

CONCEPÇÕES DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL EM CURSO DE EXTENSÃO: UM ESTUDO DE CASO EM LINGUÍSTICA APLICADA¹

CONCEPTIONS OF DIDACTIC SEQUENCES OF TEXTUAL GENRES IN AN EXTENSION COURSE: A CASE STUDY IN APPLIED LINGUISTICS

Thaíne Brasiliano de Araújo

<https://orcid.org/0009-0009-2720-0225>

Universidade Federal de Campina Grande

t.hainebrasiliano@gmail.com

Milene Bazarim

<https://orcid.org/0000-0002-1889-4386>

Universidade Federal de Campina Grande

milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

Resumo: Estudos revelam a necessidade de repensar a relação entre a teoria e a prática na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, inclusive em ações extensionistas. Desse modo, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar os efeitos de uma sequência didática do gênero textual (SDG) contos de fadas, apresentada em um curso de extensão, na elaboração de uma atividade complementar. Essa pesquisa, um estudo de caso, insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada. Os 54 documentos analisados foram gerados em um curso de extensão sobre didatização de contos de fadas ofertado a professores em formação inicial e continuada. A análise desses documentos foi fundamentada nas concepções de sequência didática do campo de estudos da educação (Zabala, 1998), dos estudos linguísticos e/ou da transposição didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Gatinho, 2006; Swiderski e Costa-Hübes, 2009) e dos estudos literários (Cosson, 2014). A análise apontou que a relação de especularidade entre as atividades da SDG apresentadas no curso de extensão e as que foram produzidas pelos cursistas é o principal efeito da ação extensionista investigada.

Palavras-chave: Formação docente. Curso de extensão. Didatização. Especularidade.

Abstract: Studies show the need to reflect on the relationship between theory and practice in initial and continuing Portuguese language teacher training, including in extension activities. Therefore, this work presents the results of a research whose objective was to investigate the effects of a didactic sequence of the textual genre (DEG) fairytales presented in an extension course, in the creation of activities. This case study is situated in the field of Applied Linguistics. The 54 documents analyzed were produced in an extension course on didacticization of fairytales, which was offered to teachers in initial and continuing training. The analysis of these documents was based on the conceptions of didactic sequences in the field of educational studies (Zabala, 1998), of linguistic studies and/or didactic transposition (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Gatinho, 2006; Swiderski; Costa-Hübes, 2009) and of literary studies (Cosson, 2014). The analysis revealed a relationship of specularity between DEG activities presented in the extension course and those produced by the participants of the course, which is the main effect of the investigated extension activity.

Keywords: Teacher training. Extension course. Didacticization. Specularity.

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118; Parecer 2.065.140).



Introdução

O contexto da formação inicial do professor de línguas, mais especificamente de Língua Portuguesa (LP), é uma discussão presente, principalmente, nos estudos sobre a relação teoria e prática, inclusive os realizados no campo de investigação da Linguística Aplicada². Tais estudos preocupam-se em compreender como os graduandos, professores em formação inicial, constroem conhecimentos garantindo a unidade entre teoria e prática.

Ainda que se referindo especificamente à formação continuada de professores de LP, Rojo (2001) aborda a importância da modelização didática e do planejamento na prática de professores que já estão em atuação. Essa importância é ressaltada pois, no decorrer do processo de formação contemplado na pesquisa, foi descoberto que as dificuldades dos professores em relação aos aspectos conceituais sobre gênero textual, foco da formação, foram superadas. No entanto, foi percebido que isso não era suficiente para garantir a adequada produção de atividades para o ensino de LP. A partir desse resultado, apontou-se a necessidade de realização de pesquisas e projetos de formação continuada que tematizassem os conhecimentos teóricos do campo específico da língua, das práticas de linguagem e do letramento, mas que também abordassem os “aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar” (Rojo, 2001, p. 316).

Entendemos, todavia, que essa unidade entre teoria e prática já deveria ser garantida na formação inicial dos professores de LP, tendo em vista, principalmente, a falta de garantia de que seja contemplada em cursos de formação continuada e de que os professores em exercício tenham a oportunidade de participar desses cursos. Acreditamos que a profissão docente não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos e às técnicas para transmiti-los, já que o significado do saber escolar define-se, atualmente, no diálogo com o saber dos estudantes, com a realidade e com as práticas sociais nas quais ele é produzido.

Diante disso, compreendemos que o curso de extensão “Didatização de Gêneros Textuais do Ensino Fundamental”, realizado em fevereiro de 2019 em uma universidade pública de Campina Grande-PB, foi uma possibilidade de minimizar as dificuldades dos professores de LP tanto em formação continuada quanto inicial para elaborar atividades de ensino. Nesse curso, chamou-nos a atenção uma atividade complementar de uma sequência didática de gênero textual (SDG) produzida especificamente pelos participantes graduandos do curso de Letras.

Assim, a *pergunta de pesquisa* que norteou este trabalho foi: quais os efeitos das atividades apresentadas no curso de extensão nas atividades complementares elaboradas pelos cursistas? A pauta de discussão, portanto, foi entender como os participantes graduandos do curso de Letras compreenderam, inclusive, os eventuais problemas na articulação, continuidade e progressão da SDG de contos de fadas mostrada no curso e descobrir que princípios teórico-metodológicos estavam subjacentes à atividade complementar por eles produzida. A fim de responder a essa pergunta, traçamos como *objetivo geral*: investigar os efeitos das atividades de uma SDG apresentadas no curso de extensão na elaboração de uma atividade complementar.

A partir dos resultados, foi possível não apenas identificar as eventuais dificuldades dos professores em formação inicial na elaboração de atividades de ensino de LP para uma SDG, mas também refletir sobre a necessidade de os cursos de formação inicial contemplarem o processo de didatização tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático.

² Destacamos, no contexto brasileiro, as pesquisas realizadas e orientadas por Ângela Kleiman, Inês Signorini, Roxane Rojo, Wagner Rodrigues Silva.



Por fim, informamos que este trabalho está dividido em cinco partes. Após esta breve introdução, há uma discussão a respeito dos fundamentos teóricos da pesquisa. Em seguida, são feitas algumas considerações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados da análise do *corpus*. Encerrando o artigo, há algumas considerações finais e as referências.

1 Fundamentos teóricos da pesquisa: as concepções de sequência didática

Como uma alternativa à aula expositiva tradicional, monologada e centrada na transmissão de conteúdos conceituais, surgiram outras formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem, entre elas, a elaboração e execução de sequências didáticas (SD). Em Zabala (1998), a SD constitui-se como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas a objetivos educacionais.

Percebemos, na concepção de Zabala (1998), advinda do campo de estudos da educação, que a sequência didática é desenvolvida na perspectiva do ensino dos conteúdos. Para isso, os conteúdos devem ser examinados a fim de identificar se são os mais apropriados para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem propostos.

As atividades sequenciadas, organizadas com objetivos bem definidos e compreendidos pelos professores e estudantes contribuirão para a aprendizagem e a construção de novos saberes. Desse modo, o autor afirma que o objetivo da sequência didática deve ser

introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas (Zabala, 1998, p. 54).

Assim, de acordo com Zabala (1998), toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução. A aprendizagem do estudante se concretiza a partir da intervenção do professor no cotidiano da sala de aula. Todavia, antes dessa organização, é necessário ter em mente duas perguntas-chave: “Para que educar?” e “Para que ensinar?” (Zabala, 1998, p. 21), denominadas pelo autor como perguntas capitais que justificam a prática educativa. Tais perguntas, aliadas às finalidades, propósitos, objetivos gerais ou intenções educacionais seriam o ponto de partida para a organização da SD.

Ainda segundo Zabala (1998), é possível estabelecer uma série de tópicos acerca das diferentes sequências didáticas com intuito de identificar sua validade e fornecer indícios da necessidade de reforçar ou de acrescentar alguma atividade. Tais tópicos são: os conhecimentos prévios; significância e funcionalidades de novos conteúdos; nível de desenvolvimento; zona de desenvolvimento proximal; conflito cognitivo e atividade mental; atitude favorável; autoestima e autoconceito; aprender a aprender.

Desse modo, Zabala (1998) nos permite refletir que é necessário, primeiramente, identificar os conteúdos a serem ensinados e, após isso, relacioná-los com os conhecimentos prévios dos estudantes. Essa reflexão nos permitirá estabelecer condições de ensino para os diferentes tipos de conteúdo. Destacamos que, na perspectiva desse autor, os conteúdos podem ser caracterizados como: conceituais/factuais, procedimentais e atitudinais.

Diferentemente da SD na perspectiva de Zabala (1998), a qual está baseada na unidade de conteúdo, podendo ser utilizada por qualquer disciplina, na perspectiva inicial do



interacionismo sociodiscursivo (ISD), filiada aos estudos linguísticos e da transposição didática, a SD é voltada, especificamente, para a produção de gêneros textuais orais ou escritos, ou seja, para o contexto de ensino-aprendizagem de língua(s). Com isso, a organização da sequência didática de gênero (SDG) é feita a partir de um gênero textual, o qual, como já sabemos, não é conteúdo, mas sim megainstrumento/ferramenta para o ensino das capacidades de linguagem (de ação, linguísticas e linguístico-discursivas).

De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), para a prática de linguagem é necessário um ambiente que possibilite o desenvolvimento de potencialidades. Tendo em vista que o gênero textual é o megainstrumento, a proposta é iniciar com atividades que propiciem o conhecimento da situação de interação verbal, oral ou escrita. Posteriormente, é feita a solicitação de uma produção inicial, que tem função diagnóstica. A seguir, há os módulos, com atividades que contemplam e aprofundam, de acordo com a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, as capacidades de linguagem relacionadas ao gênero textual em foco. Por fim, é solicitada a produção textual final, a qual pode ser alvo de reescrita.

Com isso, na perspectiva do ISD, a SDG pode ser compreendida como um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática a partir de um gênero textual, possibilitando múltiplas ocasiões de reflexão sobre o gênero e suas características linguístico-discursivas, bem como de produção oral e escrita. A primeira produção, realizada logo no início da SDG, permite identificar as capacidades já adquiridas pelos estudantes, propiciando ao professor o ajuste das atividades dos módulos de acordo com as dificuldades observadas.

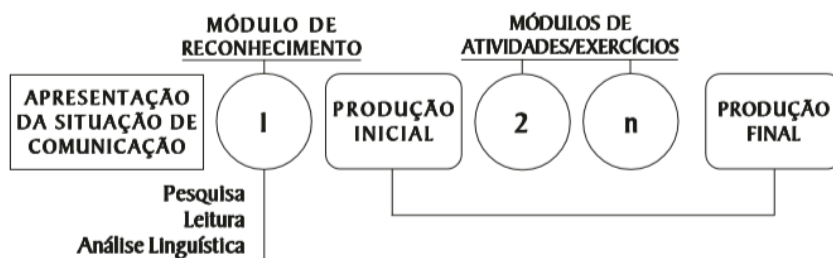
Conforme já mencionado, essa concepção de SDG está vinculada ao ISD, logo ela nem surgiu no Brasil nem tinha como objetivo contemplar o contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de LP, mas sim o genebrino, voltado para o ensino de produção textual em língua francesa. No contexto brasileiro, as concepções do ISD, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua, influenciaram não só pesquisas acadêmicas, mas também a construção de documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LP (Brasil, 1998).

Ainda que fortemente influenciados pelo ISD, não há nos PCN uma definição de SD. É em Gatinho (2006), cuja pesquisa também é filiada aos estudos linguísticos e da transposição didática realizados no campo de investigação da Linguística Aplicada (LA), que encontramos uma definição considerando o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de LP. Segundo Gatinho (2006), uma sequência didática é um conjunto de atividades de leitura, de análise linguística e de produção de textos, servindo para direcionar as atividades *com* e *sobre* a língua e, dessa forma, dar aos estudantes acesso a novas práticas de linguagem.

Em seu estudo, Gatinho (2006) evidencia a importância da SDG como gênero que organiza e dá sentido às atividades *com* e *sobre* a língua na sala de aula, ou seja, como um gênero catalisador (Signorini, 2006). O foco do Gatinho (2006), diferentemente do de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), não é somente a produção, mas também as atividades de leitura e análise linguística que podem dar subsídios à produção (oral e escrita). Dessa forma, a proposta de SDG de Gatinho (2006) tenta contemplar e articular os eixos de ensino de LP que são apresentados nos PCN (Brasil, 1998).

De forma semelhante a Gatinho (2006), Swiderski e Costa-Hübes (2009) propõem uma SDG com inserção de um módulo voltado para o reconhecimento do gênero, conforme o ilustrado a seguir.

Fig. 1 - SDG Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2008)³ *apud* Swiderski e Costa-Hübes (2009)

De acordo com a Figura 1, a sequência segue em torno da estrutura: módulo de reconhecimento e módulos de atividades/exercícios. Desse modo, antes da etapa de produção inicial e, por conseguinte, dos módulos de atividades e exercícios, encontra-se a apresentação da situação de comunicação, contendo atividades que contemplam a leitura, a pesquisa e análise linguística com textos empíricos do gênero.

Ainda nos referindo ao ensino de LP, temos em Cosson (2014) a construção de um conceito de SD para contemplar a especificidade do processo de ensino-aprendizagem de literatura e da ampliação do letramento literário dos estudantes nas aulas de LP no Brasil. O referido autor apresenta a sequência básica para o ensino de leitura literária constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para ele, essa sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir significativamente para que o estudante, pela prática da leitura, possa construir seu conhecimento.

Além dessa sequência básica, o autor também apresenta a sequência expandida, a qual, assim como a anterior, tem como objetivo a ampliação do letramento literário como uma atividade significativa, mostrando como formular, fortalecer e ampliar o estímulo à leitura na Educação Básica. Assim, para Cosson (2014, p. 76): “A sequência expandida vem deixar mais evidentes as articulações entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola”.

O autor defende ainda que, ao ensinarmos leitura, não podemos perder de vista os objetivos, pois a leitura de literatura na escola precisa de acompanhamento e direcionamento. Para ele, a interpretação se estabelece a partir das inferências utilizadas para se chegar à construção dos sentidos do texto em uma conversa que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson (2014) destaca também que o importante na interpretação é criar um ambiente de oportunidades de reflexão para o estudante acerca da obra lida que possa ser externalizada de forma explícita, designando o diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Tendo em vista as diferentes concepções de SD contempladas nesta seção, foi possível elaborar o seguinte quadro de síntese.

Quadro 1 – Síntese das concepções de sequência didática

	EDUCAÇÃO	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA			ESTUDOS LITERÁRIOS
	Zabala (1998)	Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)	Gatinho (2006)	Swiderski e Costa-Hübes (2009)	Cosson (2014)
Filiação teórica	Didática geral	ISD	ISD, PCN e LA	ISD, LA	Ensino de Literatura

³ SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: XI JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2008, Marechal Cândido Rondon.



Contexto de origem	Espanha	Genebra	Brasil	Brasil	Brasil
Componente curricular	Todos	Ensino de língua - produção oral e escrita	Ensino de língua - Língua Portuguesa	Ensino de língua - Língua Portuguesa	Ensino de língua - Língua Portuguesa
Organizador das atividades	Conteúdo	Gênero textual	Gênero textual	Gênero textual	Gênero textual literário
Conteúdo	Conteúdo conceitual e factual; conteúdo procedimental e atitudinal.	Capacidades de linguagem	Leitura, oralidade, escrita e análise linguística	Leitura, oralidade, escrita e análise linguística	Habilidades de leitura de gêneros literários (letramento literário)
Eixos de ensino	---	Produção textual (oral e escrita) e análise linguística	Leitura, oralidade, escrita e análise linguística	Leitura, oralidade, escrita e análise linguística	Leitura

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Constatamos, a partir desse quadro, que Zabala (1998) trata a sequência didática na perspectiva do ensino de conteúdos, sendo uma concepção mais abrangente, a SD pode ser utilizada por qualquer disciplina. No ISD, a sequência didática tem um fim específico, que é a produção oral ou escrita de um gênero textual. Quando essa concepção genebrina chegou ao Brasil, sendo popularizada pelos trabalhos em LA e, principalmente pelos PCN (Brasil, 1998), foi necessário fazer adaptações ao contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de LP. Assim, conforme Gatinho (2006) e Swiderski e Costa-Hübes (2009), a SD, neste trabalho denominada sequência didática de gênero textual (SDG), não apenas enfoca a produção oral e escrita, mas o processo de ensino e aprendizagem da LP na sua totalidade, contemplando atividades de leitura, produção, oral e escrita, bem como análise linguística. No tocante especificamente ao ensino de literatura, Cosson (2014) elabora uma concepção de sequência didática voltada para que todos os estudantes tenham acesso ao texto literário e ampliem seu letramento literário.

Com isso, encerramos esta seção na qual foi possível perceber a diversidade de concepções teóricas sobre sequência didática. A seguir, são trazidas algumas informações a respeito da metodologia utilizada na pesquisa.

2 A construção do objeto de pesquisa: considerações metodológicas

Considerando que este trabalho se insere no campo de investigação transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), há a adesão, de forma explícita, ao fato de que o objeto é construído *na e para* atender ao objetivo desta pesquisa. Essa construção é feita a partir de conceitos advindos de diversas teorias, mas também de crenças e valores das pesquisadoras. Isso, no entanto, não significa que esse objeto seja construído sem o rigor metodológico necessário em uma pesquisa científica.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), uma pesquisa científica pode ser classificada de várias maneiras, considerando metodologia, objetivos, pergunta de pesquisa etc. Dessa forma, esta pode ser considerada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, o qual,



segundo Stake (1978), focaliza qualquer processo no qual se tenha interesse e que seja singular ou singularizado.

Nesse sentido, a nossa pesquisa concentrou-se nos documentos gerados em um único curso de extensão, procurando realizar um estudo intensivo, a fim de construir descrições complexas e holísticas dos dados gerados. Por ser um estudo de caso, na análise, prevaleceu a lógica indutiva, por isso, o conhecimento gerado tende a ser mais concreto e contextualizado (André, 2005).

Conforme o já informado, os registros analisados foram obtidos no curso de extensão “Didatização de Gêneros Textuais do Ensino Fundamental”. Esse curso, com carga horária de 15 horas, foi realizado entre 18/02/2019 e 22/02/2019, no período de recesso, em uma universidade pública de Campina Grande-PB. Ele foi destinado a professores de LP em atuação na Educação Básica e, principalmente, a graduandos em Letras. Inicialmente, foram disponibilizadas 30 vagas, no entanto, foram homologadas as 101 inscrições. No total, 72 participantes concluíram o curso.

O objetivo geral dessa atividade extensionista foi subsidiar teórica e metodologicamente os cursistas para prática de ensino de Língua Portuguesa a partir da SDG. De forma específica, pretendeu-se compreender a natureza do processo de didatização dos gêneros, utilizando a SDG como instrumento didático; discutindo a noção de gêneros textuais a partir das necessidades do processo de didatização; analisando atividades de uma SDG do gênero textual conto de fadas aplicada no 6º. ano do Ensino Fundamental; refletindo sobre a problemática do ensino de gênero nos diferentes eixos do ensino de LP e, por fim, produzindo uma atividade complementar às da SDG estudada.

Para atingir esses objetivos, o curso teve um caráter eminentemente analítico e reflexivo, isto é, as 19 atividades de uma SDG, criada em 2006 e aplicada em turmas de sexto ano de uma escola estadual de São Paulo, foram apresentadas, analisadas e discutidas durante cinco encontros, cada um com três horas de duração. Do ponto de vista metodológico, nos encontros, prevaleceu a metodologia expositivo-dialogada. A ênfase, além da identificação de conceitos teóricos que fundamentaram as atividades, era compreender a articulação e progressão das atividades.

Desse modo, os registros que fazem parte do *corpus* analisado para a elaboração deste trabalho contemplam as 19 (dezenove) atividades da SDG de contos de fadas⁴ apresentadas durante o curso e as 35 (trinta e cinco) atividades complementares produzidas, especificamente, pelos graduandos em Letras, pois os professores em formação continuada que participaram da extensão não fizeram a atividade.

Concluída esta seção a respeito dos aspectos metodológicos, na sequência, é feita a apresentação e discussão dos resultados da análise.

3 Os efeitos das atividades da SDG apresentadas no curso de extensão nas atividades elaboradas pelos cursistas

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da análise que foi realizada a fim investigar os efeitos de uma SDG de contos de fadas, apresentada em um curso de extensão, na elaboração de uma atividade complementar.

De acordo com o descrito na seção de metodologia, os registros que fazem parte do *corpus* analisado para a elaboração deste trabalho contemplam as 19 (dezenove) atividades da

⁴ As atividades dessa sequência didática fazem parte de um projeto intitulado “(Re)visitando os contos de fadas e as fábulas”, desenvolvido em uma escola estadual de Campinas-SP no ano de 2006.



SDG de contos de fadas apresentadas durante o curso de extensão e as 35 (trinta e cinco) atividades complementares produzidas pelos cursistas. A seguir, quadro com as atividades da SDG apresentadas no curso.

Quadro 2 – Atividades da sequência didática

	Nome da atividade	Realizada atividade de reflexão escrita no curso?
1	Leitura da adaptação de Cinderela (Edição Todolivro)	NÃO
2	Escuta do áudio-livro de uma versão de “Cinderela”	NÃO
3	Atividade: após a escuta, preenchimento de lacunas	SIM
4	Recontagem de Cinderela	NÃO
5	Cruzadinha temática, abordando vários contos de fadas	SIM
6	Roteiro de leitura (questionário) Cinderela	SIM
7	Filme: Para Sempre Cinderela	NÃO
8	Gincana Para Sempre Cinderela	NÃO
9	Questionário para Sempre Cinderela	NÃO
10	Leitura da versão de Cinderela de Charles Perrault	NÃO
11	Roteiro de Leitura (questionário) versão de Cinderela de Charles Perrault	NÃO
12	Gincana da versão de Cinderela de Charles Perrault	NÃO
13	Leitura da versão de Cinderela dos Irmãos Grimm	NÃO
14	Quadro comparativo com as diversas versões de Cinderela	NÃO
15	Pequena biografia dos Irmãos Grimm e Charles Perrault	NÃO
16	Roteiro de leitura (questionário) da biografia Irmãos Grimm e Charles Perrault	SIM
17	Elaboração de textos coletivos para cartazes sobre os contos de fadas	NÃO
18	Solicitação de produção de uma versão de Cinderela	SIM
19	Avaliação Bimestral	NÃO

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A partir desse quadro, é possível verificar que há uma diversidade de atividades envolvendo, principalmente, a leitura de diferentes versões de contos de fadas foco da sequência, bem como, ao final, a primeira produção dos estudantes de uma nova versão da Cinderela. Cabe esclarecer que somente 5 atividades da SDG foram alvo de reflexões mais aprofundadas e norteadas por questões previamente elaboradas pelas ministrantes do curso, tendo como resultado um registro escrito⁵.

Além das atividades da SDG que foram apresentadas e discutidas no curso, como já mencionado, nosso *corpus* também é constituído pelas 35 atividades produzidas pelos cursistas. No quadro a seguir, são listadas essas atividades.

Quadro 3 – Atividades complementares produzidas pelos cursistas

Cursista	Atividade
1	Produção textual
2	Reescrita textual

⁵ Lembramos que esses registros não fazem parte do *corpus* de análise. Foram utilizados apenas para a contextualização.



3	Encenação do conto de fadas Cinderela
4	Revisão da produção textual
5	Reescrita da produção textual
6	Leitura e questionário do conto chapeuzinho
7	Questionário do conto de cinderela
8	Leitura e questionário do conto de cinderela.
9	Leitura e questionário do conto Rapunzel dos Irmão Grimm
10	Questionário sobre a leitura da Cinderela
11	Leitura do conto de maneira performática
12	Encenação de contos de fadas
13	Questionário sobre Cinderela
14	Ilustração
15	Leitura de imagens (ilustrações)
16	Escrita das características dos personagens
17	Encenação de contos de fadas
18	Assistir ao filme
19	Produção textual coletiva
20	Jogo de tabuleiro
21	Assistir ao filme
22	Escrita das características dos personagens
23	Levantamento de conhecimento sobre Cinderela
24	Reescrita da produção de texto
25	Assistir ao filme e roteiro de leitura
26	Análise linguística - substantivo, adjetivo
27	Assistir ao filme e roteiro de leitura
28	Leitura
29	Leitura
30	Reescrita da produção de texto
31	Jogo de memória
32	Reescrita da produção de texto
33	Produção de texto coletivo
34	Jogo clímax (produção escrita)
35	Atividade de leitura

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Com base nesse quadro, é possível perceber um predomínio do eixo da leitura, inclusive, com uma presença marcante de atividades do tipo questionário. Embora a produção de texto apareça, há pouca ênfase na reescrita. Também não foram identificadas atividades de análise linguística com o objetivo de auxiliar os estudantes na produção de uma nova versão do seu texto.

Inicialmente, esse *corpus* foi analisado a fim de que fossem identificadas as concepções de sequência didática subjacentes tanto à SDG apresentada no curso quanto às atividades complementares elaboradas pelos cursistas. Para isso, foi considerada na análise a natureza do conteúdo, eixo de ensino e a natureza das atividades. O resultado pode ser verificado na tabela a seguir.



Tab. 1 – Concepção de sequência didática

	EDUCAÇÃO	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA			ESTUDOS LITERÁRIOS
	Zabala (1998)	Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)	Gatinho (2006)	Swiderski e Costa-Hübes (2009)	Cosson (2014)
SDG apresentada no curso	12 (36%)	0 (0%)	11 (33%)		10 (30%)
Atividade elaborada pelos cursistas	24 (35%)	0 (0%)	28 (40%)		17 (25%)

Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Primeiramente, é necessário esclarecer que essa diferenciação apontada na Tabela 1 é um procedimento metodológico para garantir a legibilidade e a compreensão dos resultados. Na prática, essas concepções se misturam e se integram nas atividades, formando um todo que não corresponde, rigorosamente, a nenhuma das concepções de SD apresentadas.

Isto posto, conforme o já discutido na fundamentação teórica deste trabalho, são várias as possibilidades de conceber SD. Apesar das diferenças e, por vezes, divergências, todas essas concepções compreendem a sequência didática como o conjunto de atividades que serão realizadas pelos estudantes, o que não se confunde nem com plano de aula e, muito menos, com plano de ensino. Além disso, a organização, a sistematização e a sequencialidade das atividades são características frequentemente mencionadas nas definições de SD, o que faz com que a continuidade e a progressão dos conteúdos e/ou das atividades seja um aspecto relevante a ser observado.

No que diz respeito às atividades da SDG apresentadas no curso, identificamos que 10 (30%) delas apontam para a ampliação do letramento literário dos estudantes (Cosson, 2014). O fato de as atividades da SDG serem organizadas a partir de um gênero textual da esfera literária, o conto de fadas, é um critério importante, porém não determina o vínculo com a concepção de SD advinda dos estudos literários. É, principalmente, a natureza do conteúdo como apreciação/fruição estética que indica para esse vínculo.

Verificamos também que 11 (33%) das atividades da SDG apresentadas no curso apontam para a concepção de SD advinda dos estudos linguísticos e de transposição didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Gatinho, 2006; Swiderski e Costa-Hübes, 2009). De forma semelhante ao descrito anteriormente, o fato de as atividades serem elaboradas a partir de um gênero textual não é suficiente para vinculá-las a essa concepção.

Para que essas atividades fossem vinculadas à concepção de SD de inspiração genebrina (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), o foco deveria ser a produção do texto, o que não ocorre nas atividades analisadas. Na análise das atividades, percebemos que foi contemplado, sobretudo, o eixo da leitura, sendo isso o que revelou o vínculo com a concepção de SDG de Gatinho (2004) e Swiderski e Costa-Hübes (2009). Dessa forma, as atividades da SDG que abrangem o eixo de leitura sempre a partir de um mesmo gênero textual apontariam para a concepção de SD advinda dos estudos linguísticos e de transposição didática, já que o foco está mais em aspectos linguísticos do que na apreciação/fruição estética ou na ampliação do letramento literário.

A concepção de SD menos específica é a que advém dos estudos da educação (Zabala, 1998). Diferentemente das anteriores, essa concepção pode ser utilizada tanto no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, quanto de Matemática, História, Geografia etc.



O foco da SD, conforme Zabala (1998), está na consecução de objetivos educacionais os quais estão relacionados à aprendizagem de determinados conteúdos. Percebemos que 12 (36%) das atividades da SDG apresentada estariam vinculadas a essa concepção de SD. Para chegar a esse resultado, consideramos que o foco de algumas das atividades de leitura, por exemplo, não era somente (re)conhecer as características do gênero textual conto de fadas, mas sim ensinar as estratégias de leitura necessárias para a compreensão dos textos desse gênero.

Em relação às atividades complementares formuladas pelos cursistas, de forma semelhante ao que ocorreu nas atividades da SDG apresentadas no curso, não identificamos vínculo explícito com a concepção de SD genebrina (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004). No entanto, verificamos que 17 (25%) atividades apontam para uma concepção de SD para ampliação do letramento literário dos estudantes (Cosson, 2014), conforme exemplo a seguir.

Exemplo 1 - Encenação do conto

ATIVIDADE 1

Encenação do conto lido (Cinderela) utilizando fantoches.

1º - Em sala de aula começar explicando sobre o que é o texto teatral e que o mesmo também pode trabalhar contos de fadas.

Obs: Explicando as nuances que o divergem do gênero narrativo conto.

2º - Após a explicação, dividir a turma em grupos de 4 a 5 alunos, cada um iria interpretar um ato do conto que foi lido (Cinderela). Os atos seriam sorteados entre os grupos de alunos.

3º - Explicar sobre os fantoches e como eles são usados no teatro nacional.

4º - Nesse momento ocorreria a confecção dos fantoches utilizando materiais acessíveis, de preferência reciclados. Como por exemplo: E.V.A.; papelão; tecidos de roupas que não servem mais, etc.

Obs: Esses materiais seriam conseguidos pela própria turma. Os discentes trabalhariam em equipe para consegui-los, dentro da própria escola. Ademais, a coleta seria supervisionada pelo docente e o representante da classe (da semana, tendo em vista que foi selecionado através das eleições semanais).

5º - Após já terem preparado previamente, os integrantes de cada grupo vão encenar a história, para a turma utilizando os fantoches confeccionados por toda a turma.

Obs: Todos os fantoches feitos em sala seriam utilizados na peça.

Objetivos:

- Levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias para a leitura do gênero textual conto de fadas;
- Reconhecer o gênero conto de fadas;
- Desenvolver estratégias de leitura (hipóteses, conhecimento de mundo, localização de informações, comparação de informações, inferências) para o gênero;
- Entender que os contos de fadas podem ser encontrados em outros gêneros narrativos;
- Estimular o trabalho em equipe, companheirismo, respeito, colaboração e o cumprimento de regras estabelecidas coletivamente.

Fonte: acervo do curso de extensão (2019).

Cosson (2014) defende que devemos ir além da simples leitura, propondo outros instrumentos para o estudante conhecer e se articular com proficiência no mundo da linguagem. Nessa concepção de SD, não é necessário manter o foco em um gênero específico, mas sim na ampliação do letramento literário, o que pode ser feito a partir de vários gêneros e atividades diversas, como uma encenação.



Ainda tendo como foco a análise das atividades elaboradas pelos cursistas, foi possível verificar que 24 (35%) apontam para concepção de SD preconizada por Zabala (1998), conforme exemplo a seguir.

Exemplo 2 - Leitura e questionário sobre o conto de Cinderela

OBJETIVOS:

- Reconhecer o gênero e a situação de comunicação social;
- Identificar a estrutura da sequência narrativa;
- Desenvolver habilidades de produção, usando novas versões;
- Resgatar o encantamento pela narrativa de contos;
- Fazer intercâmbio entre classes para estimular o gosto pela leitura;
- Confeccionar caixas de histórias;

RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA A AULA:

- Montar uma roda de leitura e explicar o que é um conto;
- Escolher um conto simples e contar para os alunos como exemplo;
- Começar um diálogo, perguntando aos alunos quais contos eles conhecem e quais eles mais gostam;
- Utilizar recursos visuais para contar o conto escolhido para a aula (fantoche, vídeo, cartaz etc);
- Trabalhe as atividades abaixo relacionadas, utilizando a metodologia e linguagem necessária de acordo com sua classe.

PÚBLICO ALVO: 6º ano do ensino fundamental.

CONTEÚDOS:

- Leitura e interpretação;
- Linguagem oral e escrita;
- Produção textual;
- Arte (confeções da caixa e teatro).

O que é um conto? Às vezes alguns professores tem dificuldade em explicar para os seus alunos a definição desse gênero textual, porém a explicação é bem simples: é um texto narrativo do gênero literário.

Ele tem o foco em um fato ou um determinado acontecimento, geralmente é uma ficção, ou seja, é uma história inventada. Os contos são fantasiosos, histórias de faz de conta que são muito contadas para as crianças. O conto possui um narrador, que é quem conta a história e um enredo, ou seja, a história é dividida em começo, meio e fim.

ATIVIDADES:

1. Quais as diferenças que você observou entre o conto Cinderela e o filme Cinderela 2? Você imaginava uma continuação dessa forma? Explique.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma pessoal.

2. Ao invés de mudar sua forma de ser ao se tornar uma princesa, Cinderela fez com que todos a aceitassem como ela era. Você acha que ela agiu certo ou tinha que se portar de acordo com sua nova posição social?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma positiva e mostre sua opinião sobre características sociais.

3. E você, mudaria seu jeito de ser ao ascender socialmente?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma pessoal intervindo com sua posição no que diz respeito à manutenção de personalidade e caráter.

4. Com base na imagem responda:



- a. Qual conto de fadas está representado pelo desenho acima?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno indique o conto “Cinderela”.
- b. Você conhece esse conto?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda positivamente, uma vez que a figura traz a carruagem às aboboras como referência.
- c. Escreva com suas palavras esse conto no caderno.
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma pessoal.
- d. Quantos personagens há na história?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda cinderela a protagonista, príncipe encantado entre outros.
- e. Existe algum animal nessa história? Qual?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda cavalos, ratos, pássaros, entre outros.
- f. Qual a característica mais importante da personagem principal da história?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda resiliência, pois apesar dos acontecimentos trágicos a protagonista agarra um sonho de transformação da sua realidade e assim alcançar a felicidade.
5. Pesquise, descubra e discorra sobre quem escreveu esse conto.
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda as diversas fontes como os irmãos Grimm e Perrault.
6. Preencha as lacunas com palavras-chave sobre a crônica.

O conto é um texto _____ e _____ que tem por objetivo _____ o leitor ou levá-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre acontecimentos cotidianos e os comportamentos humanos. O _____ utiliza uma linguagem _____ para aproximar-se do leitor.

DIVERTIR	CURTO	SIMPLES	BREVE	AUTOR
----------	-------	---------	-------	-------

Expectativa de resposta:

CURTO	BREVE	DIVERTIR	AUTOR	SIMPLES
-------	-------	----------	-------	---------

7. Assinale a alternativa correta em relação à classificação dos adjetivos destacados nas frases:

- I. Carolina comprou para a mãe um vestido amarelo-claro.
 - II. Ele estava feliz porque foi aprovado no vestibular.
 - III. A torcida ficou feliz pela conquista do título.
 - IV. O mineiro Carlos Drummond de Andrade é considerado um dos maiores poetas brasileiros.
 - V. A menina bonita colocou um laço de fita no cabelo e foi para a escola.
- a) biforme, pátrio, derivado, primitivo e composto.
 - b) primitivo, composto, biforme, pátrio e derivado.
 - c) composto, primitivo, primitivo, pátrio e biforme.
 - d) composto, derivado, primitivo, pátrio e biforme.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda “alternativa c”.

8. Com base na tirinha responda:



(Dik Browne, O melhor de Hagar, o Horrível, L&PM)

Os adjetivos são palavras que podem sofrer inúmeras variações e têm como principal função caracterizar ou delimitar o substantivo

Considere as afirmações:

- I. No primeiro quadrinho, a sequência dos adjetivos (esbelto, bonito, espirituoso) resulta na intensificação progressiva de seus significados, dando origem à figura de estilo chamada de hipérbole.
- II. Se em vez de empregar o verbo “haver” (para indicar tempo decorrido), Helga utilizasse o verbo “fazer”, segundo a norma culta, o período deveria ser assim reescrito: o que aconteceu com o marido esbelto, bonito e espirituoso com o qual casei fazem vinte anos?
- III. A oração “com o qual casei” é subordinada adjetiva restritiva.

Está(ão) correta(s):

- a) Apenas I.
- b) Apenas II.
- c) Apenas III.
- d) I e II.
- e) I e III.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda “alternativa c”. A oração “com o qual casei” atua como oração subordinada adjetiva restritiva, pois está restringindo o sentido do termo a que se refere, no caso, a palavra “marido”.

9. Nos textos narrativos, existe a figura do narrador, isto é, aquele que conta um fato. Esse narrador pode ser observador (conta o fato e não participa dele) e personagem (além de contar o fato, participa dele). No texto 1, o fato é narrado por alguém que apenas observa os acontecimentos ou por alguém que conta e participa? Justifique sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno identifique que o narrador do texto é observador, ou seja, narra os fatos, mas não participa deles.

10. Ao reescrever o conto Cinderela quais mudanças você faria?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma pessoal.

Fonte: acervo do curso de extensão (2019).



Nesse exemplo, o foco é a aprendizagem de conteúdos. Na atividade, percebemos uma diversidade de conteúdos abordados de forma semelhante o que é esperado de uma avaliação bimestral, por meio da qual é possível identificar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Em relação à sequência didática advinda dos estudos linguísticos e de transposição didática, encontramos 28 (40%) atividades elaboradas pelos cursistas filiadas a essa concepção, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 3 - Atividade “Chapeuzinho esfarrapado”

ATIVIDADE	
1.	Após a leitura compartilhada do conto “Chapeuzinho Esfarrapado” (https://books.google.com.br/books?id=xyNODQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false), do livro Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial, de Ethel Jhonson Phelps e seus colaboradores. Refletiremos oralmente e em grupo acerca dos seguintes pontos:
a)	Quais são as características de Chapeuzinho Esfarrapado, cite características psicológicas e físicas. E reflita se ela se assemelha com Cinderela, tanto na versão de Perrault como também dos Irmãos Grimm.
b)	Em todos os contos de fadas que vimos até então, a princesa tinha como desejo conquistar o príncipe e como principal aliada a beleza, Chapeuzinho Esfarrapado, no entanto, não tem como objetivo ter um príncipe e sim viajar o mundo e salvar seu reino dos trolls, e ainda conquistou o príncipe a amando assim como era. Houve algum estranhamento ao ler a história de uma princesa tão atípica. Justifique sua resposta para o grupo.
c)	Qual princesa lhe parece mais empoderada? Qual você seria? Por quê?

Fonte: acervo do curso de extensão (2019).

Nessa atividade, verificamos que o foco está na compreensão do gênero, mas também na ampliação da competência leitora do estudante, o qual, nesse momento, está sendo convidado a transcender o texto, a avaliar e a se posicionar sobre os valores a que os contos de fadas aderem e, por conseguinte, transmitem.

Voltando às atividades da SDG apresentadas no curso, identificamos que o gênero contos de fadas foi contemplado em diversos suportes. Além disso, como já dito, foi priorizado o eixo da leitura, abarcando, principalmente, conteúdos procedimentais (estratégias de leitura), todavia sem perder de vista o objetivo de ampliar o letramento literários dos estudantes. Isso é intencional e pode ser comprovado através do trecho a seguir, extraído do projeto “(Re)visitando os contos de fadas e as fábulas”, ao qual o desenvolvimento da SDG está vinculado.

Escolhemos as histórias infantis, pois, dadas as características dos nossos alunos, percebemos que há uma lacuna no seu processo de letramento: eles provavelmente não tenham tido contato, durante a sua infância, com as histórias infantis. [...]

A proposta de **(re)visitar** tem o intuito de abranger tanto os alunos que desconhecem a prática de ouvir, contar e criar histórias, como também ampliar as habilidades daqueles que já foram submetidos a essas práticas (Acervo do curso de extensão, 2019).

Já o foco nas estratégias de leitura é mencionado tanto no próprio projeto quanto no plano de ensino de 2006, conforme demonstrado a seguir.

1. OBJETIVOS



- Estimular a leitura e escrita através de uma (re)visita as histórias infantis.
 - Desenvolver/ampliar as estratégias de leitura dos gêneros literários, contos de fadas e fábulas, bem como dos demais gêneros que emergirão durante o processo tais como: esquema, resenha, resumo, anotações, paródias, filmes, etc.
 - Recuperar/ criar nos alunos a tradição de ouvir e contar histórias. (Projeto “(Re)visitando os contos de fadas e as fábulas” (Acervo do curso de extensão, 2019).

1) OBJETIVOS

➤ *Específicos de Língua Portuguesa:*

- ✓ ler textos de diferentes gêneros utilizando as estratégias de leitura necessárias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação [...]. (Plano de Ensino de Língua Portuguesa, 2006. Acervo do curso de extensão, 2019).

Antes de solicitar a produção inicial de um conto de fadas, na SDG apresentada no curso, também foram contempladas atividades de identificação e reflexão sobre as características do gênero e, de forma mais específica, sobre o funcionamento dos adjetivos como um mecanismo linguístico-discursivo que atua no estilo do gênero.

Embora as atividades não sejam lineares e não sigam rigorosamente uma ordem previamente estabelecida nas concepções de sequência didática especificadas na discussão teórica, observamos um movimento em direção a uma maior especificidade, o qual também está associado ao aumento, gradativo, na complexidade das atividades. Com isso, verificamos que na SDG estudada na formação há continuidade e progressão das atividades.

Assim, ao solicitar a elaboração de uma atividade complementar, provavelmente, o objetivo do curso era verificar se os cursistas tinham compreendido alguns princípios norteadores de uma SDG a saber: as atividades têm como foco um único gênero textual (embora outros possam ser utilizadas na realização de uma tarefa específica); sequencialidade, continuidade e progressão.

Neste trabalho, continuar e progredir não são sinônimos, pois acreditamos que continuar a SDG significa acrescentar uma nova atividade, porém, progredir significa construir uma atividade que, apesar de manter relação com a anterior, seja mais complexa e mais específica. A figura a seguir, ilustra uma possibilidade de continuidade e progressão, a qual, provavelmente, corresponderia às expectativas do curso.

Figura 2 – Possibilidade de continuidade e progressão

Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Essa figura consegue mostrar a semelhança entre a proposta do curso de extensão e o modelo de sequência didática elaborado por Swiderski e Costa-Hübes (2009), pois há módulo de reconhecimento contendo atividades de leitura, com foco nas estratégias de leitura e reconhecimento das características dos contos de fadas, mas também atividades de análise linguística e a solicitação da produção inicial e final. No entanto, a sequência exemplificada no curso de extensão termina com a produção inicial e uma avaliação bimestral, estando, portanto, incompleta se comparada à concepção de Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Assim, ao analisarmos as atividades complementares elaboradas pelos cursistas, identificamos que a imensa maioria manteve a unidade de gênero textual e continuou a SDG. No entanto, em muitas delas, não houve progressão. Para que houvesse, de fato, progressão, as atividades seguintes da SDG teriam que contemplar a criação de oportunidades de aprendizagem que possibilitassem ao estudante reescrever a sua produção inicial, adequando-a à solicitação de produção, às características do gênero textual, bem como aos mecanismos linguístico-discursivos utilizados nos textos desse gênero. Dessa forma, diferentemente do que ocorreu nas atividades da SDG apresentadas no curso, esperava-se que as estratégias de escrita fossem o foco.

Assim, para chegar aos resultados apresentados na tabela a seguir, consideramos as seguintes categorias: 1) houve continuidade, foi mantida a esfera, mas não houve manutenção do gênero nem houve progressão quando a atividade foi feita a partir de outro gênero da esfera literária, como no texto dramático contemplado nas atividades de encenação, mas se concentrou nos eixos ou em conteúdos já abordados nas atividades anteriores; 2) houve continuidade, foi mantido o gênero textual, mas não houve progressão quando, embora a atividade tenha sido elaborada a partir de um texto do gênero conto de fadas, contemplou os eixos ou conteúdos já abordados nas atividades anteriores; 3) houve continuidade, manutenção do gênero quando, além de manter o gênero textual conto de fadas, o foco da atividade foi possibilitar que o estudante reescrevesse a sua produção inicial (atividade 18 da SDG exemplificada no curso).



Tabela 2 – Continuidade e progressão das atividades complementares

CONTINUA A SDG, MANTÉM A ESFERA, MAS NÃO MANTÉM O MESMO GÊNERO E NÃO HÁ PROGRESSÃO		CONTINUA A SDG, MANTÉM O GÊNERO TEXTUAL, MAS NÃO HÁ PROGRESSÃO		CONTINUA A SDG, MANTÉM O GÊNERO TEXTUAL E HÁ PROGRESSÃO	
Qtde.	Porcentagem	Qtde.	Porcentagem	Qtde.	Porcentagem
05	14%	18	52%	12	34%

Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

A partir desses resultados, constatamos que a imensa maioria dos cursistas compreendeu e foi capaz de utilizar alguns princípios norteadores da SDG como a manutenção do mesmo gênero textual enquanto organizador das atividades, a sequencialidade e a continuidade. No entanto, a partir dos resultados da análise, apenas 34% dos cursistas entenderam como se ocorre a progressão, a especificação e a gradativa complexidade das atividades da SDG.

Desse modo, identificamos que boa parte das atividades formuladas pelos cursistas manteve o foco na leitura (16), algumas contemplaram a análise linguística (5) e a oralidade (5). Semelhantemente ao que acontece em um texto, esse resultado mostra que os cursistas aderiram a uma concepção de continuidade parafrástica, isto é, a SDG continua, mas não avança, há uma sensação de circularidade, no sentido de que não há a complexificação das atividades, as quais continuam abordando, com o mesmo nível de complexidade, os conteúdos já contemplados nas atividades anteriores.

Muito mais do que um equívoco e, além de indicar a dificuldade dos cursistas em compreender o princípio de sequencialidade da SDG, o qual está associado à progressão, isto é, ao aumento gradativo do grau de dificuldade das atividades, inclusive através da mudança de eixo e da inserção de novos conteúdos, esse resultado mostra que houve uma relação de especularidade entre as atividades da SDG apresentadas no curso e a atividade produzida pelos cursistas.

Segundo Bazarim (2006, p. 88), a partir de Lemos (1985; 1998), especularidade é um conceito que advém dos estudos sobre aquisição de linguagem. Tal conceito é utilizado para se referir à incorporação que a criança faz de parte ou de todo o enunciado do adulto. Ainda que não estejamos tratando, especificamente, do processo de aquisição de escrita, a concepção de especularização nos auxilia a explicar a influência que as atividades da SDG apresentadas no curso de extensão exerceram nas atividades complementares elaboradas pelos cursistas. Da mesma forma como os fragmentos da fala ou todo o enunciado do adulto retornam na fala da criança, algumas características das atividades da SDG exemplificadas puderam ser identificadas nas atividades formuladas pelos participantes.

Em relação ao eixo de ensino, por exemplo, verificamos que, em sua maioria, tanto as atividades da SDG apresentadas quanto às elaboradas pelos cursistas contemplam a leitura. No que tange à natureza da atividade, tanto nas atividades da SDG apresentadas quanto nas elaboradas pelos cursistas, predomina a resposta a um questionário por escrito e as atividades lúdicas/dinâmicas. De forma semelhante ocorre em relação à natureza do conteúdo, prevalecendo em ambas o procedimental. Consequentemente, as concepções de SD subjacentes às atividades produzidas pelos cursistas também espelham as que estão subjacentes as atividades apresentadas no curso.

Com isso, esperamos ter demonstrado que a relação de especularidade estabelecida entre as atividades da SDG apresentadas no curso e as que foram produzidas pelos cursistas é o principal efeito do curso de extensão. Na sequência, há algumas considerações finais

Considerações finais

A elaboração de atividades, a nosso ver, faz parte do planejamento do professor. Assim, poderíamos dizer que, além do plano de ensino e do plano de aula, a sequência didática também é um gênero catalisador (Signorini, 2006). Apesar das diferenças entre esses gêneros, todos apontam para a ação do professor, mas somente as atividades da sequência didática chegam aos estudantes.

Muito mais que imaginar que o planejamento e a modelização didática são práticas esquecidas pelos professores, conforme afirma Rojo (2001), preferimos nos indagar *se e como* tais práticas são contempladas nos cursos de formação inicial. Por isso, as ações do curso de extensão “Didatização de Gêneros Textuais do Ensino Fundamental” se tornaram o foco da nossa pesquisa. Essa atividade extensionista estava voltada, justamente, para minimizar as dificuldades dos professores de LP em formação inicial e continuada na elaboração de atividades de ensino.

Dessa forma, nosso objetivo na pesquisa passou a ser investigar os efeitos das atividades de uma SDG apresentadas no curso de extensão na elaboração de uma atividade complementar. Após a análise tanto das atividades da SDG de contos de fadas contempladas no curso quanto das atividades complementares formuladas pelos cursistas, chegamos à conclusão de que o estabelecimento de uma relação de especularidade entre o que foi abordado no curso e que foi feito pelos cursistas é o principal efeito do curso de extensão.

Tal resultado evidencia que no processo de ensino aprendizagem, inclusive na formação inicial, os aprendizes necessitam de “modelos” nos quais possam se apoiar para construir sua aprendizagem. Esses “modelos”, no entanto, não precisam ser prescritivos, uma camisa de força, restringindo ou até impedindo a criatividade e a transcendência dos aprendizes. Ao contrário, os “modelos” podem ser um ponto de partida, uma referência.

Dessa forma, consideramos que as atividades de SDG apresentadas cumpriram seu papel modelar. Os cursistas conseguiram perceber que é possível organizar atividades de diversas naturezas e contemplando os vários eixos a partir de um único gênero textual. Perceberam também que as atividades lúdicas podem ser inseridas na sequência didática sem que isso represente um rompimento com os conteúdos específicos de Língua Portuguesa.

Podemos dizer que a atividade complementar dos cursistas atua como a produção inicial em uma sequência didática inspirada no modelo genebrino (Dolz, Noverraz, Scheneuwly, 2004). A partir dela, é possível diagnosticar as principais dificuldades dos estudantes – no nosso caso, participantes da extensão – na produção de texto de um determinado gênero textual.

Com base na análise, percebemos que a principal dificuldade dos cursistas na elaboração da atividade diz respeito à progressão. Ainda que a continuidade e a progressão das atividades tenham sido o foco de vários encontros, a partir das atividades dos participantes, verificamos que isso não foi suficiente. Esse fato nos remete para a já não tão nova discussão da unidade entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

Teoricamente, os cursistas, durante as discussões empreendidas nos encontros, podem até ter compreendido como ocorre a progressão das atividades de uma SDG, no entanto, no momento de produzir a atividade, esse conhecimento, na maioria dos casos, não foi adequadamente mobilizado. Evidentemente, a compreensão dos cursistas em relação ao comando da atividade também deve ser considerada, pois, para alguns, complementar não necessariamente significou progredir, no sentido de privilegiar a (re)escrita, alguns



preferiram, por exemplo, contemplar análise linguística, pouco abordada, e oralidade, não contemplada em nenhuma das atividades da SDG.

Com isso, queremos dizer que, se o objetivo geral de um curso de extensão é subsidiar teórica e metodologicamente os cursistas para prática de ensino de Língua Portuguesa a partir da SDG, não basta apenas possibilitar aos participantes conhecerem e compreenderem os conceitos de sequência didática e de gênero textual, conforme aponta Rojo (2001), nem tampouco apenas apresentar e discutir atividades de uma SDG.

Embora reconheçamos a importância dessas ações, as quais são imprescindíveis no contexto de formação, no caso analisado, verificamos que não são suficientes. A partir dos resultados desta pesquisa, acreditamos que para que os professores em formação inicial consigam produzir adequadamente atividades para uma SDG, é necessário que a eles seja dada a oportunidade da produção, mas também, a partir de um feedback do professor formador, de reescrita.

Esclarecemos que não pensamos serem as atividades de extensão as responsáveis por sanar as eventuais lacunas dos cursos de formação inicial no que diz respeito à abordagem do processo de didatização. Todavia, reconhecemos que, enquanto não há um consenso sobre a necessidade de o currículo contemplar não só as teorias sobre didatização, mas também a prática de elaboração de atividades para o ensino de LP na Educação Básica, a extensão é uma alternativa que não pode ser nem subestimada nem descartada. Lembramos que a ação extensionista focalizada nesta pesquisa, realizada no período de recesso escolar, disponibilizou 30 vagas, homologou 101 inscrições e teve 72 concluintes.

Esperamos que os resultados da nossa pesquisa possam contribuir tanto no que diz respeito às discussões teóricas sobre a formação de professores, como também que possam subsidiar novas ações formativas. O potencial do *corpus* gerado para esta pesquisa não foi totalmente explorado, por isso, esperamos que este trabalho seja apenas o primeiro de uma série de outros que ainda virão.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

BAZARIM, Milene. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1604009> . Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.



GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros Catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

LEMOS, C. **Sobre a aquisição da escrita: algumas questões**. In: ROJO, R. (org) Alfabetização e letramento – perspectivas linguísticas. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1998.

LEMOS, C. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. In: MEISEL, J.M. (Org) **Adquisición de lenguaje** (Aquisição de linguagem. Vervuet, 1985.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ROJO, H. R.. Modelização didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, A.B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros Catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

STAKE, R. E. The Case Estudy Method in Social Inquiry. **Educacional Researcher**, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de experiência. **Letras & Letras**, v.10, n.18, p. 113-1288, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 03 jul. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.