



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

## **CADERNO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA**

MARIA APARECIDA ALVES MENEZES

EIXO: 21. MESTRADO PROFISSIONAL, PESQUISA APLICADA NO ENSINO E NA SALA DE AULA

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre a produção de material didático para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual inclusos na escola comum. Esta pesquisa é um recorte do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe, e tem como proposta ensinar, avaliar e valorizar a inserção dos alunos em situações comunicativas reais de uso da língua portuguesa, a partir de uma concepção de linguagem como forma de interação social (GERALDI, 1991). Apresenta-se o aparato teórico norteador, as diretrizes para a criação dos materiais e duas tarefas integradas da produção do material didático. Pretende-se contribuir para a construção de um ensino de língua que proporcione aos professores subsídios teóricos e práticos para a produção de atividades didáticas.

**Palavras-chave:** Caderno pedagógico. Leitura. Produção textual

### **RÉSUMÉ**

Ce travail vise à présenter et à réfléchir sur la production de matériel didactique pour le développement des compétences de lecture et d'écriture pour les élèves ayant une déficience intellectuelle incluse dans l'école commune. Cette recherche est le résultat d'un Master Professionnel en Lettre-PROFLETRAS, Université Fédérale de Sergipe et sa proposition d'enseigner, d'évaluer et d'améliorer l'intégration des étudiants dans des situations de communication langue

portugaise réelle utilisation, d'une conception du langage comme un moyen d'interaction sociale (GERALDI, 1991). Présente l'appareil théorique de directeurs, les lignes directrices pour la création de matériaux et de deux tâches intégrés de la production de matériel didactique. Il est destiné à contribuer à la construction d'une école de langue qui fournit des indemnités théoriques et pratiques pour les enseignants pour l'élaboration d'activités didactiques.

**Mots clés** : Cahier pédagogique. Lecture. Production textuels.

## **Introdução**

As discussões acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual vêm ganhando cada vez mais espaço no campo das políticas públicas educacionais, ampliando-se o debate em nossa sociedade, quanto à necessidade da escola atender às diferenças específicas pertinentes a essa condição humana.

Em face desses desdobramentos, o ensino de língua portuguesa no espaço escolar, marcado pela diversidade e diferença, exige do professor procedimentos didático-metodológicos de ensino da língua materna que assumam uma perspectiva inclusiva, por meio de práticas pedagógicas que se adaptem às necessidades específicas dos alunos e possam ampliar e desenvolver competências e habilidades comunicativas, assegurando avanços significativos no processo de letramento no uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa direção, compreendemos que a leitura e a escrita são processos complexos, diferentes, porém interdependentes e que, o uso funcional dessas práticas de linguagem pelos sujeitos, possibilita acesso a bens culturais e sociais do cotidiano que o cercam. Assim, cabe à escola desenvolver estratégias pedagógicas com foco no letramento por meio dos gêneros textuais, considerando as diferentes demandas da inserção do indivíduo no mundo letrado, visto que os gêneros textuais “[...] são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social [...]” (MARCUSCHI, 2005, p.19).

A partir da experiência como discente no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, na Universidade Federal de Sergipe, as atividades de análise e produção de material didático, desenvolvidas ao longo do curso, possibilitou-me a enfrentar desafios para a produção de novas práticas pedagógicas. Dessa forma, a produção do caderno pedagógico é resultado de uma pesquisa-ação, realizada em uma turma de alunos diagnosticados com deficiência intelectual, na sala de recurso multifuncional, de um centro de atendimento educacional especializado em Salvador - BA.

Além dos conhecimentos teóricos que embasam a proposta, abordaremos estratégias pedagógicas com a leitura e a escrita, em interface como o trabalho com o gênero textual receita culinária, relativa ao ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. Encontra-se organizado em uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) composta por apresentação da situação, produção inicial, 2 módulos com oficinas de leitura e produção textual e a produção final, numa perspectiva de práticas interdependentes.

Este trabalho tem por objetivo discutir critérios para a elaboração de materiais didáticos para aulas de português, além de fornecer alguns subsídios para que outros professores possam discutir sobre a necessidade de produção e análise de tarefas que levem em conta o uso da língua em situações comunicativas.

Pretende-se colaborar no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua materna enquanto atividade sócio-interativa. E, além disso, que contribua com o trabalho didático em sala de aula, e ratifique a função social da língua e da linguagem enquanto elementos imprescindíveis nas interações sociais, ampliando a competência comunicativa e o letramento dos alunos.

### **1Letramento, leitura e produção textual: critérios norteadores**

Consideramos que ler, compreender e produzir textos é uma atividade de letramento que envolve uma rede complexa de processos cognitivos, linguísticos e sociais interdependentes, porém com especificidades distintas. Assim, a forma como escolhemos e concebemos os materiais de ensino-aprendizagem influencia sobremaneira o modo como encaminhamos nossa prática docente. Por isso, é fundamental definirmos bases teóricas que orientem nossas escolhas. Para tanto, é importante discutir o conceito norteador de uso da linguagem.

Tais considerações são fundamentais para nossa proposta, uma que defendemos uma concepção de língua enquanto lugar de interação social de interlocutores ativos (KOCH, 2003), coadunando com a perspectiva dos PCNs (1998) ao conceituarem a língua como atividade sociointeracional e histórica e que “dão ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ao qual subordinam o estudo gramatical, e estipulam o texto como a unidade de ensino” (FARACO, 2008, p. 192).

Soares (2004) propõe uma aprendizagem da língua materna com foco no letramento, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada onde a fala e a escrita estão presentes em todos os momentos. De acordo com a autora, o letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada, na qual a escrita está presente em todo momento.

Assim, é necessário que as práticas de letramento desenvolvidas na escola, associem a produção escrita com as atividades de leitura. Assim, consideramos que tais ações possam ampliar as habilidades comunicativas, através da interação social, levando os alunos à reflexão, ação e uso da língua como ferramentas essenciais diante do texto; construir conhecimentos e agir criticamente em suas práticas sociais, a fim de assumirem o papel de protagonista da própria aprendizagem.

Em relação à aprendizagem da leitura, faz-se necessário refletir sobre as concepções de leitura e o processo cognitivo envolvido na compreensão leitora, uma vez que o leitor aciona sua memória e ativa os diversos tipos de conhecimentos, exercendo um papel ativo na construção dos sentidos. Por isso, a concepção de leitura que orienta nosso trabalho se caracteriza como uma atividade interativa em que o leitor utiliza de diferentes habilidades para realizá-la. No processo de leitura a construção de sentido envolve tanto o texto, com as dicas e as pistas textuais, quanto o contexto sóciohistoricamente constituído, o que permite a interação entre autor/texto e leitor (KLEIMAN, 2001).

Leffa (1996) afirma que a leitura envolve processos complexos que não permitem o foco somente em uma perspectiva, seja na extração de significado – com ênfase no texto - ou na atribuição de significado – com ênfase no leitor. Afirma que é preciso ir além dessas perspectivas e propõe o modelo interativo que valoriza o que ocorre no processo de interação entre texto e leitor. Esse modelo enfatiza a interação entre autor-texto-leitor, uma vez que “para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 17). Por fim, destaca que tais processos são dinâmicos e desenvolvem-se simultaneamente durante o ato da leitura.

Nessa perspectiva, Solé (1998) ressalta a importância do ensino de estratégias de leitura em sala de aula. A autora afirma que a leitura é um meio de interação entre o leitor e o texto, motivado por objetivos como: buscar informações gerais ou específicas, estudar, seguir instruções, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, devanear, produzir um texto. Sugere que as atividades de compreensão leitora sejam elaboradas segundo as etapas de antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998), o que nos faz refletir sobre o processo de produção textual como veremos a seguir.

No que tange ao planejamento textual, é imprescindível que o professor tenha como ponto de partida uma concepção de escrita como processo que leva a um produto. Segundo Antunes (2006, p. 167) “A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nosso acesso a diferentes fontes de informação”. Os estudos de Kleiman (2001) e Oliveira (2010) destacam ainda a utilização dos conhecimentos prévios compostos pelo conhecimento linguístico, textual e de mundo ou

enciclopédico que devem ser ativados, buscando estabelecer uma construção ativa e participativa do leitor, tanto no processo de compreensão de leitura quanto de escrita.

Oliveira (2010) chama a atenção, professor (a), de seu papel enquanto mediador do processo de conhecimento dos alunos, importante na promoção das descobertas e avanços de textos cada vez mais complexos presentes nas diversas situações e interações sociais. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais tornou-se de grande relevância para aprimorar a competência comunicativa dos alunos tanto no meio social em que está inserido, quanto na adequação a diferentes situações sociais, segundo uma perspectiva dialógica e interativa da linguagem.

Marcuschi (2003) define os gêneros textuais enquanto “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócias comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. O autor afirma que são fenômenos históricos, vinculados às vidas cultural e social dos sujeitos. Salienta-se, ainda, que a noção de gênero como objeto de ensino nas aulas de língua materna é fundamental para a construção de práticas de leitura e escrita significativas, favorecendo a participação do aluno em seu meio cultural e inserção em diversas práticas de letramento.

Assim, a proposta do gênero instrucional receita culinária deve-se ao forte apelo cultural presente em sua constituição, uma vez que representam um determinado local ou comunidade e faz parte do cotidiano dos alunos. Segundo Dolz e Scheuwly (2010) os gêneros instrucionais caracterizam-se pela capacidade de linguagem de regulação mútua de determinados comportamentos. Apresenta um arranjo discursivo que inscreve no texto as figuras de um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e de um enunciatário (a quem se dirigem as instruções ou interdições a serem observadas). Fazem parte dos tipos de enunciado organizados em torno de uma relação discursiva de comando-execução, que podem orientar ou proibir ações. Nesse sentido, descreveremos a seguir a sequência didática com receita culinária objetivando trabalhar as atividades de leitura e escrita desse gênero textual.

## **2 Percorso metodológico**

Procuramos empreender um estudo que não estivesse voltada apenas para as necessidades teóricas, mas também para a construção de uma prática que nos permitisse a resolução de problemas que são enfrentados nos centros de trabalho, orientada por um modelo de pesquisa/intervenção que se enquadra no modelo de pesquisa-ação. Assim, neste trabalho, apresento a descrição e análise de cinco das dez tarefas elaboradas com o objetivo de ilustrar o processo de produção de tarefas de leitura e produção textual de forma integrada.

## 2.1 Critérios norteadores

Inicialmente, selecionamos os textos referentes ao gênero textual receita culinária em sites e revistas que abordassem a temática. Depois, escolhemos os conteúdos referentes ao ensino de Língua materna, conforme preconizado pelo PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) em que as atividades de leitura e produção textual fossem exploradas visando propiciar ao aluno o conhecimento das diferentes especificidades da língua tanto na modalidade da fala como na escrita. Utilizamos como referência para a elaboração das ações didáticas a metodologia de ensino de língua de acordo com o modelo proposto por Schneuwly e Dolz, (2004):

**Apresentação da situação - Produção inicial - Módulos ( 1, 2...) - Produção final.**

Conforme o esquema acima, a apresentação da situação consiste na demonstração para os alunos do projeto de comunicação a ser desenvolvido até a sua produção final. Nessa etapa, será explicado a situação comunicativa, o gênero textual, os conteúdos dos textos e as atividades de linguagem a serem desenvolvidas. A primeira produção objetiva avaliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero escolhido e os assuntos a serem estudados, por meio de uma primeira produção textual. Esse diagnóstico servirá de base para definição das atividades a serem realizadas nos módulos, em sala de aula, ao longo da sequência didática.

Os módulos são compostos por oficinas elaboradas para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e desenvolver habilidades e competências para apropriação do gênero textual, de forma a prepará-los para a produção textual final, superando assim os problemas apresentados inicialmente. Nesses momentos, as atividades de produção de texto escrito ou oral são decompostas e a exploração de seus elementos é feita isoladamente.

Deve-se partir de ações mais simples como a produção inicial, até chegar às mais complexas, desenvolvidas nos módulos, para que o aluno domine a produção do gênero textual. Assim, cada módulo deve caracterizar-se por explorar os seguintes aspectos: o trabalho com níveis de problemas diferentes; a variação de atividades e exercícios e a capitalização das aquisições por meio da síntese dos conhecimentos adquiridos no gênero abordado. A produção final é caracterizada como a etapa final da sequência didática que possibilita ao discente colocar em ação o que aprendeu e os instrumentos adquiridos, ao longo da aplicação dos módulos, no processo de produção, revisão e reescrita do gênero textual. Tal produção possibilita ao professor avaliar de forma somativa a produção dos alunos.

## 2.2 Tecendo leituras e ideias: o caderno pedagógico ação-reflexão

### 2.3 Apresentação da situação

Duração: 1h/aula

Objetivos:

- \* Expor a proposta da sequência didática com o gênero receita culinária para os alunos;
- \* Sensibilizar os alunos em torno da proposta apresentada;

Materiais utilizados:

Cópias de textos; cadernos para anotações; lápis; caneta; borracha.

Desenvolvimento da atividade:

Inicie esta sequência didática conversando com seus alunos sobre o trabalho de leitura e escrita com o gênero receita culinária, que será feito em etapas durante as aulas. Explique que esse gênero visa informar como fazer algum prato, descrevendo os seus ingredientes e o modo de preparo. Trata-se de uma ordenação de sequência para a preparação de alimentos. Provavelmente quase todos os alunos conhecem esse gênero, por isso, aborde o aspecto cultural acerca da receita, bem como os hábitos e preferências alimentares de cada um, a partir das seguintes indagações:

- Quais são os pratos típicos da nossa culinária?
- Qual a sua comida preferida?
- Quem cozinha em sua casa?
- Vocês conhecem alguma receita culinária?

Após as discussões realizadas, divida a classe em pequenos grupos e distribua um texto não verbal de receita culinária, disponível em [http://](http://www.tudogostoso.com.br/receita/7269-pipoca-doce.htm)

[www.](http://www.tudogostoso.com)

[tudogostoso.com](http://www.tudogostoso.com)

[.br](http://www.tudogostoso.com)

[/receita/7269-pipoca-doce.htm](http://www.tudogostoso.com/receita/7269-pipoca-doce.htm)

|  
. Solicite que discutam entre eles como deve ser escrita a receita, a partir da leitura da imagem e que registrem no caderno de anotações. Após a conclusão da atividade, peça aos grupos que descrevam oralmente para a turma como preparariam a receita. Entregue aos grupos a parte verbal do texto e solicite que façam a comparação do texto original com o que foi produzido por eles. Durante essa atividade, incentive-os a observar as imagens, as formas de composição, os tempos verbais empregados, levando-os a reconhecer a estrutura composicional, a importância

desse gênero e em que situações sociais ele é produzido.

Durante a atividade proposta, percebemos que o primeiro contato com o texto despertou uma curiosidade e interesse nos alunos que participavam, mostrando aos colegas o que achavam interessante, o que já conheciam ou haviam experimentado em casa ou em outros lugares. Nesse momento, os alunos se familiarizaram com o gênero, refletindo sobre seu funcionamento nas situações diárias, para que servem e como se organizam.

#### 2.4 Produção inicial

Duração: 1h/aula

Objetivos:

\* Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero receita culinárias, a fim de estabelecer os objetivos e as ações a serem executadas ao longo da sequência didática.

Materiais utilizados:

Papel ofício; lápis; caneta; borracha;

Desenvolvimento da atividade:

Distribua folhas de papel e peça aos alunos que, individualmente, escrevam uma receita preferida, conforme acreditam que deva ser o gênero em estudo, para ser entregue. Essa avaliação diagnóstica tem o intuito de saber quais os aspectos do gênero os alunos precisariam trabalhar mais e quais já conhecem.

Por meio da observação e análise das produções iniciais dos alunos, foi possível identificar os conhecimentos prévios concernentes às receitas culinárias. Ao serem solicitados a produzirem o texto, eles revelaram o que sabiam e o que já haviam construído sobre o gênero, por meio de pistas que serviram para a continuidade do trabalho didático-pedagógico organizado ao longo da sequência.

Ao produzir uma receita preferida, a turma revelou alguns conhecimentos enciclopédicos e textuais já construídos como a familiaridade com o gênero e o reconhecimento dos suportes de produção e circulação do texto. Somente os alunos A5, A6, A7, A10 e A12 tinham dificuldade em escrever o texto sem apoio, mas conheciam o significado do que estavam produzindo.

Para esses alunos, essa atividade possibilitou ampliar o grau de letramento, conhecimento de mundo e textual ao serem estimulados a pensar sobre a escrita, favorecendo um pouco a independência na produção textual, o que se configurou em pistas para a continuidade do trabalho



pedagógico a ser organizado durante a sequência didática.

## 2.5 Módulo 1

Durante as atividades da oficina 1 “Apresentação oral de uma receita da família”, percebemos que todos participaram fazendo perguntas, tirando dúvidas acerca de alguma etapa ou ingrediente que não haviam compreendido. O registro oral da própria voz provocou no grupo expressões de risos, curiosidade e surpresa, muitos revelaram não terem vivenciado essa experiência, o que se mostrou bastante significativo na preparação da etapa posterior.

As omissões de palavras que encontramos nas produções escritas eram preenchidas na leitura que os alunos faziam de sua própria receita. Com isso, a produção textual nos forneceu evidências de que, na transcrição do oral para o escrito, os alunos demonstraram conhecimentos linguísticos que não puderam transpor para a escrita o que queriam expressar em relação à estruturação do gênero.

Em relação à oficina 2 “Reconhecimento do gênero textual”, verificamos que esta atividade foi muito bem aceita pelo grupo. Alguns se posicionaram dizendo que já haviam visto receitas em programas de televisão, embalagens de produtos alimentícios e até em folhetos de farmácias, revelando seu nível de letramento devido ao contato com materiais de leitura e escrita em práticas sociais relativas a esses materiais, em contextos específicos de uso (SOARES, 2004).

Os alunos conseguiram se concentrar e interagiram mais com os colegas; pareciam bastante motivados e participativos, com exceção de uma aluna que se recusou a fazer a atividade por estar com problemas pessoais. Apesar dos incentivos para fazê-la se integrar ao grupo, achamos melhor respeitar seu momento e deixá-la à vontade para participar quando quisesse.

## 2.6 Módulo 2

Esse módulo, que constitui a compreensão leitora, foi aplicado no intuito de identificar a capacidade e as dificuldades no uso de estratégias de leitura pelos alunos. Utilizamos perguntas instigantes, para verificar se houve compreensão por parte da turma a partir da leitura de uma receita culinária.

Inicialmente, como preparação prévia para a leitura do texto “Salada de frutas”, que pode ser conferida em seu modelo no Anexo C, foram empreendidas indagações para despertar a curiosidade, criar expectativas e motivar os alunos para a leitura do texto principal, de forma a inserir a turma no contexto da interação leitora e verificar o que conheciam sobre o texto a ser lido e observar o que sabiam sobre o assunto.

P: Vocês gostam de frutas?

Qual a fruta preferida de vocês?

A1: Gosto mais de manga... também de banana...assim, você bate a fruta com o açúcar e a água...tudo no liquidificador.....” A2: Não gosto de frutas...mas minha mãe sempre faz uma vitamina, né?

diz que é bom pra saúde... A3: Eu gosto de abacaxi...lá em casa eu tomo suco de fruta ...de manhã, né...

No exemplo acima, ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos percebemos que a turma demonstrou interesse no assunto proposto e não houve dificuldade em utilizar a experiência pessoal para compreender o que foi proposto. Houve uma dinâmica interacional bem positiva.

P: Vocês já leram alguma receita com frutas?

A1: Já...eu vi uma receita de suco de frutas no curso que fiz...

No fragmento acima, destacamos que a aluna A1 conseguiu relacionar o tema ao contexto social em que vive, fazendo vir à tona o conhecimento enciclopédico, ou seja, os “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 42). Assim, as vivências pessoais e o conhecimento de mundo que os alunos compartilharam em sala facilitaram na compreensão e atribuição de significados para situar a leitura.

Após a contextualização, os alunos foram estimulados a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido com base no título e na imagem. A partir do título, procuramos mobilizar a estratégia de predição por ser uma habilidade do leitor em levantar hipóteses sobre o que está por vir no texto lido, tentando respondê-las para produzir um sentido ao texto.

P: Agora, eu vou entregar para vocês um texto que fala sobre frutas... Mas não vamos começar a ler agora, certo?

Olhem o título do texto...sobre o que será esse texto?

A1: Já sei! É sobre uma salada de frutas... P: Por que você acha que o título é esse?

A1: Tá escrito aqui, ó ...é o nome da receita... P: O que você acha que encontrará nesse texto?

A1: Como fazer a salada ...né...vai ensinar tudinho...

Essa estratégia levou o leitor a ativar o conhecimento em relação à organização textual, observando a constituição gráfica do texto, que permitiu identificar o gênero, além de perceber a leitura como prática sóciointeracional. O levantamento do tema em função de informações paratextuais, como título, análise de imagens e da antecipação do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto auxiliaram para a compreensão do texto a ser trabalhado, além de introduzir a

turma para o objetivo da leitura, constituindo reais situações de interação entre texto e leitores (Solé, 1998).

Nesse caso, verificamos que a aluna A1 recorre a conhecimentos anteriores, no sentido de atribuir significado à leitura, utilizando estratégia de decodificação com compreensão, o que demonstra ser capaz de se deter na análise e na síntese dos elementos que constituem as palavras, o que também pôde ser observado na maioria dos alunos. Os alunos A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10 e A12 também se envolveram, participaram ativamente, mostrando interesse pela atividade, pois essa estratégia de leitura possibilitou o aprendizado da compreensão do texto – o que colaborou para a formação desses leitores.

### 2.7 Módulo 3

Em relação à produção inicial do gênero receita culinária, essa foi baseada na vivência prática de uma receita de sanduíche que os alunos fizeram na sala. Eles elaboraram os textos transformando a experiência em registro escrito. Nos momentos de leitura, escrita e reescrita dos textos verificamos um processo de transformação positiva e enriquecedora para todos.

Embora não nos tenhamos proposto a desenvolver uma análise longitudinal das produções escritas dos alunos, já que o tempo de dois meses foi incipiente para tal propósito, ao longo do período de coleta de dados, já se pôde observar um avanço na escrita de alguns, que atribuímos à regularidade com que tinham contato com o gênero textual e à metodologia interativa que adotamos.

Os dados foram obtidos durante a situação didática de escrita, tendo como enfoque, na análise do texto, os aspectos mais proeminentes em relação aos conhecimentos textuais, enciclopédicos e linguísticos propostos por Koch(2003). Assim, em relação aos conhecimentos textuais foi observado o propósito comunicativo do texto e seus possíveis interlocutores; o plano da composição, o conteúdo temático e aspecto estilístico.

No que tange aos enciclopédicos, foram considerados os conhecimentos relativos às experiências e vivências particulares e de mundo do autor e leitor. De acordo com Antunes (2006), ao avaliar um texto, o professor deve considerar não somente os conhecimentos linguísticos, mas também “[...] o conhecimento das muitas regularidades textuais e sociais que governam a produção e a recepção de textos.” (ANTUNES, 2006, p.174).

Quanto aos conhecimentos linguísticos, procuramos analisar os recursos coesivos e a sequência de informações para o desenvolvimento tanto da progressão textual quanto da unidade de sentido, além do emprego do léxico, ortografia, pontuação e aspectos gramaticais que contribuem para o

desenvolvimento do texto.

Tendo como referência essas definições, as análises das produções dos alunos foram reveladoras dos processos de constituição do sujeito e da própria linguagem. Dessa forma, iniciamos com uma amostra da produção inicial de uma aluna com base na compreensão de que os elementos que compõem os textos contribuem para a existência de uma produção de sentido, como exemplificado a seguir:

Hamburguer

Ingredientes

Pão na chapa quente

Salada e alfaces

Carne de Hamburguer quente na chapa

Manteiga

Tomate

Modo de preparo

Pão coloca na chapa quente e depois coloca

a carne de Hamburguer a salada e o tomate.

(Texto produzido pela aluna A1)

Nessa primeira produção, é possível verificar que em relação aos conhecimentos textuais, a aluna A1 já demonstra apresentar familiaridade quanto à estrutura do gênero ao especificar o título e os subtítulos, além das características que compõem essas partes, demonstrando uma consciência do plano da composição que constitui uma receita culinária.

Em relação à temática, não houve fuga, pois a aluna abordou uma receita acrescentando outro ingrediente de acordo com a proposta. Percebemos, entretanto, que ao recorrer aos conhecimentos vivenciados, por meio de experiências prévias, sobre como preparar um hambúrguer “coloca pão na chapa quente”, ativou conhecimentos enciclopédicos que se encontravam armazenados em sua memória.

Apesar de apresentar indícios razoáveis de produção textual conforme o estilo característico do gênero, a parte inicial dos ingredientes, ou seja, os elementos que serão manipulados no

procedimento por meio de uma lista , não apresentam itens numerados.

No que tange ao modo de preparo, a progressão da sequência de ações não é iniciada por verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem executadas pelo interlocutor, e sim, por meio do vocábulo “pão”, o que dificulta ao leitor o entendimento da direção nas ações a serem seguidas.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, verifica-se o emprego do verbo no imperativo que conduz somente a uma única ação do leitor: “coloca” indicando o que deve ser feito. Ao interromper a sequência de ações, sem apresentar um final, deixa o leitor sem saber como concluir a receita. Isso demonstra um conhecimento ainda imaturo do aluno em relação à produção de sequência descritiva e dificuldade no domínio dos elementos estruturais necessários que compõem o texto, marcado no único parágrafo para descrever o modo de preparo.

Observa-se a ausência de pontuação como em “a carne de Hamburguer a salada e o tomate...”, além da falta de acentuação gráfica em “Hamburguer” que deveria ser acentuada “Hambúrguer”. Nota-se a presença do operador argumentativo “depois” como elemento indicativo de sequência temporal final. Percebe-se a recorrência do conectivo “e” em “Pão coloca na chapa quente e depois coloca...” empregado como pontuação, atribuindo continuidade à sequência descritiva. Constatamos que ainda há um caminho a percorrer no aprendizado da escrita com o aluno com deficiência, que enfoque as dificuldades apresentadas. Esses desvios, na maioria das vezes, não dificultaram a compreensão textual, uma vez que os conhecimentos textuais e enciclopédicos foram trabalhados, mas alguns elementos linguísticos não estão adequados ao tipo de texto produzido.

A etapa de reescrita e autoavaliação mostraram-se bastante proveitosa para os alunos, pois de acordo com Passarelli (2012, p.160), podemos refletir que “De escritor, o sujeito passa a leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente...”, o que pode ser percebido em relação ao bom aproveitamento quanto ao emprego dos aspectos textuais analisados acima. Para isso, devemos valorizar os conhecimentos envolvidos no processo de produção escrita como o textual, linguístico e enciclopédico que servem de subsídios para que o texto possa fluir e concretizar-se em sua materialidade linguística.

Ao término da aplicação da sequência, nossa práxis educativa nos revelou momentos que nos ensinam a melhorar e refletir a nossa profissão, como professoras. Dependendo de cada aluno, cabe-nos procurar a melhor forma de transformar a aula tornando-a mais dinâmica e interessante, a fim de incentivar os alunos e ampliarem a sua aprendizagem. Para melhor As análises dos resultados evidenciaram a importância dos conhecimentos textuais, enciclopédicos e linguísticos no

desenvolvimento da habilidade de reconhecer o gênero textual, identificar sua função social ou finalidade, localizar os suportes em que o gênero circula, colaborando tanto no processo de compreensão do texto lido, quanto na escrita como atividade interacional e de prática social.

### **Considerações finais**

As reflexões presentes na elaboração do Caderno Pedagógico tomam como pressuposto as concepções de língua, leitura e texto apresentadas tanto nos documentos oficiais, (Parâmetros Curriculares), quanto nos estudos atuais sobre os procedimentos didáticos para o ensino da língua portuguesa.

Vimos que ao planejar a situações didáticas com o gênero textual receita culinária faz-se necessário que o professor (a), considere os conhecimentos que os alunos já têm sobre o tema a ser abordado; discuta a função social desse tipo de texto; explore a estrutura organizacional de gênero como: título da receita, ingredientes e modo de preparo; trabalhe com receitas variadas e demonstre a importância do registro oral e escrito das receitas.

As sugestões propostas na produção do material podem ser adaptadas de acordo com o ano e as necessidades de cada turma. Como mediador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o professor deve aplicar a proposta de acordo com a capacidade de compreensão autônoma da turma e realizar as devidas adequações. Além disso, sugerimos ampliar as atividades com outros gêneros instrucionais, uma vez que as práticas de leitura e escrita devem abranger uma diversidade textual. Destacamos também a possibilidade de ampliar o repertório dos alunos, por meio de pesquisas em sites, televisão e jornais.

Outros objetivos podem ser sugeridos para dar sentido às propostas de leitura e produção do texto instrucional em sala de aula como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, matemática e ciências, mobilizando situações reais de leitura. Com isso, oportuniza-se ao aluno o envolvimento com a própria aprendizagem, uma vez que a produção final é compartilhada com outros colegas.

Nesse sentido, esperamos, portanto, que as atividades e as reflexões presentes neste artigo possam contribuir como sugestão de material didático para o seu trabalho pedagógico no ensino de língua portuguesa.

### **Referências**

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial,

2006. pp. 163 – 180.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura** – teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, I. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. UFPE. Mimeo. Recife, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A(Org.) **Gêneros textuais & Ensino**. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVIERA, L.A. **Coisas que todo o professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, L. G. Da teoria à prática: o lúdico e o processual na produção do texto narrativo. In: PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 177 – 238.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.5-17. São Paulo, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\*Mestra em Letras – pelo Programa Mestrado Profissional de Letras PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe; psicóloga, psicopedagoga e professora de Língua Portuguesa da Rede Pública

Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: cydha123@hotmail.com

Recebido em: 03/07/2016

Aprovado em: 05/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: