

Da formação inicial ao ensino de Língua Portuguesa como língua materna no chão da escola: o trabalho com a sequência didática na perspectiva de egressos do curso de licenciatura em Letras

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12404>

Isabel Lira¹, Patrícia Santos², Gustavo Lima³

Resumo: O presente estudo se propõe a investigar as percepções de professores egressos do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) acerca do trabalho com a sequência didática em suas práticas de ensino, buscando compreender as contribuições da formação inicial na implementação desse dispositivo na educação básica. A pesquisa fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), em especial no campo da Didática das Línguas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e adota a entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2012) como instrumento metodológico de geração de dados. A entrevista foi realizada com quatro professores egressos que atuam na educação básica e os resultados indicam que o primeiro contato com a sequência didática ocorreu principalmente durante a graduação, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e das disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Didática, experiências consideradas pelos egressos como fundamentais para a compreensão da estrutura e da finalidade pedagógica do dispositivo. Os dados também evidenciam que a formação inicial exerceu papel central na consolidação da sequência didática como referência no planejamento pedagógico, contribuindo para um ensino de gêneros mais sistemático e consciente na educação básica.

Palavras-chave: Sequência didática; Ensino de gêneros; Formação inicial; Prática docente.

From initial training to teaching Portuguese as a mother tongue in the school setting: working with the didactic sequence from the perspective of graduates of the Letters teaching degree

Abstract: This study aims to investigate the perceptions of teachers who graduated from the Portuguese Language Teaching program at the Federal University of Agreste of Pernambuco (UFAPE) regarding working with teaching sequences in their teaching practices, seeking to understand the contributions of initial training to implementing this tool in basic education. The research is based on Sociodiscursive Interactionism (Brockart, 1999), especially in the field of Language Didactics (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), and uses semi-structured interviews (Lüdke; André, 2012) as a methodological tool for generating data. The interview was conducted with four graduate teachers who work in basic education, and the results indicate that their first contact with the teaching sequence mainly happened during college, through the Institutional

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Bolsista de Iniciação Científica FACEPE/UFAPE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0862-9362>. E-mail: liraisabel000@gmail.com.

² Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Iniciação Científica Voluntária – PIVIC/UFAPE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1620-6322>. E-mail: leitepatricia003@gmail.com.

³ Professor Associado I da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFAPE. Bolsista de Produtividade da FACEPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2434-361X>. E-mail: ghlima.prof@gmail.com.

Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and courses on Portuguese Language Teaching Methodology and Didactics, experiences that the graduates considered essential for understanding the structure and educational purpose of the tool. In short, the data show that initial training plays a central role in establishing the teaching sequence as a reference in the graduates' lesson planning, helping make genre-based teaching in basic education more systematic and intentional.

Keywords: Didactic sequence; Genre-based teaching; Initial teacher education; Teaching practice.

Introdução

A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida no campo das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática na formação docente, tal como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2024). No que compete à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa como língua materna, dados divulgados recentemente pelo Ministério de Educação em relação à Prova Nacional Docente têm demonstrado avanços nessa relação teoria e prática nos cursos de licenciatura em Letras, de modo que 60,7% dos participantes do exame demonstraram possuir as habilidades necessárias para o exercício da docência⁴. Diante desse cenário, interessa-nos investigar como essa interface entre teoria e prática tem se estabelecido nos cursos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa como língua materna e quais as possíveis contribuições para prática docente no chão da escola.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as percepções de egressos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) acerca do trabalho com a sequência didática, empreendendo, portanto, um esforço no sentido de apreender os processos de apropriação e as possíveis ressignificações, no chão da sala de aula, das experiências vivenciadas com a sequência didática no contexto de formação inicial.

Fundamentação teórica

A formação inicial de professores é compreendida, nas pesquisas e documentos educacionais, como um processo dinâmico e complexo (Brasil, 2024, Artigo 3º, Inciso III), que envolve a relação teórica-prática (Oliveira, 2006) e a aquisição de saberes a ensinar e para ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2017). Nesse sentido, formar professores é propiciar as condições necessárias para que o futuro profissional domine não só o

⁴ Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2026/05/20/prova-nacional-docente-2025-resultado.ghtml>

conhecimento teórico acerca dos objetos da sua área, mas, sobretudo, seja capaz de transformá-los em objetos de ensino (Oliveira, 2006). Desse pressuposto, emerge aquilo que Hofstetter e Schneuwly (2017) definem como saberes a ensinar - conteúdos escolares legitimados pelos currículos e documentos oficiais - e saberes para ensinar - ferramentas e procedimentos pedagógicos que mediam os conteúdos no ato de ensino. Nessa perspectiva, a formação de professores precisa focalizar duas frentes centrais e complementares: *o que e como ensinar*, com atenção especial a como essas dimensões se desdobram em processos formativos e no perfil de profissional que se deseja formar.

No que tange aos saberes a ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1998, trouxeram mudanças significativas no rol de conteúdos escolares ao institucionalizarem os gêneros textuais como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa (Lima, 2016). Tal mudança no paradigma do ensino de língua materna levou os currículos e os livros didáticos a empreenderem reformulações nos seus pressupostos teórico-metodológicos de modo a estabelecer um alinhamento com que preconizam os PCN. Outrossim, observou-se um movimento similar nos cursos de formação inicial de professores de língua portuguesa no sentido de revisitar as suas bases epistemológicas, os itinerários formativos e o perfil de professor previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), sobretudo nos componentes curriculares de cunho mais pedagógico, como estágio supervisionado e metodologias de ensino.

Duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), doravante BNCC, reiterou essa perspectiva da pedagogia dos gêneros (Bawarshi e Reiff, 2013), ancorando-se numa concepção enunciativa-discursiva das práticas de linguagem. Dado, portanto, que o ensino de gêneros textuais foi normatizado pelos PCN e pela BNCC, urge-se a necessidade de investigar a abordagem desse objeto nos cursos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa sob o viés da profissionalização docente. Dessa forma, discutir teoricamente as teorias de gênero e sua relação com o ensino nas licenciaturas em Letras não é uma escolha individual do docente universitário, mas uma diretriz institucional que precisa ser observada para que o docente em formação tenha pleno conhecimento dos “saberes que são os objetos do seu trabalho” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 74) e seja capaz de transpô-los em objetos de ensino.

Para tanto, é necessário que a discussão em torno dos gêneros textuais seja inserida nos PPC dos cursos de Licenciatura em Letras não apenas como um saber a ensinar, mas também um saber para ensinar, o que reforça a necessidade de se pensar em

processos de didatização que tornem viável a implementação da pedagogia de gêneros na escola. Segundo Marcuschi (2002, p. 22), “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Logo, os gêneros se materializam em diferentes práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) e estão diretamente relacionados às práticas sociais. Inseri-los nas práticas de linguagem escolares implica, portanto, assumir uma concepção enunciativa e discursiva da língua, a qual rompe com tradição formal e estrutural que dominou tanto os estudos quanto o ensino de língua portuguesa durante anos (Marcuschi, 2002).

Cientes, pois, da relevância acadêmica-científica e normativa dos gêneros textuais, reiteramos aqui a posição em defesa de um ensino de língua portuguesa na escola que priorize as práticas de linguagem como objeto de ensino (Suassuna, 2014). Uma vez que a linguagem se realiza por meio de gêneros textuais que estruturam as interações sociais, a escola precisa também ser vista como um lugar autêntico de comunicação (Schneuwly; Dolz, 2004) de modo a assumir o compromisso de promover um ensino que considere as práticas de linguagem de referência. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que ensinar gêneros textuais é possibilitar aos alunos o domínio progressivo de formas de linguagem socialmente reconhecidas, evidenciando que a apropriação dos gêneros não ocorre de maneira espontânea, mas exige mediação pedagógica.

Contudo, reconhecer a relevância do ensino sistemático de gêneros textuais não é suficiente para assegurar sua efetivação no cotidiano escolar. Ainda que haja consenso teórico e normativo acerca de sua importância, permanece o desafio de concretizar esse ensino na prática pedagógica, por meio de propostas didáticas que orientem o trabalho docente de forma planejada e coerente. Diante desse contexto, destaca-se a sequência didática, definida por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

A sequência didática organiza-se a partir de etapas interdependentes que visam conduzir o aluno à apropriação progressiva do gênero trabalhado. Inicialmente, apresenta-se a situação de comunicação, momento em que se explicitam o gênero, o contexto de produção e os objetivos da proposta. Em seguida, realiza-se uma produção inicial, que permite ao professor diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e identificar as principais dificuldades relacionadas ao gênero. A partir desse diagnóstico, desenvolvem-se os módulos de ensino, nos quais são trabalhados, de forma sistemática e orientada, aspectos específicos do gênero, como sua organização textual, características linguísticas

e condições de uso. Por fim, a produção final possibilita que os alunos mobilizem os conhecimentos construídos ao longo da sequência, evidenciando avanços em relação à produção inicial. Cabe destacar, entretanto, que a sequência didática não deve ser compreendida como um procedimento rígido ou mecânico, aplicado de forma padronizada e desvinculada do contexto escolar. Conforme ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trata-se de um dispositivo flexível, que exige do professor decisões pedagógicas constantes, sensibilidade às necessidades da turma e adaptações às condições reais de ensino.

Metodologia

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2012) e utilizou como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2012). Desse modo, o *corpus* de análise foi gerado a partir da transcrição das entrevistas, realizadas de modo *on-line* por meio da plataforma *Google Meet*, de 4 (quatro) egressos do curso de Licenciatura em Letras da UFAPÉ que atuam como professores na educação básica e que afirmaram ter tido contato com a discussão e a elaboração de sequências didáticas na formação inicial e que já haviam implementado sequências didáticas com os seus alunos. A entrevista foi estruturada em 8 (oito) perguntas pré-elaboradas referentes à experiência dos egressos com a sequência didática tanto na formação inicial quanto na prática docente. O tratamento dos dados utilizou como aporte a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), já que o objetivo é inferir os sentidos presentes nas percepções dos egressos sobre o trabalho com a sequência didática na escola para além da superfície do corpus utilizando etapas claras e bem definidas. Tais etapas são a pré-análise⁵, a exploração⁶ e o tratamento dos dados⁷.

Resultados e Discussão

A tabela abaixo organiza o corpus em categorias, subcategorias, códigos e frequência que o código apareceu durante o processo de geração dos dados. Essa organização guia a interpretação e discussão neste tópico e sintetiza os resultados obtidos

⁵ Organização do corpus através da transcrição das entrevistas e apropriação do material de análise.

⁶ Codificação dos trechos relevantes e agrupamento das categorias e subcategorias.

⁷ Interpretação e discussão dos dados de acordo com os objetivos estipulados para a pesquisa.

na pesquisa. Além disso, os participantes são aqui identificados como E1, E2, E3 e E4 a fim de preservar a identidade dos participantes e assegurar a conformidade com as normas éticas de pesquisa.

Tabela 1 - Síntese das categorias de análise e das evidências

Categoria	Subcategoria	Código	Frequência
Trabalho com a SD na formação inicial	Primeiro contato com a SD na formação inicial	Na disciplina de Didática	3
		Através do PIBID	1
	Produção de SD na formação inicial	Durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) produzimos sequências em grupos	2
		No PIBID	2
	Implementação das SD produzidas na formação inicial nas turmas dos entrevistados	Apliquei a sequência produzida na disciplina MELP em duas turmas	2
		Apliquei nas minhas turmas do PIBID	1
Trabalho com a SD na escola	Frequência de utilização	Até duas por trimestre	2
		Tento ao máximo usar, mas nem sempre é possível devido ao tempo	1
		Quando o currículo de Pernambuco determina o trabalho com gêneros textuais	1
	Resposta/reação dos estudantes	Sempre participam muito bem	2
		Apresentam certa resistência porque acreditam que não vai dar certo	1
		Questionam o fato de produzir algo sem conhecer o gênero	1
		A maioria dos alunos engajam, produzem e ficam felizes em ver como melhoraram	1
		Se sentem seguros por partir dos conhecimentos prévios	2
		Gostam bastante	1
		Mais interesse pelas aulas de Português	2

	Ganhos ou avanços nas aprendizagens dos alunos	Aprendizagem reflete em outras disciplinas e outras atividades	1
		Melhora da produção inicial para a produção final	1
		Desenvolvimento da interpretação, da gramática e da leitura	1
	Potencialidades	Trabalho personalizado	2
		Trabalho sistemático	3
		Produção inicial e produção final	2
		Trabalho com o gênero atrelado a realidade	2
		Trabalho gêneros orais e escritos	1
		Melhor organização do trabalho docente	2
		Projeto comunicativo para além da sala de aula	1
		Participação ativa dos alunos	1
	Limitações	Falta de espaço físico	1
		Preconceito do ambiente escolar	1
		Turmas superlotadas	1
		Falta de formação docente	1
		Tempo	4
	Alterações no esquema da SD	Sequência de Cosson atrelada a SD	1
		União da SD ao projeto de letramento de Kleiman	1
		Junção de etapas	2
		Habilidades do SAEB, SAEPE e ENEM nos módulos	1

	Uso da SD em diferentes disciplinas	SD na disciplina Artes	1
Relações entre a formação inicial e o trabalho com a SD no chão da escola	Contribuições da formação inicial para a prática com SD	Mapeamento das dificuldades e potencialidades dos alunos	4
		Organização do planejamento do professor	1
		Resgate da atenção dos estudantes	3
		Trabalho personalizado e ensino focado no uso real do gênero	3

Fonte: elaborado pelos autores.

A macro categoria “Trabalho com a SD na formação inicial” deu origem à análise de três subcategorias⁸, conforme disposto na tabela apresentada. Essa categoria possibilita compreender de que maneira os egressos tiveram acesso ao dispositivo sequência didática ainda durante a graduação e como esse contato contribuiu para sua formação docente. Já no que se refere à primeira subcategoria, intitulada “Primeiro contato”, os dados indicam que todos os entrevistados conheceram a sequência didática ainda na formação inicial. Esse contato ocorreu principalmente por meio da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP), bem como através da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A segunda subcategoria, “Produção de SD na formação inicial”, revelou que o contato dos participantes com a sequência didática não se limitou ao campo teórico. Os entrevistados relataram a produção de SD durante a disciplina de MELP, geralmente em atividades coletivas, bem como no contexto do PIBID. Esse dado indica que a formação inicial possibilitou experiências práticas de planejamento didático, aproximando os licenciandos das demandas reais da sala de aula.

Já a terceira subcategoria, “Implementação das SD produzidas na formação inicial nas turmas dos entrevistados”, evidencia que essa experiência formativa ultrapassou o espaço acadêmico. Os dados mostram que pelo menos três participantes, dos quatro entrevistados, estão iniciando ou já finalizaram, em suas próprias turmas, um trabalho com sequências didáticas. Esse movimento indica uma implementação efetiva do

⁸ Primeiro contato, Produção de SD na formação inicial e Implementação das SD produzidas na formação inicial nas turmas dos entrevistados.

dispositivo no chão da escola, o que reforça a concepção da SD como um instrumento capaz de orientar a prática pedagógica de forma consciente e contextualizada. Essa experiência prática contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva do professor e torna o ensino um processo de construção e reconstrução contínua, demonstrando que a formação inicial ofereceu aos egressos não apenas o conhecimento conceitual sobre a sequência didática, mas também oportunidades de produção e aplicação desse dispositivo.

A categoria “trabalho com a SD na escola” deu origem a 7 (sete) subcategorias conforme disposto na tabela acima, a qual visa compreender os procedimentos que os egressos realizam ao trabalhar em suas aulas com o dispositivo investigado. Desse modo, a primeira subcategoria intitulada “Frequência de utilização” evidenciou que todos os participantes afirmam utilizar a SD como ferramenta de trabalho até duas vezes por trimestre, sempre que o tempo permite ou quando o currículo de Pernambuco determina o trabalho com os gêneros textuais. Isso revela uma presença recorrente desse dispositivo didático na prática docente dos egressos, ainda que atrelada a fatores temporais.

No que tange à subcategoria “Resposta/reação dos estudantes”, foi gerada uma heterogeneidade de códigos que torna evidente a recepção que o público estudantil apresenta frente a SD. Nesse sentido, os códigos “sempre participam muito bem” e “se sentem seguros por partir dos conhecimentos prévios” foram mencionados duas vezes. Além disso, outros códigos que sinalizam reações positivas foram “a maioria dos alunos engaja, produz e fica feliz em ver como melhoraram” e “gostam bastante”. Os códigos revelam que o trabalho com a SD promove abordagens didáticas que direcionam a motivação do estudante para o ato do estudo. Isso acontece porque, ao utilizar tal dispositivo, o professor atrela sua prática a função social da língua e a realidade do aluno. Dessa forma, assim como prevê a BNCC (Brasil, 2017), em perspectivas como essa, o ensino parte do que os alunos já sabem visando ampliar seus conhecimentos, fato que coloca o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem e o aproxima do objeto de estudo.

Por outro lado, os entrevistados também alegaram certa resistência por parte dos alunos nos códigos “apresentam certa resistência porque acreditam que não vai dar certo” e “questionam o fato de produzir algo sem conhecer o gênero”. A princípio, esse estranhamento ocorre porque o aluno está diante de um conhecimento que ainda não domina, uma vez que a sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), serve “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente

domináveis” (p. 98). Logo, o estranhamento não está necessariamente atrelado ao dispositivo em si, mas a resposta natural que um novo desafio provoca conforme evidenciado na fala do E2:

No primeiro momento, eles costumam questionar o fato de produzir algo sem conhecer o gênero, principalmente quando é um gênero que não está inserido no cotidiano deles. Porém, eles começam a ver mais sentido quando eu atribuo um propósito significativo ao gênero e aí eles começam a criar mais motivação e expectativa nas produções.

Portanto, a subcategoria “resposta/reação dos estudantes” indica que o trabalho com a sequência didática apresenta, majoritariamente, um engajamento positivo por parte do público estudantil. Embora tenham sido registrados comportamentos de resistência no corpus, as reações que apresentaram maior frequência foram as de caráter positivo. Além disso, o contexto em que os dados estão inseridos sugere que a resistência tende a ser superada à medida que as etapas da SD avançam, conforme o relato do E2.

Em continuidade, a subcategoria “ganhos ou avanços nas aprendizagens dos alunos” revelou a construção progressiva de conhecimentos e o impacto interdisciplinar. O código “mais interesse pelas aulas de português” apresentou frequência dois no corpus, reforçando a percepção exposta pela subcategoria anterior de que a SD, por se caracterizar como uma abordagem ativa e contextualizada, capta a atenção do aluno. Outro ponto abordado foi o reflexo da aprendizagem em outras disciplinas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD, para além dos objetivos linguísticos, apresenta o intuito de desenvolver habilidades comunicativas nos alunos a fim de que eles sejam capazes de replicar tais competências em outras situações semelhantes.

Ademais, a melhora da produção inicial para a produção final bem como o desenvolvimento da interpretação, da gramática e da leitura foram avanços percebidos pelos egressos. No ensino de gêneros textuais, “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 112). Ou seja, a produção inicial e final, enquanto etapas da SD, permite o desenvolvimento progressivo da escrita do gênero, colocando a escrita e a reescrita como um intervalo que abriga a evolução de habilidades linguísticas, tais como a interpretação, a gramática e a leitura. Assim, ao investigar os ganhos ou avanços nas aprendizagens dos alunos, o corpus sugere evoluções tanto de caráter linguístico (reescrita e habilidades linguísticas) quanto não linguístico (interdisciplinaridade e motivação).

Em continuidade, a subcategoria “potencialidades” concentrou o maior número de códigos entre àquelas que pertencem à categoria “trabalho com a SD na escola”. Entre eles, o que apresentou maior frequência foi trabalho sistemático, que compreende uma forma de ensino progressiva e planejada. Isso envolve outro código apontado pelos egressos, o trabalho personalizado. Logo, os dois códigos são complementares, pois um trabalho sistemático com gêneros exige a personalização de acordo com as práticas sociais dos estudantes. Além disso, emergiu no corpus os códigos “trabalho com o gênero atrelado à realidade” e “projeto comunicativo para além da sala de aula”, os quais reforçam os dois códigos supracitados. Desse modo, o corpus sugere que a SD concebe o gênero como uma prática social e seu trabalho como uma articulação entre conhecimento escolar e o mundo em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, a fala dos entrevistados revela que o dispositivo investigado parte de uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem e consegue colocá-la em prática no contexto analisado, tal como propõe a BNCC (Brasil, 2017).

Na fala dos egressos, a produção inicial e a produção final também foram apontadas como uma potencialidade da SD. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno” (p. 101), pois é a partir dela que as capacidades e dificuldades dos alunos são mapeadas e, conseqüentemente, as próximas etapas da sequência planejadas. Já a produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). As duas produções permitem, dessa maneira, ao professor realizar uma avaliação somativa e oferecem ao aluno uma forma de constatar sua evolução no processo de reescrita. Além disso, os participantes também relataram como positivo a SD possibilitar tanto o trabalho com gêneros orais quanto escritos. Embora cada modalidade de gênero textual apresente configurações de ensino específicas, os fundamentos do dispositivo podem ser aplicados a ambas e promover um ensino significativo.

Por fim, outros dois códigos relevantes foram a melhor organização do trabalho docente, com frequência dois, e a participação ativa dos alunos. Como já foi discutido, trata-se muito acerca da importância de tomar o texto como objeto de ensino. Somado a isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem que uma das finalidades gerais da SD é “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e autorregulação” (p. 110), ou seja, a participação ativa apontada pelos egressos é uma potencialidade já

prevista pelos autores. Em contrapartida, também buscamos investigar as limitações que norteiam o trabalho dos entrevistados, subcategoria que deu origem a cinco códigos. Entre eles, é importante destacar que o código tempo foi citado por todos os entrevistados, caracterizando-se como a principal limitação. Nas palavras do E2:

Quanto às limitações, creio que a maior seja o tempo mesmo. Como eu já falei anteriormente, as demandas solicitadas e a quantidade alta de alunos em uma única sala de aula acabam diminuindo o nosso tempo hábil para executar uma sequência.

Dessa maneira, considerando o contexto em que os entrevistados estão inseridos, educação pública básica, é recorrentes problemas relacionados a cobranças para atingir indicadores de desempenho e turmas superlotadas. Os próprios idealizadores da SD reconhecem que “produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 125). No entanto, mesmo que documentos nacionais como a BNCC (2017) preconizem o trabalho com o texto, os sistemas educacionais locais parecem não oferecer as condições necessárias para que isso se concretize na prática, já que cobram dos docentes um trabalho voltado para a preparação para exames externos, conforme o E3 aponta em suas fala:

E, quando a gente vai para o currículo, nas escolas é tudo muito corrido, tem muitos conteúdos para pouco tempo e, às vezes, acaba não sendo viável a gente fazer um trabalho com a sequência didática porque ele envolve muitos módulos e, por mais que a gente reduza, ainda assim vai tomar algumas aulas que, às vezes, não é a preocupação da escola. O foco é muito no resultado, ENEM, etc. A dificuldade é realmente a falta de tempo e, para alguns professores, é realmente a formação que eles não tiveram.

Nesse relato do egresso, foi possível retirar outro código, a falta de formação docente. Isso evidencia a importância da formação inicial na prática dos egressos, uma vez que para se trabalhar com a SD é necessário dominar seus princípios e fundamentos teóricos a fim de adquirir segurança para manuseá-la na prática.

Em adição, a falta de espaço físico e o preconceito do ambiente escolar são colocados pelos egressos como barreiras, impedimentos didáticos que limitam o trabalho. Isso reforça o que foi discutido anteriormente, o trabalho com a SD não só exige a variação dos modos de trabalho - diferentes tipos de atividade em duplas ou individualmente, como também se caracteriza por sua demanda de tempo, dado que a assimilação de um gênero é complexa e lenta (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Porém, o E4, em sua fala, expõe o preconceito por parte da escola ao se trabalhar durante muito tempo determinados gêneros que não são exigidos em provas externas:

Quanto às limitações, eu não acho que a sequência didática tenha limitações, mas sim o ambiente educacional limita nossa prática, uma vez que, se o gênero textual que eu vou trabalhar seja redação dissertativa-argumentativa, por exemplo, eu posso trabalhar o ano inteiro que está tudo certo. Mas quando você passa um tempo de dois meses trabalhando um gênero textual tal como a resenha crítica, tem uma visão diferente da escola. Então a limitação que eu vejo é mais do ambiente escolar, o preconceito voltado para a questão do trabalho, que você não pode passar muito tempo trabalhando com um determinado gênero.

Portanto, um ponto a se destacar é que as limitações apontadas pelos egressos foram todas externas à estrutura e aos princípios internos que regem o dispositivo investigado. Ou seja, o grupo investigado enxerga que as limitações advêm de fatores estruturais, institucionais e formativos do contexto escolar. Partindo desse pressuposto, a subcategoria alterações no esquema da SD buscou investigar justamente os ajustes realizados pelos egressos. A principal ocorrência foi a junção de etapas. Segundo o E1,

Às vezes fica no planejamento tudo certinho como os autores defendem, mas quando vai para a prática nunca dá muito certo porque algumas etapas demoram demais, outras não funcionam, aí é preciso fazer adaptações ou juntar etapas que geralmente estão separadas até chegar em um resultado.

Embora o egresso não tenha especificado quais etapas são unidas, sua fala evidencia que os ajustes são decorrentes das demandas do contexto escolar. Acerca disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não estipulam tempo mínimo para a realização de nenhuma etapa da SD, ficando a critério do docente estabelecer a melhor forma de implementar o dispositivo no contexto que dispõe. Em acréscimo, os egressos também citaram que entrelaçam a SD com partes da sequência de Cosson (2012) e do projeto de letramento de Kleiman (1995). No depoimento do E3:

Mas, apesar das adaptações, eu costumo tentar pelo menos pegar aquelas etapas principais e desenvolvê-las, principalmente a produção inicial e final porque eu acho que é muito legal que o aluno perceba essa evolução dele e é importante para mim também mapear as dificuldades dos alunos baseado nas próprias produções deles.

Logo, mesmo com os ajustes, é possível deduzir que o trabalho inicia com a produção inicial e tem o objetivo de trabalhar progressivamente os obstáculos de linguagem dos alunos, abordando as dimensões da textualização, não havendo, assim, perda de identidade da SD. Outro ponto destacado foi a inclusão de habilidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos módulos.

Como foi discutido nos parágrafos anteriores, a preparação para exames externos é algo cobrado pelo ambiente educacional. Logo, incluir tais conteúdos dentro da SD auxilia o docente a trabalhar o texto de modo significativo sem deixar de atender as demandas da escola.

Em continuidade, a última subcategoria foi o uso da SD em outras disciplinas. Durante a entrevista, o E1 mencionou que já aplicou o dispositivo na disciplina artes:

Esse ano, eu realizei um projeto integrando todas as minhas disciplinas. No primeiro ano, tem Leitura e produção de textos que é um braço de Língua Portuguesa, mas o nome é esse. Nela, eu trabalho diversos gêneros e produzo diversos textos com eles. No segundo, eu tenho duas turmas de artes e uma turma de Língua Portuguesa. No terceiro ano, duas turmas de Língua Portuguesa. Aí em cada trimestre eu fiz um projeto integrando todas as turmas e juntando a produção de todo mundo para dar um uso prático aos conhecimentos que a gente constrói em sala.

Embora a disciplina Língua Portuguesa seja o foco de trabalho com os gêneros textuais, o componente curricular Artes trabalha com gêneros artístico-literários (Brasil, 2017). Por conseguinte, a SD pode ser uma aliada para organizar melhor o trabalho docente e desenvolver nos alunos as habilidades propostas. Sendo assim, a categoria trabalho com a SD na escola sugere que os egressos utilizam o dispositivo em sua prática de modo crítico e flexível. As subcategorias analisadas revelam que mesmo com os impasses do contexto educacional, a SD oferece uma evolução significativa na aprendizagem e consegue proporcionar uma resposta majoritariamente positiva dos alunos.

A última categoria denominada “Relações entre a formação inicial e o trabalho com a SD no chão da escola” foi analisada a partir da subcategoria “Contribuições da formação inicial para a prática com SD”, a qual possibilita compreender de que maneira os conhecimentos construídos durante a graduação impactam a atuação docente dos egressos na educação básica. Os códigos identificados nessa subcategoria indicam que a formação inicial contribuiu significativamente para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico com a sequência didática. Os códigos⁹ destacam uma melhor compreensão das dificuldades e potencialidades dos alunos, bem como a atenção ao uso real dos gêneros textuais, evidenciando que os egressos passaram a desenvolver práticas mais conscientes e contextualizadas. Assim, os dados revelam também que a formação

⁹ Mapeamento das dificuldades e potencialidades dos alunos; Organização do planejamento do professor; Resgate da atenção dos estudantes; Trabalho personalizado e ensino focado no uso real do gênero.

inicial favoreceu o desenvolvimento de práticas menos tradicionais, ao estimular o planejamento intencional e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Após averiguarmos minuciosamente as entrevistas dos egressos, obtivemos como principais resultados a predominância de aspectos positivos em relação ao trabalho com a SD no chão da escola, como uma quantidade relevante de potencialidades do dispositivo e avanços nas aprendizagens dos alunos. Além disso, os entrevistados citaram mais reações positivas dos estudantes ao trabalhar com a SD do que negativas. Também observamos que a formação inicial foi apontada como um fator fundamental para que os egressos conseguissem utilizar a SD em suas aulas, de modo que as práticas e conhecimentos desenvolvidos na graduação influenciaram diretamente o trabalho dos entrevistados.

Ainda que o estudo contemple um recorte limitado de análise, uma vez que investiga as percepções de apenas quatro egressos, o corpus obtido possibilita discussões relevantes sobre o objeto investigado. Ao dar voz aos professores egressos, a pesquisa contribui para a análise da implementação da SD no contexto de escolas públicas brasileiras e os procedimentos que os educadores utilizam para ajustar o dispositivo às suas reais necessidades. Assim, os dados analisados reforçam a relevância de uma formação inicial que integre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor apropriar-se de instrumentos didáticos que orientem sua atuação de forma consciente, contextualizada e reflexiva. A SD, nesse sentido, configura-se como um recurso fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às perspectivas contemporâneas do ensino de língua.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3º reimp da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa** (anos finais). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em janeiro de 2024.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.** 2024. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 . Acesso em janeiro de 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (org.). **Saberes em (trans) formação: tema central de formação de professores.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, G. H. da S. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPE. Recife, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades.** Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/dH9vFJcbzfsSygijz4MTwvf/?lang=pt> . Acesso em 08/04/2025.

SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.69-94.

Submissão: 30/06/2026. Aprovação: 04/08/2026. Publicação: 31/08/2026.