



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO (MESTRADO)

CARACTERIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO: O USO DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ENSINO FOCADO NA
PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Larissa Gabrielle Lucena Marques

Campina Grande – Novembro de 2015

Larissa Gabrielle Lucena Marques

CARACTERIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO: O USO DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ENSINO FOCADO NA
PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M357c Marques, Larissa Gabrielle Lucena.
Caracterização e adaptação : o uso de sequências didáticas para ensino focado na prática de análise linguística / Larissa Gabrielle Lucena Marques. – Campina Grande, 2015.
113 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Profª. Drª. Denise Lino de Araújo".
Referências.

1. Sequência Didática. 2. Prática de Análise Linguística. 3. Planejamento. I. Araújo, Denise Lino de. III. Título.

CDU 81'1(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Denise Lino

Profª Draª Denise Lino de Araújo – UFCG

Orientadora

Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Profª Drª Maria Augusta G. de M. Reinaldo – UFCG

Examinadora

Simone Dália de Gusmão Aranha

Profª Drª Simone Dália Gusmão Aranha - UEPB

Examinadora

A Maria Laura, "tradução do que é o amor".

AGRADEÇO...

A Deus, por sempre me abençoar e por ser o meu grande refúgio e fortaleza.

À minha Laurinha, razão pela qual tento ser, a cada dia, uma pessoa melhor.

Ao meu esposo Gabriel, por sempre me acompanhar e me apoiar em todos os momentos, por ser meu porto seguro, “a pessoa mais linda do mundo”, por cuidar tão bem de nossa filha quando não pude estar presente. Te amo!

À professora Denise Lino, por ser muito mais que orientadora. Pelas discussões, pelas conversas, pelo apoio, pelos “puxões de orelha”, por ser tão fundamental, por me ensinar a trilhar meu próprio caminho. “Muito obrigado” é pouco para o que nós construímos ao longo de nossa jornada. Obrigada por não desistir de mim e por estar comigo. Eu não conseguiria sem você.

Aos meus pais, Socorro e Edimar, por estarem sempre presentes nos momentos de maiores dificuldades, me apoiando durante todas as minhas escolhas e, acima de tudo, cuidando da minha bebê nos momentos ausentes.

Ao meu avô José Pereira de Lucena (in memoriam), meu grande exemplo de vida e de amor, eterno em meu coração.

À minha família, pelo carinho e pelo apoio de sempre.

Às minhas amigas, pelo carinho e apoio sempre dedicados a mim. Em especial a Camilla, Amanda e Larissa, companheiras de curso e da vida.

Aos meus colegas de Mestrado, por dividirmos tantas alegrias e aflições. Em especial a Jardiene, amiga sempre presente.

Às professoras Augusta e Betânia, pelas enriquecedoras sugestões apresentadas durante o exame de qualificação. Muito obrigada por todo conhecimento compartilhado.

À professora Auxiliadora Bezerra, por ser minha eterna professora, pela humildade e por me auxiliar sempre que peço.

À professora Sinara Branco, por sempre estar disposta a me ajudar nos momentos de dúvida, bem como pelo apoio durante a licença-maternidade e ao retorno das atividades.

Aos professores da PÓS-LE, em especial a Williany, Josilene e Augusta, pelos conhecimentos e discussões tão proveitosas durante as disciplinas que cursei.

Aos funcionários da UAL.

À Capes, pela concessão da bolsa.

RESUMO

Este trabalho trata da noção de Sequência Didática, como instrumento da ação docente. Essa noção foi proposta no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) e diz respeito a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal conceito fez com que viesse à tona uma (nova) didática de ensino de línguas, que toma como ponto de partida o ensino de gêneros textuais. Entretanto, o modelo trazido pelo grupo de Genebra parece sofrer algumas adaptações quando é usado para uma o ensino de um gênero textual voltado para a prática de análise linguística. Assim, a pesquisa ora relatada tem como objeto o conceito de SD que subjaz a propostas de ensino de escrita e/ou de leitura pautadas na prática de Análise Linguística. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar sequências didáticas cuja perspectiva de ensino seja a de prática de análise linguística, ou seja, o ensino da língua pautado na reflexão dos usos; e como objetivos específicos: (1) averiguar o que se adapta na proposta de SD do grupo de Genebra quando esta é destinada à prática de análise linguística como perspectiva de ensino/aprendizagem de um aspecto da língua; e (2) apontar a concepção de SD que subjaz a propostas de ensino de língua materna voltadas para a análise linguística. Os dados foram construídos por seis SDs e por oito questionários respondidos pelos elaboradores dessas SDs. Devido à natureza do corpus, esta pesquisa pode ser definida como um estudo de casos múltiplos (BOGDAN E BIKLEN, 1994), na qual foram analisados documentos (GODOY, 1995), no âmbito do paradigma qualitativo (STRAUSS E CORBIN, 2008). Três eixos teóricos orientam a pesquisa: um constituído pelos estudos do ISD voltado à Didática das Línguas (BRONCKART, 2008; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CRISTÓVÃO, 2009; LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012), outro pelos estudos sobre a prática de AL (GERALDI, 1984, 1997; MENDONÇA, 2006; GULART, 2010; BEZERRA E REINALDO, 2013) e outro sobre planejamento (TARDIFF E LESSARD, 2009). A análise dos dados mostrou que a caracterização e a conseqüente mudança do conceito de SD vindo do grupo de Genebra para o ensino de língua voltado à prática de AL diz respeito à inclusão da sistematização de conhecimentos linguísticos em uma SD, etapa não contemplada no modelo oriundo de Genebra. Tal característica configura o que chamamos aqui de “SD à brasileira”, tendo em vista a influência da tradição do ensino de língua no Brasil, pautado na descrição e prescrição propostas pela gramática tradicional. Essa caracterização leva o professor a ensinar um gênero visando não somente aspectos da textualidade, mas também o ensino de conteúdos linguísticos supragenéricos.

Palavras-chave: Sequência Didática. Prática de Análise Linguística. Planejamento.

ABSTRACT

This study aims to focus on the notion of Didactic Sequence as an instrument of teaching activities. This notion is based on the framework of the Socio-discursive Interactionism (SDI), by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), and it concerns to “a set of organized school activities systematically organized, around an oral or written textual genre”. This concept brought to light a (new) didactic practice of language teaching that takes the teaching of genres as its starting point. Nevertheless, the model proposed by the group from Geneva seems to undergo adjustments when used for teaching a textual genre toward linguistics analysis. Thus, the object of this research is the DS concept that underlies proposals for teaching writing and/or reading through Linguistics Analysis. Therefore, the general objective of this study is to analyze the didactic sequences in which the teaching perspective is the Linguistic Analysis, namely the language teaching towards the reflection on usage. The specific objectives are: (1) to find out what adjustments are made in the DS proposed by the Group of Geneva when it concerns Linguistic Analysis as a teaching/learning perspective of a language aspect; (2) to point out the conception of DS that underlies mother-tongue teaching proposals toward linguistic analysis. Data were built by means of six DSs and eight questionnaires answered by the ones who made the DSs. Due to the nature of the corpus, this study can be defined as a multiple case study (BOGDAN; BIKLEN, 1994) in which documents were analyzed (GODOY, 1995) through the qualitative paradigm (STRAUSS; CORBIN, 2008). Three theoretical axes have guided this study: one was made up of the SDI studies, focusing on the Didactic of Languages (BRONCKART, 2008; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; KITTS, 2009; LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012); the other one was constituted by the studies of the Linguistic Analysis (GERALDI, 1984, 1997; MENDONÇA, 2006; GULART, 2010; BEZERRA E REINALDO, 2013), and the third one through the conception of planning (TARDIFF; LESSARD, 2009). Data analysis showed that the characterization and the consequent change of DS concept from the Group of Geneva on behalf of language teaching focused on LA concerns the inclusion of linguistics knowledge systematization in a DS, phase not included in the model derived from Geneva. This characteristic assembles what we call here the "Brazilian DS", considering the influence of language teaching tradition in Brazil, based on the description and prescription offered by traditional grammar. This characterization leads the teacher to teach genre aiming not only the aspects of textuality but also suprageneric linguistic content.

Keywords: Didactic Sequence; Linguistic Analysis; Planning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Descrição das SD analisadas.....	23
QUADRO II - Sujeitos que responderam ao questionário sobre SD e prática de AL....	24
QUADRO III – Descrição das sequências aplicadas.....	56

LISTA DE SIGLAS

AL – Análise Linguística

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

GT – Gramática Tradicional

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO I.....	19
CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	19
1.1 Natureza da pesquisa	19
1.2 Descrição do corpus e dos sujeitos envolvidos.....	23
1.3 Categorias de análise.....	28
CAPÍTULO II.....	29
SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONSTRUINDO CONCEITOS.....	29
2.1 Contextualização sobre o ISD.....	31
2.2 ISD no Brasil.....	37
2.3 Sequência Didática: uma ferramenta do ISD.....	39
2.4 Sequência Didática: um instrumento inerente ao planejamento do professor.....	47
2.5 Análise linguística: um conceito para ensino de língua que se relaciona ao trabalho com SD.....	49
CAPÍTULO III.....	56
Análise de Adaptações e Alterações nas Sequências Didáticas.....	56
3.1 Sequências Didáticas mais próximas ao modelo genebrino.....	59
3.2 Sequências Didáticas com Alterações Significativas em Relação ao Modelo Genebrino.....	71
3.3 Concepções de Sequência Didática dos Sujeitos Elaboradores.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE.....	112

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas, no Brasil, passou por constantes transformações. Isso porque muito se discutiu sobre qual deveria ser seu objeto de ensino. Assim, no contexto atual, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa possui o papel de tornar o aluno capaz de utilizar a linguagem nos diversos contextos em que estiver inserido, utilizando *gêneros textuais*. Contudo, não há como pensarmos nesses *megainstrumentos* (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) sem antes pensarmos na sua descrição (ROJO, 2001) e na modificação de noções teóricas que “os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado” (GONÇALVES E BARROS, 2010, p.38).

Nesse contexto, inserido no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), encontramos o conceito de Sequência Didática (SD), conforme propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal conceito fez com que não apenas viesse à tona uma (nova) didática de ensino de línguas, haja vista que toma como ponto de partida o ensino de gêneros textuais. Assim, a noção de SD apresentada pelo grupo de Genebra também se mostrou inovadora no sentido de lidar com alguns problemas do ensino/aprendizagem de línguas, através de atividades que focalizam as principais dificuldades apresentadas por alunos em seus textos. Como exemplo, podemos mencionar o ensino do gênero artigo de opinião, focalizando as principais lacunas apresentadas pelos alunos quanto à progressão temática em seus textos, através de módulos que busquem desenvolver e melhorar a argumentação textual.

Entretanto, minha experiência¹ ao trabalhar com esse instrumento de ensino de línguas (SD) demonstra que o modelo trazido pelo grupo de Genebra parece precisar sofrer algumas adaptações quando é elaborado para uma proposta

¹ Como exemplo, podemos citar o trabalho de conclusão de curso Gonsalves (2012) e o relatório final da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de Dutra e Gonsalves (2012).

metodológica de ensino de um gênero textual voltada para a prática de análise linguística, na qual há uma proposta reflexiva sobre a linguagem e seu uso nas diversas situações comunicativas. Além disso, o trabalho com SD nas escolas brasileiras é envolvido por um outro contexto social, no qual os alunos ainda apresentam muitas dificuldades (mesmo estando em séries mais avançadas) no que diz respeito a práticas de escrita (dificuldades estas que vão desde a micro até a macro estrutura textual), diferente do da escola de Genebra. Por conseguinte, o modelo tradicional de SD vem sofrendo alterações e adaptações no Brasil (LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012).²

Como o trabalho com SD pressupõe o ensino de um gênero textual, ou seja, envolve a aprendizagem de produção textual e de leitura, percebemos que esse modo de organizar aulas parece ser uma ferramenta eficaz para o ensino reflexivo da língua que toma como base a prática de análise linguística (doravante AL). Nas últimas duas décadas, no Brasil, a prática de AL vem sendo apresentada como uma emergente alternativa de ensino de língua que se opõe ao ensino exclusivamente da gramática tradicional, a qual parece não satisfazer todas as necessidades referentes ao domínio da Língua Materna.

Por conseguinte, uma nova forma de ensinar a escrita (pautada na prática de análise linguística) pede uma nova forma de planejar o ensino (sequências didáticas). Devemos considerar também que essas duas noções (SD e AL) se assemelham muito por proporem uma sistematização do ensino de línguas, bem como tomarem como ponto de partida o texto, aspecto que se opõe ao tradicional ensino de língua descontextualizado e baseado somente na gramática tradicional.

Sobre essa emergente forma de ensino de língua, através da AL, Mendonça (2006) aponta dois pontos-chave da crítica ao ensino da gramática tradicional: o

² Bezerra (2002) propõe uma SD para o ensino do gênero Carta de Leitor com adaptações. Outro trabalho que demonstra adaptações ao modelo tradicional de SD foi desenvolvido por Drey e Guimarães (2011), apresentando a possibilidade de desempenhar uma SD junto com o livro didático.

primeiro diz que os alunos vêm apresentando resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais (como o Exame Nacional do Ensino Médio), já que as habilidades de leitura e escrita são deixadas em função do grande foco dado às aulas de gramática tradicional. E o segundo ponto consiste no fato de que, segundo a autora (*op. cit.*, p. 199), a gramática normativa demonstra algumas inconsistências em sua teoria, além de apresentar conceitos que não descrevem de modo apropriado a norma-padrão moderna.

Essa perspectiva de ensino tradicional descrita pela autora vai ao encontro da prática de AL, que se mostra como uma proposta eficaz para o ensino da língua, uma vez que toma como ponto de partida o trabalho baseado no texto, inicialmente, o texto produzido pelo aluno. A partir da prática de AL, o aluno tem a possibilidade de fazer o uso adequado da linguagem, considerando as diferentes situações em que está inserido.

Levando em consideração todo esse contexto, bem como a relação existente entre SD como instrumento de ensino para a AL, em pesquisa anterior (GONSALVES, 2012), identifiquei que o modelo de SD sugerido pela escola francófona teve de sofrer algumas alterações para atingir os objetivos propostos, tendo em vista a turma à qual ensinava, bem como o contexto escolar em que estava inserida. Considerando que nem sempre o modelo apresentado pelo grupo de Genebra se encaixa por completo em determinados contextos e práticas de ensino, desperta-nos o interesse de verificar qual é conceito de SD que subjaz a propostas de ensino de escrita e/ou de leitura pautadas na prática de AL. Além disso, na universidade em que me formei (Universidade Federal de Campina Grande), há uma tradição de estudos de AL, fator que também contribuiu para que tal interesse fosse despertado.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objeto a análise de algumas sequências didáticas cuja perspectiva de ensino seja a de prática de análise

linguística, ou seja, o ensino da língua pautado na reflexão dos usos. Observamos como tais sequências foram organizadas, que concepção de SD subjaz à sequência analisada e se, de fato, esse modelo segue o que os teóricos de Genebra apresentam sobre esse assunto.

Considerando isso, pretendemos responder às seguintes questões:

1. Que mudanças são observadas no conceito de sequência didática advindo do grupo genebrino quando esse instrumento se constitui como recurso metodológico de ensino para o trabalho com análise linguística?
2. Que concepção de SD subjaz a propostas de ensino de língua materna voltadas para prática de análise linguística, elaboradas por professores iniciantes, da educação básica e pesquisadores sobre ensino?

Para chegar às respostas dessas perguntas, esta dissertação, inserida no campo da Linguística Aplicada e vinculada à linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna”, na área de concentração “Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura”, tem o objetivo geral de contribuir para a discussão teórica do conceito sobre o SD quando esta se constitui como recurso para a prática de análise linguística voltada ao ensino de língua materna. Como objetivos específicos, propomos:

- Averiguar o que se adapta na proposta de SD do grupo de Genebra quando esta é destinada à prática de análise linguística como perspectiva de ensino/aprendizagem de um aspecto da língua;
- Apontar a concepção de SD que subjaz a propostas de ensino de língua materna voltadas para a análise linguística.

A relevância desta pesquisa reside no fato de que, no que diz respeito à área de Linguística Aplicada, observamos trabalhos que abordam a questão da AL

como eixo de ensino de Língua Portuguesa, a exemplo de DUTRA (2012), GONSALVES (2012) e BEZERRA e REINALDO (2013), bem como estudos acerca de SD e ensino da Língua Materna. Entretanto, a relação entre SD e prática de AL é algo mais recente e ainda pouco estudado. Além disso, acreditamos que “(...) são importantes pesquisas sobre formas específicas da organização escola, um estabelecimento com funcionamento de regras e normas de conduta, que regulam modos específicos de participação e de convivência no grupo.” (cf. BUNZEN, 2013, p.8)

Levando em consideração tais aspectos, esta pesquisa mostra-se como uma oportunidade de investigação bastante produtiva tanto para o estudo de questões teóricas quanto para questões aplicadas, visto que aborda um instrumento de ensino de língua materna que tem se mostrado relevante ao ensino de línguas pautado na prática de AL.

Além desta introdução, esta dissertação está organizada em três capítulos.

No capítulo 1, *Caracterização da Pesquisa*, apresentamos os aspectos metodológicos que guiaram a geração dos dados, definindo a natureza e o tipo de pesquisa; bem como descrevendo os sujeitos, o corpus e os instrumentos de geração de dados; e, finalmente, expondo o processo de construção dos dados.

No capítulo 2, *Sequência didática e Análise Linguística: construindo conceitos*, descrevemos a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como sua aceitação no Brasil. Também apresentamos o estado da arte da SD e sua constituição enquanto instrumento do planejamento do professor. Na última parte, abordaremos a AL e sua relação com um ensino reflexivo da língua portuguesa, através de SDs.

No capítulo 3, *Análise de Adaptação e Alterações nas Sequências didáticas*, analisamos os dados da pesquisa apontando duas modificações recorrentes em relação ao conceito genebrino de SD, o que inclui em sua abordagem, além de

inclusão da sistematização de um aspecto da língua, a não publicação do texto em ambiente fora da escola. Para confirmar tais adaptações, também foram analisados questionários que sondavam a concepção dos sujeitos elaboradores sobre SD e prática de AL. Assim, esse capítulo se organiza em três seções.

Após esses capítulos, apresentamos as considerações finais, que retomam os objetivos desta pesquisa e os avalia.

Finalmente, listamos as referências bibliográficas.

No capítulo a seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos, buscando atender aos objetivos aqui delineados.

CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Natureza da Pesquisa

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. (MOITA LOPES, 2013, p. 16 e 17)

Tomando como base a citação acima, bem como levando em consideração que a pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (cf. MOITA LOPES, 2006, p. 14), a presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo de pesquisa científica, o qual é caracterizado pelo foco descritivo e interpretativo dos dados, com o intuito de promover uma interação, uma aproximação entre o pesquisador e sujeito. Nesse paradigma, a descrição é um elemento fundamental, uma vez que é através dela que o pesquisador desenvolve e faz as observações necessárias ao seu objeto de estudo.

Segundo afirmam Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa faz referência a qualquer tipo de pesquisa na qual os dados não são alcançados através de meios estatísticos, da quantificação. Sendo assim, esse tipo de pesquisa se refere às experiências vivenciadas pelas pessoas, comportamentos, interações, enfim, sobre as relações e movimentos sociais. Ademais, a abordagem qualitativa

exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49)

Inserida nesse paradigma, esta pesquisa é caracterizada como um estudo de casos, uma vez que analisa procedimentos de algumas práticas de ensino já aplicadas. Segundo apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Nesta pesquisa, são estudados mais de um caso devido à recorrência de dados que indicam a modificação do conceito de SD quando voltada para a prática de análise linguística.

Considerando a definição dos autores supracitados, esta pesquisa caracteriza-se como *estudos de caso múltiplos*, tendo em vista que

se dedica a fazer uma recolha adicional para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar sua observação inicial. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 97)

No caso desta pesquisa, houve foco em sequências distintas inseridas em contextos, haja vista que analisamos seis sequências didáticas, produzidas e aplicadas por sujeitos diferentes em circunstâncias diferentes. Nosso intuito foi mostrar a diversidade de concepções sobre SD de professores brasileiros, as quais apontam para a generalização de que há uma mudança do conceito tradicional advindo da escola de Genebra.

Para o estudo desses casos, analisamos documentos. A análise de tais documentos pode parecer estranha, a priori, para paradigma qualitativo no qual a LA se insere. Não obstante, esse tipo de abordagem não se mostra como uma forma rígida, pois permite ao pesquisador, através da criatividade, a exploração de focos distintos (GODOY, 1995). Daí a possibilidade de analisar documentos que, nesse caso, são instrumentos inerentes ao planejamento do professor, o que demonstra uma importante

fonte de conhecimento sobre as escolhas desses sujeitos para constituição de suas SDs.

Há que se considerar também que a pesquisa documental é uma importante forma de se ter conhecimento sobre as circunstâncias que permeavam o sujeito no momento da coleta de dados, já que, conforme aponta Godoy (1995, p. 21),

os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação.

Assim, a análise interpretativa incidu na descrição dos procedimentos usados nas SD em questão, bem como dos questionários respondidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, visando à triangulação dos dados coletados.

Nosso foco foi a análise de um instrumento que faz parte do planejamento do professor de língua, a SD. De acordo com Tardif e Lessard (2007), o planejamento, por mais detalhado que possa vir a ser, pode ser alterado, já que podem acontecer imprevistos durante o desenvolvimento do que já fora planejado. Concordamos também com os autores acima citados quando afirmam que “no fim das contas, o planejamento não passa de um plano, um mapa geográfico do ensino; portanto, é normal que, em contato com o território real do trabalho, esse mapa seja modificado, especificado, adaptado.” Tal realidade é bastante observável no contexto de elaboração de uma SD, pois algumas situações apontam para uma possível mudança de percurso no desenvolvimento das atividades elaboradas pelo professor com vistas ao atendimento dos seus objetivos de ensino.

Dessa forma, para alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma análise sistemática das atividades propostas para as SDs que utilizaram a prática de AL como

metodologia para o ensino de Língua Materna, bem como das respostas apresentadas em um questionário destinado aos professores que produziram essas SDs.

É válido ressaltar, contudo, que nosso intuito aqui não foi apresentar juízos de valor sobre as SD analisadas. Não buscamos colocar as SD que se aproximam mais do conceito advindo do grupo de Genebra como “boas” e as que se distanciam como “ruins”, pois acreditamos que o que torna uma SD completa é o fato de ela cumprir com o seu objetivo de ensino, considerando a realidade e o contexto da turma na qual foi desenvolvida.

1.2 Descrição do corpus e dos sujeitos envolvidos

Foram selecionadas seis SDs, desenvolvidas por sujeitos diferentes em contextos diferentes. O quadro abaixo demonstra como elas estão organizadas:

Quadro I – descrição das SD analisadas

OBJETIVO DAS SD	SUJEITOS ELABORADORES DAS SEQUÊNCIAS
Ensino do gênero artigo de opinião	Professor concluinte do curso de Letras
Ensino do gênero dissertação argumentativa	Estagiários da turma de Prática – 2012.1
Ensino de pronomes tomando como base a variação linguística	Estagiários da turma de Prática – 2013.1
Ensino do gênero entrevista e de transitividade verbal	Estagiários da turma de Prática – 2014.1
Ensino do gênero artigo de opinião	Mestranda em Linguagem e Ensino
Ensino da argumentação	Professor da Educação Básica

A primeira SD (SD4) foi desenvolvida durante o último bimestre do ano letivo de 2011 (meses de outubro e novembro), em um período de 24 aulas, de 50 minutos cada uma, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande (PB), com o objetivo de associar a AL ao domínio da escrita de artigos de opinião por parte dos alunos. Vale ressaltar que o sujeito que desenvolveu essa SD cursava o último período do curso de Letras em uma universidade pública, e seu objetivo era desempenhar uma pesquisa-ação para realização de sua monografia de final de curso. As aulas tinham como foco principal a prática de análise linguística no desenvolvimento da progressão temática textual das produções dos alunos. Para isso, além das atividades de reescrita do gênero artigo de opinião (tanto coletiva quanto individual), foram desenvolvidas atividades que abordavam a temática do texto, bem como o encadeamento textual através dos operadores argumentativos.

Outras três SDs (SD1, SD2 e SD3, respectivamente) analisadas foram desenvolvidas por alunos concluintes da turma de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura do curso de Letras, durante os semestres de 2012.1, 2013.1 e 2014.1, todas do período diurno. Apesar de todas terem sido desenvolvidas por estagiários, apresentavam objetivos diferentes: a primeira (período 2012.1) visava o ensino da dissertação argumentativa nos moldes do ENEM. Para tanto, as professoras estagiárias elaboraram um módulo, no qual foram apresentadas todas as atividades a serem desenvolvidas durante a intervenção. Já a segunda sequência, criada pela turma de Prática do período de 2013.1, se propôs a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em uma perspectiva geral, ou seja, sem ser atrelada a um ensino de um gênero específico. O objetivo era trabalhar a variação linguística, focalizando a colocação pronominal na norma padrão e nas variantes linguísticas. Finalmente, a SD preparada por estagiárias da turma de 2014.1, que objetivou ensinar o gênero entrevista e, ao mesmo tempo, identificar, através de uma metodologia de ensino baseada na prática de AL, a ocorrência da predicação verbal para a formação das

frases no Português brasileiro. As três sequências se voltavam para turmas de Ensino Médio em escolas públicas de Campina Grande – PB.

A quinta SD analisada foi desenvolvida, assim como a primeira aqui descrita, em um contexto de pesquisa-ação, por uma mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, em Campina Grande, durante os anos de 2004 e 2005. A sequência elaborada destinou-se a alunos do Ensino Médio de uma escola pública e tinha como objetivo principal ensinar o gênero artigo de opinião, levando em consideração o trabalho com operadores argumentativos e as sequências tipológicas presentes no estudo do gênero.

Finalmente, a sexta SD foi elaborada por um professor da Educação Básica, voltada para uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em uma escola pública com expediente noturno, também despertou nosso interesse de análise. De forma diferente das SD acima descritas, esta se mostrou como a que demonstra, de fato, uma situação de ensino real.³ Nessa SD o objetivo não era ensinar um gênero, mas sim ensinar a argumentação através do gênero.

Para a complementação de tais dados, também aplicamos um questionário com os sujeitos envolvidos (anexo I). A escolha desse instrumento se justifica pelo fato dele ser a melhor forma de se ter acesso à concepção de sequência didática que têm os sujeitos inseridos na pesquisa, bem como quais os desafios de trabalhar com tal instrumento quando o mesmo se volta para a prática de AL. Acreditamos que

os depoimentos sociológicos ou psicológicos, na primeira pessoa, obtidos através de entrevistas de estudos de casos estão, geralmente, destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 92-93)

³ Entendemos como situação real de ensino pelo fato de não ser um planejamento elaborado em fase de estágio supervisionado, no qual há apoio do professor da disciplina de prática. O professor é o responsável pela elaboração de material de didático e definição de conteúdos a serem ensinados.

O questionário aplicado teve por objetivo sondar, dos sujeitos envolvidos e elaboradores das SD analisadas, quais as concepções que eles têm de sequência didática, bem como seus conhecimentos acerca de elaboração de uma SD baseada na prática de AL. O quadro abaixo mostra quais dos sujeitos elaboradores das SDs analisadas responderam a esse questionário:

Quadro II – Sujeitos que responderam ao questionário sobre SD e prática de AL

Identificação da Sequência Didática	Número de professores elaboradores da SD	Número de professores respondentes do questionário
SD1	7	2
SD2	5	2
SD3	2	2
SD4	1	1
SD5	1	1
SD6	1	1

O quadro acima mostra que nem todos os sujeitos elaboradores das SDs aqui analisadas responderam ao questionário de pesquisa. Isso porque algumas dessas SDs, como a SD1 e a SD2, foram elaboradas por vários sujeitos em contexto de estágio supervisionado, mas apenas dois se dispuseram a responder.

Finalmente, concluímos justificando a necessidade de fontes diversas neste tipo de pesquisa (qualitativa), visando a necessidade da triangulação dos dados. A triangulação permite que os dados sejam confrontados com o intuito que as reflexões do pesquisador sejam, de fato, coerentes. Para isso, é fundamental “o uso de

diferentes tipos de corpus a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (cf. CANÇADO, 1994, p. 57). Nesta pesquisa, serão triangulados dados das sequências didáticas analisadas e do questionário realizado com os sujeitos sobre suas concepções de SD e prática de AL.

1.3 Categorias de análise

Como nossos dados são sequências didáticas elaboradas em diversos contextos, usamos o critério de recorrência para uma categorização prévia dos dados. Utilizando-o, observamos a mudança na constituição da SD voltada não somente para o ensino de um gênero, mas também para sistematização do ensino de língua, bem como na ausência da circulação da produção final em contexto além da escola.

Sendo assim, após análise das SDs, ficaram estabelecidas duas categorias de análise que são: 1) Sequências Didáticas mais próximas ao modelo genebrino; e 2) Sequências Didáticas com alterações significativas em relação ao modelo genebrino.

Na primeira categoria, foram analisadas as sequências que, de modo geral, se aproximaram mais do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentando somente algumas alterações em relação a esse modelo. Na segunda categoria, foram analisadas as sequências que, de fato, demonstraram uma mudança mais significativa, como o ensino não de um gênero, mas de um aspecto da língua.

Além das SDs, nós também analisamos questionários respondidos pelos sujeitos elaboradores de tais SDs. Com vistas a sondar a concepção que esses sujeitos possuem de SD, a análise de tais questionários deu origem a mais duas categorias de análise, sendo elas: 3) Concepções de SD que focalizam o ensino de um gênero; e 4) Concepções de SD que focalizam o ensino de um aspecto da língua.

Para melhor entendermos a associação entre SD e prática de análise linguística, no capítulo a seguir, resenharemos os principais estudos sobre o ISD, para, em seguida, apresentarmos a SD e a prática de AL, na tentativa de entender as modificações realizadas nas SDs aqui analisadas.

CAPÍTULO II

Sequência Didática e Análise Linguística: construindo conceitos

Com início na década de 80 do século XX, o quadro⁴ do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), idealizado por Bronckart e o grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, surge no intuito de se opor às concepções homogêneas sobre o desenvolvimento humano, haja vista que essa teoria concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico.

Segundo Bronckart (2008), o ISD propõe uma teoria que parte de uma psicologia da linguagem guiada pelos princípios da epistemologia do interacionismo social de Vygotsky, que

designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com as especificidades dos questionamentos disciplinares particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. (BRONCKART, 1999, p. 21)

Quanto ao ensino de línguas, o ISD destaca o fato de que este deve tomar como ponto de partida o ensino de gêneros textuais. Acerca dessa característica, Rojo e Cordeiro (2004) apontam como contribuição relevante a intervenção no quadro da didática das línguas e na educação suíça, através, principalmente, das contribuições trazidas por Dolz e Schneuwly (2004).

Ao tomar por base tais características, o presente capítulo tem como objetivo realizar um breve apanhado sobre os fundamentos ISD e sua importância para o ensino/aprendizagem de línguas, que se dá principalmente pela contribuição de

⁴ O uso do termo “quadro” se justifica pelo fato de o ISD não ser reconhecido apenas como uma teoria somente filosófica, tampouco linguística, didática e psicológica, mas sim uma teoria das ciências humanas, o que, segundo o próprio Bronckart, engloba todas essas áreas de pesquisa.

Bronckart (1999) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), autores que fazem parte do grupo de pesquisadores sediados em Genebra e que têm interesses comuns relativos ao ensino de língua materna.

Assim, este capítulo se divide em duas partes: na primeira, faremos um breve percurso dos estudos linguísticos contemporâneos até o ISD, bem como a apresentação de algumas características epistemológicas dessa teoria; na segunda, discutiremos a relevância dos estudos do ISD para o ensino de línguas no Brasil.

2.1 Contextualização sobre o ISD

As diversas teorias existentes nos estudos linguísticos contemporâneos demonstram que, conforme propôs Saussure, é o ponto de vista que determina o objeto. Com isso, na Linguística, os diversos pontos de vista fizeram com que fossem criados diversos objetos teóricos.

Esse fato fez com que a linguagem despertasse o interesse dos estudiosos nos mais diversos campos de estudo: fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática e outros. Os estudos decorrentes desses campos constituem os objetos de estudo da Linguística, que descreve a língua de diversas formas. Esses estudos descritivos seguem perspectivas teóricas variadas.

Os estruturalistas, por exemplo, considerando a língua como instrumento fundamental para a comunicação entre seres humanos, descrevem suas unidades formais. Já os gerativistas, apoiados na ideia de que a linguagem é inata ao ser humano, descrevem as línguas em seus aspectos universais e suas regras geradoras de sentenças e palavras. Estruturalistas e gerativistas, inseridos no paradigma da homogeneidade, concebem a língua como um sistema imutável.

É só na década de 60, a partir da Sociolinguística de Labov, que acontece a grande virada da Linguística Geral: a linguagem passa a ser considerada como algo social, e o foco passa a ser seus usos. A partir daí, o paradigma da heterogeneidade começa a se estabelecer dentro da Linguística, através de várias teorias. Dentre elas, destacamos a teoria Funcionalista, a qual se preocupa com o estudo da relação gramatical das línguas naturais e os diferentes contextos de enunciação em que são utilizadas (CUNHA, 2008). Nessa teoria, a língua é apresentada como um elemento fundamental da interação, que se adapta às diferentes situações comunicativas dos usuários da língua.

No âmbito dessa virada dos estudos linguísticos, a Linguística Textual foi uma das correntes que mais se beneficiaram com essa perspectiva social da linguagem; primeiro, por passar da análise da frase para a do texto, considerando-o, sempre, na relação com os interlocutores; depois, por adotar o conceito de gênero textual, a partir de uma releitura dos estudos de Bakhtin sobre esse conceito, inicialmente elaborado para o campo dos estudos literários. A noção de gêneros do discurso⁵ apresentada por esse autor (1992) corresponde ao uso da língua em cada instância social, através de enunciados “relativamente estáveis”. Para o autor, o uso da língua se dá através de enunciados orais e escritos, que são concretos e só ocorrem uma única vez, imanes das diversas esferas comunicativas das atividades humanas. Sobre o conceito de gêneros do discurso, Bakhtin ([1952] 1992, p. 279) define também que

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Se no âmbito dos estudos linguísticos podemos apontar a Linguística Textual como uma corrente que se beneficiou dos estudos bakhtinianos, podemos afirmar que, no âmbito das Ciências Humanas, a retomada desses estudos possibilitou o desenvolvimento do ISD, que não apenas facultou uma revisão dos estudos sobre texto, mas permitiu uma ampliação das concepções sobre sujeito e ensino-aprendizagem.

Tomando como base essa noção dos gêneros discursivos trazida por Bakhtin, bem como a influência da psicologia de Vygostky, surge, na década de 80 do século XX, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vertente do Interacionismo Social.

⁵ Decidimos utilizar a nomenclatura *gêneros textuais* com base nos estudos de Rodrigues (2005) e Rojo (2005), os quais apontam uma diferença entre os gêneros textuais e os gêneros discursivos. Segundo essas autoras, os gêneros discursivos englobam as noções de ideologia e valoração, focalizando principalmente as condições de produção, com vistas a formar um discurso, enquanto os gêneros textuais focalizam a descrição da materialidade dos textos.

Inserido no paradigma da heterogeneidade científica, o ISD concebe a linguagem como algo social e ao mesmo tempo histórico. A influência de Bakhtin sobre essa teoria fica bastante clara quando Bronckart (1999, p. 338) define que a posição epistemológica do ISD é

interacionista, no sentido de que rejeita qualquer determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente (tese que - de fato - é defendida pela posição cognitivista), ao mesmo tempo que recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos [langagières] (tese que aflora principalmente em alguns textos de Bakhtin). (BRONCKART, 1999, p.338)

O posicionamento demonstrado salienta que Bronckart se aproxima da posição bakhtiniana na medida em que recusa igualmente as teorias formalistas, bem como as teorias subjetivistas, principalmente a teoria Gerativista, na Linguística, e a Cognitivista, na Psicologia. Isso porque, para o ISD, a linguagem é socialmente construída, diferentemente do que pensam as teorias subjetivistas supracitadas.

De acordo com Bronckart (1999), um dos principais pensadores do ISD, o fenômeno da linguagem é tratado como uma atividade que se relaciona às atividades da sociedade, sendo esse fenômeno considerado “um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 1999, p.34). Ou seja, é através da linguagem que construímos e modificamos o meio no qual estamos inseridos.

Observa-se que a concepção de língua apresentada pelo ISD se opõe às concepções teóricas inerentes ao paradigma da homogeneidade. Para essa corrente teórica (ISD), a língua é apresentada como uma organização social estruturada por signos, os quais se constroem pela história e são utilizados nos mundos social, subjetivo e objetivo (diferentemente do Estruturalismo, a noção de signo no ISD é co-construída).

Assim, no ISD, a evolução humana é tida sob um ponto de vista *dialético* e *histórico*. Tal perspectiva não concebe a genealogia humana como uma linha reta e contínua, mas de forma indireta e descontínua, o que vai de encontro ao cognitivismo de Piaget e ao Gerativismo de Chomsky. Ou seja, a compreensão do ser humano se dá através da construção do seu *vir-a-ser* (BRONCKART, 2008, p. 111).

Como foi fortemente influenciado pelo interacionismo social de Vygotsky, o ISD compartilha alguns princípios dessa teoria. O primeiro remete ao fato de que a construção do pensamento humano deve ser tratada como algo que acontece em paralelo à construção do mundo, ou seja, um influencia o outro e ambos ocorrem ao mesmo tempo. O segundo diz respeito à importância das Ciências Humanas, ao tomarem como preocupação questões de intervenção prática. Por fim, o terceiro princípio aponta para questões de uma ciência do humano, daí a sua interface com as áreas da Psicologia, da Linguística e da Educação, o que torna o ISD uma corrente transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ao perpassar vários contextos distintos.

Por estar inserido em uma área que se interessa pelo ensino-aprendizagem de línguas, o foco do ISD é a preocupação com questões práticas. Sobre isso, Silva (2009, p.15) destaca que

os trabalhos realizados pelo grupo (1980 a 1985) voltaram-se “para a criação e testagem das sequências didáticas [...] e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem prática do ensino” (BRONCKART, 2006; p. 13). Isso originou, em 1985, a publicação da obra ‘Le fonctionnement des discours’, de Bronckart et. al, que apresentava, neste primeiro momento, o instrumento metodológico que consistia em uma grade de análise e um primeiro modelo da estrutura e funcionamento dos textos.

O objetivo dos pesquisadores do ISD se concentra, então, em analisar de que modo funcionam os textos/discursos, e, principalmente, como se dá o seu processo de produção e de ensino. Por acreditar que essa seja uma atividade dialética, o ISD não aceita que o determinismo unilateral do sócio-histórico se sobreponha ao individual, já que um exerce influência sobre o outro. Ou seja, “as mediações (re)constróem os

elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, página 112). É nessa troca que a linguagem se constrói.

Partindo dessa perspectiva, alguns conceitos trazidos por essa teoria são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, como a noção de actante, que pode ser qualquer pessoa que esteja implicada no agir-referente. Há também o conceito de *atividades languageiras*, organizadoras e mediadoras dos aspectos essenciais às relações entre o meio em que se inserem e os seus indivíduos, já que “a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano.” (BRONCKART, 1999, p.338).

Além desse conceito, existe o conceito das formações sociais, que são estruturas organizadoras da atividade humana de forma concreta, através de contextos físicos, econômicos e históricos. Um fator de extrema relevância a esse conceito de formações sociais é variação da cultura, visto que possibilita a formação de uma comunidade verbal, a qual é composta por múltiplas formações sociais.

A concepção de textos é outro conceito relevante apresentado pelo ISD e se distingue bastante das concepções teóricas trazidas pelo paradigma da homogeneidade. Ao conceber a escrita como um processo, e não um produto, os textos são definidos como os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os elementos de uma língua natural.

Finalmente, destacamos que ISD apresenta como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente. Contudo, o que fez com que essa teoria se distinguisse do que, até então, era foco de estudo da linguagem (Análise da Conversação e Análise do Discurso de Linha Francesa, por exemplo), foi interesse por questões práticas, principalmente questões voltadas aos problemas do ensino/aprendizagem de línguas. Por isso, as pesquisas do ISD, de modo geral, se

voltam para a investigação das relações existentes entre práticas de linguagem, atividade e ação. No caso desta pesquisa, a investigação focaliza as práticas de linguagem através da análise das SDs, verificando, por exemplo, se houve, de fato, o ensino de um gênero textual ou se objetivo era o ensino de um tópico da língua. Assim, através da análise da elaboração de materiais didáticos, abordaremos, no tópico seguinte, a noção de sequência didática e de modelização didática, ambas nascidas no interior do ISD.

2.2 ISD no Brasil

Por se tratar de uma teoria que se preocupa principalmente com questões práticas⁶, em torno ensino de línguas, o ISD encontrou no Brasil um terreno fértil para o desenvolvimento de suas pesquisas. Durante a década de 90 do século XX, a divulgação das ideias trazidas por Vygotsky nas Ciências da Educação e na Linguística Aplicada, assim como os conceitos de Bakhtin (1992), fizeram com que houvesse, no contexto da educação brasileira, o início de uma intensa mudança no até então vigente paradigma de ensino, que ainda se baseava na concepção estruturalista de ensino.

Assim, podemos afirmar que a consolidação do ISD dentro dos grupos de pesquisas do Brasil se deu em 1992, quando, de acordo com Machado e Rodrigues (2009), aconteceu o primeiro encontro entre as professoras Roxane Rojo e Maria Cecília Guimarães, ambas com suas teses sobre ISD. Tal influência também se mostrou decisiva na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de outros documentos que fizeram parte do que o governo vigente da época chamou de “processo de reforma” da educação brasileira. Observemos o trecho abaixo:

A influência do grupo de pesquisadores genebrinos, sobretudo em alguns dos documentos governamentais é notória. Por exemplo, nos PCN para primeiro e segundo ciclos (Brasil, MEC/SEF 1997) encontramos, nas referências bibliográficas, duas menções a seus trabalhos: ao livro: “Le fonctionnement des discours” (Bronckart ET AL. 1985) (...) e a um artigo de Schneuwly (1994). (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, P.26)

Como podemos observar no trecho acima, a influência do ISD na elaboração de documentos que regem o ensino de língua no Brasil é bastante clara e forte. Ainda segundo essas autoras, podemos afirmar que a ampla propagação do quadro teórico

⁶ Entendemos a expressão “questões práticas” como sendo tudo que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, incluindo o seu planejamento a sua execução e a avaliação.

do ISD nos grupos brasileiros de pesquisa de Linguística Aplicada estava atrelada, de forma direta, à elaboração desses PCN e aos processos de reformas educacionais pelos quais passavam o Brasil. Tal fato também se justifica pela estreita relação entre a Linguística Aplicada e o ISD, uma vez que ambos têm como objeto de estudo a interação em qualquer contexto, o que nos faz crer que a LA seja uma espécie de campo de estudo do ISD. Podemos afirmar que o quadro teórico do ISD é muito importante para LA, visto que também possui como foco da ação o sujeito.

Apesar da grande aceitação do *ISD* no contexto brasileiro, é válido ressaltar que há uma diferença significativa entre o contexto de ensino no qual foi elaborada essa teoria e o que ainda vigora no Brasil. Por ser uma teoria da escola francófona/europeia, o ISD apresenta lacunas que ainda não solucionaram as grandes problemáticas que, infelizmente, ainda se fazem presentes na educação brasileira, particularmente na área de Língua(gens). Esse aspecto é ratificado por Machado e Guimarães (2009, P. 41 e 42) quando abordam o ensino de gêneros textuais:

No caso do trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas, têm-se mostrado evidentes algumas dificuldades, como a falta de consenso entre pesquisadores de diferentes linhas teóricas sobre modos de se descreverem os gêneros, gerando-se confusão conceitual entre os professores, a dificuldade de se levantar características genéricas que não sejam puramente formais, dada a forte influência da Linguística Textual dos anos 80, além de todas as dificuldades inerentes ao próprio processo de transposição didática e dificuldade de apropriação dos princípios teóricos norteadores pelos próprios profissionais da rede, com conseqüente risco da instituição de modelos/receitas de gêneros (...).

Ou seja, o que se observa, muitas vezes, é a imposição de modelos que se distanciam da realidade apresentada pelo aluno e pela escola; além da falta de conhecimento, por parte dos professores, de teorias que deem subsídios a um ensino de línguas que vá além do aprendizado de questões formais, considerando também as reflexões sobre o uso.

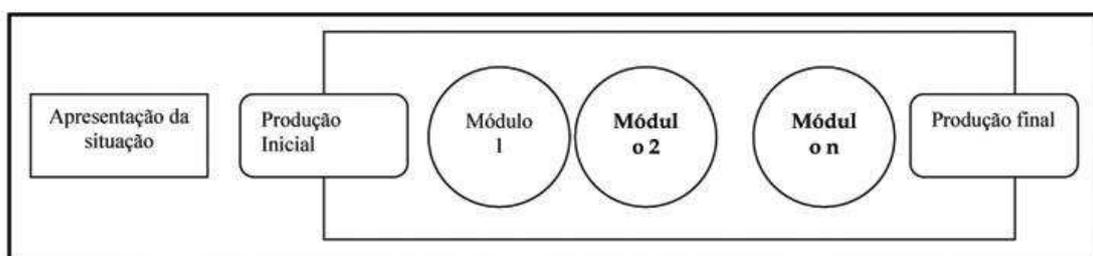
2.3 Sequência Didática: uma ferramenta do ISD

O ISD, em sua perspectiva didática, postula a relação de práticas linguageiras (usos da linguagem em diferentes aspectos) com um determinado projeto de comunicação, que pode ser materializado através da realização de *sequências didáticas*.

Com o interesse de apresentar um ensino de produção textual escrita e oral voltado tanto para o ambiente escolar como para o ambiente externo à escola, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma proposta de ensino que decorre de um ambiente escolar repleto de situações de fala e escrita, sem fazer com que os textos produzidos nesse ambiente se tornem, necessariamente, um “objeto de ensino sistemático”.

Para desenvolver situações que permitam aos alunos a apropriação de noções da produção textual, leitura e análise linguística, bem como das ferramentas e dos métodos necessários à aquisição da escrita, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a noção de sequência didática, que visa levar os alunos a desenvolverem, nos seus textos, contextos de produção precisos, voltados para as diversas situações de comunicação, conforme podemos observar na figura 1:

Figura 1. Esquema de Sequência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



O esquema acima apresentado aponta desenvolvimento de atividades que têm na sequência didática (conforme definida na introdução desta dissertação) seu ponto chave, uma vez que é ela que propõe, de modo mais preciso, como essas atividades

podem ser trabalhadas em sala de aula. As sequências didáticas são consideradas *uma ferramenta de engenharia didática* (DE PIETRO E SCHNEUWLY, 2003), uma vez que, assim como faz o engenheiro, se apoiam em conceitos científicos os quais são de seu conhecimento, mas trabalham em objetos muito mais complexos, uma vez que tais objetos se inserem em questões práticas.

Analisando a relação entre a sequência didática e o estudo de gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) declaram que a principal função de uma sequência didática, quando usada por um professor, é auxiliar o aluno no domínio de produção (tanto oral quanto escrita) de determinado gênero textual, fazendo com que ele escreva da forma mais adequada à situação (contexto) na qual este construto social se encontra inserido. É nesse aspecto que, aliada à prática de análise linguística, a sequência didática se torna um elemento fundamental no processo de compreensão e aquisição dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Assim, segundo Cristóvão (2005), para que tais SDs consigam proporcionar a compreensão e produção de textos, é preciso que haja a aprendizagem das *capacidades de linguagem*. De acordo com Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), tais capacidades se organizam em três tipos:

- a) capacidades de ação: mobilização de conteúdos de um determinado gênero textual, reconhecendo-o e relacionando com o contexto de produção em que se insere;
- b) capacidades discursivas: análise dos tipos de discurso utilizados no gênero em estudo, bem como do plano textual e dos tipos de sequência inerentes;
- c) capacidades lingüístico-discursivas: uso e reconhecimento das unidades lingüístico-discursivas pertencentes aos diversos gêneros no intuito de construir o significado integral do texto.

No caso do ensino de escrita, pautado na prática de análise linguística, o processo de aprendizagem de produção textual deve ser concebido como um processo, não um produto e, para isso, o professor deve contextualizar, segundo Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100), os conteúdos e temáticas a serem estudadas, levando em consideração que

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. (...) A fase inicial de apresentação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

Com isso, sequência didática proposta por esses autores é desenvolvida em três etapas, a saber: produção inicial, módulos e produção final. A produção inicial é uma etapa importante na execução da SD, funcionando como elemento motivador para os alunos e para o desenvolvimento da própria SD, pois deixa claro para o professor quais as maiores dificuldades de escrita dos seus alunos, bem como quais aspectos textuais o aluno desenvolve de forma mais adequada ao gênero em estudo. Desta forma, a produção inicial atua como uma espécie de “reguladora” da SD, já que por meio dela o objetivo da sequência didática se desenvolve de maneira mais efetiva (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 102)

Após a etapa da produção inicial, o professor deverá perceber quais problemas são encontrados recorrentemente no texto dos alunos, para trabalhá-los nos *módulos*, segunda etapa da sequência. Segundo apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos módulos também poderão ser estudadas questões referentes a cada gênero estudado, necessárias ao domínio desse gênero. Esses autores ainda propõem que tais módulos podem ser elaborados de uma forma bastante diversa, enriquecendo o trabalho em sala de aula. Para isso, são feitas algumas recomendações:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

Para verificar se houve apropriação, de maneira eficaz, dos conteúdos pelos alunos, a sequência didática prevê como última etapa uma *produção final*, na qual o aluno coloca em prática os conhecimentos que desenvolveu e aprendeu nos módulos. É nessa produção que o professor vai poder avaliar o desempenho e a aprendizagem dos alunos, observando se os conhecimentos trabalhados nos módulos foram realmente assimilados, em função de um propósito real de escrita.

Portanto, a proposta de SD trazida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) visa o estudo e análise de um gênero textual com suas distintas características, podendo ser agrupadas considerando algumas regularidades linguísticas encontradas em mais de um gênero. O gênero é tido, então, como megainstrumento do ensino de língua. Segundo Cristóvão (2009), os gêneros são verdadeiros “artefatos simbólicos” (op. Cit., 2009, p. 306) encontrados na nossa sociedade e representam nossas práticas sociais de linguagem. Contudo, só podem ser considerados como megainstrumentos quando são apropriados por nós, ou seja, quando tomamos conhecimento para utilizá-los em nossa linguagem.

Entretanto, esse modelo de SD parece passar por algumas alterações quando é elaborado para uma proposta metodológica de ensino de escrita voltada para a prática de AL, na qual há uma proposta reflexiva sobre a linguagem e seu uso apropriado nas diversas situações comunicativas⁷. Isso porque os autores genebrinos não focalizaram, na constituição de uma SD, aspectos relacionados à sistematização da língua, já que seu foco é a textualidade de um gênero. Segundo tais autores,

⁷ Como exemplo, podemos citar o trabalho de conclusão de curso Gonsalves (2012) e o relatório final da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de Dutra e Gonsalves (2012). Cristóvão (2009) também reconhece que esse instrumento também pode ser utilizado para o ensino de “outras ações da linguagem” e propõe SD para ensino de leitura em língua estrangeira (LE).

a recorrência de formas verbais ligadas a um gênero de texto (por exemplo, o presente, nos textos que visam à transmissão de saberes ou os pretéritos perfeito e imperfeito, nos textos narrativos) cria a ocasião para abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97)

Além disso, o trabalho com SD nas escolas brasileiras é envolvido por um contexto social no qual os alunos ainda apresentam muitas dificuldades (mesmo estando em séries mais avançadas) no que diz respeito a práticas de escrita (dificuldades estas que vão desde o domínio de aspectos relativos à micro até a macro estrutura textual). Em função disto, o modelo genebrino de SD vem passando por alterações e adaptações (LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012).⁸

Sobre esse aspecto, Lino de Araújo (2013) esclarece que embora esse conceito de SD tenha sido, inicialmente, voltado somente para o ensino de produção, ele pode também ser utilizado para o ensino tanto de leitura, quanto da própria análise linguística. Ainda sobre essa relação entre SD e AL, a autora (2013, p. 329) destaca que o modelo genebrino de SD parece ser “incompleto”, já que não insere claramente a prática de AL ao ensino de produção. Todavia, parece ser um modelo aberto, uma vez que possibilita a sistematização dos conhecimentos de AL. Essa sistematização dentro da SD demonstra a influência dos estudos descritivos e prescritivos da gramática tradicionais no ensino de língua brasileiro (cf. BEZERRA, 2012).

Portanto, a proposta trazida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) visa o estudo e análise de cada gênero textual com suas distintas características, podendo ser agrupados considerando algumas regularidades linguísticas encontradas em mais de um gênero. Daí cabe ao professor selecionar os gêneros de acordo com as séries de seus alunos, considerando o desenvolvimento da aprendizagem de maneira adequada a cada ciclo/série. Assim, durante a aplicação de uma SD, o professor deve atuar como um mediador na construção dos conhecimentos (cf. LINO DE ARAÚJO,

⁸ Bezerra (2002) também propõe uma SD para o ensino do gênero Carta de Leitor com adaptações.

2013; CUNHA, 2012; BARROS, 2013). Nesse sentido, o gênero atua como o “objeto unificador” (BARROS, 2013, p. 79) na preparação das distintas atividades que podem fazer parte de uma SD, configurando-a como instrumento fundamental de intervenção didática.

Segundo Rojo (2013), as SD resultam do processo de transposição didática e procedem da modelização didática. Transposição didática, segundo Chevallard (1991), define-se como o “trabalho” que transforma um objeto de saberes a serem ensinados em um objeto de ensino. Vejamos o conceito abaixo:

Um conteúdo de saber que foi designado como conhecimento a ser ensinado, sofre depois um conjunto de mudanças adaptativas que irão torná-lo adequado para um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de conhecimento para ensinar em um objeto de ensino é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 45)⁹

Ainda sobre a transposição didática, Bronckart e Giger (1998, apud RAFAEL, 2000,) a definem como um procedimento de transformações sofridas por um determinado saber em uma situação de exposição didática. Segundo Rafael (2000), o processo de transposição didática ocorre

como um movimento de etapas, cujo percurso dá-se sempre *no sentido de qual conteúdo a se ensinar até qual conteúdo foi ensinado* ou, ainda, que *conteúdo foi aprendido pelo aluno*. Do ponto de vista, então, de quem analisa ou se propõe a realizar uma transposição didática, faz-se necessária essa distinção, especialmente para que se tenha clareza sobre qual conteúdo será ensinado e como isso ocorrerá. (op.cit., p.129)

Já a modelização didática é o processo que tranforma, na transposição didática, o saber teórico em saber a ser ensinado. Conforme aponta Rojo (2013, p. 175),

⁹ “Um contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.”

ela é a ferramenta da transposição didática que permite que planejem unidades de ensino que sigam um modelo didático de objeto de ensino – no nosso caso, gêneros do discurso – e que são otimizadas, nesta abordagem, em SDs.

A modelização didática, conforme Rojo (2001, p. 314), é definida como “a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento”. Assim como a sequência didática, o grupo de Genebra também destaca a modelização didática para o ensino de gêneros textuais.

Segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro (1998, apud ROJO, 2001), é fundamental a constituição de um modelo didático para o ensino do discurso, visando, dessa forma, o desenvolvimento de um plano de ensino de língua. Ainda segundo os autores supracitados, esse modelo define “princípios, orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre os diferentes graus de aprendizagem.” (cf. Dolz, Schneuwly e De Pietro, 1998, apud ROJO, 2001, p. 319).

Rojo (2001) ainda esclarece que a modelização didática modifica uma simples descrição de um determinado gênero textual em um objeto a ser ensinado. Essa modelização antecede a elaboração de uma sequência didática, pois relaciona os saberes dos professores, o nível dos conhecimentos que os alunos possuem e as experiências de ensino/aprendizagem. Daí a importância do que afirmam Anjos-Santos, Lanfredini e Cristóvão (2011, p. 396), ao apontarem que a

transposição didática não pode ser considerada o mero domínio de uma técnica, pois transpor os conhecimentos científicos ao nível dos conhecimentos a serem ensinados é uma tarefa árdua. É o ato mais explícito de tomada de decisões didáticas na escolha de que saberes privilegiar para o ensino de línguas e como ensiná-los.

Por fim, na modelização didática é necessária, primeiramente, que se descrevam e se apresentem as características pertinentes a cada gênero, tendo como base os subsídios teóricos (teorias linguísticas e discursivas/enunciativas), para depois avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. A partir desses procedimentos, são selecionados os aspectos a serem ensinados aos alunos, através de um planejamento

composto por objetivos de ensino, tempo e material escolar a ser utilizado, conforme aponta Rojo (2001, p. 320). Tais aspectos confirmam que a modelização é fundamental, uma vez que permite a transformação de um fenômeno linguístico (os gêneros textuais) em um objeto de ensino de língua materna.

2.4 Sequência Didática: um instrumento inerente ao planejamento do professor

As SD, por fazerem parte do processo de preparação de aulas do professor de língua materna, fazem parte do processo de planejamento. Envoltos pelo processo de *transposição didática*, bem como pela *modelização didática* (conceitos já apresentados no tópico anterior), ao elaborarem suas SD, os professores objetivam, em geral, sistematizar, previamente, atividades que focalizem um determinado aspecto da língua a ser ensinado.

Contudo, ao elaborar tais SD, os professores podem ver-se cercados de várias tarefas a serem cumpridas: além dos conteúdos a serem ensinados, exigidos pela direção escolar e presentes nos programas de ensino, há também as necessidades apresentadas por seus alunos que, em sua grande maioria, podem abarcar conhecimentos não previstos em tais programas. Sobre esse aspecto, concordamos com Tardiff e Lessard (2009) quando afirmam que o professor não mecaniza esse processo de planejamento, mas toma posse desses programas e, dentro deles, tentam buscar e transformar seus contextos, direcionando-os às necessidades demonstradas pelos alunos. Assim, o planejamento docente se caracteriza, segundo esses autores como “*um contínuo vai-e-vem entre as exigências dos programas e as obrigações da realidade das matérias. Esse vai-e-vem supõe da parte deles uma interpretação hierarquizada dos programas.*” (cf. TARDIFF e LESSARD, 2009, p. 211)

Tal hierarquização, diz respeito à organização e planejamento de atividades de modo a abarcar os conceitos mais relevantes a serem ensinados, considerando tanto as necessidades apresentadas pelos alunos quanto o planejamento escolar.

Porém, mesmo planejando tais ações, não há como os professores atingirem por completo todos os objetivos elencados para o ensino de um determinado aspecto. Ainda de acordo com Tardiff e Lessard (2009), o planejamento pode ir além daquilo que foi previsto, bem como ficar aquém do que se pretendia inicialmente. Isso porque

o contexto de sala de aula é permeado por diversas situações que influenciam na construção do conhecimento. No caso da SD, instrumento de planejamento do ensino de língua, Cristóvão (2009) aponta que características históricas e culturais pertinentes a cada turma, assim como a *capacidade* demonstrada por cada aluno, podem determinar *intervenções didáticas diferenciadas* (CRISTÓVÃO, 2009, p. 311). Essa realidade foi constatada por nós (GONSALVES, 2012) durante a análise de algumas SD, que tiveram de ser modificadas devido a aspectos como os citados.

Há diversos tipos de planejamento. Tardiff e Lessard (2009) classificam em três tipos: curto prazo, médio prazo e longo prazo. A SD faz parte do processo de planejamento a médio prazo, tendo em vista que faz parte de etapa mais curta de elaboração de atividades, pois visa o ensino de um gênero discursivo. Todos os tipos de planejamento são importantes, porém, estamos de acordo com o que afirmam os autores supracitados quando colocam o planejamento a médio prazo (que corresponde à elaboração de uma SD por um professor de língua) como o mais importante, haja vista que é nele que o professor decide quais conteúdos vão ser ensinados e como esse processo vai acontecer.

Finalmente, reconhecemos que, por se tratar de um instrumento do planejamento, a SD não possui um caráter fixo imutável, conforme já dito aqui. Desse modo, abordaremos, no tópico a seguir, de que forma a prática de AL se relaciona à SD, já que esse instrumento pode ser utilizado não somente para o ensino de gêneros textuais, mas para o ensino de um determinado tópico da língua.

2.5 Análise linguística: um conceito para ensino de língua que se relaciona ao trabalho com SD

Tomando como base o conceito de língua como uma interação social, encontramos o estudo da *análise linguística*, que surgiu como uma proposta inovadora de ensino de Língua Materna, a qual traz perspectivas que vão além do ensino da Gramática Tradicional, pois levam em consideração a produção textual do aluno e o trabalho com gêneros textuais, a partir de sequências didáticas. Nesse sentido, a prática de análise linguística aparece como uma opção que completa o ensino/aprendizagem de produção textual, já que oferece possibilidades de reflexão sobre fenômenos linguísticos e os usos efetivos da língua.

Geraldi (1984) propõe, sobre a prática de *análise linguística*, uma noção fundamentada no princípio que parte do “erro para a auto-correção”. Diferentemente do que observamos nas aulas tradicionais de gramática, as quais partem de um exemplo correto para explicar determinado assunto, as aulas de análise linguística se iniciam através do erro, presente no texto escrito pelo aluno, para, a partir daí, explicar e resolver dúvidas referentes aos problemas de ordem linguístico-textual, apresentadas pelo próprio aluno.

Para isso, Geraldi (1984) defende que a prática de análise linguística não deve se deter a uma mera “higienização” do texto do aluno, pelo contrário: ela deve aliar o trabalho com questões da gramática a outros aspectos inerentes ao texto, como a coesão, a coerência, a sua adequação aos objetivos almejados, a progressão temática, dentre outros. Ou seja, apesar de acrescentar o estudo de formas gramaticais da língua, a AL considera que a reflexão acerca da linguagem é algo que ultrapassa, que vai além desse estudo.

O referido autor ainda sugere quais tipos de problemas poderão surgir no texto do aluno: problemas de estrutura textual, de ordem sintática, de ordem morfológica e

de ordem fonológica (GERALDI, 1984). Para cada série do Ensino Fundamental, Geraldi (1984) elenca um conjunto de sugestões de atividades linguísticas possíveis, focalizando sempre as principais dificuldades encontradas pelos alunos.

Ampliando o estudo de AL, Geraldi (1997) associa a prática de análise linguística à prática de leitura e à prática de produção textual. Para isso, esse autor (op. cit 1997, p. 190) refere-se à AL como um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria”, ou seja, o fato da linguagem refletir a linguagem.

Dessa forma, Geraldi (1997) distingue, no ensino de *análise linguística*, dois tipos de atividades: epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades epilinguísticas dizem respeito à reflexão acerca da linguagem, tendo como objetivo o uso de recursos expressivos em função do meio em que tais atividades estão inseridas; enquanto que as atividades metalinguísticas refletem analiticamente os recursos da expressão, construindo conceitos que podem categorizar esses recursos.

Entretanto, para que tais atividades metalinguísticas possam se realizar, faz-se necessário que as atividades epilinguísticas aconteçam primeiramente. Geraldi (1997) esclarece que, no ensino tradicional de Língua Portuguesa, acontece o inverso: parte-se de um conceito já elaborado de um determinado aspecto da língua (ou seja, da metalinguagem) para exemplificá-lo e, em seguida, aplicar exercícios de fixação. Sobre esse aspecto, o referido autor ainda afirma que

Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. É daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber-se utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português diz não saber português. (GERALDI, 1997, p. 191)

Apesar de propor uma perspectiva de ensino de língua que coloca as atividades epilinguísticas em primeiro lugar, para depois partir para atividades de metalinguagem, a prática de *análise linguística* não deve banir de sala aula o estudo

da Gramática Tradicional (GERALDI 1997, MENDONÇA 2006, GULART 2010, BEZERRA E REINALDO, 2013), já que tal exclusão pode atrapalhar os estudos das ferramentas linguísticas necessárias ao aluno para atingir diferentes situações de comunicação. Gulart (2010, p. 26) ainda acrescenta que “eliminar a gramática dificulta que o professor articule as estratégias discursivas com a superfície textual”.

Desse modo, o que se propõe é um trabalho que articule os conceitos apresentados pela GT à prática da análise linguística, não desconsiderando completamente o estudo formal da língua, porém não se detendo ao estudo meramente prescritivo da língua. O ideal seria aliar o estudo do texto do aluno aos conceitos de gramática necessários à produção textual que atendam aos requisitos da coesão e da coerência. Goulart (op cit.) ainda afirma que:

É importante destacar que a prática de Análise Linguística não é uma teoria científica, mas uma proposta estritamente didática para a abordagem da língua. Da mesma forma, aprofundar-se na descrição, categorização ou normatização da língua é uma atividade de grande valor no âmbito acadêmico, mas não pode ser diretamente aplicada nas salas de aula, pois não se trata de uma proposta de ensino.(op.cit., 35)

A autora supracitada, ao fazer referência à impossibilidade de aplicação da AL acadêmica na sala de aula, leva-nos a associar essa posição ao conceito de transposição didática, o qual já apresentamos no capítulo anterior. Tal associação reafirma a necessidade da transposição didática no momento da prática de AL.

Assim, segundo Gulart (2010), o professor de língua materna não deve se aprofundar na “descrição, categorização e normatização da língua”, já que tais saberes possuem grande valor na esfera acadêmica, mas não na esfera escolar. Cabe ao professor transpor didaticamente essas noções, tendo na AL uma importante aliada para o ensino de língua materna.

Baseando-se nos conceitos trazidos por Geraldi (1984), em 2006, surge um outro entendimento sobre a prática de *análise linguística* como proposta metodológica

de ensino de Língua Portuguesa, apresentada por Mendonça, em seu texto *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar um outro objeto* (2006). Apesar de essa autora fazer referência ao que foi proposto por Geraldi (1984), a posição apresentada por ela já contempla conceitos trazidos pelas teorias dos gêneros textuais, uma vez que recebe a influência do que propôs Bakhtin (1996) sobre os gêneros do discurso, ao aliar a prática de AL com a análise/leitura/produção textual de gêneros textuais de diversas esferas comunicativas. Assim, o componente linguístico é trabalhado, também, à luz das teorias sobre gêneros textuais.

Mendonça (2006) afirma que o termo *análise linguística* apareceu com o intuito de nomear uma nova proposta de reflexão sobre a língua e seus usos, considerando o ensino de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. A prática de AL conglomerava os estudos gramaticais a outros aspectos, sob paradigma distinto da gramática, já que seus objetivos são outros. Assim, a AL é considerada como parte das práticas do letramento escolar, já que reflete o modo como a linguagem funciona, conforme afirma a referida autora:

Por isso, pode se dizer que a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (*op. cit.*, p. 208)

Verificamos que essa autora não elimina o estudo metalinguístico da língua, o qual, a nosso ver, contribui para desenvolver a capacidade do aluno de refletir sobre a linguagem e classificá-la. Esse posicionamento corrobora a ideia de que o ensino da metalinguagem faz parte do letramento escolar, uma vez que é na escola que ele sistematiza seu conhecimento.

Ainda conforme declara Mendonça (2006), a crítica feita ao ensino de Gramática Tradicional pelos que defendem a prática da AL se pauta, basicamente, em

dois pontos-chave: o primeiro diz respeito aos maus resultados observados em exames como o ENEM e o SAEB, demonstrando a pouca habilidade dos alunos em relação à leitura e escrita, uma vez que estas são deixadas de lado pelo foco dado ao ensino da GT. O segundo remete ao fato de que se constatou acerca da gramática normativa, a qual parece apresentar inconsistências teóricas, como por exemplo, a definição de sujeito, que mistura, de forma aleatória, critérios semânticos, sintáticos e pragmáticos.

Visando então apresentar uma alternativa que alie os estudos dos elementos gramaticais à prática de AL, Mendonça (2006) lista três possibilidades de atividades, cada uma possuindo um objetivo distinto: leitura, produção textual e análise de aspectos normativos e sistêmicos da língua. A autora afirma ainda que, nessas três possibilidades, a AL se mostra como meio para as práticas de leitura e escrita, criticando a separação feita na escola entre professor de “Gramática” e professor de “Redação”. Deste modo, a análise linguística torna-se uma etapa que proporciona ao aluno a possibilidade de escolher, na própria língua, os elementos que melhor se encaixam no desenvolvimento de seu texto.

Goulart (2010) defende que a AL deve ser inserida nesse trabalho de ensino de língua, a partir do ponto em que se compreende que ela faz parte dos processos de análise e reflexão da língua, podendo proporcionar ao aluno uma melhor apreensão sobre as escolhas gramaticais e lexicais feitas e que efeitos de sentido decorrem dessas escolhas, podendo ainda

evidenciar as implicações decorrentes de determinada organização textual, da disposição das sequências tipológicas, do encadeamento dos enunciados; (...) fornecer elementos para a melhor compreensão do gênero em que se realiza o texto em questão, ou seja, pode ampliar a leitura para além dos aspectos contedúísticos e incluir uma interpretação dos aspectos da língua. (GULART, 2010, p.36)

Na produção textual, a prática de AL pressupõe que o aluno deve estar atento aos aspectos discursivos, enunciativos, textuais e linguísticos. Daí, por exemplo, o trabalho sobre o autor do texto, o destinatário, os papéis sociais que eles exercem, o tema, o objetivo do texto, as marcas linguísticas dos textos (por exemplo, os operadores argumentativos em texto argumentativo). Além disso, o aluno deve compreender que as estruturas gramaticais são um meio para o desenvolvimento de um texto adequado à situação de comunicação. A reescrita torna-se, então, um ponto indispensável à prática de análise linguística na produção textual, uma vez que seu objetivo principal é melhorar a produção textual do aluno, não descartando aquilo que ficou bem elaborado no texto.

Retomando os conceitos abordados por Geraldi (1984), a prática de AL se volta para o texto produzido pelo aluno, buscando melhorias que alcancem os objetivos pretendidos junto aos leitores aos quais ele é destinado. É na reescrita que o aluno vai ter a oportunidade de repensar o seu texto, não somente eliminando aquilo que não se adequou ou reescrevendo o que ficou mal elaborado, mas também dando ênfase ao que ficou bem desenvolvido no texto. Através da AL, os alunos poderão refletir então sobre o uso da linguagem, considerando quais das possibilidades oferecidas pela língua se encaixam melhor na progressão de seus textos.

No Brasil, a prática de análise linguística como proposta metodológica no ensino de Língua Materna não vem se mostrando tão comum em sala de aula, uma vez que ainda observamos professores ensinando Gramática Tradicional sob a perspectiva prescritiva/normativa da língua. Observa-se ainda outros professores que dizem praticar a *análise linguística*, pois realizam atividades linguísticas que partem do estudo de textos pertinentes a um determinado gênero textual. Entretanto, tais textos tornam-se meros pretextos para uma análise gramatical puramente tradicional (MENDONÇA, 2006), o que reforça a forte influência da tradição do ensino gramatical de língua no contexto brasileiro.

Por fim, concluímos reafirmando a importância da prática de AL como ferramenta que proporciona a reflexão dos usos nos alunos. No capítulo a seguir, observaremos que a AL se constitui como algo indispensável em uma SD que objetiva tanto ensinar um gênero textual como aspectos inerentes à sistematização da língua.

CAPÍTULO III

Análise de Adaptações e Alterações nas Sequências Didáticas

O presente capítulo traz a sistematização da análise de seis sequências didáticas que apresentam como principal traço comum o fato de terem sido desenvolvidas e executadas em sala de aula¹⁰. O quadro abaixo demonstra, de modo geral, como essas sequências se organizam:

QUADRO III – Descrição das sequências aplicadas

Sequência Didática (SD)	Nível de Ensino	Contexto em que a SD foi elaborada	Aspecto da língua ensinado	Gênero textual utilizado	Número de módulos	Tipo de escola para que foi destinada
SD1	Ensino Médio (1° e 2° anos)	Estágio supervisionado de Prática de Ensino de Língua Materna (período de 2012.1), elaborada pelos estagiários da turma	Uso e funcionalidade da classe de palavras dos adjetivos no texto dissertativo argumentativo	Dissertação argumentativa	10 (organizados em um caderno didático)	Escola pública
SD2	Ensino Médio (3° ano)	Estágio supervisionado de Prática de Ensino de Língua Materna (período de 2013.1), elaborada pelos estagiários da turma.	Varição linguística: a colocação pronominal na norma padrão e nas variantes linguística	Tirinha e parábola (esses gêneros não foram o foco do ensino da SD)	7	Escola pública

¹⁰ Essas SDs foram desenvolvidas por diferentes sujeitos em diferentes contextos.

SD3	Ensino Médio (2º ano)	Estágio supervisionado de Prática de Ensino de Língua Materna (período de 2014.1), elaborada pelos estagiários da turma.	Estudo do gênero entrevista e da ocorrência da predicação verbal para a formação das frases no Português brasileiro.	Entrevista	4	Escola pública
SD4	Ensino Fundamental (9º ano)	Pesquisa-ação a ser desenvolvida para monografia de conclusão de curso	Operadores argumentativos e progressão temática em artigos de opinião	Artigo de opinião	6	Escola pública
SD5	Ensino Médio	Pesquisa-ação para dissertação de mestrado.	Estudo da sequência tipológica argumentativa, os tipos de argumentos utilizados no artigo de opinião e os operadores argumentativos	Artigo de opinião	10	Escola pública
SD6	Ensino Fundamental – 7ºano (EJA)	Aula desenvolvida por um professor em situação real de ensino	Argumentação	Debate regrado	7	Escola pública

Ao observarmos o quadro apresentado, percebemos algumas semelhanças e diferenças nas SD descritas. Um fator de semelhança que nos chama a atenção entre

essas SDs diz respeito ao local em que foram aplicadas: todas em escola pública. Esse fato nos revela algo sobre SD: por ser um instrumento do ensino novo, tendo em vista que foi divulgado em 2004, ele ainda se mostra em fase de experimentação, além de ser uma noção que está completamente vinculada ao contexto acadêmico, o qual encontra na escola pública um espaço de testagem de procedimentos inovadores ao ensino de língua, o que não acontece de forma muito aberta na escola privada. Além dessa semelhança, percebemos também a recorrência de gêneros que abordam a argumentação como capacidade de linguagem dominante (é o caso das SDs 1, 4, 5 e 6), tendo em vista a importância do domínio argumentativo, bem como o fato de terem a prática de análise linguística como metodologia de ensino da língua, pois fizeram uso de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Além da análise dessas SDs, este capítulo também contém a análise dos questionários respondidos pelos seus sujeitos elaboradores, conforme já dito no capítulo dois. Assim, este capítulo está dividido em três partes de análise, que são: 1) Sequências Diáticas mais próximas ao modelo genebrino; 2) Sequências Didáticas com alterações significativas em relação ao modelo genebrino; 3) Concepções de SD dos sujeitos elaboradores.

Nas duas primeiras seções descrevemos, de forma breve, as SDs desenvolvidas e aplicadas, demonstramos quais alterações ocorridas nelas, exemplificando e analisando de que forma o conceito genebrino de SD se modifica ou se mantém e o que motivou tais mudanças, com vistas a atender aos objetivos delineados no capítulo metodológico desta dissertação. Na terceira seção, analisamos os questionários com o objetivo de observar qual concepção de SD os sujeitos elaboradores possuem e sua relação com a forma como elaboraram tais SDs.

3.1 Sequências Didáticas mais próximas ao modelo genebrino

De forma geral, todas as SDs aqui analisadas reproduzem o modelo de SD proposto pelo grupo de Genebra, tendo em vista que seguem uma perspectiva de trabalho modular e em espiral, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93), “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

Contudo, mesmo com essa repetição, algumas alterações foram observadas na SD4 e na SD5, sequências que serão analisadas nesta categoria porque apresentaram como traço comum um modelo que se configurou, em linhas gerais, da mesma forma que o modelo de SD genebrino, apresentando algumas alterações. Isso se justifica pelo fato de a SD ser um instrumento do planejamento do professor, não ser um modelo fechado, o que permite sua modificação tendo em vista o contexto para o qual foi destinado (cf. TARDIFF e LESSARD, 2009; CRISTÓVÃO, 2009; LINO DE ARAÚJO, 2013). Os próprios Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.108) reconhecem que ela é um exemplo disponível aos professores, que devem assumir o papel de mediadores (LINO DE ARAÚJO, 2013) e alterá-lo de acordo com seus objetivos, o que é o caso das SDs 4 e 5.

Assim, de maneira análoga ao que propõem os autores genebrinos acerca da constituição de uma sequência didática, SD4 e SD5 se utilizaram de gêneros argumentativos para o desenvolvimento de atividades voltadas para escrita de um gênero e pautadas na prática de análise linguística. Nessas SDs, o gênero se apresenta como megainstrumento (ambas trabalharam o gênero artigo de opinião), já que tudo se pauta em torno dele e para seu aprendizado. Porém, algumas etapas passaram por algumas alterações com vistas a atender o contexto em que cada SD foi aplicada.

Desse modo, a SD4, desenvolvida para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental para o ensino do gênero artigo de opinião através da prática de AL (conforme descrição do capítulo metodológico), teve a *produção inicial* como momento determinante de seu desenvolvimento. Isso porque essa foi a primeira fase desta SD, que não contou com a etapa de apresentação/contextualização da situação¹¹, o que configura uma alteração em relação ao conceito genebrino de SD. Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 1 – SD4

Data	Duração da aula	Assunto	Objetivo	Material
30 de Setembro de 2011	50 minutos	Aula destinada para os alunos escreverem a produção inicial	Diagnosticar o desempenho dos alunos em relação à progressão temática do texto escrito.	Textos fotocopiados.

Ao analisarmos o exemplo acima, vemos que o primeiro aspecto proposto pela SD4 foi a produção inicial, com o intuito de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero estudado (artigo de opinião), bem como quais eram suas maiores dificuldades na escrita desse gênero. A partir dessa produção, foram delimitados os conteúdos a serem trabalhados nos módulos que focalizaram a progressão temática textual e o estudo dos operadores argumentativos dentro desse gênero, o que demonstra seu papel central.

No entanto, após a produção inicial, que diagnosticou os principais aspectos a serem trabalhados nos módulos, uma reescrita coletiva foi proposta, com o intuito de, além de focalizar a importância da argumentação na construção de um artigo de opinião, fazer também com que os alunos se familiarizassem mais com essa prática, que não lhes era muito comum. Assim, à medida que reescrevia juntamente com os

¹¹ Segundo a pesquisadora que elaborou a SD4, essa etapa não aconteceu porque a apresentação da situação já tinha sido feita antes de sua intervenção pela professora da turma.

alunos um texto da turma, a pesquisadora apresentava os conceitos e características do gênero em estudo, através da contribuição das teorias linguístico-textuais sobre gêneros. Nesse momento, a sequência passa a se distanciar do modelo de SD de Genebra, se aproximando mais do que Rojo (2001) apresenta como modelização didática (conceito já explicitado no capítulo de fundamentação teórica), etapa anterior ao processo de elaboração de uma SD e que consiste na transformação da descrição de um gênero em um programa de ensino de gênero, ou seja, um objeto de ensino. Analisemos, abaixo, o exemplo 2:

Exemplo 2 – SD4

7 de outubro de 2011	1h e 40 minutos	Importância da argumentação na construção do gênero "artigo de opinião". Análise dos melhores textos produzidos pelos alunos, iniciando pelo título de cada um e reescrita coletiva de um texto de um aluno da turma.	Analisar e reescrever em grupo um texto de um aluno da turma, observando e destacando informações fundamentais sobre o tema e a argumentação do texto.	Quadro branco, pincel, data show e textos fotocopiados.
14 de outubro de 2011	1h e 40 minutos	Análise de um texto escrito pelos alunos, que contém alguns problemas relacionados ao desenvolvimento do tema apresentado na proposta de produção textual inicial.	Analisar com os alunos a ausência da progressão temática de um texto escrito por eles. Possibilitar-lhes a identificação das falhas de progressão temática e a sua reformulação.	Quadro branco, pincel, data show e textos fotocopiados.
21 de outubro de 2011	1h e 40 minutos	Análise com a turma e reescrita, em dupla, do texto "Proibição de celulares em escolas".	Reescrever o texto, seguindo as sugestões de mudança discutidas na aula anterior.	Quadro branco, pincel e textos fotocopiados.

Por proporcionar uma reescrita coletiva no segundo módulo, a SD4 apresentou os aspectos característicos do gênero artigo de opinião, para, em seguida, partir para as dificuldades apresentadas na produção inicial (o primeiro tópico abordado foi sobre a argumentação), conforme propõe a modelização didática. Todavia, tal prática se distancia do modelo de SD do grupo de Genebra, que propõe apenas uma reescrita do gênero estudado. Neste caso, houve duas reescritas: uma coletiva e uma em dupla, que se justificam pelo fato de a pesquisadora elaboradora desta SD perceber a

dificuldade apresentada pela maioria dos alunos, pelo pouco contato com a prática de reescritura e conhecimento sobre o gênero em questão e suas características composicionais, temáticas e estruturais.¹²

Ao analisarmos a etapa dos módulos da sequência em questão, percebemos que eles possuem o mesmo objetivo proposto pelos autores de Genebra: focalizar, principalmente, as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, o que aproxima a noção de SD ao que Geraldi (1989) propõe como prática de AL. Porém, a SD4 difere do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na sua produção final, pois não retomou o tema da produção inicial (o uso de aparelhos celulares em sala de aula). Isso porque, segundo a pesquisadora elaboradora desta SD, um novo tema passou a ser trabalhado para o estudo da argumentação no gênero artigo de opinião: a corrupção no Brasil. A mudança de temática se deu pelo fato do tema dos celulares já ter sido discutido de forma muito recorrente com a turma, o que, segundo a pesquisadora, causou certa exaustão por parte dos alunos. Assim, houve a necessidade da abordagem de um novo tema (corrupção no Brasil). Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 3 – SD4

4 de novembro de 2011	1h e 40 minutos	Estudo do artigo de opinião "Corrupção cultural ou organizada?"	Observar, no texto, informações sobre o tema e a organização de um artigo de opinião.	Quadro branco, pincel e textos fotocopiados.
11 de novembro de 2011	1h e 40 minutos	Estudo sobre a temática "corrupção", com foco na argumentação do texto opinativo.	Observar a forma como o artigo de opinião foi escrito, levando em consideração a <u>tecitura</u> dos argumentos e os elementos próprios do gênero.	Quadro branco, pincel e textos fotocopiados.

¹² Informação dada pela própria pesquisadora.

O exemplo acima apresenta dois módulos que passaram a focalizar a nova temática abordada na SD4 (corrupção). Ambos tinham como objetivo analisar aspectos inerentes à textualidade do gênero em estudo, o que aproxima, novamente, a SD4 do conceito genebrino de SD, que propõe um trabalho com módulos os quais visem “por em evidência certos aspectos do funcionamento textual – ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz” (cf. DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

É perceptível, portanto, que, na SD4, a produção final não retoma a produção inicial, como propõem os estudiosos de Genebra. Essa característica pode ser justificada por dois aspectos: primeiro porque, como já explicamos, o tema da produção inicial já havia sido bastante discutido pela turma; segundo porque a sequência deveria ser desenvolvida em dois meses, o que seria muito tempo para estudar um tema pouco polêmico e já bastante discutido como esse. Assim, o contexto, mais uma vez, se mostra como fator determinante na elaboração de uma SD, pois, de acordo com Tardiff e Lessard (2009), o contexto de sala de aula é permeado por diversas variadas circunstâncias que têm papel determinante no desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, de uma sequência didática.

Com isso, as atividades dos módulos da SD4 passaram a contemplar outro tema (corrupção política), mas ainda abordavam as dificuldades apresentadas na produção diagnóstica: a argumentação e a progressão temática. Nesse momento da SD em análise, percebe-se, mais uma vez, a aproximação do conceito de SD genebrino, conforme observamos no exemplo 4:

Exemplo 4 – SD4

28 de outubro de 2011	1h e 40 minutos	Estudo dos operadores argumentativos na organização textual	Estudar os operadores argumentativos e seu papel na organização textual em atividades.	Quadro branco, pincel e textos fotocopiados.
-----------------------	-----------------	-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Como a turma apresentava muitas dificuldades não só na produção textual, mas também nos aspectos linguístico-textuais do gênero estudado (principalmente na organização das ideias do texto), segundo a pesquisadora elaboradora, foi necessário trazer, nos módulos, algumas atividades que abordassem tais aspectos. Isto fica claro ao observarmos o exemplo acima, que demonstra uma atividade sobre operadores argumentativos com o intuito de analisar sua funcionalidade na organização do gênero em estudo. Neste momento, percebemos que a SD4 se pautou na prática de AL, pois abordou a sistematização de um aspecto linguístico (os operadores) em função da escrita do gênero artigo de opinião, associando a prática de AL à prática de produção textual como propõe Geraldi (1997). Temos aqui um exemplo claro de módulo que propõe uma atividade epilinguística, pois visa o uso e reflexão de elementos em função do contexto no qual esses elementos se inserem.

Além dos operadores, os módulos focalizavam questões voltadas à temática em estudo, conforme mostra o exemplo 5:

Exemplo 5 – SD4

11 de novembro de 2011	1h e 40 minutos	Estudo sobre a temática "corrupção", com foco na argumentação do texto opinativo.	Observar a forma como o artigo de opinião foi escrito, levando em consideração a <u>tecitura</u> dos argumentos e os elementos próprios do gênero.	Quadro branco, pincel e textos fotocopiados.
------------------------	-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Nesse aspecto, podemos considerar que há semelhanças com o que propõem os estudiosos de Genebra sobre SD, ao afirmarem que as atividades dos módulos devem ser as mais diversas possíveis, com o intuito de oferecer aos alunos maiores conhecimentos acerca do gênero estudado (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). De fato, as atividades propostas por esta SD eram diversas também devido ao desconhecimento apresentado pela maioria dos alunos, como já mencionamos.

A última etapa prevista na SD4, a produção final, também demonstrou alteração em relação ao modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que também contou com uma reescrita, que constituiu o último texto produzido pelos alunos. Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 6 – SD4

18 de novembro de 2011	1h e 40 minutos	Produção do artigo de opinião sobre o tema "corrupção"	Escrever um artigo de opinião sobre "corrupção", com o intuito de verificar a aprendizagem desse gênero.	Textos fotocopiados.
19 de novembro de 2011	1 hora	Reescritura dos artigos produzidos na aula anterior e seleção dos melhores textos para publicação no jornal da escola.	Reescrever a produção final fazendo os devidos ajustes sugeridos.	Textos produzidos pelos alunos.

Uma nova etapa de reescrita se mostrou necessária na SD4 para melhorar os textos da produção final (o tema foi a corrupção), que, de acordo com a pesquisadora, ainda apresentavam problemas de articulação temática e de argumentação, apesar de terem melhorado consideravelmente em relação à produção inicial. Para frisar a importância dessa prática para os alunos, a reescrita comprovou que um texto, mesmo que bem escrito, sempre pode melhorar a cada nova versão.

A SD5, sequência desenvolvida para uma turma de segundo ano do Ensino Médio em uma escola pública, com o objetivo de trabalhar a escrita a partir do estudo do gênero artigo de opinião, também apresenta alterações em relação à configuração do modelo de SD proposto pelo grupo de Genebra, determinadas principalmente pelo contexto em que se insere. Contudo, assim como a SD4, a SD5 segue uma perspectiva modular, o que aponta sua semelhança em relação ao modelo de sequência proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Ao observarmos a configuração da SD5, percebemos que a etapa de apresentação de situação se mostra de forma bem detalhada na SD5, o que não acontece na SD4. Analisemos o exemplo abaixo:

Exemplo 7 – SD5

GÊNERO ESTUDADO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitura e discussão de textos pertencentes aos gêneros crônica, reportagens, entrevistas, editorial e artigos de opinião acerca do tema profissionalização dos jovens no Brasil.

Podemos notar que a etapa de apresentação se apresenta de forma bem completa, uma vez que a SD5 sugere a utilização de textos pertencentes a diversificados gêneros textuais para introduzir a temática a ser abordada: profissionalização de jovens no Brasil. Há aí uma aproximação com o conceito genebrino de SD, uma vez que a apresentação do problema se dá de forma bem definida, levando os alunos à compreensão do problema de comunicação a ser resolvido, que deve resultar na produção de um texto, nesse caso, escrito (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Todavia, após essa etapa de apresentação de situação não há, na SD5 a produção inicial, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para elaboração de uma SD. Ao invés de realizar essa produção, que têm o intuito principalmente de sondar os conhecimentos apresentados previamente pelos alunos, a SD5 parte direto para o desenvolvimento dos módulos, como podemos visualizar no exemplo a seguir:

Exemplo 8 – SD5

Artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none">▪ Caracterização do artigo de opinião: função comunicativa, elementos estruturais, uso social;▪ Estudo da sequência tipológica argumentativa, os tipos de argumentos utilizados no artigo de opinião e a articulação coesiva através dos operadores argumentativos e sua importância na orientação argumentativa dos enunciados e na construção do sentido do texto;
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Segundo a pesquisadora elaboradora da SD5, a etapa da produção inicial individual foi excluída pelo fato de a pesquisadora já acompanhar a turma para qual se destinou esta SD desde o mês de outubro de 2004 (a sequência só foi aplicada a partir do mês de novembro de 2004¹³). A produção inicial foi realizada através de uma atividade em grupo, na qual houve um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, através de questionamentos acerca do gênero, que foram anotados no quadro. Esse fato demonstra, mais uma vez, que o contexto foi fator determinante para o delineamento de uma SD, dando ao professor a autonomia de definir quais etapas se tornam relevantes e quais podem ser excluídas, com vistas a atender o que os autores genebrinos chamam de *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*.

Com isso, a partir da análise dessas sequências, podemos afirmar que a SD parece ser tomada como um “modelo” de organização do planejamento de ensino de escrita (algo recorrente e perceptível na SD4 e na SD5), organizada em módulos e localmente situada, cujo objetivo é desenvolver, nos alunos, capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993; DOLZ E SCHNEUWLY, 1998), observando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos de um determinado gênero.

¹³ Informação retirada da dissertação final da pesquisadora elaboradora da SD5.

De modo semelhante ao que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a elaboração de módulos voltados para aspectos da textualidade do gênero a ser trabalhado em uma SD, a SD5, da mesma forma que SD4, focalizou aspectos inerentes à construção do gênero artigo de opinião em suas atividades. O uso dos operadores argumentativos nesta SD também se mostrou de forma relevante assim como na SD4, o que ratifica, como já dito anteriormente, que esta é uma SD pautada na prática na prática de AL, pois privilegia a reflexão de aspectos linguísticos através dos gêneros, ou seja, nos usos. Além disso, retoma a importância da abordagem dos operadores argumentativos em uma sequência voltada para o estudo do gênero artigo de opinião, tendo em vista sua recorrência tanto na SD4 quanto na SD5.

Além da abordagem dos operadores argumentativos, o estudo da sequência tipológica argumentativa e os tipos de argumentos utilizados em um gênero artigo de opinião foram conteúdos contemplados nos módulos de SD5, conforme vemos no exemplo abaixo da SD5:

Exemplo 9 – SD5

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada das discussões sobre profissionalização dos jovens no Brasil e revisão das características do artigo de opinião dando realce à importância da
	<p>seqüência tipológica argumentativa, dos tipos de argumentos utilizados no artigo de opinião e da articulação coesiva através dos operadores argumentativos para a construção do artigo de opinião;</p>

A variedade de atividades dos módulos, demonstrada no exemplo 9, retoma o que propõem os autores genebrinos sobre a importância de se trabalhar conteúdos diversificados nas atividades de uma SD, abordando problemas que se relacionam a

diversos níveis de funcionamento de um texto (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Após realização dos módulos aqui apresentados, a SD5 sugere uma espécie de produção inicial. Analisemos o exemplo trazido abaixo:

Exemplo 10 – SD5

	<ul style="list-style-type: none">▪ Produção de um artigo de opinião a partir do tema discutido profissionalização dos jovens no Brasil;▪ Reelaboração de alguns artigos de opinião produzidos;
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como vemos no exemplo 10, apenas após a abordagem das características inerentes ao gênero foi que a SD5 sugeriu uma produção textual. Contudo, um aspecto foi determinante no desenvolvimento desta SD neste momento: devido às dificuldades apresentadas pelos alunos na produção dos textos, após análise da pesquisadora, alguns conteúdos, antes não previstos na SD5, tiveram de ser incluídos e trabalhados em sala de aula¹⁴. Tal fato ocorreu porque, de acordo com a pesquisadora, os alunos demonstraram um domínio escasso de aspectos tanto da macro quanto da microestrutura do texto, o que a fez ter de trabalhar tópicos gramaticais como pontuação, acentuação gráfica, orações subordinadas e coordenadas, concordância nominal e verbal, mecanismos linguístico-discursivos de argumentação, regência verbal e nominal e crase.

Nesse caso percebemos, mais uma vez, o papel fundamental do contexto na elaboração de uma SD. Ao se deparar com todas essas dificuldades trazidas pelos alunos, a pesquisadora não teve como ignorar o estudo das formas linguísticas, pois esse estudo também seria determinante no processo de aprendizagem do gênero por parte dos alunos. De modo oposto ao que propõem os autores genebrinos, os quais

¹⁴ Essa informação não é explicitada na SD em si, mas no capítulo metodológico da dissertação do sujeito elaborador dessa SD.

sugerem que a abordagem de conteúdos gramaticais seja feita de forma paralela ao trabalho com o gênero em uma SD, a SD5 insere tais conteúdos em seus módulos justamente pela necessidade apresentada pelos alunos.

Somente depois da abordagem desses conteúdos é que acontece a etapa de reescrita que, diferentemente de SD4, segue o modelo oriundo de Genebra para SD de forma completa, pois a proposta de produção final é a reescritura da mesma produção que fora escrita inicialmente.

A etapa de divulgação dos textos produzidos pelos alunos também foi contemplada na SD5, conforme vemos abaixo:

Exemplo 11 – SD5

	<ul style="list-style-type: none">▪ Publicação no jornal "Correio da Paraíba e Jornal da Paraíba" de dois artigos de opinião produzido por dois alunos-autores.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Essa característica, verificada no exemplo acima, evidencia que SD5 seguiu o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a elaboração de uma SD estar relacionada a um projeto de classe, o qual vise à divulgação dos textos produzidos em sala de aula pelos alunos. Essa característica, também observada na SD4, retoma a importância de se aprender um gênero considerando sua função não só no contexto escolar, mas também no social.

Entretanto, tal etapa só foi observada nas SDs 4 e 5, não sendo contemplada nas demais SDs aqui analisadas, fato que sugere uma alteração significativa em relação ao modelo genebrino de SD que será discutida no tópico a seguir.

3.2 Sequências Didáticas com Alterações Significativas em Relação ao Modelo Genebrino

Nesta categoria de análise, foram agrupadas quatro SDs que apresentaram como traço comum uma alteração significativa em relação ao conceito genebrino de sequência didática. São sequências que foram elaboradas não com o intuito de ensinar um gênero textual específico, mas de ensinar um aspecto linguístico supragenérico. Essa alteração configura o que chamaremos nesta categoria de SD à brasileira, uma vez que consiste em uma modificação influenciada principalmente pelo contexto do ensino de língua materna brasileiro, permeado pela tradição do trabalho com a gramática normativa (tanto na perspectiva normativa quanto na analítica) e influenciado por diversas teorias (cf. BEZERRA, 2010).

SD à brasileira significa, para nós, uma adaptação do modelo de SD genebrino, com vistas a atender o contexto de ensino que permeia a Educação Brasileira. Essa adaptação, de acordo com as SDs aqui analisadas, se mostrou crucial em dois aspectos. O primeiro remete ao fato de transformar o gênero no caminho para o ensino de um aspecto da língua, e não somente objeto de ensino da textualidade. O segundo diz respeito à inclusão no trabalho com SD da sistematização de conhecimentos da língua que são supragenéricos a exemplo da regência e de transitividade verbal.

As sequências analisadas nesta categoria são SD1, SD2, SD3 e SD6, todas elaboradas para turmas de Ensino Médio de escolas públicas e aplicadas nesse contexto, sendo que SD1, SD2 e SD3 foram elaboradas e aplicadas por estagiários-concluintes da disciplina Prática de Ensino de Literatura e Língua Portuguesa, enquanto que a SD6 foi elaborada e aplicada por um professor da educação básica.¹⁵

¹⁵ Esse fator pode justificar a diferença de detalhamento existente entre as SDs 2 e 3 e a SD6 (apresentadas de forma completa nos anexos desta dissertação). Por ser uma parte da nota da

A SD1 foi organizada para trabalhar atividades de um caderno didático¹⁶ anteriormente elaborado pelas estagiárias que a desenvolveram, o qual visava trabalhar tanto o gênero textual dissertação argumentativa nos moldes do ENEM como os processos de adjetivação presentes na língua materna, também recorrentes em tal gênero.

Desse modo, a *etapa de produção diagnóstica* para sondagem dos conhecimentos, prevista no modelo genebrino de SD como um dos primeiros momentos, não foi inicialmente contemplada na SD1 para elaboração das atividades desse caderno didático, apenas levou-se em consideração que, por ser uma SD voltada para alunos do Ensino Médio, focalizou-se o estudo gênero dissertação-argumentativa nos moldes do ENEM. Observemos o exemplo apresentado abaixo:

Exemplo 12 – SD1

AULA 1	
Objetivo geral:	
Apresentar o objetivo do curso e os aspectos gerais da redação do ENEM (Professor).	
Conhecer o objetivo do curso e os aspectos gerais do ENEM (Aluno).	
15 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos professores e do curso <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrega dos módulos (Ver caderneta do professor) ✓ Explicação como o módulo está organizado ✓ Exposição do objetivo do estágio
10 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos alunos
20 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A redação no ENEM <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e discussão do texto “O que os participantes devem saber sobre a Redação”

disciplina, as SDs 2 e 3 se mostraram bem mais completas, com apresentação de fundamentos teóricos norteadores, já a SD6 não apresentou tais aspectos.

¹⁶ Para desenvolver tal sequência, as estagiárias da turma elaboraram um módulo temático (o tema central era o papel mulher no contexto atual) o qual seria utilizado durante toda a intervenção didática. Segundo essas estagiárias, a escolha do tema se justifica pelo fato de ser algo atual e possível de ser cobrado no ENEM.

Como vemos no Exemplo 12, a apresentação de situação se dá através da contextualização sobre a redação no ENEM e, de acordo com que se apresenta na SD1, e envolve uma situação de comunicação real na qual os alunos a quem se destinou esta SD se inserem: o contexto de provas do ENEM.

Por se tratar de uma sequência voltada para a dissertação argumentativa nos moldes do ENEM, a etapa de apresentação da situação também foi realizada na Aula 2, na qual os alunos tiveram contato com uma proposta de redação do ENEM (2011), bem como com um exemplo de uma dissertação elaborada na situação de produção do ENEM, conforme pode ser verificado no exemplo 3 abaixo apresentado.

Exemplo 13 – SD1

AULA 2	
Objetivo geral:	
Analisar a proposta de redação, destacando os papéis sociais envolvidos na situação de produção a partir da apresentação da proposta de redação do ENEM (2011) e de um exemplar de uma dissertação elaborada na situação de produção em questão.	
Identificar os “elementos” da situação de produção da proposta de redação do ENEM (2011) e compreender como estes interferirão na escrita da redação.	
25 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e análise da proposta de redação do ENEM (2011) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição dos papéis sociais envolvidos na situação de produção da proposta de redação do ENEM ▪ Atividade 1 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e explicação da atividade; ✓ Correção dialogada da atividade 1
20 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Estrutura composicional do texto dissertativo <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura oral das dissertações 1 e 2 feitas a partir da proposta de redação do ENEM (2011) ✓ Observação das características estruturais do gênero

Após a aula 2, descrita no exemplo acima, houve a produção diagnóstica, com intuito de sondar dos alunos quais seus conhecimentos acerca do gênero em questão. Contudo, como as atividades que seriam desenvolvidas já estavam prontas no

módulo¹⁷, essa etapa não foi muito determinante nesta SD, já que o foco das atividades fora estabelecido anteriormente, e as mesmas foram elaboradas antes da realização dessa etapa, pois estavam contempladas no caderno didático. Com isso, a produção inicial não assume, na SD1 o papel central de reguladora, no sentido de determinar o que será trabalhado nos módulos, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Todavia, mesmo não assumindo esse caráter, ela se mostra importante, pois deixa mais claro ao professor o que precisa ser mais focalizado nas atividades do caderno didático, com vistas a sondar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos dentro do gênero estudado. Assim, na SD1, a etapa de produção diagnóstica ocorre somente na aula 3, como demonstra o exemplo 14 a seguir:

Exemplo 14 – SD1

AULA 3	
<p>Objetivo geral:</p> <p>Produzir a primeira escritura do texto dissertativo-argumentativo, observando a competência de escrita e as habilidades argumentativas dos alunos.</p> <p>Testar a sua competência de escrita e habilidade argumentativa.</p>	
45 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeira produção diagnóstica sobre a temática “A banalização da mulher na sociedade atual”.¹⁸

O Exemplo 14 deixa claro o objetivo da produção inicial: sondar o nível de escrita dos alunos, principalmente focalizando a habilidade argumentativa (foco das atividades do módulo), um dos objetivos centrais da SD1, o que demonstra adaptação do modelo tradicional de SD para desenvolvimento de atividades já elaboradas e

¹⁷ Conjunto de atividades pré-elaboradas pelas estagiárias.

¹⁸ A versão completa desse módulo encontra-se nos anexos desta dissertação.

determinadas, que é o caso do módulo e do livro didático, que, conforme Drey e Guimarães (2011), também pode ser utilizado em uma SD.

Após a aula três, demonstrada no exemplo acima, as Aulas 5 e 6, que sucedem a produção diagnóstica, são os módulos da SD1 que focalizam características textuais inerentes ao gênero dissertação argumentativa. São atividades que, assim como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguem uma perspectiva de abordagem textual do gênero, com vistas a focalizar as principais especialidades intrínsecas a este gênero. Essas aulas estão apresentadas no exemplo abaixo:

Exemplo 15 – SD1

AULA 5	
Objetivo geral:	
Analisar a dissertação através de uma temática preestabelecida e deprender argumentos a favor da mulher.	
Perceber a estrutura composicional do gênero dissertativo-argumentativo-	
10 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento da temática <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e discussão de textos com a mesma temática
10 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo dos elementos composicionais do gênero <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e análise de uma dissertação
15 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade 3 <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e explicação da atividade
10 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção dialogada da atividade 3

Diferentemente dos módulos acima apresentados, o momento peculiar desta SD acontece na Aula 7, quando ela propõe a sistematização de um conteúdo gramatical a ser ensinado (o processo de adjetivação no gênero dissertativo argumentativo). Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 16 – SD1

AULA 7	
Objetivo geral: Discutir o uso e a funcionalidade dos adjetivos dentro da dissertação. Perceber e compreender a funcionalidade dos adjetivos na dissertação.	
20 min	<ul style="list-style-type: none">▪ Observar o contexto em que os adjetivos aparecem dentro do texto<ul style="list-style-type: none">✓ Analisar a função dos adjetivos
15 min	<ul style="list-style-type: none">▪ Atividade 5<ul style="list-style-type: none">✓ Leitura e explicação da atividade
10 min	<ul style="list-style-type: none">▪ Correção dialogada da atividade 5

Ao verificar, no gênero, a funcionalidade de um conteúdo da língua, a SD1 demonstra, de fato, o que diferencia uma SD que se volta para a prática de AL: a reflexão de aspectos linguísticos junto ao estudo do gênero. Nesse exemplo, observamos que um conteúdo morfológico da língua portuguesa pode ser abordado em uma SD junto ao gênero e não de forma paralela, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Isso porque o gênero textual dissertação argumentativa (CRUZ, 2013) possui como uma de suas características o uso recorrente desses processos de adjetivação e todos os demais recursos que se relacionam a ele (locuções adjetivas, adjuntos adnominais e orações adjetivas), o que torna viável a aprendizagem desse conteúdo gramatical junto à aprendizagem de tal gênero. Assim, a SD1 sugere como desenvolver um aprendizado voltado para a lógica de USO-REFLEXÃO-USO, sem excluir o estudo da gramática do ensino de língua.

Após esse módulo (conjunto de aulas), o gênero voltou a ser o foco de aprendizagem, e uma reescrita coletiva da produção diagnóstica foi proposta no intuito de analisar o que houve de melhora tanto na construção do gênero como no uso dos

processos de adjetivação dentro da redação dos alunos. Temos aqui mais uma diferença significativa em relação ao modelo de SD proposto pelo grupo genebrino, haja vista que o processo de reescrita não acontece apenas de forma individual e na produção final, o que transforma essa reescrita em uma espécie de etapa (módulo) da SD, o qual permite que os alunos reflitam sobre os conhecimentos até então abordados e os coloquem em prática de maneira colaborativa, tendo em vista que foi um processo feito em grupo. Tal fato pode ser verificado no exemplo abaixo.

Exemplo 17 – SD1

AULA 11	
<p>Objetivo geral:</p> <p>Realizar a reescrita coletiva do texto dissertativo-argumentativo realizado na terceira aula, analisando o crescimento e as habilidades adquiridas no que se refere à construção da argumentação, aos processos de adjetivação e a estrutura composicional.</p> <p>Produzir a reescrita coletiva do texto dissertativo-argumentativo pondo em prática os conhecimentos adquiridos com as aulas anteriores no que se refere à construção da argumentação, aos processos de adjetivação e a estrutura composicional.</p>	
45 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar uma dissertação escrita pela turma ▪ Analisar a redação, observando os aspectos argumentativos, estruturais e temáticos ▪ Refletir sobre a utilização e a função dos processos de adjetivação para a dissertação analisada

O exemplo 17 deixa explícito o interesse da SD1 em ensinar AL junto com o ensino do gênero textual dissertação argumentativa, tendo em vista que sugere “Produzir a reescrita coletiva do texto dissertativo-argumentativo pondo em prática os conhecimentos adquiridos com as aulas anteriores no que se refere à construção da argumentação, aos processos de adjetivação e a estrutura composicional”.

Além de uma reescrita coletiva, a SD1 também propõe reescrita individual.

Observemos o exemplo trazido abaixo:

Exemplo 18 – SD1

AULA 13	
Objetivo geral: Direcionar a reescrita individual do texto dissertativo-argumentativo, exercitando a habilidade no que se refere à construção da argumentação e dos processos de adjetivação. Produzir a reescrita individual do texto dissertativo-argumentativo, exercitando a habilidade no que se refere à construção da argumentação e dos processos de adjetivação.	
45 min	▪ Reescrita individual da primeira produção diagnóstica.

O exemplo exposto acima demonstra que a reescrita sugerida na aula 13 tinha como foco direcionar a reescrita individual focalizando os conteúdos linguísticos já trabalhados em sala sobre os processos de adjetivação. Essa característica da SD1 confirma seu caráter inovador em relação ao conceito genebrino de SD, uma vez que é visível em seus módulos a junção do estudo da textualidade, que se dá através da reescritura do gênero, com a sistematização de conhecimentos gramaticais, através dos processos de adjetivação. Esse exemplo demonstra uma possível caracterização da SD para a prática de AL: junção da abordagem de conteúdos linguísticos a conteúdos da textualidade. Em outras palavras, o gênero é abordado em seus aspectos composicionais e estilísticos, como sugerem as competências de linguagens.

Para avaliar os conhecimentos dos alunos, foram sugeridas uma produção final e um diagnóstico final. A primeira produção solicitava, com uma proposta diferente da produção inicial, mas seguindo o mesmo tema proposto pelo caderno didático

elaborado. A segunda produção se deu em forma de simulado, o qual serviu para avaliar os conhecimentos adquiridos acerca dos processos de adjetivação. Analisemos o exemplo 19:

Exemplo 19 – SD1

AULA 15	
Objetivo geral: Avaliar os alunos por meio de exercícios equivalentes às questões objetivas do ENEM sobre análise linguística. Responder o exercício de avaliação.	
45 min	<ul style="list-style-type: none">▪ Atividade 10▪ Correção de atividade 10

AULA 16	
Objetivo geral: Produzir a redação final, a partir de uma proposta de redação equivalente a do Enem (2011). Fazer o aluno colocar em prática os conteúdos estudados em sala através da produção de uma redação segundo os “moldes” do ENEM.	
45 min	<ul style="list-style-type: none">▪ Produção final sobre a temática “Mulher: objeto de desejo ou objeto de domínio?”.

O exemplo 19 apresenta a etapa final da SD1 (produção final e diagnóstico final, através de um simulado) e demonstram mais uma alteração em relação ao conceito genebrino de SD, que sugere apenas a produção final como última etapa. Essa mudança se justifica pelo fato de a SD1 ter como objetivo não somente o ensino de um determinado gênero, mas também a sistematização de um conhecimento

linguístico, o que tornou relevante a realização do diagnóstico final, através do simulado, que é a atividade 10, referida na SD.

Assim como a SD1, a SD2, de modo diferente do que propõe o modelo de SD trazido pelo grupo genebrino, desenvolvida por estagiários para uma turma de segundo ano com o intuito de estudar o fenômeno da colocação pronominal, não possuía como objetivo principal desenvolver habilidades de produção textual e de leitura tomando como ponto de partida o ensino de um gênero discursivo (oral ou escrito) específico.

Conforme vimos no capítulo anterior, apesar de o modelo de SD genebrino propor o ensino de produção (oral e escrita) de gêneros, alguns autores (LINO DE ARAÚJO, 2013; CRISTÓVÃO, 2009; CUNHA, 2012) e os próprios elaboradores do conceito (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) reconhecem que esse não é um modelo fechado e que pode (e deve) ser adaptado de acordo com o contexto no qual se insere. Tendo em vista esse aspecto, a SD2 demonstra mudanças em relação ao conceito oriundo do grupo de Genebra desde seu objetivo geral, como pode ser verificado no exemplo abaixo:

Exemplo 20 – SD2

APRESENTAÇÃO

Esta Sequência Didática (SD) se propõe a desenvolver as habilidades de leitura e escrita numa perspectiva geral, isto é, sem estar atrelada a um gênero específico, por meio de aulas de Língua Portuguesa ministradas no 3º ano diurno do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, situada no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande - PB. Essa SD faz parte

Ao analisar o exemplo, verificamos que a SD2 não tem como ponto de partida o ensino de um gênero, mas sim habilidades gerais que devem ser desenvolvidas através do ensino de Língua Materna.

Assim, esta SD, pensada para uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino e elaborada por estagiários concluintes do curso de Letras de uma universidade pública de Campina Grande, focalizou um tópico (variação linguística) que se relacionava a processos seletivos de vestibulares, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o vestibular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), de acordo com o que foi apresentado na justificativa apresentada na sequência em análise:

Exemplo 21 – SD2

Dentre estas, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) chamou-nos a atenção, devido a uma das obras literárias escolhidas no corrente ano, intitulada *Ciço de Luzia*, escrita por Efigênio Moura, apresentar personagens cujas falas são fortemente marcadas por elementos linguísticos típicos do nordeste brasileiro.

Tal aspecto incentivou-nos a eleger como temática desta SD, a Variação Linguística, especificamente a colocação pronominal nas variantes padrão e não-padrão da língua portuguesa. Este tema, além de estar relacionado ao vestibular, permite-nos desenvolver habilidades de leitura e produção de textos escritos, para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos linguísticos, e assim abrir perspectivas para o uso da linguagem como ação social e a formação da cidadania, uma vez que estudar variação linguística incentiva a superação de práticas negativas como o preconceito linguístico, assim como a reflexão sobre a importância de saber dominar a língua, adequando-a aos diversos contextos de uso.

A justificativa apresentada acima deixa claro que a SD2 focalizou uma obra específica do vestibular da UEPB (*Ciço de Luzia*, de Efigenio Moura), o que aponta uma inovação em relação ao ensino de língua em uma SD: a associação entre ensino de língua materna e de literatura. Apesar dessa junção já ser proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao sugerirem como exemplares de gêneros a serem trabalhados em uma SD que contemplem a literatura ficcional, como contos, fábulas e lendas, por exemplo, essa não tem sido uma prática comum no ensino de Língua

Materna brasileiro, que, nos últimos anos, fragmentou e separou o estudo de Gramática do de Literatura Brasileira. Por ser um instrumento consideravelmente novo, como já mencionamos no início do capítulo, percebemos que a SD também se mostra inovadora ao relacionar áreas que vêm sendo costumeiramente fragmentadas e separadas no contexto de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, baseando-se na obra literária supracitada, a SD2 enfocou aspectos de variação linguística que apontam falas típicas do Nordeste, com elementos dessa região, focando principalmente a colocação pronominal. A escolha do tópico variação linguística como ponto motivador aponta a importância do contexto no momento de planejamento e elaboração de uma SD pelo professor (TARDIFF e LESSARD; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). No caso desta SD, o contexto no qual estavam inseridos os alunos, prestes a se submeterem a exames de vestibular, foi fator determinante para a escolha do tópico de variação linguística, que faz parte da constituição de diversos gêneros textuais. Além do mais, os alunos iriam se submeter a um vestibular que cobrava a leitura dessa obra literária, o que também contribuiu para que a SD2 unisse a leitura da obra ao estudo da língua. Essa característica demonstra mudança desta SD em relação ao conceito genebrino de SD. Tal modificação permite a ampliação de conhecimentos linguísticos, bem como “auxilia o uso da linguagem como ação social” (BRONCKART, 1999).

Apesar de não ter como objetivo o ensino de produção textual através de um gênero, este não foi completamente excluído de SD2. Para analisar essa questão, observemos o exemplo:

Exemplo 22 – SD2

- Produzir tirinha estilo bode gaiato/ reescrever textos de terceiros com problemas de colocação pronominal.

Exercício

1. Produza um diálogo para a tira do Bode Gaiato. Considere como tema a seguinte situação: o personagem Junjū fala para a mãe, Severina, que quer servir na marinha.



Considerando o exemplo acima, vemos que a etapa de produção de gênero, que tem na proposta genebrina seu ponto-chave, também foi contemplada na SD2, bem como a reescritura do gênero que, neste caso, se direcionou para o tópico estudado em sala: colocação pronominal. Isso nos mostra que, mesmo se configurando de forma distinta do modelo de SD genebrino, há aspectos desse modelo que se mantiveram na SD2, o que demonstra clara adaptação, mas sem se distanciar por completo do mesmo, com o intuito de atender os objetivos de ensino da colocação pronominal. Dessa forma, o sentido dessa produção não foi elaborar um gênero textual estudado em sala, mas elaborá-lo utilizando-se dos conhecimentos aprendidos durante as módulos já realizados da SD2.

Tal fato ratifica o que disse Bezerra (2012), ao reconhecer que o desenvolvimento científico se dá através do acúmulo: no caso da Linguística, especificamente no Brasil, há um sincretismo de conhecimentos oriundos de diversas teorias a uma perspectiva tradicional de ensino de língua, pautada na gramática tradicional. No caso da SD2, temos um instrumento advindo do ISD que sofre adaptações para se adequar às necessidades da turma e aos objetivos das aulas estabelecidos pelos professores, se transformando no que chamamos de “SD à brasileira”. Esse sincretismo também é observado quando percebemos que, por se pautar na prática de análise linguística, os estagiários optam por um encaminhamento sociocognitivista para a SD2, tendo em vista que focaliza traços textuais, ou seja, utilizam em um instrumento oriundo do ISD uma teoria distinta (o sociocognitivismo). O exemplo apresentado a seguir ilustra essa questão:

Exemplo 23 – SD2

Outro encaminhamento metodológico importante para a Sequência Didática aqui apresentada vem do trabalho de Bezerra & Reinaldo (2013). Essas autoras afirmam que existem três perspectivas de trabalho: a formalista, a sociocognitivista (nas palavras das autoras, “teorias que focalizam os traços textuais, mas os veem como respostas a interações autorais e propósitos socialmente elaborados”) e a sociointeracionista (“teorias do gênero como ação social, focalizando mais os contextos e os processos relacionados ao seu uso”). A nossa Sequência Didática adota, assim, a perspectiva sociocognitivista, uma vez que os alunos irão se submeter a concursos e provas de vestibular e faz-se necessário estudar conteúdos previstos pelos exames.

Ainda observando o exemplo apresentado acima, é perceptível que, para a elaboração de uma SD pautada na prática de análise linguística, os estagiários elaboradores de SD2 se pautaram em estudiosos sobre o tema, demonstrando estarem bem informados acerca dos estudos relacionados à prática de AL, como Bezerra e Reinaldo (2013) e Mendonça (2006). Essa característica aponta a importância do processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART E GIGER, 1998; ROJO, 2013) no planejamento de atividades, pois é ele quem permite a transformação de saberes científicos em um dado objeto de ensino.

Como já mencionamos anteriormente nesta dissertação, no capítulo de fundamentos teóricos, assim como a SD, o ensino de língua pautado na AL propõe um trabalho que parta das dificuldades apresentadas pelos alunos, o que, no caso do ensino de escrita de um gênero, sugere a aplicação de uma produção diagnóstica, etapa da SD também sugerida na prática de AL por Geraldi (1989). No caso da SD2, a produção diagnóstica não foi a escrita de um gênero, pois esse não era o objetivo central, mas a aplicação de uma atividade de sondagem com os alunos, a fim de identificar quais eram as maiores dificuldades apresentadas quanto à variação linguística. Os estagiários utilizaram a nomenclatura de ‘diagnóstico inicial’ para esta atividade, que se apresenta como uma espécie de adaptação da produção diagnóstica no conceito genebrino de SD. Assim, da mesma forma que a produção inicial (ou diagnóstica) funciona como atividade de sondagem dos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre um determinado gênero, o ‘diagnóstico inicial’, proposto na SD2 exerce a mesma função de reguladora, já que “permite circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 86). O exemplo 24 demonstra como se organizou o diagnóstico inicial nessa SD:

Exemplo 24 – SD2

Módulo 1:

• **Objetivos:**

- ✓ Reconhecer a importância do estudo das variações linguísticas;
- ✓ Perceber as adequações de uso da colocação pronominal na norma padrão e em casos de variação linguística.

• **Procedimentos Metodológicos (22/08/2013)**

- ✓ Aplicação de diagnóstico inicial sobre variação linguística e colocação pronominal, composto com questões retiradas de vestibulares, concursos públicos de nível médio e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ver anexo 1, (45 minutos);
- ✓ Discussão das questões apresentadas no diagnóstico inicial (45 minutos).

Da mesma forma que o módulo 1, demonstrado no exemplo 24, os demais módulos da SD2, pautados na prática de análise linguística, partem do princípio do

USO-REFLEXÃO-USO (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2012; BEZERRA E REINALDO, 2013) e buscam, através de atividades que visam a reflexão pautadas em contextos de uso, o ensino de um tópico da língua. Assim, os gêneros textuais utilizados passam de objeto de ensino a caminho/meio/instrumento através do qual se ensina a colocação pronominal, o que pode configurar uma das mudanças que a SD tem incorporado quando focaliza a prática de análise linguística.

Além dessa, há outra característica encontrada na SD2 que a diferencia do modelo genebrino de SD, apontando, mais vez, para um possível modelo de SD à brasileira: a sistematização de aspectos supragenéricos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apesar de prever a abordagem de aspectos inerentes ao domínio da língua, tal abordagem deve acontecer considerando as características pertinentes a cada gênero. Assim, o foco são os pontos inerentes à textualidade, o que coloca, segundo os autores genebrinos, a sistematização do ensino dos aspectos linguísticos que aqui chamamos de supra genéricos como um trabalho que deve ser feito de forma “paralela” (op. Cit, 2004, p.97) à SD desenvolvida. Na SD ora analisada acontece justamente o contrário: há uma sistematização do ensino de colocação pronominal e variação linguística, o que tira o aprendizado de um gênero de foco e o transforma em meio para a abordagem de tais aspectos. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 25 – SD2

Módulo 6:

• Objetivos:

✓ Identificar a colocação pronominal enquanto fenômeno linguístico que ocorre na norma padrão e na variação linguística com as respectivas especificidades.

• Procedimentos Metodológicos (10-11/09/2013)

✓ Leitura e discussão Os textos objeto dessa comparação foram: duas tirinhas do bode gaiato¹, a música “Ainda bem”, de Marisa Monte, e de um texto bíblico, a “Parábola do filho pródigo”. (45 minutos);

✓ Aplicação de exercício de fixação elaborado pelas estagiárias (45 minutos)

O objetivo apresentado no módulo 6 da SD2, exposto no exemplo em questão, deixa claro que esta SD não focaliza características sociodiscursivas de um determinado gênero textual a ser realizado pelos alunos. Os procedimentos metodológicos apresentados para atingir o objetivo do módulo 6 focalizado possibilitam que o aluno perceba a linguagem como algo produzido a partir do processo de relação entre seus interlocutores nos seus contextos de uso, e que por isso há especificidades que devem ser analisadas (nesse caso, a colocação pronominal ocorre de formas distintas na norma padrão e na variação linguística), tendo em vista que visualiza tais questões em diversos textos.

Assim, observamos, na SD2, a utilização de textos de diversos gêneros, como tirinha, música e parábola para discussão e sistematização de tópico supragenérico, a colocação pronominal na variação linguística. Dessa forma, ao mesmo tempo em que permite a reflexão acerca dos usos, conforme propõe o trabalho com a prática de AL, a SD2 utiliza o gênero como megainstrumento, mas de uma forma diferente do modelo de Genebra, pois aqui não há o intuito de ensinar a produção de um gênero especificamente.

Apesar de se configurar de maneira diferente, a etapa de produção final aparece na SD2, através da aplicação de um simulado com o intuito de sondar como se deu a aprendizagem dos alunos do tópico linguístico abordado. Temos, no exemplo demonstrado a seguir, objetivos com dois focos distintos: um no aluno e outro no professor:

Exemplo 25 – SD2

Módulo 2:

• Objetivos:

- ✓ Reconhecer variações linguísticas em diferentes contextos de uso da colocação pronominal;
- ✓ Verificar a aprendizagem da colocação pronominal enquanto fenômeno linguístico que ocorre na norma padrão e em variação linguística.

• Procedimentos Metodológicos (12/09/2013)

- ✓ Aplicação de diagnóstico final (simulado) sobre variação linguística e colocação pronominal, composto com questões elaboradas pelas estagiárias, ver anexo 2 (45 minutos);
- ✓ Discussão das questões apresentadas no diagnóstico final (45 minutos).

O exemplo acima demonstra que o trabalho de uma SD pautado na prática de AL não pressupõe, necessariamente, o ensino de um gênero específico, mesmo não pressupondo o ensino de um gênero textual, este se apresenta como elemento importante, pois permite uma abordagem reflexiva dos usos da língua, visto que reconhece, nos diferentes contextos de uso, o fenômeno da colocação pronominal, seguindo a lógica do processo de aprendizagem em espiral.

Essa abordagem visando uma progressão espiralada do ensino também pode ser verificada na SD3, sequência que também foi elaborada por estagiários para uma turma de Ensino Médio com o intuito de trabalhar tanto o gênero textual entrevista (nas suas formas oral e escrita) quanto a transitividade verbal.

Assim, a análise dos objetivos propostos pela SD3 nos permite observar uma mudança em relação ao conceito genebrino de SD e uma semelhança em relação à sequência anteriormente analisada: a sistematização de um aspecto gramatical da língua trabalhado junto com um gênero textual. Mais uma vez, temos aqui uma característica que parece ser recorrente na SD à brasileira, tendo em vista que o objetivo de ensino não foi somente o gênero, mas a predicação verbal na língua portuguesa. O exemplo demonstrado abaixo ilustra isso:

Exemplo 26 – SD3

Objetivo Geral:

- Desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer o gênero entrevista, sua funcionalidade, meios de circulação, formas de realização, como também suas principais características estruturais, além de identificar, através do ensino de análise linguística, a ocorrência da predicação verbal para a formação das frases no Português brasileiro.

Objetivos Específicos:

- Identificar o gênero entrevista e suas principais características estruturais;
- Desenvolver a leitura do gênero;
- Compreender a funcionalidade do gênero;
- Aplicar noções de predicação verbal na formação de frases com sentido.

Conteúdo:

- Gênero Entrevista;
- Predicação verbal.

Além de ter como objetivo geral o processo de ensino do gênero entrevista (tanto na modalidade oral como na escrita), a SD3 tem o intuito de, por meio da prática de AL, estudar como se configura a predicação verbal no Português brasileiro. Há aqui a junção de dois conteúdos que, como já afirmamos anteriormente, segundo os autores genebrinos, não estão precisamente ligados, tendo em vista que o ensino de predicação verbal não é uma característica pertinente somente ao gênero entrevista, mas um conteúdo supragenérico da língua.

Contudo, mesmo não tendo uma relação específica com o gênero, dado que pode ser encontrado em todos os tipos de gêneros textuais, a predicação verbal pode ser observada de forma recorrente em uma entrevista, o que permite a abordagem de ambos conteúdos em uma mesma SD. Apresentamos abaixo o exemplo 27 para analisar essa questão:

Exemplo 27 – SD3

Muitos são os tipos de entrevistas, as mais conhecidas pode ser a entrevista de emprego, a entrevista médica, a jornalística, dentre outras. Além da grande diferenciação entre a modalidade oral e a escrita, pensando, justamente, nas marcas da oralidade que podem ocorrer na primeira, visto que a linguagem corporal, como, por exemplo, gestos, interrupção e retomada de pensamentos, também compõem o perfil do entrevistado, enquanto a escrita dispensa, muitas vezes, todas as questões externas de comportamento do entrevistado no momento da realização da entrevista.

Em relação à análise linguística, o conteúdo de predicação verbal além de ser indispensável ao currículo gramatical dos alunos do Ensino Médio, é um dos assuntos que mais percebemos no gênero escolhido, sendo possível a perfeita relação entre o ensino do gênero e o de análise linguística. É importante destacarmos ainda que a escolha do estudo pelo gênero e conteúdo gramatical em questão não foi totalmente aleatório, seguimos a sequência apontada pelo livro didático adotado pela escola e que diz respeito ao bimestre que iremos iniciar.

A análise do exemplo acima nos permite interpretar que, mesmo que sejam conteúdos relacionados como em qualquer outro, outros fatores, além da presença da predicação no gênero entrevista, determinaram como esta SD iria se delinear. Um deles diz respeito à prática da análise linguística, a qual propõe a reflexão acerca dos usos da língua e critica o estudo da gramática somente pela gramática (cf. MENDONÇA, 2006; BEZERRA E REINALDO, 2013; GERALDI, 1989). No aliar o estudo de predicação verbal ao aprendizado do gênero entrevista, a SD3 consegue utilizar a prática de AL como metodologia do ensino de língua, pois a reflexão parte primeiro dos usos, para em seguida haver a sistematização de conhecimentos.

Outro fator que também se configura como determinante para a alteração dessa SD, assim como as mais analisadas neste tópico, diz respeito ao contexto em que os alunos se encontravam no ano letivo escolar. Como as estagiárias que elaboraram esta SD estavam em contexto de estágio, elas não poderiam desconsiderar o programa escolar a ser cumprido, o qual previa que tais conteúdos

deveriam ser abordados naquele bimestre. Assim, o modo como se constitui a SD3 nos permite reafirmar que o contexto é fator determinante na elaboração de SD à brasileira, pois é ele que decide quais critérios são relevantes e não podem deixar de ser trabalhados.

Todavia, mesmo aliando o estudo do gênero entrevista ao de predicação verbal, há um momento na SD3 que parece haver uma separação de conteúdos. Isso acontece porque, inicialmente, as elaboradoras desta SD propõem o estudo de características textuais do gênero entrevista, para depois, separadamente, iniciar o estudo da predicação verbal. As aulas 1 a 4 correspondem às características estruturais e temáticas do gênero, enquanto que as aulas 5, 6 e 7 focalizam somente a predicação, sem relacionar esse conteúdo com um gênero específico, mas abordando-o de forma geral, o que pode ser visto no exemplo abaixo:

Exemplo 28 – SD3

AULA 4 (45 minutos)

Conteúdos:

- Gênero entrevista na sua modalidade oral;
- Discussão da temática;

Objetivos específicos:

- Demonstrar a utilização dos elementos estruturais do gênero entrevista na modalidade oral;
- Realização de entrevista oral.

Procedimentos didáticos:

1. Neste momento iremos retomar a atividade feita na aula anterior, devolvendo às duplas as entrevistas e solicitando que algumas delas realizem a entrevista que fizeram com o colega, transformando aquela modalidade escrita em uma modalidade oral do gênero **(25 minutos)**.
2. Em seguida, será feita a leitura da modalidade oral das entrevistas feitas pelos alunos para que a turma observe quais as diferenças mais marcantes das duas modalidades **(15 minutos)**.
3. Vamos, por fim, recolher as entrevistas para que possa ser atribuída a pontuação aos alunos que realizaram a atividade **(5 minutos)**.

Exemplo 29 – SD3

AULA 5 (45 minutos)

Conteúdos:

- Regência verbal.

Objetivos Específicos:

- Compreender regência verbal e sua influência na predicação verbal.

- Entender a regência verbal como meio que possibilita as diferenças de usos (culto, formal, coloquial) propiciadas pela correta relação entre os verbos e seus complementos.

Procedimentos didáticos:

1. Inicialmente, vamos apresentar a regência verbal, explicando a importância da mesma para o correto uso dos verbos em vista de nossas intenções comunicativas, bem como a relação que se estabelece entre o verbo e as demais partes da oração, destacando os diferentes sentidos que um mesmo verbo pode assumir em uma mesma frase **(10 minutos)**.
2. Realizar um EXERCÍCIO DE SONDAGEM (ANEXO 4) de forma a verificarmos como está o uso da regência verbal pelos alunos. Assim, esse exercício contemplará frases diversas em que os verbos exigem determinado complemento, que não está posto e, por consequência, os alunos deverão completar com o termo mais adequado de forma a criar frases que não sejam ambíguas, que expressem o sentido efetivamente desejado e que sejam corretas e claras **(25 minutos)**.
3. Corrigiremos o exercício de modo a verificar o entendimento da turma quanto ao conteúdo de regência verbal e, após a correção, apresentaremos uma TABELA (ANEXO 5) com a regência mais comum de alguns verbos importantes.

Como vemos nos exemplo 28 e 29, há uma clara separação de conteúdos, que parecem ser abordados de forma paralela em uma única SD. Essa configuração demonstra e confirma o que afirmaram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca do conhecimento da sintaxe de uma língua não estar precisamente relacionado ao estudo de um gênero específico. Segundo tais autores, “o domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação de regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível.” (op. Cit, p. 97). Esse lógica pode justificar tal momento de separação entre conteúdos textuais, que acontecem na aula 4, dos conteúdos gramaticais, fazendo que haja uma

abordagem paralela. É como se, nesse momento, a SD3 se dividisse em duas, visando abordar tanto os aspectos gramaticais de uma língua como os que se referem ao domínio do gênero entrevista.

Embora sejam conteúdos que aparentemente não estão atrelados (predicação verbal e gênero entrevista), eles podem, sim, se relacionar, e é exatamente isso que a SD3 faz na aula 8. Ao relacionar tais conteúdos, esta SD corrobora a reflexão dos usos da língua, através do estudo das formas gramaticais no gênero, ao mesmo tempo em que permite a sistematização de um conhecimento gramatical. Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 30 – SD3

AULA 8 (45 minutos)

Conteúdos:

- Gênero Entrevista;
- Predicação verbal: verbos intransitivos e transitivos.

Objetivos Específicos:

- Identificar no gênero a presença e a funcionalidade da correta transitividade verbal;
- Retomar o conteúdo de predicação verbal: verbos intransitivos e transitivos.

Procedimentos didáticos:

1. Retomar com os alunos os conceitos e aplicações vistos no que se refere à predicação verbal. Em essência, retomar que os verbos intransitivos não exigem complementos, bem como que os verbos transitivos exigem complementos, preposicionados (objeto indireto) ou não (objeto direto), e que o fato de exigir ou não complementos decorre da regência verbal naquele contexto (15 minutos).
2. Realizar uma aplicação do conteúdo visto. Assim, os alunos deverão voltar a entrevista escrita de Marcelo Nascimento da Rocha, vista na Aula 1, e analisar a construção da transitividade verbal em trechos por nós selecionados, de modo a levantar justificativas plausíveis quanto ao sentido e uso dos verbos e complementos naquele determinado contexto (15 minutos).
3. Corrigir a atividade proposta através da participação dos alunos. Preparar os alunos para o simulado que ocorrerá nas aulas seguintes (15 minutos).

O exemplo acima demonstra clara alteração do conceito genebrino de SD, pois alia o estudo formas gramaticais e a sistematização de um aspecto da língua ao conhecimento de um determinado gênero. Essa característica demonstra a influência da tradição do ensino de língua materna brasileira voltado para sistematização de aspectos descritivos e normativos, que se insere a uma proposta de planejamento com a SD inicialmente voltada para a produção.

Assim como a SD2 e a SD3, ao analisarmos a constituição da SD6 (desenvolvida para uma turma de Ensino Fundamental de EJA de uma escola pública), percebemos que a mesma possui um caráter modular, assim como a de Genebra, bem como focaliza o estudo de um gênero (debate oral). Todavia, mesmo tendo o gênero debate como foco do ensino, é observável que esta SD não possui como objetivo somente a abordagem de um gênero. Vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 31 – SD6

Situação comunicativa: Debate com o tema *Copa do mundo no Brasil: prós e contras*

Temática: Copa do Mundo no Brasil

Habilidade a ser desenvolvida: Argumentação

Gênero a ser produzido: Debate

Objetivos:

1. Desenvolver nos alunos a capacidade de argumentar a favor de uma tese
2. Realizar o gênero oral debate

Avaliação: Processual, com base no envolvimento dos alunos no planejamento e na execução do debate.

Duração: 12h/a

Ao considerarmos os objetivos traçados pelo professor na SD6, verificamos que o primeiro focaliza o desenvolvimento da capacidade de argumentação sobre um determinado ponto de vista, para, em seguida produzir o gênero oral debate. Essa característica demonstra que, no contexto desta SD, o gênero não foi somente o objeto, mas também o meio para que a professora trabalhasse a argumentação com os alunos, o que a diferencia da concepção genebrina de SD, que tem o gênero como objeto de aprendizagem. Essa característica corrobora o que afirmou Cristóvão (2009, p. 312) ao reconhecer que uma SD pode ser adaptada para “o ensino de outras ações de linguagem,” não somente a escrita de um gênero discursivo (oral ou escrito).

Contudo, diferentemente das demais SDs aqui já analisadas, que demonstraram uma tendência à sistematização do ensino de língua no trabalho previsto por uma SD, a SD6 segue o modelo de Genebra por ter como foco a argumentação, aspecto inerente à textualidade do gênero Debate regrado. O exemplo

abaixo mostra que, durante o Momento 5, ou quinto módulo, a SD6 sugere uma caracterização do gênero Debate, bem como levantamento de particularidades desse gênero, todas voltadas para aspectos textuais do mesmo. Não há foco em aspectos da estrutura ou sintaxe da língua, o que se opõe, por exemplo, aos módulos trazidos na SD2.

Exemplo 32 – SD6

Momento 5: (2 aulas)

1. Caracterização do gênero debate, utilizando como exemplo debates eleitorais, por serem de maior conhecimento dos alunos
2. Levantamento de algumas características do debate: variedade padrão, respeito aos turnos conversacionais, jogo de perguntas e respostas, uso da argumentação e da contra-argumentação

O exemplo acima demonstra que mesmo não focalizando aspectos inerentes à estrutura, a prática AL não é excluída, pois aspectos como a variedade da língua utilizada, assim como o uso da argumentação permitem que o aluno reflita sobre os usos da língua no contexto de gênero em questão, buscando se adequar à situação em que se insere.

Além disso, a configuração da SD6 mostra que, por ser um gênero oral, atividades de escrita também são observadas em um momento anterior à produção do gênero oral, conforme observamos no exemplo abaixo:

Exemplo 33 – SD6

Momento 4: (2 aulas)

1. Produção escrita referente aos motivos pelos quais os alunos posicionavam-se a favor ou contra a Copa do Mundo
2. Socialização da produção com a turma e discussão/ avaliação sobre a validade dos argumentos

-
3. Levantamento dos possíveis contra-argumentos referentes aos argumentos produzidos pelos alunos

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho com gêneros orais se diferencia do trabalho com gêneros escritos. No entanto, tais autores sugerem que haja um momento de escrita no processo de abordagem desses gêneros orais, o qual deve anteceder e preparar o aluno para a oralidade exigida por tais gêneros. Esse momento pode ser observado na SD6 quando a mesma solicita aos alunos uma produção escrita sobre o seu ponto de vista acerca do tema discutido antes de realizar o debate oral. Porém, o objetivo dessa atividade não é ensinar características desse gênero, mas tornar os alunos capazes de argumentar sobre temas polêmicos com relevância social, o que confirma a alteração em relação ao conceito de SD genebrino. Há aí uma clara relação com o conceito de atividades languageiras (1999), que organizam e medeiam aspectos essenciais ao meio em que o aluno se insere, nesse caso, o aprendizado da argumentação para desenvolver vários gêneros textuais, como o debate.

Com isso, a principal peculiaridade da SD6, observada na SD2 e na SD3, em relação ao modelo genebrino diz respeito justamente ao foco no desenvolvimento da argumentação dos alunos, e não obrigatoriamente no aprendizado de um gênero textual. Esse fato confirma que, em uma SD 'à brasileira' que se volte para a prática de AL (uso-reflexão-uso), o foco pode ser o aprendizado de algum aspecto da língua, e não necessariamente um gênero. Para isso, o gênero pode ser não somente o objetivo de ensino de uma SD, mas também o objeto para que se consolide tal aprendizado.

Após análise de todas as sequências desenvolvidas e aplicadas, um outro aspecto também nos chamou atenção, pois demonstrou uma alteração significativa do modelo genebrino de SD: a falta da etapa de divulgação dos textos produzidos pelos alunos durante a realização das SDs analisadas nesta pesquisa. Vamos analisar os exemplos apresentados a seguir:

Exemplo 34 – SD1

AULA 16	
Objetivo geral: Produzir a redação final, a partir de uma proposta de redação equivalente a do Enem (2011). Fazer o aluno colocar em prática os conteúdos estudados em sala através da produção de uma redação segundo os “moldes” do ENEM.	
45 min	▪ Produção final sobre a temática “Mulher: objeto de desejo ou objeto de domínio?”.

Última etapa da SD1

Exemplo 35 – SD2

Módulo 7:

• Objetivos:

- ✓ Reconhecer variações linguísticas em diferentes contextos de uso da colocação pronominal;
- ✓ Perceber, nos textos discutidos, as adequações de uso de colocação pronominal na norma padrão e em casos de variação linguística;
- ✓ Reconhecer a colocação pronominal enquanto fenômeno linguístico que ocorre na norma padrão e em variação linguística.

• Procedimentos Metodológicos (12/09/2013)

- ✓ Aplicação de diagnóstico final sobre variação linguística e colocação pronominal, composto com questões elaboradas pelas estagiárias, ver anexo 7 (45 minutos);
- ✓ Discussão das questões apresentadas no diagnóstico final (45 minutos).

última etapa da SD2

Exemplo 36 – SD3

MÓDULO 4 (2 aulas - 90 minutos)

AULA 9 (45 minutos)

Conteúdo: Todos os conteúdos vistos nas últimas aulas (Gênero Entrevista e Predicação Verbal).

Objetivo: Avaliar os alunos em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas dadas.

Procedimentos didáticos:

1. Entregar aos alunos um mini simulado, composto de questões objetivas, produzidas pelas professoras-estagiárias, bem como retiradas do ENEM, de forma a estimular os alunos a refletirem sobre o conteúdo visto em sala de aula (5 minutos).
2. Orientar os alunos sobre a realização do simulado e sobre o tempo que terão para responder o exercício (5 minutos).
3. Resolução do simulado pelos alunos (35 minutos).

AULA 10 (45 minutos)

Conteúdo: Todos os conteúdos vistos nas últimas aulas (Gênero Entrevista e Predicação Verbal).

Objetivo: Avaliar os alunos em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas dadas.

Procedimentos didáticos:

1. Correção do simulado e despedida da escola (45 minutos).

última etapa da SD3

Ao analisarmos os trechos apresentados nos exemplos das SDs em questão (1, 2 e 3), percebemos que nenhuma contempla o processo de publicação das produções realizadas pelos alunos, etapa que se mostra fundamental no conceito de SD genebrino. Isso porque, por estar pautada em um processo de elaboração de um projeto de classe, a SD genebrina visa, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fazer com que o aluno tenha capacidade de se comunicar através de gêneros orais e escritos não somente nas atividades escolares, mas em outros contextos além do escolar.

Ao excluírem tal etapa, as SDs 1, 2 e 3, de certo modo, afastam do aluno, devido ao contexto em que se inserem, a possibilidade de compreender que o aprendizado de um determinado gênero se torna relevante não somente para as situações escolares, mas para apropriação dos conhecimentos necessários à adequação aos variados contextos em que se inserem.

É válido ressaltar, no entanto, que o objetivo da SD2 não é a aquisição de um determinado gênero, como já explicitamos na seção de análise anterior. Talvez o foco na sistematização de um aspecto linguístico e não na aprendizagem de gênero não tenha despertado nos elaboradores da SD2 a importância de incluir a etapa de produção e divulgação das produções dos alunos.

Já no caso da SD1 e da SD2, que tinham como foco tanto a aprendizagem de um gênero como a sistematização de um conteúdo linguístico, a realização dessa etapa seria de fundamental importância para que os alunos compreendessem a relevância do aprendizado de tais conteúdos (linguísticos e textuais) não somente para se saírem bem nas notas escolares, mas também para o domínio da língua nas diversas situações sociais em que for exigido.

O mesmo pode ser observado na SD6 que, conforme exemplo trazido abaixo, não contempla em sua configuração a divulgação do gênero apreendido.

Exemplo 37 – SD6

Momento 8: (2 aulas)

1. Divisão da turma em dois grupos
2. Sorteio de perguntas e dos membros responsáveis pelo debate
3. Realização do debate
4. Avaliação conjunta da atividade

Como foi uma sequência desempenhada e pensada para uma situação real de ensino, pois foi feita por um professor da Educação Básica, outros fatores podem ter sido determinantes para que tal etapa fosse excluída, dentre eles o fato de o gênero não ser escrito, mas oral, o que pode ter dificultado para o professor a divulgação dessa atividade. Além disso, trata-se de uma SD voltada para o ensino de uma turma de Ensino Fundamental do EJA, o qual é permeado por um contexto de ensino distinto da escola

É válido ressaltar, contudo, que essas SDs, ao deixarem de contemplar a etapa de divulgação, tiram do aluno a possibilidade de perceber que a linguagem é produzida na relação com seus interlocutores, e que as intenções de comunicação são fatores importantes não somente no ambiente escolar, mas também, e principalmente, no ambiente social extraescolar em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, essas SDs demonstram certa distância em relação ao conceito de SD genebrino.

Todavia, de acordo com Tardiff e Lessard (2009), o planejamento de um dado conteúdo também pode ficar aquém do que se pretendia inicialmente, dado o contexto no qual os alunos estão inseridos. É o caso da não divulgação dos textos por parte dos elaboradores das SDs aqui analisadas.

Acreditamos, então, que as alterações no modelo de SD incluem, basicamente: a incorporação de um tópico de AL influenciada pela proposta de Geraldi (1989); e a não publicação “além dos muros da escola” da produção final do aluno. Ou seja, a

circulação do texto do aluno fica restrita ao ambiente escolar, o que reforça a influência da tradição brasileira no contexto/elaboração de uma SD. Na seção seguinte, observaremos como os sujeitos elaboradores dessas SD concebem a noção de Sequência Didática.

3.3 Concepções de Sequência Didática dos Sujeitos Elaboradores

De modo geral, ao analisarmos os oito questionários respondidos pelos elaboradores das SDs analisadas no tópico anterior, observamos que a maioria (cinco) concebe SD como uma espécie de planejamento com vistas a abordar/trabalhar um determinado conteúdo de Língua Portuguesa, não necessariamente um gênero textual. Essa modificação ratifica a alteração na configuração de uma SD conforme apresentado anteriormente. Observemos a questão abaixo para exemplificar essa noção.

Questão 6: Se respondeu sim na pergunta anterior, qual seu conceito de sequência didática?¹⁹

P1: “São um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.”

A resposta dada por P1, sujeito elaborador da SD5, não limita a SD ao ensino de um gênero oral ou escrito, mas a coloca como uma espécie de planejamento feito em etapas e organizadas de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor, o que reafirma a noção trazida por Tardiff e Lessard (2009) e Cristóvão (2009) de que o professor alia, no planejamento, os conteúdos do ano letivo e as necessidades apresentadas pelos alunos.

Essa concepção de P1 também é observada na configuração da SD5: inicialmente, essa SD foi pensada para o ensino do gênero artigo de opinião. Contudo, à medida que observava as atividades dos alunos, P5 percebia que era importante inserir alguns conteúdos que se mostravam mais difíceis para a turma, alterando

¹⁹ Todos os sujeitos responderam “sim” na pergunta anterior (“Você sabe o que é sequência didática?”), o que demonstra que todos afirmaram saber do que se tratava uma Sequência Didática.

algumas atividades da sequência. Isso porque, conforme já discutido aqui, muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula vão muito além do aprendizado de um gênero oral ou escrito, fato que faz com que tais professores tenham de contemplar, por exemplo, aspectos do ensino de gramática em uma SD.

A sistematização de conteúdos também foi algo observado nas respostas dadas pelos sujeitos elaboradores das SDs, como pode ser visto na resposta dada por P2, elaborador da SD6:

“Sequência de atividades didáticas planejadas sistematicamente para atingir um ou mais objetivos de ensino”. (P3)

Como analisado na seção anterior deste capítulo, observamos que a sistematização de conteúdos foi recorrente nas SDs analisadas. Essa sistematização reafirma a influência da tradição do ensino de Língua Materna no Brasil, que, de modo geral, dá prioridade à abordagem de conhecimentos da Gramática Tradicional. No contexto da resposta dada acima, considera-se que uma SD pode atingir vários objetivos de ensino, focalizando ou não gêneros textuais, o que confirma alteração no conceito, tendo em vista que P2 elaborou uma SD na qual o gênero foi o caminho para a aprendizagem da argumentação, e não o seu objetivo, conforme já dissemos anteriormente.

Ademais, a resposta dada por P3 (elaborador da SD3) ratificou o caráter híbrido que a SD apresentou, conforme as análises apresentadas neste trabalho. Vamos observar a resposta abaixo:

P3: “Um conjunto harmônico e integrado de planos de aula visando determinadas competências e habilidades a serem ‘estimuladas’ nos alunos.”

Uma vez que define SD como um conjunto de atividades voltadas tanto para ensinar um gênero textual como para ensinar um aspecto da língua, P3 reconhece que

as competências comprovadas pelos alunos são fatores determinantes na elaboração de uma SD e definem quais intervenções precisam ser feitas (CRISTÓVÃO, 2009). Daí a importância de levar em consideração o conhecimento prévio apresentado pelo aluno e quais competências precisam ser mais trabalhadas.

A relativização da produção inicial, bem como a não publicação da produção final, observadas na análise do tópico anterior como alterações significativas em relação ao conceito genebrino de SD, também se confirmam nas respostas dadas por esses elaboradores sobre o que é uma SD.

De acordo com o que já afirmamos no início desse tópico, assim como nos exemplos já apresentados neste tópico, a maioria a concebe como um conjunto de atividades planejadas para o ensino de um conteúdo determinado de Língua Portuguesa. Sendo assim, como a produção (tanto oral quanto escrita) é colocada no mesmo patamar da sistematização, esses sujeitos parecem não reconhecer a importância de divulgar o texto dos alunos fora da escola. É como se, para eles, o ensino de conceitos inerentes à sistematização e o ensino de produção de um gênero fossem ações semelhantes que podem ser planejadas da mesma forma. Tendo em vista que não se tem o costume de divulgar o que o aluno aprendeu sobre transitividade verbal, por exemplo, também não se divulga os gêneros produzidos no contexto escolar. Reafirma-se aqui, mais uma vez, a influência da tradição do ensino de Língua Materna.

Sobre a relação entre prática de AL e SD, a maioria dos elaboradores afirmou que essa prática foi inserida em uma sequência devido às dificuldades apresentadas pelos alunos em determinados conteúdos. Essa característica reafirma a influência da prática de AL à luz do que Geraldi (1989), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) sugerem, quando a mesma tem como intuito principal focalizar as dificuldades

apresentadas pelos alunos nas suas produções. As respostas apresentadas abaixo para as questões dez e onze do questionário ilustram bem essas questões:

Questão 10: “Se respondeu sim na anterior, qual era seu objetivo?”²⁰

P1: “Trabalhei com o ensino de concordância verbal, porque, a partir da produção inicial realizada com uma sequência didática para trabalhar artigo de opinião, percebi que essa era a maior dificuldade dos alunos.”

Questão 11: “Você já elaborou alguma sequência didática voltada para ensino de algum gênero? E para prática de análise linguística?”

P4: “Sim e análise linguística ocorreu a partir de algumas dificuldades dos alunos.”

As respostas acima corroboram o que foi visto, de maneira geral, na análise das SD do tópico antecedente: a dificuldade dos alunos, além de ser fator determinante na constituição de uma SD, parece se tornar determinante para a inclusão da AL em sua constituição. A partir disso, podemos entender que a prática de AL é vista não somente como forma de trazer a reflexão da língua através dos usos em um gênero, mas também de fazer com que os alunos aprendam um determinado assunto e superem o déficit que possuem, como a concordância verbal, mencionada por P1 e P4 (um dos elaboradores da SD2). A AL se encontra justamente no tópico dos módulos, momento em que são enfocadas as lacunas mostradas pelos alunos.

De acordo com o que foi dito no início deste tópico, a grande maioria demonstrou uma concepção SD distinta da genebrina. No entanto, outros três professores demonstraram respostas para essa concepção que se aproximaram do conceito genebrino de SD, conforme podemos verificar abaixo:

- “Sequência Didática é um conjunto de atividades organizadas entre si, e alocadas em módulos, de modo sistemático. A SD objetiva o ensino de gêneros

²⁰ P2 respondeu sim para a pergunta anterior.

textuais (que podem ser orais ou escritos), promovendo o domínio destes por parte dos alunos, sobretudo em situações reais de comunicação.” (P5)

- “Considero sequência didática uma espécie de planejamento de como trabalhar com gêneros em sala de aula.” (P4)

- “São atividades (módulos) organizadas em torno de um gênero textual, a fim de desenvolver competências linguísticas, discursivas e textuais dos alunos. A sequência didática é desenvolvida a partir de uma produção inicial, depois são elaborados os módulos e por fim há uma produção final. Esse é o modelo proposto por Dolz e Schneuwly.” (P6)

Curiosamente, mesmo concebendo SD de forma bem próxima ao que sugerem os autores genebrinos, os sujeitos acima foram os elaboradores das SDs com mais alterações significativas: a SD1 (elaborada por P6), a qual focalizou o ensino de um gênero aliado ao estudo de processos de adjetivação, e a SD2 (elaborada por P4 e P5), que não teve como objetivo o ensino de um gênero, mas da variação linguística. Assim, tais sujeitos parecem não ter a consciência da modificação do conceito de SD, já que concebem de forma diferente de como a realizam.

Ao analisarmos as respostas, vemos que todos conhecem bem a noção de SD proposta pelo grupo genebrino. P6, por exemplo, apresenta a definição de SD mais semelhante e completa ao que esses autores propõem, mencionando as competências linguageiras (BRONCKART, 1999) e as etapas previstas em uma SD. Ademais, todos os elaboradores focalizam a importância do gênero textual para a constituição de uma SD, colocando como centro. No entanto, essa característica não foi observada na SD elaborada por P4 e P5 (SD2), na qual o gênero não foi o objetivo de ensino, mas o meio utilizado, em dado momento, para o ensino de variação linguística.

Tais respostas demonstram que os elaboradores das sequências sabem como se constitui, tradicionalmente, uma SD, mas o contexto faz com que eles, assim como os sujeitos que conceberam de forma distinta, modifiquem sua SD e faça alterações significativas. Reafirmamos aqui o contexto como centro modificador e, por que não dizer, impulsionador do que abordar ou não em uma SD.

Finalmente, concluímos esta análise comprovando, mais uma vez, o caráter híbrido que possui uma SD “à brasileira”, observado também nas respostas apresentadas pelos elaboradores aqui analisadas. Tal aspecto reafirma que uma SD à brasileira, em geral, é híbrida porque mescla o ensino de gêneros com a sistematização de conhecimentos linguísticos supragenéricos à luz da prática de AL, determinados pelos contextos cultural de ensino de Língua no Brasil apresentados pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da análise de dados nos leva a destacar que a caracterização e mudança do conceito de SD vindo do grupo de Genebra para o ensino de língua voltado à prática de AL dizem respeito à inclusão da sistematização de conhecimentos linguísticos em uma SD, etapa não contemplada no modelo oriundo de Genebra.

Tal característica configura o que chamamos aqui de “SD à brasileira”, tendo em vista a influência da tradição do ensino de língua no Brasil, pautado na descrição e prescrição propostas pela gramática tradicional. Essa caracterização leva o professor a ensinar um gênero visando não somente aspectos da textualidade, mas também o ensino de conteúdos linguísticos supragenéricos.

É válido ressaltar também que, por focalizarem essa sistematização, o gênero textual, nas SDs aqui analisadas, se mostrou diversas vezes não como o objetivo de ensino, mas sim como o caminho para que um aspecto da língua fosse ensinado. Essa configuração também aponta uma mudança na organização da nossa SD em relação ao conceito de SD advindo do Grupo de Genebra, o qual coloca o ensino do gênero como objetivo principal a ser atingido.

Além dessas modificações, outro fator foi determinante na caracterização de uma SD à brasileira: o contexto. Como a SD faz parte do planejamento do professor, o contexto no qual ele está inserido, principalmente o nível de conhecimento demonstrado pelos alunos, delineia qual será o percurso a ser seguido em uma SD, o que pode fazer com que haja adaptações ou mudanças (como a exclusão ou inclusão de uma determinada etapa prevista no modelo tradicional) na sua organização. Ademais, a prática de AL em uma SD se mostrou como fator relevante devido às dificuldades trazidas pelos alunos.

Finalmente, reconhecemos também que algumas SDs aqui analisadas demonstraram como característica uma espécie de subtração do modelo de sequência

apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tendo em vista que não contemplam a etapa de divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Por estar voltada para pedagogia de projetos, essa característica da SD genebrina visa principalmente inserir o aluno em um contexto de uso real da língua nos variados ambientes, ressaltando a importância de uma aprendizagem que ultrapasse os limites do ambiente escolar, se mostrando, dessa forma, fundamental.

Ao excluir essa etapa, a SD “brasileira”²¹ não dá ao aluno a oportunidade de refletir que o aprendizado de língua é algo importante não somente para que ele atinja boas notas no colégio, mas para que ele se torne um sujeito capaz de dominar as práticas linguageiras em qualquer situação em que estiver inserido. Todavia, essa exclusão aponta, mais uma vez, para a influência da tradição no ensino de língua materna brasileiro, que coloca a correção do texto produzido pelo aluno como última etapa do processo de aprendizagem de escrita.

Por fim, as alterações aqui trazidas e analisadas demonstram o caráter híbrido que uma SD pode vir a possuir, o que faz mesclar o ensino de gêneros (ou não) ao ensino da sistematização da língua e até mesmo incorporação de conteúdo de Literatura, como foi visto na SD2.

Esperamos ter contribuído de forma significativa para o estudo desse instrumento da educação tão fundamental ao contexto do ensino-aprendizagem de Língua Materna. Reconhecemos, ainda, que há muito a ser estudado e analisado para que possamos definir, de fato, o que é uma “SD à brasileira”. Contudo, isso são cenas dos próximos capítulos, digo, próximas pesquisas.

²¹ Utilizamos as aspas porque a expressão “brasileira” aponta para uma inovação do conceito genebrino de SD, porém, como não analisamos uma quantidade considerável SDs, não queremos generalizar o termo.

REFERÊNCIAS

ANJOS-SANTOS, L.M., LANFERDINO, P.A.F., CRISTÓVÃO, V. L. L.. DOS SABERES PARA ENSINAR AOS SABERES DIDATIZADOS: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SEGUNDO O ISD E SUA RECONCEPÇÃO NA REVISTA NOVA ESCOLA. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.

BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In.: DIONÍSIO, A. et all. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208 - 216.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In.: DIONÍSIO, A. et all. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BEZERRA, M. A. A terminologia da gramática tradicional retomada em estudos descritivos atuais. In: MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012. P. 85-116.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha, São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUNZEN, Clécio. Eixos e objetos de ensino, materiais didáticos e formação dos professores. In.: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvio Ribeiro da. (orgs.) **Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, SP, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. AIQUE, 1991.

CUNHA, M. C. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do Português. In.: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas:** diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 119-148

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira:** múltiplas perspectivas. 1a.. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

De PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. **Le modèle didactique du genre:** un concept de l'ingénierie didactique. In: Théories-Didactique de la lecture-Écriture. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DREY, Rafaela; GUIMARÃES, Ana Maria. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LIVRO DIDÁTICO NO TRABALHO COM O GÊNERO RESENHA. In: **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

DUTRA, C. M. M. **Reflexões sobre análise linguística em um grupo de escolas em Campina Grande**. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GONSALVES, L. G. L. **Análise linguística**: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

GONSALVES, L. G. L.; DUTRA, C. M. M. Os processos de adjetivação na construção da dissertação argumentativa: uma experiência de ensino de Língua Materna com alunos do Ensino Médio. In: **SUPLEMENTOS: ANAIS DO COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO**. Campina Grande: EDUFCG, 2012. v. 1. p. 290-301.

LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (como se faz) sequência didática? In.: **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, 2013.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Campinas, SP, Parábola, 2006.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____. & BUNZEN, Clécio (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 199-226

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual**: da linguística à sala de aula. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2001. (Tese de doutorado)

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. P.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (org). **A formação do professor**: perspectiva da Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de letras, 2001.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros **orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

STRAUSS, A; CORBIN. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 23-24

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Há quanto tempo você é professor?
 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 20 anos
 mais de 20 anos.
2. Você costuma planejar suas aulas?
 SIM NÃO
3. Se respondeu sim, com quanto tempo de antecedência?

4. Ao planejar suas aulas, você leva em consideração as dificuldades dos alunos?
 SIM NÃO
5. Você sabe o que é sequência didática?
 SIM NÃO
6. Se respondeu sim na pergunta anterior, qual seu conceito de sequência didática?

7. Você já desenvolveu alguma sequência didática?
 SIM NÃO
8. Qual seu conceito de análise linguística?

9. Você já elaborou alguma atividade voltada para a prática de análise linguística?
 SIM NÃO
10. Se respondeu sim na anterior, qual era seu objetivo?

11. Você já elaborou alguma sequência didática voltada para ensino de algum gênero? E para prática de análise linguística?

12. Se respondeu sim na pergunta anterior, notou diferença entre as duas sequências?
Quais? Elas atingiram seus objetivos?
