

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROCEDIMENTO EFICAZ NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIDACTIC SEQUENCE: EFFECTIVE PROCEDURE IN THE ALFABETIZAÇÃO AND LITERACY AND IN THE FIRST CYCLE OF REGULAR EDUCATION

Cícera Alves Agostinho de Sá¹

Resumo: *A utilização do texto como unidade de sentido para o trabalho com sequências didáticas no 1º ano do ensino fundamental contribui para a consolidação dos processos de alfabetização e letramento das crianças, a exemplo do alcançado por alunos da rede municipal de Porteiras CE, em 2017. Este trabalho se propõe a analisar a pertinência de o professor do primeiro ciclo do ensino fundamental investir no trabalho com sequências didáticas, garantindo o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consolidação dos processos de alfabetização e letramento. Serviram de base para esta pesquisa as contribuições de Soares (1998), Tfouni (1998) e Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010). Tratamos ainda das orientações legais constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (1997). Nos procedimentos metodológicos, adotamos uma análise qualitativa, a partir de amostras das produções textuais disponibilizadas pela formadora municipal. Os resultados apontam que das 262 crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental em 2017, ao final do 3º bimestre, 94 crianças já haviam desenvolvido as habilidades básicas situadas no âmbito da leitura e escrita, evidência observada na reescrita de um conto fantástico e de uma fábula. Com base nesses resultados, concluímos que a sequência didática constitui um procedimento eficaz ao desenvolvimento das habilidades previstas para o ciclo.*

Palavras-chave: *Sequência didática; Alfabetização; Letramento.*

Abstract: *The use of text as a unit of meaning for the practice with didactic sequences in the 1st year of elementary school contributes to the consolidation of the alfabetização and literacy processes of children, such as that achieved by students of the educational network of Porteiras CE in 2017. This paper proposes to analyze the relevance for the teacher of the first cycle of elementary school to invest in the work with didactic sequences, guaranteeing the development of skills related to the consolidation of the process of alfabetização and literacy. The contributions of Soares (1998), Tfouni (1998) and Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010). We also dealt with the legal guidelines contained in the National Curricular Parameters for Elementary School - Portuguese Language (1997). In the methodological procedures, we adopted a qualitative analysis, based on samples of the textual productions available by the local teacher. The results have shown that of the 262 children enrolled in the first year of elementary school in 2017, by the end of the 3rd bimester, 94 children had already developed basic reading and writing skills, evidenced in the rewriting of a fantastic story and a fable. Based on these results, we concluded that the didactic sequence is an effective procedure for developing the skills predicted for this cycle.*

Keywords: *Didactic sequence; Alfabetização; Literacy.*

1 Introdução

A consolidação dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes no primeiro ciclo do ensino fundamental constitui um desafio para parte dos professores, visto

¹ Docente Efetiva de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado do Ceará, Brejo Santo CE. Professora Formadora I do Parfor, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus CAMEAM, Pau dos Ferros, RN. Milagres, Brasil. e-mail: ciceralvesdsa@gmail.com

que uma parcela significativa desses ainda não se apropriou dos referenciais que fundamentam o investimento em estratégias que favorecem o desenvolvimento concomitante desses processos.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar a pertinência de o professor do primeiro ciclo do ensino fundamental investir no trabalho com sequências didáticas, garantindo o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consolidação dos processos de alfabetização e letramento até a conclusão desse ciclo.

Pesquisas prévias sobre o processo de alfabetização, desenvolvidas por Soares (1998), Tfouni (1998) e Val (2006) indicam que a consolidação desse processo depende da apropriação dos processos de decodificação e codificação. No âmbito do letramento discutido por Soares (1998; 2003) estão situadas práticas sociais com a escrita, que possibilitam a compreensão dos fatores linguísticos, culturais, sociais, políticos e econômicos implicados na produção e utilização de textos orais e escritos.

Esses referenciais teóricos, associados às sequências didáticas, propostas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) constituem o foco da nossa proposição, em função de o trabalho com base nesse procedimento ser apontado por formadores municipais² e professores da etapa como o mais adequado para que os estudantes sejam alfabetizados e letrados concomitantemente, confirmando que inexistente pré-requisito entre eles.

O capítulo teórico apresenta o seguinte detalhamento: a primeira subseção define os processos de alfabetização e letramento; a segunda subseção trata das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa – PCNEF:LP (1997), para o trabalho no primeiro ciclo dessa etapa; a terceira subseção define sequência didática. A seção de análise trata dos procedimentos para o trabalho com sequências didáticas, que são aplicáveis ao primeiro ciclo do ensino fundamental.

A análise de dados evidencia, por meio de um estudo de caso, que é possível garantir, por meio do investimento no trabalho com sequências didáticas, que um número considerável de estudantes do 1º ano do ensino fundamental desenvolva habilidades concernentes aos processos de alfabetização e letramento, mesmo antes da etapa de conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental.

² O Programa de Aprendizagem da Idade Certa, de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, investe na formação continuada dos formadores municipais, que são professores que trabalham no setor pedagógico das secretarias municipais de educação e atuam na formação continuada dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

2 Metodologia

Realizamos um levantamento junto à formadora municipal, responsável pelo processo de formação continuada dos professores do 1º ano do ensino fundamental e constatamos que o trabalho com a produção textual, com foco na reescrita, começa no segundo semestre, que corresponde ao terceiro bimestre do ano letivo.

O gênero trabalhado em agosto de 2017 foi fábula, do qual selecionamos a amostra 1. Em setembro, o foco das atividades linguísticas realizadas pelos professores da rede municipal de Porteiras CE foi o conto fantástico, do qual selecionamos a amostra 2.

O critério adotado para seleção dos textos foi a extensão da produção textual, sendo que a amostra 1 constitui uma atividade de reescrita bastante resumida, enquanto a amostra 2 é mais ampliada. Essas amostras serão utilizadas na quarta seção deste artigo, para análise.

3 Fundamentação teórica

Esta seção comporta uma discussão teórica a respeito dos processos de alfabetização e letramento, aborda o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, com base nos PCNEF:LP (1997) e define o procedimento sequência didática.

3.1 Alfabetização e letramento: processos distintos e indissociáveis

No Brasil, a alfabetização constituiu, até o final do século XX, uma etapa de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A instituição da Lei 11.274, em 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, modifica legalmente esse cenário. Logo, as construções decorrentes do tratamento da alfabetização e do letramento como processos são recentes, visto que o primeiro processo foi considerado uma etapa da vida escolar dos estudantes no Brasil por um período significativo.

As modificações na legislação são importantes, mas por si só não dão conta das mudanças que precisam ser realizadas no processo ensino-aprendizagem, a fim de garantir que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias à construção de perfil esperado para o final do primeiro ciclo do ensino fundamental, compreendido pelo 1º e 2º ano.

Para Barreto (2004), dimensionar a complexidade da implantação do ensino fundamental de 9 anos não é simples, pois as escolas são atingidas em sua estrutura e funcionamento. Outro fator peculiar decorrente desse processo, é a disponibilidade dos professores para participar dos processos de formação que tratam dessas mudanças e a disposição para aplicá-las em sala de aula, visto que as mudanças pretendidas e esperadas dependem da decisão desse profissional. Também são afetados os pais, pois para parte deles, a ampliação do ensino fundamental poderia indicar retrocesso, decorrente da ampliação da educação básica em um ano, sem mensurar as benesses que esse processo poderia resultar ao processo de aprendizagem das crianças.

Passada uma década da implantação do ensino fundamental de 9 anos, observamos que a resistência dos pais foi praticamente superada, que a organização da estrutura escolar para garantir a oferta de mais um ano no ensino fundamental está praticamente atendida, no entanto, muitas crianças ainda concluem o primeiro ciclo do ensino fundamental sem desenvolver as habilidades necessárias para serem consideradas alfabetizadas e letradas.

Esse fato certamente decorre das dificuldades que o professor do 1º e 2º ano do ensino fundamental de 9 anos ainda enfrenta para garantir que as crianças sejam alfabetizadas e letradas na idade mais adequada. A garantia da apropriação desses processos depende de fatores mais amplos, conforme evidencia Kramer (2006, p. 811) ao declarar que “As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura”. Essa inserção depende do domínio da leitura e da escrita, práticas convencionalmente relacionadas ao processo de alfabetização, mas precisa também e, certamente, em situação de similar relevância, desenvolver as habilidades necessárias à compreensão dos processos sociais, econômicos e políticos, implicados no contexto que o integra.

Para Val (2006, p. 19), o conceito de alfabetização pode ser definido “[...] como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia.” O domínio do código escrito, que se estrutura por meio de relações entre grafemas e fonemas está na essência do processo de alfabetização.

Outra definição de alfabetização pertinente nos foi apresentada por Tfouni (1998) ao declarar que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pela leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de

escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito individual. (TFOUNI, 1998, p. 9)

A apropriação do sistema de escrita ocorre quando o estudante desenvolve as habilidades situadas no campo da leitura, que lhe permitem decodificar as palavras; o domínio da escrita possibilita a codificação das palavras; já as práticas de linguagem contemplam a apropriação dos elementos sistematizadores da língua. No entanto, os processos ora comentados se restringem ao âmbito individual.

Soares (1998) tornou-se um dos ícones a nível nacional quando o tema em pauta é alfabetização. Para ela, esse processo consiste em favorecer o acesso do estudante ao mundo da leitura. Segundo a autora:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p. 33).

Nessa conceituação, Soares (1998) não restringe sua definição de alfabetização aos aspectos individuais e linguísticos que o constituem, mas expande sua assertiva ao uso do domínio da escrita como instrumento que fortalece a luta pela conquista da cidadania. Eis o contexto mais adequado para tratarmos dos aspectos sociais, culturais, cognitivos e linguísticos que permeiam o domínio da leitura e da escrita.

Para dar conta dos aspectos ora elencados, em meados da década de 1980 surge no Brasil o termo letramento. Soares (2003, p. 15) define letramento como o “processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita.” O termo letramento surge para nomear comportamentos e práticas situadas no âmbito da leitura e da escrita, que extrapolam o domínio individual.

O letramento traz consequências tanto para indivíduos, quanto para grupos que dele se apropriam, em razão de sua ampla contribuição para que o sujeito compreenda as implicações sociais, culturais, linguísticas, políticas e econômicas decorrentes do domínio da leitura e da escrita.

Soares (1998), define os processos de alfabetização e letramento como distintos, mas indissociáveis. A diferença reside no fato de a alfabetização contemplar o domínio das técnicas de leitura e escrita, enquanto o letramento possibilita ao indivíduo a utilização dos conhecimentos construídos por meio dessas atividades, em práticas sociais.

O fato de o sujeito ser alfabetizado, não é garantia para que ele seja letrado. Para compreender a conexão entre esses processos que resultam no desenvolvimento de habilidades distintas, Soares (1998) afirma que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.40).

Diante do proposto por Soares (1998), podemos afirmar que o domínio dos aspectos técnicos que sistematizam o código escrito é suficiente para que o indivíduo seja considerado alfabetizado. O letramento, por sua vez, se situa em uma rede de conexões mais ampla, uma vez que exige do indivíduo o uso dos conhecimentos construídos e apreendidos por meio da leitura e da escrita em uma perspectiva social.

O desafio da escola contemporânea é garantir que os processos de alfabetização e letramento dos estudantes sejam trabalhados em uma perspectiva indissociável e em tempo concomitante. Na sequência trataremos das orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, sendo que adaptaremos nossa exposição e comentários aos ciclos iniciais, adotando como referência a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.

3.2 O que dizem os PCNs sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Historicamente, a discussão sobre a importância do letramento para a abordagem dos aspectos sociais da escrita e da oralidade no Brasil coincide com a publicação dos PCNEF: LP (1997).

Neste documento, observamos críticas ao processo de alfabetização, que se desenvolve em sintonia com as orientações teóricas tradicionais, conforme evidencia o seguinte trecho:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. (BRASIL, 1997, p. 27).

O domínio do bê-a-bá trata do investimento em estratégias que focam no domínio da relação entre o grafema (letra) e o fonema (som), já que a letra é adotada como unidade mínima para o ensino. O domínio dessa relação colabora para a formação das sílabas, que são associadas para formar as palavras. A organização de um conjunto de palavras resulta em frases que, organizadas com base em regras estruturais, constituem o texto. Para o professor que organiza as estratégias para alfabetizar os estudantes com base em um método fragmentado, somente após o domínio dos processos de decodificação e codificação é que as atividades concernentes ao letramento poderiam ser iniciadas.

Na contemporaneidade, os processos de alfabetização e letramento podem ser desenvolvidos simultaneamente, pois as teorias nos ajudam a compreender que é possível investir em estratégias que tratem da apropriação dos processos de decodificação e codificação, ao mesmo tempo em que exploramos os aspectos sociais implicados no domínio da leitura e da escrita.

Essa abordagem é complementada pela orientação de que o texto deve ser adotado como unidade de ensino, constante nos PCNEF:LP (1997). Estamos diante de uma orientação pertinente à nossa discussão, uma vez que o domínio das letras, sílabas, palavras e frases não constitui pré-requisito para o trabalho com textos, visto que esse deve ser utilizado como elemento de referência à realização de atividades que contemplam a alfabetização e o letramento dos estudantes que se encontram nas etapas iniciais do ensino fundamental de 9 anos, independentemente do nível em que se encontram.

Nos PCNEF:LP (1997) também constam observações pertinentes à (re)construção do conceito de texto, já que “Um texto não se define por sua extensão.” (BRASIL, 1997, p. 29). Logo, a inscrição em uma placa de trânsito com a determinação ‘PARE’ é um texto, enquanto se esse termo linguístico for inserido em uma lista de compras, já não poderia ser considerado como elemento textual, visto que não mantém relações semânticas com o contexto linguístico.

Outro alerta apresentado no referido documento é a importância de a escola investir no trabalho com textos reais, evitando a utilização de textos construídos por meio do uso de poucas frases, que se distanciam das realizações linguísticas reais. Esse procedimento, amplamente adotado no contexto tradicional para alfabetização de crianças, reduz as possibilidades de formação de bons leitores.

Ainda nos PCNEF:LP (1997), identificamos uma referência direta à proposição de Geraldi (1991), que trata da possibilidade de a escola adotar a produção textual do aluno como referência à determinação dos objetos de ensino que serão priorizados no currículo.

Para isso, a prática da reflexão sobre a língua se apresenta como uma proposta para a otimização do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme se pode analisar a seguir: “A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.” (BRASIL, 1997, p. 30).

Nessa perspectiva, a escola não mais utilizaria com frequência os textos bem escritos de autores literários consagrados ou produções situadas no âmbito das tipologias e gêneros de autores que submetem suas produções a revisões. As produções textuais dos alunos serviriam como objeto de identificação dos aspectos linguísticos que precisam ser explorados com a turma. Essa prática é denominada pelos PCNEF: LP (1997) como atividades epilinguísticas, pois adotam o uso da língua como foco da reflexão e análise linguística.

Ainda com base em Geraldi (1991), os PCNEF:LP sugerem o investimento em atividades metalinguísticas, que estariam relacionadas à descrição dos eventos linguísticos, através da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. A perspectiva é que as atividades metalinguísticas sejam também planejadas com base nos aspectos críticos identificados a partir da produção textual dos alunos, pois assim o professor estaria contemplando os aspectos linguísticos que, de fato, precisam ser aprofundados.

A proposição dos PCNEF:LP (1997) é que nos primeiros ciclos, as situações didáticas enfatizem as atividades epilinguísticas, que focam em reflexões sobre a língua em situações de uso. Os aspectos de natureza metalinguística podem ser contemplados com mais intensidade nos ciclos finais, quando a gramática da língua deve ser explorada sempre na perspectiva de explicar os usos linguísticos.

Embora essas orientações tenham sido propostas oficialmente há duas décadas, muito existe ainda a se discutir, a fim de que o professor de Língua Portuguesa explore os aspectos linguísticos pertinentes à compreensão dos usos que se realiza da língua. Para tanto, na seção seguinte trataremos da possibilidade de se atender a esse propósito, por meio da utilização de sequências didáticas.

3.3 Sequências didáticas: procedimento sistematizador da produção textual

A organização do ensino centrado no uso de textos constitui uma proposta inovadora, pois favorece a prática da análise linguística com base em unidades mais amplas, que extrapolam os limites da palavra e da frase. Embora essa proposta possibilite a ampliação da

construção de sentidos, parte significativa dos professores de Língua Portuguesa ainda não aderiu a essa proposta.

As razões que implicam na resistência do professor à adoção do texto como unidade de ensino é decorrente de inúmeros fatores, apontados por Geraldi (2006), dentre os quais destacamos: a comodidade de se repetir o conjunto de regras e normas que estruturam a língua, sem as devidas reflexões, ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental; a utilização do texto bem escrito e revisado, em detrimento da produção textual do estudante; a atuação em turma constituída por alunos que se encontram em níveis de proficiência distintos; a dificuldade em dar *feedback* ao aluno, informando o que ele já consolidou e em que precisa avançar; a resistência em utilizar os problemas identificados na produção textual do aluno para definir o que seria priorizado no currículo.

Partimos do pressuposto defendido pelos PCNEF:LP (1997) para defender que o texto seja adotado pelo professor como unidade de ensino no ensino fundamental, principalmente no primeiro ciclo, no qual se pode consolidar o processo de alfabetização e ampliar o investimento em atividades que promovam o nível de letramento do estudante.

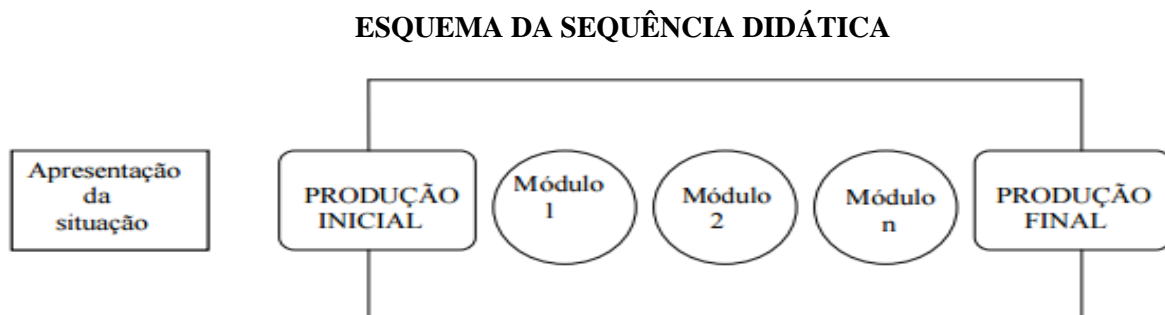
Para não incorremos no risco de nos determos apenas aos aspectos teóricos dessa abordagem, adotamos os procedimentos acerca da sequência didática, construídos por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) para indicar possibilidades para o trabalho com a alfabetização e o letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Mas, o que seria de fato uma sequência didática? Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82) “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A organização das atividades desenvolvidas pelo professor em razão do investimento no trabalho com uma sequência didática possibilita o acompanhamento da ampliação no nível de proficiência dos estudantes, uma vez que embora os autores apresentem sugestões de atividades para esse trabalho, a definição do que precisa ser contemplado em cada módulo fica a cargo do mediador do processo ensino-aprendizagem.

Logo, o foco no trabalho com gêneros está no centro da sequência didática. Essa escolha é justificada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83), já que segundo eles “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Por conseguinte, para cada sequência didática, o professor deve definir o gênero que será contemplado por meio do conjunto de atividades sequenciais que serão desenvolvidas e mediadas pelo docente. Esse trabalho irá contribuir

para que o estudante domine o gênero, habilidade que lhe permitirá falar ou escrever conforme as exigências do contexto comunicativo.

A estrutura base de uma sequência apresentada a seguir foi proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83):



Fonte: Esquema da sequência didática apresentado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

A apresentação da situação constitui a primeira etapa da sequência didática. É pertinente que o professor planeje e apresente um panorama geral das atividades planejadas para determinada sequência, visto que as etapas são mantidas, mas seus desdobramentos podem variar. Na apresentação o professor descreve detalhadamente a tarefa que os alunos irão realizar.

Os autores Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) indicam que a primeira produção pode ser simplificada, podendo ser ainda dirigida à turma ou a um destinatário fictício. Essa flexibilidade não reduz ou minimiza a importância da produção inicial, já que essa possibilita ao professor identificar o que os alunos já sabem sobre o gênero, como também aponta as dificuldades que eles enfrentam. Esse diagnóstico serve como referência ao que o professor estabelece como prioridade no planejamento das atividades que serão contempladas nos módulos.

Os módulos que constituem a sequência didática devem ser organizados de modo a contemplar os problemas que foram identificados na produção inicial, de modo a garantir que os instrumentos selecionados pelo professor sejam suficientes à superação dos desafios. Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 88):

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: produção final.

Esse movimento possibilita ao estudante refletir sobre os aprendizados construídos ao longo da sequência, quando o professor garante a comparação dos elementos identificados nas produções inicial e final, visto que para um grupo de alunos esse trabalho resulta na superação geral dos problemas identificados na produção inicial, enquanto para outros será possível a superação parcial dos desafios identificados na primeira produção.

Para o trabalho com os módulos, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.88-90) apontam três pontos pertinentes ao desenvolvimento de uma sequência didática, a saber: “1. Trabalhar problemas de níveis diferentes; 2. Variar as atividades e exercícios; 3. Capitalizar as aquisições.” Esses pontos foram formulados pelos autores, na perspectiva de garantir que o trabalho com uma sequência didática dê conta de responder aos seguintes questionamentos: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.88).

A produção de textos orais e escritos constitui um processo complexo, organizado em níveis, na mente do indivíduo. Essa organização mental dos níveis é realizada com base na complexidade de cada gênero. Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) é possível distinguir quatro níveis na produção textual, a saber:

O primeiro trata da representação da situação de comunicação ao indivíduo, que consiste em esclarecer o perfil do destinatário do texto, a finalidade da produção, a posição assumida pelo autor e ainda o gênero visado.

A elaboração dos conteúdos constitui o foco do segundo nível. O professor, na condição de mediador do processo de produções de textos orais ou escritos deve orientar o aluno a selecionar, anotar e citar apenas as informações mais importantes em relação ao gênero, identificados em textos de referência, captados em diferentes áreas do conhecimento.

O planejamento do texto está no centro do terceiro nível. As definições adotadas pelo indivíduo devem estar baseadas na finalidade ou ainda no destinatário, que são fatores preponderantes na organização estrutural do gênero, atendendo às orientações mais ou menos convencionais.

O último nível trata da realização do texto. A escolha dos meios de linguagem mais adequados à produção é do aluno. Situam-se nesse nível, a orientação para a utilização do vocabulário adequado a cada situação comunicativa e a variação dos tempos verbais, com base no tipo e plano de texto que serão adotados na estruturação do texto, ou sistematização dos argumentos.

Na organização dos módulos também está contemplada a pertinência de o professor variar atividades e exercícios na realização da sequência didática. Três categorias de atividades e exercícios constituem essa orientação.

A primeira trata da observação e análise de textos orais ou escritos, produzidos pelos alunos. Essa prática possibilita ao professor realizar análise de textos ou trechos com os alunos, a fim de que ele compreenda os aspectos do funcionamento textual.

A segunda categoria trata da importância de o professor investir em tarefas simplificadas de produção de textos. Para tanto, é importante que o professor focalize em aspectos distintos em atividades diferentes, para garantir que o estudante não se atenha aos problemas de linguagem recorrentes em atividades de produção. Esses problemas devem estar bem delimitados, contribuindo para que a atividade de produção seja efetiva.

A terceira categoria trata da linguagem que precisa ser elaborada pelo professor para comentar os textos produzidos pelos alunos. Essa linguagem precisa ser clara e objetiva, na perspectiva de garantir que a comunicação entre os interlocutores se efetive e as orientações do professor sejam compreendidas pelo aluno.

O terceiro ponto, apontado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) trata de capitalizar as aquisições. Há indicações desses autores de que o trabalho sistemático do professor garante a ampliação do vocabulário e a apropriação de uma linguagem técnica, fatores que colaboram com atitudes reflexivas e controle do comportamento.

Para os autores, o “[...] vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). A referida lista ou resumo pode ser elaborada por meio das seguintes estratégias: ou ela é construída ao longo dos módulos, ou em um momento de síntese anterior à produção final. A sistematização do aprendizado construído ao longo dos módulos contribui para que os estudantes apreendam os elementos mais importantes da teoria, para depois aplicá-los em produções textuais.

A produção inicial, realizada de modo individual ou coletivo constitui a primeira atividade de uma sequência didática, enquanto a produção final individual é a atividade de conclusão desse procedimento. A última produção de uma sequência indica os objetivos atingidos e os aspectos a serem melhorados; deve ser utilizada como instrumento nas atividades de revisão e reelaboração textual; favorece a avaliação dos progressos alcançados por cada aluno, ao longo das atividades que constituem a sequência.

É recomendável que o professor invista em uma avaliação somativa do aluno ao longo das atividades desenvolvidas, em razão do desenvolvimento das atividades da sequência. A orientação de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 91) é “que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final.” Como estamos tratando de avaliação somativa, acreditamos que essa soma deve ser realizada a partir da observação de diferentes critérios levantados ao longo de cada sequência, que resultariam na avaliação geral.

Reunimos nessa seção parte significativa das contribuições efetivas construídas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) para fundamentar o trabalho com sequências didáticas. Na seção que segue, trataremos dos elementos dos resultados obtidos pela rede municipal de Porteiras CE, por meio do trabalho com sequências didáticas, no primeiro ano do ensino fundamental.

4 Alfabetizar letrando via sequência didática: estudo de um caso de sucesso

O investimento sistemático no processo de formação continuada em serviço dos professores da rede municipal de Porteiras CE³ constitui uma das políticas públicas que contribui de maneira significativa para a ampliação dos níveis de aprendizagem pelos alunos da rede municipal.

O foco da orientação para o processo de formação dos professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, que compreende o 1º e 2º ano, é a garantia do processo de alfabetização e letramento linguístico e matemático dos estudantes até a conclusão desse ciclo. Para a sistematização das ações que tratam do letramento linguístico, os professores da rede municipal de Porteiras CE investem no planejamento e execução de sequências didáticas, que começa a partir do 2º semestre do 1º ano.

Segundo a formadora municipal dos professores do primeiro ciclo, no ano letivo de 2017, o trabalho com as sequências começou no mês de agosto. No mês seguinte, em setembro, o gênero definido para o desenvolvimento das atividades que contemplam a alfabetização e o letramento das crianças foi o conto fantástico. O trabalho com o referido

³ Esse processo é realizado pela formadora municipal, com base nas orientações teórico-metodológicas trabalhadas pela equipe de consultores e formadores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por meio do Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Esse programa garante formação continuada em serviço para os professores da Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, em regime de parceria com os 184 municípios cearenses.

gênero foi desenvolvido com base nas orientações constantes no Eixo 3 – Produção de Textos Escritos, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014)⁴.

As competências que servem de referência à definição das habilidades que são contempladas no Eixo 3 – Produção de Textos Escritos são as seguintes:

Planejar a produção do texto com base na situação comunicativa; Redigir o texto monitorando sua adequação à situação comunicativa; Redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia; Revisar a produção de textos escritos. (CEARÁ, 2014, p. 53-59)

Embora não observemos na organização e detalhamento do Eixo 3 – Produção de Textos Escritos, referências diretas à sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), identificamos muitos pontos em comum entre as habilidades indicadas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014), com foco específico nas habilidades para o 1º ano e as etapas que constituem o Esquema da Sequência Didática, proposto pelos citados autores, a saber:

A apresentação da situação, que constitui a primeira atividade de uma sequência didática se aproxima das habilidades que se situam no plano da produção do texto, com base na situação de comunicação, conforme se observa no quadro seguinte:

Quadro 1 – Produção de textos escritos

Agrupamentos						Num.	Habilidade	Ano					
Argumentar	Desc. Ações	Explor	Narrar	Poesia	Relatar			1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	
Planejar a produção do texto com base na situação de comunicação													
x	x	x	x		x	3.1	Reconhecer a situação de comunicação.						
x	x	x	x		x	3.2	Definir o tema de acordo com a situação comunicativa.						
x	x	x	x		x	3.3	Definir o objetivo com que se vai produzir o texto.						
x	x	x	x		x	3.4	Definir o ponto de vista a ser tratado de acordo com a função social do texto.						
x	x	x	x		x	3.5	Considerar os leitores (para quem) e o tema para determinar o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado sobre conteúdo, tema ou tese).						
x	x		x		x	3.6	Levantar conteúdos a serem abordados em função do tema, do gênero e dos leitores.						
x	x		x			3.7	Formular tópicos a serem abordados em função do tema, do gênero e dos leitores.						
x	x	x	x		x	3.8	Hierarquizar conteúdos (principais e secundários) ou assuntos.						
x	x	x	x		x	3.9	Recorrer, quando necessário, a fontes de pesquisa diversas para tratamento do tema ou conteúdo delimitado (enciclopédias, dicionários, sites de internet, livros didáticos, livros de literatura, TV etc.).						
x	x	x	x		x	3.10	Selecionar o registro linguístico (do mais formal ao informal) considerando a situação de comunicação.						
x	x	x	x		x	3.11	Selecionar recursos gráficos (tipos de fontes, caracteres, cores, ilustrações, esquemas, mapas, infográficos etc.) considerando o funcionamento do gênero na situação comunicativa.						

Fonte: Proposta Curricular de Língua Portuguesa 1º ao 5º ano (2014, p. 53).

Esse processo é realizado pela formadora municipal, com base nas orientações teórico-metodológicas trabalhadas pela equipe de consultores e formadores da Secretaria de Educação

⁴ A Proposta Curricular de Língua Portuguesa é amplamente adotada como referência ao planejamento das atividades realizadas nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública municipal, no estado do Ceará. As competências e habilidades previstas para as cinco etapas que constituem o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental estão organizadas em tabelas, cujas cores indicam o **status** da habilidade para a etapa: as que encontram pintadas de branco não devem ser contempladas; a pintura na cor cinza claro indica que a habilidade deve ser introduzida, enquanto o cinza escuro aponta que essa deve ser consolidada na etapa.

do Estado do Ceará, por meio do Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Esse programa garante formação continuada em serviço para os professores da Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, em regime de parceria com os 184 municípios cearenses.

O reconhecimento da situação comunicativa está presente na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014) e na orientação teórica dos referidos autores. O estudante precisa apropriar-se do objetivo principal da situação, para garantir que a comunicação seja processada com sucesso. Outro aspecto muito importante presente nas citadas referências, é que o tema seja definido de acordo com a situação comunicativa. Além disso, o objetivo da produção precisa estar muito claro para o aluno que irá produzir o texto, conforme as citadas orientações. A sintonia entre o ponto de vista e a função social do texto é outro aspecto que precisa ser contemplado. Ao tratar do tema, o nível de informatividade deve ser especificado, considerando como referência os leitores.

Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), a definição dos conteúdos é outro aspecto que deve ser discutido ainda na apresentação da situação, devendo esse ser explorado em sintonia com o gênero. Essa orientação é ampliada pela Proposta Curricular (2014), que orienta que a definição dos conteúdos a serem trabalhados deve ser realizada em função desse e de seus leitores. A hierarquização dos conteúdos precisa ser considerada nessa etapa, a fim de que o trabalho possa contemplar os conteúdos e aspectos mais pertinentes ao gênero em pauta e às necessidades dos alunos.

O monitoramento da produção do texto, na perspectiva de garantir sua adequação à situação comunicativa constitui a segunda competência do Eixo 3, que trata da produção de textos escritos. Trata-se de um compêndio de habilidades que estão presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014), que dialogam com as orientações teóricas de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Observemos a seguir a transferência de parte do conjunto de habilidades que tratam da competência 2:

Quadro 2 – redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação

Redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação						
x	x	x	x	x	3.12	Escrever o texto de acordo com o planejamento prévio, modificando esse planejamento sempre que necessário.
x	x	x	x	x	3.13	Manter a unidade temática do texto (o tema, a ideia central, o conteúdo ou argumento delimitado).
x	x	x	x	x	3.14	Segmentar o texto em unidades menores (sentenças) para a construção da coesão e da coerência por meio do uso da pontuação.
x	x	x	x	x	3.15	Empregar as regras de concordância verbal e nominal da norma culta.
x	x	x	x	x	3.16	Empregar recursos iconográficos (desenhos, fotos, ilustrações) coerentes com o gênero e com os objetivos do texto.
x	x	x	x	x	3.17	Selecionar vocabulário de acordo com a situação comunicativa e o tema (por exemplo, vocabulário técnico em textos expositivos).
			x		3.18	Manter o esquema textual da narrativa: situação inicial, complicação (ou conflito), desenvolvimento (ações e reações), clímax, situação final (ou desfecho).
			x		3.19	Empregar os elementos que caracterizam o gênero contos acumulativos para utilizá-los na produção de textos coletivos.
			x		3.20	Empregar os elementos que caracterizam o gênero contos de fadas para utilizá-los na produção de textos.
			x		3.21	Empregar os elementos que caracterizam o gênero lendas indígenas para utilizá-los na produção de textos.

Fonte: Proposta Didática de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano (2014, p. 53-54).

A produção de texto com base no planejamento produzido em sala com a turma é a primeira habilidade dessa competência, que também foi contemplada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). A fidelidade à unidade temática definida é importante, tanto para a primeira, quanto para a última produção, já que a do início indica os aspectos que o estudante já domina e a última aponta as habilidades que não foram consolidadas.

Nessa orientação, os pontos de conexão são ampliados às orientações constantes nos PCNEF:LP (1997, p. 30), que indicam a pertinência do investimento em atividades epilinguísticas no primeiro ciclo do ensino fundamental. Essa orientação dialoga com a proposição teórica apresentada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), que tratam da importância de o professor considerar as necessidades de aprendizagem dos estudantes como referência ao planejamento das atividades que serão desenvolvidas nos módulos seguintes.

Na sequência, apresentaremos duas amostras de texto produzidas ao final do mês de setembro de 2017, por alunos do 1º ano do ensino fundamental, de escolas urbanas e rurais do município de Porteiras CE. A amostra 1 é uma reescrita de um conto fantástico.

Amostra 1 – Texto produzido por aluno do 1º ano do ensino fundamental:

PRODUÇÃO DE TEXTO

CHAPUZINHO VERMELHO
É UMA VEZ UMA MENINA
CONHECIDA COMO CHAPUZINHO
VERMELHO UM DIA A MÃE
LE CHAPUZINHO VERMELHO
PREPAROU UMA CESTA DE VROTA PARA
AVOKOZINHA I MANDO ELA I FUIAR
I A MENINA SAIU TODA VELIS
QUANDO A PARESE UM LOBO
I COMEU A VOKOZILHA I A CHAPUZI
NHA VERMELHO VEIO UM CAÇADOR
MATOU O LOBO I SALVOU ELAS
I VIVEM FELIZ PARA SEMPRE

Essa amostra de produção se caracteriza pelo poder de síntese do seu autor. Observemos que os fatos principais que marcam a história da protagonista Chapeuzinho Vermelho estão presentes na atividade de reescrita. A estrutura do texto evidencia que a organização dos fatos em parágrafos precisa ser retomada. No entanto, não há dúvidas de que esse aluno desenvolveu as habilidades que lhe permitem codificar e decodificar palavras. Fica evidenciado ainda que o letramento do aluno se encontra em processo.

O poder de síntese do aluno que produziu o texto que constitui a amostra em análise serve como evidência do seu nível de letramento, pois uma criança que se encontra no 1º ano do ensino fundamental tende a detalhar os elementos que constituem os fatos, o que não se observa nessa amostra.

Outra evidência do nível de letramento do aluno pode ser apontada com base na utilização de períodos curtos, sem deixar que nenhuma das ações principais da narrativa se percam. Na amostra 1 observamos a manutenção do esquema textual narrativo, indicado na habilidade 3.18, da Competência 2, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014), que trata de redigir textos monitorando sua adequação à situação comunicativa. As etapas observadas na produção, apontadas dessa habilidade, foram: a mãe prepara uma cesta com frutas e manda que a Chapeuzinho leve à avó (situação inicial); aparece um lobo (complicação); o lobo comeu a vovozinha, veio um caçador, matou o lobo e salvou-as (desenvolvimento); viveram felizes para sempre (desfecho).

Quando consideramos que esse é o resultado da primeira sequência didática trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa, compreendemos que a utilização do texto como unidade de ensino possibilita avanços significativos nos processos de alfabetização e letramento das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.

É importante ressaltarmos que o trabalho a partir do texto, com base nos procedimentos que caracterizam uma sequência didática não impede o professor de investir em atividades, cujo foco seja o desenvolvimento da consciência fonológica do estudante. De fato, essas são exploradas por meio da análise fonológica de palavras, retiradas do texto.

Uma amostra do resultado de uma sequência didática sobre fábulas se encontra exposto a seguir:

Amostra 2 – Texto produzido por aluno do 1º ano do ensino fundamental:

num belo dia o rato da cidade foi visitado
por o primo que morava no campo chegado lá
no campo o primo o viu e gostou de
melhor. Então trouxe pão e queijo o rato da
cidade tentou explicar e não pôde entender
primo como você pode viver com essas coisas
alimentares primo a gente não consegue obter
coisas melhores o rato da cidade. Para o primo
para ele é morar na cidade e de pois de
passar lá uma semana na cidade você
chegado lá o rato da cidade o primo explicou
pois essa caminhada da cidade até a sala
de jantar viu tudo de uma geladeira e coisas
de doces e os ratos o primo viu as batatas
e o rato do campo perguntou ao primo
a gente não tem a família mais da casa
de quem é a porta sabiu e a pouco
depois o rato da cidade
já não vai saber mais o rato do
não podendo voltar mais.

O aluno que produziu o texto acima detalhou mais os processos que constituem os fatos estruturais da narrativa. A amostra 2 apresenta uma riqueza de detalhes, fato que aproxima a produção textual em análise do texto base. Essa proximidade evidencia um nível mais amplo de dependência do escritor, com o texto que serviu como base ao desenvolvimento das atividades que constituem a sequência didática, trabalhada pelo professor. Observamos que o processo de letramento do estudante se encontra em processo, cientes de que à medida que esse se amplia, a narrativa tende a se distanciar dos critérios de organização do gênero textual explorado pelo professor.

Observamos ainda que as diferenças entre oralidade e escrita ora são consideradas, ora são ignoradas, visto que a compreensão da importância do registro linguístico, que compreende os níveis formal e informal, com base na situação de comunicação, concernentes a habilidade 3.10, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014) se encontra em processo. A reflexão acerca das diferenças entre oralidade e escrita, conforme a referida Proposta, começa no 1º ano para se consolidar em etapa posterior aos anos iniciais do ensino fundamental, dada a sua complexidade.

Certamente, a repetição de termos, expressões e fatos constituem aspectos que necessitam de uma atenção nas orientações para a reescrita. Conforme a formadora municipal, apesar de a Secretaria da Educação Municipal garantir uma formação continuada para professores que focam aspectos gerais, as prioridades para o trabalho com os alunos de cada turma devem ser definidas em sala, pelo professor, com base nas dificuldades identificadas por meio da produção. Esse discurso evidencia que atividades epilinguísticas já são realizadas pelos professores, contribuindo com a reflexão sobre os usos da língua e suas implicações, a partir do 1º ano do ensino fundamental.

Logo, a produção inicial funciona como a principal referência para o diagnóstico dos aspectos que os alunos já dominam em relação ao tema, ao gênero e aos conteúdos, dentre outros elementos, enquanto a produção final aponta os aspectos que necessitam de atenção especial em sequências seguintes.

5 Conclusão

No município de Porteiras CE, ao final do 3º bimestre do ano letivo de 2017, cerca de 36% das crianças do 1º ano do ensino fundamental leem e produzem textos. Essa é uma evidência de que a adoção do texto como unidade de sentido, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (1997) pode garantir o desenvolvimento das habilidades previstas para a etapa.

É pertinente destacarmos ainda que atividades de produção são organizadas com base na orientação de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), visto que sempre começam com uma produção coletiva, contemplam diferentes estratégias, que corresponderiam aos módulos, para serem completadas com a produção final que, conforme se observa nas amostras de texto 1 e 2, são individuais.

Salientamos que a produção inicial é adotada como referência à definição dos aspectos estruturais e linguísticos que o estudante ou a turma já domina sobre o gênero, utilizando-a como para definir as prioridades que serão contempladas nos módulos seguintes.

Em razão da possibilidade de os conteúdos dos módulos terem que se adequar às necessidades dos alunos, a definição do que contempla cada um deles fica a critério do professor. Logo, o professor, explorando adequadamente os potenciais e investindo nos aspectos críticos identificados em cada turma, realiza um trabalho que resulta na conquista de resultados significativos, como os observados nas amostras 1 e 2.

Os resultados alcançados em 2017 pela rede municipal de Porteiras CE evidenciam que o trabalho desenvolvido, tendo o texto como unidade de sentido e a sequência didática como o procedimento sistematizador da ação pedagógica, pode garantir a consolidação dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental, já as crianças terão ainda cinco bimestres para consolidar o conjunto de habilidades previsto para o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Referências

BARRETTO, E. S. S. SOUZA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

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

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Português. In: Geraldi, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n.52, p.15-21, jul./ago. 2003.

TFOUNI, L.V. **Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1998.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.18-23.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 24 de junho de 2018.