuais e linguísticos das diferentes esferas de produção" (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 31). Ou seja, levar em consideração as condições de produção e recepção dos textos, bem como os contextos nos quais estão inseridos.

Sendo assim, a compreensão das práticas sociais associadas aos gêneros textuais permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre a linguagem nas mais diversas situações comunicativas. A aprendizagem, assim como a linguagem, é interativa e, portanto, "a apropriação dos saberes e do saber-fazer (de linguagem ou não) efetua-se sempre no quadro das interações, diretas ou indiretas, com outros membros do grupo social" (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 169). Desse modo, ao promover atividades diversificadas voltadas à ação da linguagem, articulam-se as CL ao que é postulado no documento norteador da educação no território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018).

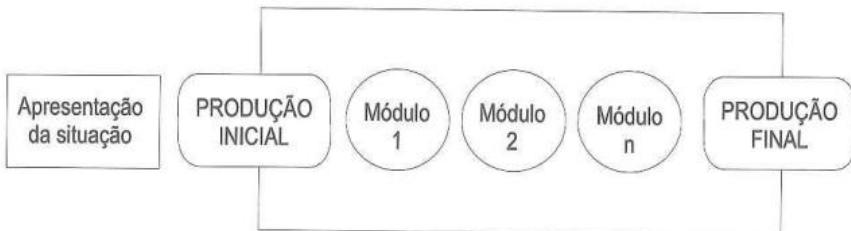
Na próxima seção, será discorrido sobre as etapas da sequência didática.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A SD é uma série de atividades planejadas e estruturadas de forma sequencial que visa promover a aprendizagem de forma progressiva, com o objetivo de desenvolver competências específicas nos estudantes e permitir que avancem gradualmente no processo de construção de conhecimento. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), uma SD é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" ou até mesmo de um conteúdo específico. No contexto do ISD, esse conjunto de atividades deve estar articulado às práticas sociais em que os estudantes estão inseridos, de modo que o ensino dos gêneros textuais tenha sentido para os alunos.

Dessa forma, a estrutura base de uma SD, modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é:

Figura 1: Esquema da sequência didática

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A SD inicia com a apresentação da situação, etapa dedicada à inserção dos alunos no contexto da proposta; em seguida, ocorre a produção inicial do gênero estruturante, que servirá como diagnóstico e “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 84); os módulos, quantos forem necessários, têm por finalidade “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87), de forma que o gênero textual seja decomposto em partes menores e os aspectos discursivos, textuais e linguísticos possam ser aprendidos de forma gradual; por fim, a produção final constitui o momento em que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que foram adquiridos no decorrer do processo.

Esse é o modelo original de SD. Contudo, ele permite admitir adaptações. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo”. Nesse sentido, diferentes modelos vêm sendo derivados da proposta inicial, com a finalidade de atender as especificidades de cada contexto escolar e às necessidades dos estudantes. Além disso, quando ancorada no ISD, a SD deve estar inserida em um contexto de produção e girar “em torno de práticas sociais que colaborem para uma aprendizagem significativa e pertinente com a circulação social dessas produções” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 49).

É importante destacar que a construção de uma SD deve ser precedida por um modelo didático de gênero (MDG), uma vez que o professor precisa apropriar-se previamente do gênero que será ensinado. Como explicam Machado e Cristóvão (2006, p. 556), retomando o que propõe o grupo de pesquisadores genebrinos, “para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero a ser ensinado”. O MDG, portanto, é elaborado pelo professor e não é utilizado diretamente com os alunos, mas orienta a organização da SD (Magalhães; Cristóvão, 2018).

Cabe mencionar que, embora o modelo de SD se organize em torno de um gênero textual (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), no contexto do ISD, outros gêneros podem ser mobilizados nos módulos como apoio, constituindo o repertório necessário para o domínio do gênero alvo (Magalhães; Cristóvão, 2018). Dessa forma, a SD prevê o foco claro e específico em um gênero oral ou escrito, mas há também a possibilidade do uso de outros gêneros como suporte às atividades.

É nesse sentido que se evidencia a natureza flexível da SD, uma vez que considera situações reais de uso e admite ajustes ao longo de sua estrutura. Vale lembrar que “essas sequências de ensino têm por finalidade suscitar uma progressão nas aprendizagens dos alunos” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 170) e, portanto, devem favorecer o desenvolvimento das CL. Ademais, entende-se que a SD constitui um caminho estruturado para o alcance dos objetivos propostos, desde que as atividades estejam alinhadas à BNCC (Brasil, 2018) e favoreçam aprendizagens significativas para os alunos.

Com base nesses princípios, apresenta-se a seguir a planificação da SD para o 7º ano do Ensino Fundamental II, elaborado com o suporte teórico do ISD e tendo o conto de humor como gênero-alvo.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD foi planejada com base no modelo original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com o tema “O humor, onde está?”, é direcionada para o 7º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como gênero textual estruturante o conto. A escolha por esse gênero justifica-se pelo fato de o humor constituir um elemento essencial no discurso dos falantes, exigindo competências discursivas para interpretar ironias, subentendidos e críticas presentes nos textos. Além disso, o conto de humor, por ser uma narrativa curta e familiar aos estudantes, permite estabelecer pontes entre o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho reflexivo acerca de valores, comportamentos e questões sociais contemporâneas.

Cabe ressaltar que a SD não possui uma estrutura fixa e permite ajustes e adaptações conforme o contexto e a necessidade da turma. Ao longo do processo da SD, as atividades foram planejadas de forma a promover a interação social e a reflexão sobre o funcionamento do gênero conto, em consonância com os princípios do ISD. As atividades propostas variam de simples a complexas e são centradas no texto, visto que a SD tem como finalidade o domínio dos gêneros textuais, tanto na recepção quanto na produção, pois são essenciais para a participação na vida social e comunicativa (Bronckart, 2010). Ao final da sequência sugere-se a produção de um livro com os contos escritos para que seja lançado em um evento organizado pelos alunos para a comunidade escolar.

Diante disso, embora a produção textual seja atividade central na perspectiva do ISD, Bronckart (2010) destaca que a reflexão sobre as regularidades e irregularidades linguísticas observadas no texto também é necessária para a construção de uma escrita eficaz, mas como uma etapa subsequente. Nesse sentido, no contexto educacional brasileiro do ISD, a SD possibilita “a integração [...] entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 48). Assim, as atividades da SD visam estimular o desenvolvimento das CL. A partir da proposta de escrita do gênero conto de humor, os alunos são convidados a refletir sobre o processo de criação narrativa, promovendo a organização do pensamento, a criatividade e a expressão de ideias de forma coesa e coerente.

Na sequência, expõe-se as etapas e atividades a serem desenvolvidas na sequência didática.

4.1 ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta seção apresenta a planificação da SD, explicitando as atividades propostas em cada etapa, bem como as capacidades de linguagem mobilizadas, de modo a evidenciar a articulação entre teoria e prática.

Na tabela 1, encontra-se a etapa da apresentação da situação.

Tabela 1: Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Número de períodos: 1 período.	Objetivos: apresentar a proposta de trabalho com o conto de humor e discutir seus aspectos.	Material necessário: roda de conversa. Folha com o conto O pacote de biscoitos .
Atividades		Capacidades de linguagem
Apresentação das etapas da sequência didática para estudo com o gênero conto de humor.		Capacidades de ação; capacidades de significação.
Discussão do gênero: - onde se encontra um conto; - porque é interessante ler um conto; - quem escreve um conto; - como pode ser publicado; - o que é um conto.		Capacidades de ação; capacidades de significação.
Leitura do conto O pacote de biscoitos ³ (autor desconhecido).		Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A apresentação da SD e a discussão sobre o gênero conto de humor mobilizam as CA, ao engajar os alunos na proposta e incentivá-los a participar ativamente das

atividades, e as CS, ao promover a reflexão sobre o conceito de conto, seus contextos de circulação e sua relevância social. A problematização acerca de onde um conto pode ser encontrado, por que é interessante lê-lo, quem o escreve e como pode ser publicado contribui para o desenvolvimento das CS, ao situar o gênero em um contexto significativo.

A leitura do conto **O pacote de biscoitos** estimula as CLD, ao possibilitar a análise da estrutura do conto e a identificação de seus elementos principais, bem como as CS, ao promover a construção de significados a partir do texto. Nessa etapa, a leitura será realizada sem a mediação da professora, para que, na etapa a seguir – a produção inicial – seja possível avaliar tanto o conhecimento prévio dos alunos sobre a escrita do gênero (em termos de estrutura) quanto o nível de domínio linguístico já consolidado.

Concluída essa etapa de inserção no contexto da SD e de fornecimento de subsídios sobre a temática, passa-se à produção inicial.

Tabela 2: Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
Número de períodos: 1 período.	Objetivos: produzir um conto de humor.	Material necessário: folha para a escrita.
Atividades	Capacidades de linguagem	
Conversa inicial com os estudantes para identificar seus conhecimentos prévios sobre o gênero conto de humor e verificar se já tiveram alguma experiência de leitura ou produção.	Capacidades de ação; capacidades de significação.	
Escrita de um conto de humor, utilizando os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero (extensão de 15 a 30 linhas).	Capacidades de ação; capacidades linguístico-discursivas.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A conversa inicial mobiliza as CA e CS, uma vez que ativa os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, favorecendo a compreensão de sua função e de seus usos sociais, além da adaptação da fala ao contexto de discussão. A escrita do conto, por sua vez, mobiliza as CA, ao demandar a adequação da linguagem ao gênero, e as CLD, ao exigir o domínio de aspectos linguísticos, como coesão, coerência e escolha lexical.

A etapa da produção inicial, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), configura-se como essencial para o diagnóstico do conhecimento que os estudantes já possuem sobre o gênero. Funciona como um “ponto de partida” para o trabalho pedagógico, permitindo ao professor identificar tanto as habilidades quanto as dificuldades apresentadas em relação ao objeto de estudo. Essa produção representa, portanto, uma amostra do que os alunos conseguem realizar sem a intervenção do professor.

A produção inicial dos estudantes servirá de subsídio para o professor preparar os módulos seguintes, ou seja, com base na leitura da primeira versão dos contos, o professor organiza os módulos seguintes de acordo com as necessidades que observou durante a leitura dos textos. É possível antecipar algumas limitações que costumam aparecer na produção do conto, tais como dificuldades na construção do enredo, inadequação no uso dos tempos e da concordância verbal, emprego restrito de figuras de linguagem e pouca atenção à estrutura característica do gênero. Dessa forma, os módulos subsequentes trazem sugestões com o objetivo de superar tais dificuldades, devendo ser adaptados de acordo com a escrita de cada turma.

Para isso, a SD foi estruturada em três módulos:

- módulo 1: dedica-se à apropriação da estrutura do conto, bem como à identificação e análise de suas características constitutivas. Embora as atividades deste módulo priorizem a oralidade, com o intuito de promover a interação e a discussão coletiva, também serão desenvolvidas atividades escritas, visando aprofundar a compreensão dos elementos textuais abordados, por meio da exploração de três contos;

- módulo 2: concentra-se no estudo dos tempos e da concordância verbal, aspectos gramaticais frequentemente confundidos na produção escrita e oral dos estudantes. As atividades deste módulo retomam os textos analisados no módulo anterior, permitindo a aplicação prática dos conceitos gramaticais em um contexto textual já conhecido pelos estudantes;
- módulo 3: aborda as figuras de linguagem, ampliando a compreensão dos recursos expressivos da língua e sua função na construção de sentido nos textos literários.

Tabela 3: Módulos

MÓDULO 1		
Número de períodos: 4 períodos.	Objetivos: conhecer as características e estrutura de um conto.	Material necessário: folhas com os contos A Velha Contrabandista e O caboclo, o padre e o estudante , quadro, caderno e folha de atividades.
Atividades		Capacidades de linguagem
Leitura do conto A Velha Contrabandista ⁴ , de Stanislaw Ponte Preta.		Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Identificação dos elementos e características do conto, realizado conjuntamente com a turma: <ul style="list-style-type: none"> - personagens: participantes da história; - narrador: quem conta a história (narrador observador, narrador personagem ou narrador onisciente); - tempo: cronológico ou psicológico; 		Capacidades discursiva; capacidades linguístico-discursivas.



<ul style="list-style-type: none">- espaço: local em que se desenvolve a história;- enredo: sequência das ações (linear ou não linear).	
Atividade de análise do conto O pacote de biscoitos , lido na primeira aula, com foco nos elementos constitutivos do gênero e em suas principais características.	Capacidades discursiva; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Análise colaborativa da estrutura (enredo) do conto: <ul style="list-style-type: none">- situação inicial: breve ambientação do espaço, dos personagens e do tempo;- desenvolvimento e complicação: desenrolar dos acontecimentos e surgimento do conflito, quando as ações começam a alterar o rumo da história;- clímax: momento de maior tensão da narrativa;- desfecho: solução do problema ou conflito.	Capacidades discursiva; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Leitura individual e coletiva do conto O caboclo, o padre e o estudante ⁵ , de Luís da Câmara Cascudo.	Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Análise da estrutura do conto em pequenos grupos. As atividades incluem: <ul style="list-style-type: none">- preenchimento de uma tabela com as características do conto;- identificação e marcação, no texto, das partes que compõem sua estrutura.	Capacidades de ação; capacidades discursivas; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
MÓDULO 2	
Número de períodos: 2 períodos.	Objetivos: compreender e aplicar adequadamente os tempos e modos verbais.
Atividades	Capacidades de linguagem

Estudo linguístico sobre os tempos verbais e concordância verbal com base nos contos explorados nas etapas anteriores.	Capacidades linguístico-discursivas.	
Atividades para aplicação dos conhecimentos sobre os tempos verbais: <ul style="list-style-type: none"> - identificar os tempos verbais em frases selecionadas dos contos; - reescrever trechos dos contos, alterando o tempo verbal predominante e observando as mudanças de sentido e efeito na narrativa. 	Capacidades linguístico-discursivas.	
MÓDULO 3		
Número de períodos: 2 períodos.	Objetivos: conhecer as figuras de linguagem e sua função na construção de sentido.	Material necessário: quadro, caderno, folha de atividades, caixa com frases para identificação das figuras de linguagem.
Atividades		
Apresentação das figuras de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> - ironia: utilização de palavras ou expressões em sentido oposto ao literal, geralmente para provocar humor ou crítica; - antítese: contraposição de ideias opostas na mesma frase; - eufemismo: substituição de uma expressão rude ou desagradável por outra mais leve; - hipérbole: exagero intencional para destacar características ou situações; - metáfora: comparação implícita; - personificação: atribuição de características humanas a seres inanimados ou animais; 		
Capacidades de linguagem Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.		

<ul style="list-style-type: none"> - elipse: omissão de uma ou mais palavras em uma frase, que são facilmente subentendidas pelo contexto. 	
Atividades escritas voltadas à identificação das figuras de linguagem.	Capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.
Atividade lúdica para praticar as figuras de linguagem: “batata-quente” das figuras de linguagem.	Capacidades de ação; capacidades linguístico-discursivas; capacidades de significação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A leitura do conto **A Velha Contrabandista**, articula as CLD e as CS ao demandar a compreensão da narrativa e a construção de sentidos a partir do texto. A identificação dos elementos e características do gênero contribui para o desenvolvimento das CD, ao explorar a organização do gênero, e das CLD, ao analisar os aspectos linguísticos que sustentam a construção narrativa.

Essa mesma dinâmica é observada na análise do conto **O pacote de biscoitos**, que reforça as CD, CLD e CS ao mobilizar tanto os aspectos estruturais do gênero quanto os recursos linguísticos responsáveis pela produção de sentido. Na análise colaborativa da estrutura desse conto, são aprofundadas as CD, CLD e as CS, permitindo a compreensão da progressão narrativa, a articulação dos elementos linguísticos e a construção de significados a partir da organização dos eventos.

De forma complementar, a leitura e análise do conto **O caboclo, o padre e o estudante** consolidam as CA, CD, CLD e as CS, uma vez que os conhecimentos adquiridos são aplicados a um novo texto, estimulando a reflexão sobre as escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido. Nesse processo, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), as diferentes CL se desenvolvem em interação, sem que haja hierarquia ou precedência entre elas.

O módulo 2 concentra-se no domínio dos aspectos linguísticos: tempo e concordância verbal, mobilizando as CLD a partir dos textos já trabalhados. No último

módulo, mobilizam-se as CLD e CS em todas as atividades, visto que o estudo das figuras de linguagem amplia o repertório linguístico dos alunos e a compreensão de como esses recursos contribuem para a construção dos efeitos de sentido. A atividade lúdica, que tem como objetivo reforçar o reconhecimento e a utilização dos recursos de forma interativa, mobiliza, além das CLD e CS, também as CA, ao exigir a adaptação da linguagem à situação proposta.

Cabe registrar que a produção inicial da turma pode ser devolvida logo no início no primeiro módulo, para que eles voltem ao texto ao longo das atividades e reflexões e verifiquem a sua escrita. É importante o professor incluir em cada módulo, atividades que demandem do estudante a observação, comparação e reescrita de trechos de sua produção inicial. Após todo esse percurso de estudo, propõem-se aos estudantes a produção final do gênero conto de humor, com o intuito de colocarem em prática os conhecimentos aprimorados ao longo dos módulos.

Tabela 4: Produção final

PRODUÇÃO FINAL		
Número de períodos: 1 período.	Objetivos: produzir um conto de humor.	Material necessário: folha com orientações.
Atividades		Capacidades de linguagem
Escrita de um conto de humor.		Capacidades de ação; capacidades discursivas; capacidades linguístico discursivas; capacidades de significação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A produção final integra todas as capacidades desenvolvidas no decorrer da SD: as CA, na adaptação ao gênero; as CD, na mobilização dos modelos discursivos; as CLD, no domínio dos aspectos linguísticos; e as CS, na construção de sentidos que dialogam com o contexto e com as práticas sociais.

Finalizada a SD, é fundamental avaliar o progresso dos estudantes, refletindo sobre sua evolução e a superação das dificuldades observadas na produção inicial. Nessa perspectiva, a avaliação não se restringe a um momento isolado de verificação de conhecimentos, mas configura-se como um acompanhamento contínuo e processual ao longo de toda a SD.

A seguir, discutem-se os princípios que orientam esse processo avaliativo.

4.2 AVALIAÇÃO

O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto escolar constituem um processo fundamental na formação dos estudantes, pois possibilitam conhecer diferentes formas de uso da língua e promovem o desenvolvimento das CL, essenciais para a comunicação. Além disso, por mais que os sujeitos já saibam falar o idioma, o aprendizado da Língua Portuguesa ultrapassa a simples memorização de regras gramaticais. O domínio da língua materna envolve tanto a capacidade de escrever de forma correta, como também de expressar ideias de maneira clara, coerente e criativa, adaptando-se às diferentes situações e intenções comunicativas.

Sendo assim, a avaliação dos estudantes ocorre ao longo de todo o processo, visto que, segundo os princípios do ISD, “a avaliação [é] contínua e processual” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 48). Ademais, alinhada a esses pressupostos, a avaliação fundamenta-se na comparação entre a produção inicial e a produção final dos estudantes, com o objetivo de verificar a progressão e a ampliação das CL ao longo da SD. Dentro desse contexto, os critérios adotados para a comparação entre as produções tiveram como base os conteúdos abordados durante as aulas, tais como a estrutura e as características do gênero conto, o uso apropriado dos tempos e da concordância verbal, além do emprego de figuras de linguagem.

Sob essa ótica, considerando que a SD se configura como um instrumento que organiza as atividades escolares de forma organizada e gradual, comprehende-se que as SD “não são receitas” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 35) a serem seguidas de forma

literal. Desse modo, para aprimorar o processo de escrita e favorecer a circulação das produções, propõem-se dois momentos posteriores à produção final dos contos: um dedicado à revisão e reescrita dos textos, a partir do feedback da professora, e outro destinado à socialização e compartilhamento das versões finais em uma roda de leitura.

No mais, a avaliação, além de possibilitar o acompanhamento do progresso e das dificuldades dos estudantes, configura-se também como um recurso de autorreflexão docente, permitindo ao professor analisar suas práticas e identificar aspectos que demandam aprimoramento. A BNCC (Brasil, 2018, p. 17) aponta “tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. Assim, o uso de diferentes instrumentos avaliativos torna-se essencial para promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

Além disso, tendo em vista que o ISD propõe que o gênero aprendido seja mobilizado em práticas sociais reais, é importante que o projeto seja finalizado com a socialização dos textos. Algumas sugestões, por exemplo, incluem: a organização de um livro reunindo os contos; a exposição dos textos em um mural ou varal na escola; uma roda de contação de histórias para outras turmas, em que os alunos-autores leem seus contos para os colegas; a publicação em revistas on-line; ou mesmo a realização de um concurso de contos. O essencial é que a escrita não tenha como única finalidade a avaliação pela professora, mas que se configure como uma prática de letramento que envolva a comunidade escolar e a família dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a contribuir nas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, o presente estudo apresentou a planificação de uma SD centrada no gênero conto, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL), ancorado em base científica. Dessa forma, fica claro que ensinar língua materna não se restringe ao conhecimento de nomenclaturas gramaticais. Envolve também olhar

para a língua, refletir sobre os sentidos produzidos pelas diferentes escolhas linguísticas, possibilitar o contato com novos gêneros textuais e estimular a criatividade.

Nesse contexto, a SD apresentada para o ensino de Língua Portuguesa, ao se fundamentar nos princípios do ISD, configura-se como uma estratégia para promover uma aprendizagem significativa. Isso se deve ao fato de que, além de possibilitar o aperfeiçoamento das CL, permite a participação ativa dos alunos em atividades de leitura e escrita. Ademais, a SD permite adaptações sempre que necessário, de modo a adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos estudantes.

Esperamos que esse estudo possa lançar luzes a estudos e práticas do ensino de Língua Portuguesa, a fim de que as atividades a serem desenvolvidas favoreçam o letramento dos estudantes, ampliando suas possibilidades de participação em diferentes contextos educacionais e sociais.

NOTAS

³ Disponível em: <https://portugues-na-sala-de-aula.blogspot.com/2012/10/o-pacote-de-biscoito.html>. Acesso em: 17 jan. 2025.

⁴ Disponível em: <https://numlabirintodeletras.blogspot.com/2012/11/a-velha-contrabandista-de-stanislaw.html>. Acesso em: 18 jan. 2025.

⁵ Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/08/textos-classicos-de-portugues-para-o.html>. Acesso em 18 mar. 2025.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010. p. 163-176. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estudos da linguagem**, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n° 28, vol. 1. Maio/2017. p. 156-173. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262011>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grandes 'novos' desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **CENPEC** (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 2015. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-pratica/reflexao-teorica/79/os-cinco-novos-desafios-para-o-ensino-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Línguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/4JBZVNJgvFmTgCg6pRPg3bC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

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

Data da submissão: 05/06/2025
Data do aceite: 08/08/2025