

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS – LINGUÍSTICA**

RITA DE CÁSSIA MACEDO LEAL

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA EM
DOCUMENTOS ACADÊMICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENSINO/APRENDIZAGEM DE GÊNEROS EM LÍNGUA MATERNA**

Belém/Pará
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS – LINGUÍSTICA**

RITA DE CÁSSIA MACEDO LEAL

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA EM
DOCUMENTOS ACADÊMICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENSINO/APRENDIZAGEM DE GÊNEROS EM LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profª Dra. Myriam Crestian
Chaves da Cunha (UFPA)

Belém/Pará
2010

RITA DE CÁSSIA MACEDO LEAL

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA EM
DOCUMENTOS ACADÊMICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENSINO/APRENDIZAGEM DE GÊNERO EM LÍNGUA MATERNA**

**Dissertação entregue à banca examinadora
de qualificação da UFPA como exigência
parcial para obtenção do grau de mestrado
em Língua, sob a orientação da Prof^ª.
Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)
(Presidente/Orientadora)

Prof^º. Dr. Adair Bonini (UFSC)

Prof^º. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA)

A meu esposo pelo carinho e dedicação, aos meus filhos queridos, Angela e Miguel, por me contagiarem de amor todos os dias, aos meus pais pela certeza de amparo e a Deus por me fazer crer que pessoas com sentimentos puros existem.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Myriam Crestian Chaves da Cunha, pela competência, dedicação e respeito com que me orientou durante a elaboração dessa dissertação, e com quem fortaleci a certeza de que a aprendizagem não só é importante, mas constante.

Muito obrigada! Em especial, à minha mãe pelo exemplo de mulher e profissional, que não deixou que a ausência física em nosso lar apagasse sua presença maternal e moral;

a meu esposo querido pelo apoio incondicional, que por muitas vezes assumiu as funções de pai e mãe de nossos filhos sem nunca demonstrar contrariedade ou subserviência, mas dignidade e amor;

à minha filha Angela, que na sua ingenuidade diz reconhecer o valor de meu trabalho e afirma que pretende trilhar o mesmo caminho de busca intelectual;

a meu filho Miguel, pela lição de otimismo diante das adversidades e pela torcida que faz para que esse trabalho seja concluído para que eu possa dar a ele um pouco mais de atenção;

à Glenda pela atenção e carinho;

à tia Edna, espécie de segunda mãe, pela dedicação a minha família;

à minha avó Edvalda (*in memoriam*), pelas lições de vida e de amor eternas;

a meus irmãos, em particular ao Glader por ser um verdadeiro amigo-irmão;

à minha amiga Helena, grande incentivadora e exemplo para eu realizar o curso de mestrado na área do ensino/aprendizagem;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Myriam, Sandoval, Fátima, Marília, Eulália, Walkyria, pelos ensinamentos que contribuíram para a minha formação;

Aos membros do GELPEA, Helena, Rita Bentes, Isabel, Sandoval, Anchieta, Débora, Jane, Patrícia, Conceição, Sueli, Socorro, pelo apoio, pelas discussões que me envolvem e que contribuem, em cada encontro, para que eu transformar em uma pessoa melhor;

Aos meus colegas de mestrado pelos constantes momentos de interação enriquecedores;

à Mariza e à Eunice pela amizade sincera;

Aos meus colegas professores e alunos que estão nas escolas de Belém.

“O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu nos livros e da vida, mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender.”

(Affonso Romano de Sant’Anna)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA EM DOCUMENTOS ACADÊMICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE GÊNEROS EM LÍNGUA MATERNA

RESUMO

No âmbito do ensino do Português, projetos sob forte influência das teorias que levam em consideração o processo de interação, em particular as propostas construídas com base no dispositivo didático da *sequência didática*, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), multiplicaram-se no Brasil. É justamente o aumento no número desse tipo de projeto que chama a nossa atenção e justifica uma análise da maneira como as propostas de intervenção são conduzidas por pesquisadores/professores em contexto escolar, em contraponto com as propostas teóricas nas quais declaram se fundamentar. O objetivo deste estudo é verificar em que medida essas propostas de trabalho com os gêneros textuais dão relevância à dimensão formativa do procedimento *sequência didática*. Este estudo está baseado na hipótese de que a articulação das concepções de *sequência didática* e de avaliação formativa contribui para o ensino/aprendizagem de gêneros em língua materna. Tal articulação favorece o desenvolvimento das competências languageiras dos aprendentes, além de ativar os processos de autoavaliação e autorregulação, processos esses necessários para a transformação do aprendente em sujeito autônomo e responsável pela própria aprendizagem. Para fundamentar teoricamente o trabalho, propõe-se um estudo bibliográfico apoiado em Bakhtin (para a noção de gêneros textuais/discursivos), em Bronckart (para o Interacionismo Sociodiscursivo e a perspectiva acional), em Schneuwly *et al.* (para a didatização dos gêneros), em Bonniol e Vial (para o chamado "paradigma da regulação") e Fernandes (para uma avaliação formativa alternativa). Além disso, realiza-se um estudo exploratório para seleção e análise do *corpus*, formado por oito documentos acadêmicos (dissertações e tese) abordando propostas de didatização dos gêneros por meio do procedimento *sequência didática*. Após a análise de cada um dos momentos das *sequências didáticas* apresentadas no *corpus*, chega-se à conclusão de que as que melhor êxito tiveram são as que foram significativas ao mesmo tempo do ponto de vista discursivo, ao inserir os aprendentes em projetos de comunicação motivadores, e do ponto de vista da aprendizagem, ao valorizar a dimensão formativa do procedimento que lhes permitem atuar como sujeitos da aprendizagem no decorrer da sequência.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática, Avaliação Formativa, Ensino/aprendizagem do Português, Gêneros Textuais.

SÉQUENCE DIDACTIQUE ET ÉVALUATION FORMATIVE EN DOCUMENT ACADÉMIQUE: CONTRIBUTION À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES GENRES EN LANGUE MATERNELLE

RÉSUMÉ

Dans le cadre de l'enseignement du portugais comme langue maternelle, on voit actuellement se multiplier au Brésil divers projets fortement influencés par les théories qui prennent en compte le processus d'interaction, en particulier des propositions construites à partir du dispositif de la *séquence didactique* systématisé par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004). L'augmentation du nombre de propositions d'intervention de ce type attire l'attention et justifie une analyse de la manière dont elles sont interprétées par des chercheurs/enseignants en contexte scolaire, en contrepoint des orientations théoriques sur lesquelles elles déclarent s'appuyer. L'objectif de cette étude est de vérifier de quelle manière est prise en compte la dimension formative dans les propositions de séquences didactiques pour l'apprentissage des genres textuels. L'hypothèse qui guide cette réflexion est que l'articulation des conceptions de séquence didactique et d'évaluation formative contribue à l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle et favorise à la fois le développement des compétences langagières des apprenants et celui des compétences d'(auto)évaluation et d'(auto)régulation, processus nécessaires à la transformation de l'apprenant en sujet autonome et responsable de son propre apprentissage. Outre une révision bibliographique des fondements théoriques relatifs à la notion de genres textuels/discursifs (appuyée sur les travaux de Bakhtin), à l'interactionnisme sociodiscursif et à la perspective actionnelle de Bronsckart (pour la conception de langage adoptée), à la didactisation des genres (d'après les études de Schneuwly *et al.*) et à la conception actuelle d'évaluation formative (telle qu'elle apparaît dans le paradigme de la régulation présenté par Bonniol et Vial et dans la conception d'évaluation formative alternative de Fernandes), on propose ici une étude exploratoire pour la sélection et l'analyse du corpus formé de sept documents académiques (mémoires et thèse) traitant de la didactisation des genres au moyen du procédé en question. Après avoir analysé chacun des moments des séquences didactiques présentées dans le corpus, on arrive à la conclusion que celles qui ont obtenu de meilleurs résultats sont celles qui ont été significatives aussi bien du point de vue discursif, incluant les apprenants dans des projets de communication motivants, que du point de vue de l'apprentissage, valorisant la dimension formative du procédé qui leur permet d'agir comme sujet de leur apprentissage, tout au long de la séquence.

Mots-clés: Séquence didactique, Évaluation formative, Enseignement/apprentissage du Portugais, Genres textuels.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Esquema da sequência didática.	044
Quadro 01: Indicações da descrição das sequências didáticas.	068
Quadro 02: Apresentação dos documentos acadêmicos selecionados.	070
Quadro 03: Apresentação dos aspectos da situação de aprendizagem.	073
Quadro 04: Modalidade de uso da língua escolhida nas sequências didáticas.	074
Quadro 05: Público das sequências didáticas.	077
Quadro 06: Disciplinas e carga horária voltadas às sequências didáticas.	080
Quadro 07: Encontros para o desenvolvimento das sequências didáticas.	082
Quadro 08: Síntese da apresentação da situação.	088
Quadro 09: Ação didática na produção inicial e sua relação com a função diagnóstica.	094
Quadro 10: Processo de regulação na produção inicial.	095
Quadro 11: Relação entre o diagnóstico e os módulos.	100
Quadro 12: Variação na denominação dos módulos.	103
Quadro 13: Relação entre número de módulos, total de encontros e êxito das propostas.	106
Quadro 14: Instrumentos de trabalho usados nas sequências didáticas.	108
Quadro 15: Atividades presentes no planejamento das sequências didáticas.	113
Quadro 16: Trabalho com o gênero Artigo de Opinião — DA1.	116
Quadro 17: Trabalho com o gênero Carta de Leitor — DA3.	118
Quadro 18: Trabalho com o gênero Conto — DA7.	122
Quadro 19: Trabalho com o gênero Seminário — DA6.	124
Quadro 20: Processo de reescrita nas sequências didáticas.	127
Quadro 21: Correspondência entre produção final e produção inicial.	133
Quadro 22: Identificação do uso dos instrumentos de trabalho na elaboração da produção final.	136
Quadro 23: Classificação das propostas em relação ao êxito obtido.	139
Quadro 24: Recapitulação dos parâmetros de análise.	147

Quadro 25: Planejamento da sequência didática — Gênero Artigo de Opinião.	158
Quadro 26: Planejamento da sequência didática — Gênero Conto Humorístico Infantil.	159
Quadro 27: Planejamento da sequência didática - Gênero Narrativa de Conto de Detetive..	160
Quadro 28: Planejamento da sequência didática — Gênero Crônica.	162
Quadro 29: Planejamento da sequência didática — Gênero Conto.	162
Quadro 30: Descrição das atividades DA1.	163
Quadro 31: Descrição das atividades DA3.	164
Quadro 32: Descrição das atividades DA6.	166
Quadro 33: Descrição das atividades DA7.	167
Quadro 34: Descrição das atividades DA5.	169
Quadro 35: Objetivos das Pesquisas e das Sequências Didáticas.	170
Quadro 36: Demonstrativo das etapas da sequência didática — DA3.	172
Quadro 37: Síntese do Planejamento da sequência didática — DA6.	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	013
CAPÍTULO 1 – GÊNERO TEXTUAL, LINGUAGEM E ENSINO DA LINGUA MATERNA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERCURSO HISTÓRICO	019
1.1 GÊNERO: UMA NOÇÃO NÃO TÃO NOVA.....	019
1.1.1. Os gêneros na história da educação brasileira.	020
1.1.2. Origem do recente interesse pela nova visão de gênero.....	022
1.1.3. Concepção bakhtiniana de gênero do discurso.	025
1.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.	027
1.2.1. A concepção de língua/linguagem no Interacionismo Sociodiscursivo.	028
1.2.2. O interacionismo Sociodiscursivo: sua influência sobre os estudos da linguagem no Brasil.	031
1.2.3. Competência discursiva.	033
CAPÍTULO 2 – DISPOSITIVOS DIDÁTICOS FORMATIVOS: MEIOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E OBJETOS DE ENSINO	037
2.1. DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS.....	037
2.2. O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	040
2.2.1. Origem do procedimento.	040
2.2.2. Modelo Didático de Gênero.	042
2.2.3. Apresentação esquemática do procedimento Sequência Didática.	044
2.3. AVALIAÇÃO NO PROCEDIMENTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA.	048
2.3.1. Avaliação no âmbito do ensino da língua Portuguesa.	049
2.3.2. Avaliação Somativa: uma modalidade de avaliação pedagógica.	051
2.3.3. Avaliação Formativa: dispositivo de ensino e de aprendizagem.	053
2.3.3.1. Avaliação Formadora.	055
2.3.3.2. Avaliação Formativa Alternativa.	056
2.3.4. Avaliação como objetivo de aprendizagem.	059
2.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO FORMATIVO.	062

CAPÍTULO 3 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINNO DO PROTUGUÊS: DESCRIÇÃO E METODOLOGIA DE ANÁLISE.	065
3.1. TIPO DE PESQUISA.	065
3.2. SELEÇÃO DO CORPUS.	066
3.3. CARACTERÍSTICAS DO <i>CORPUS</i> .	068
3.3.1. Caracterização geral do <i>corpus</i> .	069
3.3.2. Alguns aspectos relevantes do <i>corpus</i> .	074
3.3.2.1. Modalidade de uso da linguagem.	074
3.3.2.2. Público: nível de ensino e número.	076
3.3.2.3. Disciplina e carga horária.	080
3.3.2.4. Periodicidade de encontros, total de encontros e carga horária das sequências didáticas.	082
3.4. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DO CORPUS.	084
CAPÍTULO 4 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DISPOSITIVOS DIDÁTICOS E PROCESSO FORMATIVO EM ANÁLIS.	086
4.1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.	086
4.2. PRODUÇÃO INICIAL.	093
4.3. MÓDULOS.	099
4.3.1. Elaboração dos módulos.	099
4.3.2. Denominação dos módulos.	103
4.3.3. Número e natureza dos módulos.	105
4.3.4. Elaboração de instrumentos de trabalho.	106
4.3.5. Atividades realizadas nos módulos.	112
4.4. PRODUÇÃO FINAL.	126
4.4.1. Sequência Didática e reescrita(s).	127
4.4.2. Relações entre produção inicial e produção final.	132
4.5. SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES.	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	148
REFERÊNCIAS.	153
APÊNDICES.	157
ANEXOS.	171

INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos da língua/linguagem, desejosos de renovar o ensino de língua materna — Geraldi (1984), Soares (1997) – vêm, desde a década de 80, empenhando-se em desenvolver e divulgar estudos, que, segundo Rojo (2004, p. 8), favoreceram um deslocamento do eixo de ensino, do ensino normativo para o ensino procedimental.

Atualmente, a impressão que se tem é que vivemos um momento de constante (re)descobertas das potencialidades de interação formadora, tanto no plano do ensino quanto no da aprendizagem, no privilegiado espaço da sala de aula de língua materna. A prova disso, ou a causa disso, tem sido o considerável número de estudos e pesquisas interventivas desenvolvidos nos últimos anos.

Por meio dessa direção de pesquisa se tem conseguido estreitar as relações entre a academia e a escola. Isso tem possibilitado aos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, em especial ao docente, avaliar sua própria prática, para em seguida ter condições de optar por envolver-se ativamente no processo de ensino/aprendizagem de língua — tendo por base pressupostos teórico-metodológicos favoráveis a esse processo —, ou por manter-se resistente às novas concepções de ensino da língua materna e continuar sendo visto como mais um algoz do ineficiente sistema tradicional de ensinar línguas.

A experiência de ser professora de língua portuguesa na rede pública e na rede privada me proporcionou vivenciar realidades que, mesmo sendo distintas em muitos aspectos, ainda assim eram características do modelo de ensinar a língua materna que sempre predominou na escola, na medida em que eu repetia a mesma visão normativa do ensino da língua tradicional.

Recordo que do primeiro ano de minha atuação profissional, em 1994¹, até um período recente em que passei a me sentir incomodada com a prática pedagógica que executava, tudo transcorria igualmente de um ano para o outro: planejamento anual (reunião de colegas de disciplinas apenas uma vez por ano durante uma semana), planejamento bimestral e a velha coletânea de atividades para serem aplicadas às novas turmas. O que era passível de mudanças, uma vez ou outra, era o livro didático que poderia ser substituído por outro, pautado, todavia, na mesma metodologia.

¹ Ingressei na graduação do curso de Letras no ano de 1993, isto é, possuía pouca familiaridade com o curso e nenhuma orientação didática quando comecei a atuar pedagogicamente. Por causa do compromisso com as escolas onde lecionava meu curso foi concluído somente em 1999.

Naquela ocasião, por mais que eu tivesse noção da ineficácia do tipo de prática exercida, a insegurança era maior e o desconhecimento sobre as novas abordagens de ensino de línguas era total, por isso não me restava outra opção a não ser buscar apoio na gramática tradicional e me submeter aos ditames dos livros didáticos.

A sala de aula somente passou a ser vista por mim com outros olhos quando cursei uma especialização voltada para o ensino/aprendizagem da língua materna, no ano de 2002. Amadureci, enquanto profissional, e passei a criar expectativas em relação ao quanto eu poderia contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, isto porque comecei a compreender dois fatos importantes:

- i) vi mais claramente a situação caótica em que o ensino da língua materna se encontrava e o quanto eu contribuía para que esse quadro se mantivesse. Embora na academia se discutisse, dentre outras questões, sobre as contribuições dos estudos do texto para o ensino, na escola nada discutíamos, somente, cumpria-se o programa;
- ii) com as discussões suscitadas no curso, tomei consciência de que, no papel de professora, juntamente com meus pares, poderíamos nos posicionarmos a respeito dessa situação indesejável, propor alterações nos programas e/ou currículos e trabalhar com outras práticas, como por exemplo, por meio de projetos.

Graças à nova perspectiva, somada à experiência de ter sido professora colaboradora² no ano de 2006, em um projeto de pesquisa do programa de pós-graduação em Letras³, posso hoje afirmar que na condição de professora optei por envolver-me efetivamente no processo do qual faço parte, assumindo inclusive a responsabilidade por minha formação.

Toda essa mudança de postura somente ocorreu após intensas reflexões sobre as práticas mais comuns de sala de aula e a tomada de consciência em relação ao fato de que o processo de ensino/aprendizagem de línguas necessita estar embasado em fundamentação teórica adequada, planejamento constante; é preciso que haja pertinência do que se pretende ensinar e o docente ter a sua disposição procedimentos que favoreçam o desenvolvimento das competências dos aprendentes.

² Desempenhei o papel de professora colaboradora aplicando uma proposta de ensino de língua materna por meio dos gêneros do discurso, sob orientação da então mestranda da Universidade Federal do Pará, Maria Helena Rodrigues Chaves (CHAVES, 2008), em uma escola pública estadual, na periferia de Belém, para alunos da 1ª série do ensino médio, turno vespertino, turma essa bem heterogênea em que a maioria dos alunos era oriunda da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

³ A proposta teve como propósito caracterizar os modos de circulação do gênero *seminário escolar* pela descrição e análise tanto do trabalho do professor quando do ensino desse gênero, quanto dos modos como os alunos se apropriaram dele.

Foi nesse contexto que decidi ir além da reflexão sobre minha própria prática e passei a refletir sobre um procedimento que tinha tido particular importância na minha prática, para tentar contribuir, como pesquisadora, para fomentar uma reflexão sobre a didatização dos gêneros textuais, investigando a *sequência didática* em um *corpus* de documentos acadêmicos (dissertações e teses) de pesquisadores do Brasil. O procedimento é foco de interesse nesse trabalho por se tratar de um instrumento didático inovador, que favorece o ensino e a aprendizagem efetivos dos gêneros, como é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

A participação em um projeto do programa de pós-graduação me permitiu não apenas refletir sobre os modos de *didatização* de gêneros discursivos, como também interrogar sobre os modos de operacionalização das *sequências didáticas* em trabalho com os mais diversos gêneros (orais e escritos).

Num período bem recente com o surgimento de discussões sobre os objetos de ensino e de aprendizagem, somando-se ao conhecimento de novas concepções de ensino de línguas e à divulgação de novos dispositivos didáticos, começaram a emergir, ainda que de forma tímida, implicações de ordem prática, como por exemplo: o ato de questionar e discutir o currículo, a busca de investimento na formação docente (inicial ou continuada), o interesse de pesquisadores em propor intervenções didáticas etc.

Rojo (2005, p.184) menciona o crescimento quantitativo de pesquisas embasadas em teorias de gêneros de extração francófona surgidas do período de 1995 até 2000, por meio de um levantamento feito por solicitação do Sub-GT de “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais” da ANPOLL⁴. Segundo a autora, essa explosão de pesquisas que tomam por base as teorias de gênero do discurso ocorreu, pelo menos em parte, devido aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa⁵, por orientarem explicitamente o uso do texto como unidade básica do ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Machado e Guimarães (2009), em um estudo sobre a inserção e propagação do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, contextualizam histórica e politicamente a

⁴ O levantamento foi apresentado no XV Encontro Nacional da ANPOLL (Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Letras e Linguística), sobre os trabalhos do LAEL/PUC-SP, em junho de 2000. A pesquisadora registra, naquele período, 95 títulos de trabalhos de pesquisadores sênior, 12 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado que já faziam referência à teoria do gênero.

⁵ Em parte porque as mudanças em relação ao ensino da língua materna já se manifestavam desde os anos 80, tendo, por exemplo, de obra precursora desse movimento de ter o texto como objeto de ensino, o livro *O texto na sala de aula: Leitura e produção*, organizado por Wanderley Geraldi (1984/1997). Os PCNs, como documento oficial, apenas sistematiza uma tendência que foi sendo preconizada pelos críticos do ensino/aprendizado de língua materna.

educação brasileira, mencionando os efeitos da influência do modelo neoliberal (governo Cardoso 1995 a 2002) sobre os documentos oficiais, inclusive nos voltados para o campo científico. Segundo as autoras a partir do “discurso das reformas” produziu-se uma sucessão inumerável de medidas e documentos, entre os quais constam os PCNs. A partir desse documento a proposta de ensino dos gêneros tornou-se nacionalmente mais conhecida e também “foi decisiva para o desenvolvimento de um número incalculável de pesquisas sobre a questão dos gêneros, tanto sob o ponto de vista teórico quando didático” (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.26).

O presente estudo baseia-se, nesse contexto, nos trabalhos que se voltam para o procedimento *sequência didática*, procedimento no qual se elege um determinado gênero do texto como objeto a ser ensinado/aprendido, segundo o modelo esquematizado por Dolz, Naverraz e Schneuwly (2004). Também apóia-se em trabalhos como os de Rojo (2005), Motta-Roth (2008) e Machado e Guimarães (2009), que analisam a multiplicação de estudos sobre gênero no ensino de línguas.

A complexidade do processo de ensino/aprendizagem da língua materna possibilita que se tente averiguar como as pesquisas pautadas nesse procedimento – *sequência didática* – lidam com questões que impõem desafios para o referido modelo, uma vez que se trata de uma proposta flexível que não se constitui um manual a ser seguido passo a passo.

As **hipóteses** que embasam nossa investigação são as seguintes:

- i) O procedimento denominado de *sequência didática*, ao passar por uma maior divulgação, sofre um efeito de moda por causa do qual corre o risco de ser usado como se fosse um instrumento capaz, por si só, de transformar o ensino da língua, como ocorreu com diversos outros conceitos⁶. Essa redução teria como consequência um esvaziamento de sua essência formativa em prol de práticas de configuração mais marcadamente tradicionais.
- ii) O caráter processual e modular do procedimento didático possui todas as características de uma modalidade de avaliação também processual e contínua, isto é, da avaliação formativa, possibilitando, inclusive, que tal procedimento seja definido como um processo genuinamente formativo, em particular na execução de

⁶ Sobre a adesão à teoria hegemônica Cunha, JC (2008, p. 62) comenta que “Hoje, procura-se sobretudo – notadamente nos livros de vulgarização teórica e nos manuais – descrever e caracterizar gêneros textuais com o objetivo de levar os alunos a produzi-los nas atividades escolares (*aplicação* do Sociointeracionismo)”; sem deixar de referir-se que os mesmo ocorreu com o estruturalismo, com o gerativismo-transformacional e com os estudos do texto sob o postulado da Linguística Textual.

atividades que permitam a ativação da autoavaliação e autorregulação do aprendiz. A articulação dessas concepções potencializa o procedimento para o ensino/aprendizagem de gêneros em língua materna.

Almejamos, neste estudo, investigar as questões acima da forma mais abrangente possível, apesar das limitações que o próprio *corpus* impõe⁷, com o **objetivo geral** de contribuir para circunscrever melhor as características de uma *sequência didática* que promova o efetivo domínio de gêneros textuais.

Esse objetivo desdobra-se nos **objetivos específicos** de:

- (i) analisar como está sendo interpretado o modelo de *sequência didática* proposto por Dolz, Naverraz e Schneuwly (2004) em trabalhos pautados neste modelo;
- (ii) verificar em que medida essas propostas lidam com a dimensão formativa do procedimento;
- (iii) mostrar como essa dimensão formativa se articula com a dimensão discursiva visada no ensino/aprendizagem dos gêneros.

Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, de tipo exploratório (SEVERINO, 2007), tendo por base os estudos de Bakhtin (1997/2003) para caracterizar o gênero textual/discursivo; a perspectiva acional (Bronckart, 1999), para apontar a concepção de linguagem adotada; os estudos de Schneuwly *et al* (2004) para investigar a didatização do gênero, e nos detivemos em concepções mais atuais de avaliação formativa, em particular a que nasceu com a chamada avaliação formadora e íntegra, segundo Bonniol e Vial (2001), o paradigma da regulação e na proposição de Fernandes (2006) chamada de Avaliação Formativa Alternativa.

Também selecionamos um *corpus* de documentos acadêmicos (7 dissertações e uma tese), em que o pesquisador busca contribuir com as práticas de sala de aula, por meio de propostas de didatização do gênero textual apresentando uma *sequência didática*. Esse *corpus* foi submetido a um estudo interpretativo pelo qual foi analisado cada um dos momentos da *sequência didática*, confrontando as opções dos professores com o texto de referência e com as características de uma avaliação formativa alternativa.

Este estudo está organizado em quatro capítulos: os dois primeiros de caráter teórico, o terceiro em que apresentamos a metodologia da pesquisa e o quarto em que desenvolvemos a análise do *corpus*.

⁷ Refiro-me às limitações que serão mais claramente observadas na análise relacionadas às informações contidas nas obras que constituem o *corpus*, uma vez que nem todas trazem, por exemplo, descrições do contexto, transcrição grafemática ou imagem. A maior parte da análise apóia-se no discurso do pesquisador.

No primeiro capítulo apresentamos a perspectiva acional de linguagem, contexto teórico no qual surgiu a proposta de *sequência didática*, objetivando conjugar concepções teóricas dos campos do conhecimento humano que tratam do ensino e da aprendizagem das línguas, no que diz respeito, principalmente, aos objetivos de aprendizagem. Traçamos, nesse capítulo, uma breve retrospectiva do surgimento do Interacionismo Sociodiscursivo no nosso país e comentamos a repercussão dos estudos bronckartianos, no que se refere ao desenvolvimento das competências discursivas no processo de ensino/aprendizagem do Português língua materna. Para abordar a teoria do gênero do texto/discurso no ensino de línguas, ainda no primeiro capítulo, trazemos à baila a concepção discursiva bakhtiniana para fundamentar o uso do gênero como objeto de ensino e de aprendizagem.

No segundo capítulo, são explorados os estudos do grupo de Genebra com objetivo de se compreender o processo de didatização dos gêneros, segundo o modelo esquematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este procedimento é descrito e analisado em seus princípios teóricos subjacentes e em sua base esquemática. Os dispositivos de avaliação inerentes ao procedimento são também explanados e analisados neste segundo capítulo, com base nas concepções de avaliação formativa e avaliação somativa.

No terceiro capítulo, o da metodologia, explicitamos o tipo de pesquisa realizada, como se deu a constituição e seleção do *corpus*, como também o caracterizamos. No final do capítulo, apresentamos o eixo de análise elaborado para este estudo.

O último capítulo consiste na análise do *corpus*, em que se descrevem de forma crítica as intervenções didáticas sugeridas/realizadas nas salas de aula de língua materna e descritas nos documentos selecionados. A análise dá-se nas diversas dimensões das *sequências didáticas*, objetivando observar nos documentos acadêmicos, além da descrição do procedimento, a ação didática implementada mediante esse instrumento, em particular na perspectiva formativa. Ao término da análise, apresentamos um quadro recapitulativo das observações efetuadas, em relação aos principais parâmetros de análise utilizados (Quadro 24).

Nas considerações finais refletimos sobre a exequibilidade das propostas interventivas apresentadas nos documentos acadêmicos e a contribuição das mesmas para uma mudança das práticas efetivas no processo ensino/aprendizagem de línguas e na formação consciente e crítica dos aprendentes nas escolas brasileiras, retomando as hipóteses que guiaram nosso estudo.

CAPÍTULO 1 — GÊNERO TEXTUAL, LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERCURSO HISTÓRICO

Neste primeiro capítulo apresentamos a perspectiva acional de linguagem, com o objetivo de conjugar concepções teóricas que tratam do ensino e da aprendizagem da língua materna. A perspectiva teórica que orientará o trabalho apoiar-se-á em Bakhtin (1977/2003), para caracterizar os gêneros textuais/discursivos, e em Bronckart (1999), para a base teórica geral deste estudo, em particular no que concerne aos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

Traçamos um breve percurso histórico sobre o surgimento da noção de gênero na educação brasileira, como também, sobre a difusão do ISD no nosso país e a repercussão dos estudos interacionistas, no que se refere ao desenvolvimento das competências discursivas no processo de ensino/aprendizagem do Português língua materna.

1.1 GÊNERO: UMA NOÇÃO NÃO TÃO NOVA

Autores como Bronckart (1999), Faraco (2009), Rojo (2008), Motta-Roth (2008), Marcuschi (2008), ao tratarem do gênero, lembram que esta noção se anuncia desde Platão e Aristóteles [*Poética* (334 a.c) e *Retórica* (330 a.c)]:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise⁸ (MARCUSCHI, 2008, p.147).

Não cabe aqui desenvolver a perspectiva histórica, mas trazê-la à baila nos permite enfatizar a importância da obra aristotélica na reflexão escolar sobre gêneros⁹. Também nos permite evidenciar há quanto tempo a preocupação com os gêneros está circulando em nossas salas de aula e quais práticas didáticas estão sendo exercidas sobre os

⁸ De fato há uma diversidade de fontes e perspectivas de análise em relação ao gênero, portanto, sucintamente, as convocamos na subseção 1.1.2 — Origem do recente interesse pela noção de gênero.

⁹ Foi por meio do filtro pedagógico e gramatical de Quintiliano que as ideias sobre os gêneros, poéticos e retóricos, chegaram às escolas. “Orador, escritor, professor de retórica, Quintiliano escreveu, em 95 d.c., *De Institutio Oratoria*, em que trata do ‘bom uso da linguagem’, em termos de *tekne*” (ROJO, 2008, p. 84).

gêneros estudados, mesmo que, até meados do século XX¹⁰, o tratamento dado tenha priorizado os gêneros poéticos e retóricos. Isso nos ajuda a compreender porque por muito tempo os cânones da literatura nacional foram tomados como modelo de bem falar e/ou escrever, como lembraremos examinando, a seguir um pouco da trajetória da noção de gênero na educação brasileira.

1.1.1 Os gêneros na história da educação brasileira

No século XIX, de acordo com Soares (2001), ocorreram mudanças significativas em relação ao ensino da língua materna, mudanças essas restritas à esfera externa do sistema educacional, como criação de escolas, nomeação do conteúdo gramatical (Português) e surgimento do profissional professor de Português. Curiosamente até a primeira metade do século seguinte, essas alterações de forma alguma foram estendidas à esfera interna do sistema de ensino. A língua materna, por exemplo, “continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos” (SOARES, 2001, s/p).

Mesmo com a chamada virada pragmática no ensino de língua materna, na segunda metade do século XX, as alterações surgidas na educação institucional brasileira permaneceram limitadas à esfera externa do sistema. Nesse período uma nova conjuntura sociopolítica, estabelecida desde 1950, interferiu no ensino, favorecendo a democratização do acesso à escola¹¹, em que o ensino expandiu-se às camadas populares.

Nesse mesmo período, a noção de gênero poético e retórico, antes predominante, aos poucos se apagou, mais especificamente, a partir da crítica do romantismo à estética clássica (de caráter normativo que tomava o gênero como propriedades fixas e padrões inflexíveis).

Segundo Soares (2001) esse apagamento ocorreu também, em parte, pelas grandes dificuldades dos “novos” professores que, para dar conta da responsabilidade de ensinar a língua materna para um contingente bem maior de alunos, submeteram-se à orientação

¹⁰ Após esse período, precisamente por meio da lei 5.672, de 1972 com a democratização do ensino se evidencia a *virada pragmática ou comunicativa*, que marca historicamente as alterações no sistema Educacional brasileiro, na segunda metade do século XX (ROJO, 2008, p.86).

¹¹ Nos anos 50 do século passado, segundo Soares (2001), os cursos de formação superior não acompanhavam as mudanças sociais e os professores em formação e os formadores desconheciam a origem de seu público. A licenciatura em Letras, nesse período, começou a mudar sua clientela passando a atrair “indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2001, s/p). Dentre as consequências dessas alterações a autora menciona o recrutamento mais amplo de docentes através de uma seleção menos exigente, o rebaixamento salarial e condições precárias de trabalho.

sistemática, não mais só das antologias literárias e gramáticas, mas também do material didático de massa colocado à disposição – o livro didático – aceito por muitos docentes, na época, como tábua de salvação.

Não demorou muito para que os efeitos ou defeitos desse ensino viessem à tona (grande número de reprovação, evasão escolar, baixo desempenho nas redações dos exames vestibulares) e que, com isso, surgissem, no final dos anos 70 e início de 80, muitas críticas à metodologia de ensino vigente, feitas por estudiosos da linguagem da época.

Tendo por base as reflexões das ciências da linguagem¹², os estudiosos começaram a assumir outra postura passando a sugerir soluções para enfrentar as dificuldades no ensino da língua materna (Cf. SOARES, 1997), dentre as quais se destacava a de adotar o **texto** como objeto de ensino, o que acabaria favorecendo o retorno à noção de gênero.

Uma obra muito mencionada por todos aqueles que enveredaram, posteriormente, pelos caminhos do estudo do gênero, foi o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (1984/1997), em que o autor “já apontava o texto (e não a ortografia, a gramática, a sentença ou as figuras) como a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula” (ROJO, 2008, p. 89). Segundo Soares (1997), a obra, que tinha um caráter inovador e procurava mobilizar docentes para uma prática mais reflexiva e coerente, contribuiu para que surgisse uma nova visão sobre o estudo do texto e, posteriormente, do gênero.

A mudança de postura dos estudiosos, como também o desejo por renovação, advém em parte da influência dos estudos empreendidos por Bakhtin, no campo da Filosofia da Linguagem (em particular com sua obra *Os gêneros do discurso*), como também de estudiosos que realizaram releituras da teoria sobre os gêneros do discurso, para relacioná-la a novas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas. É o caso da "Escola de Genebra", grupo que trabalha na área da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas na Universidade de Genebra.

De acordo com Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nessa perspectiva é possível compreender a importância de se trabalhar com os gêneros, uma vez que eles surgem no cenário do ensino da língua materna sob uma noção

¹² Somente nos anos 90 é que se notou a repercussão dos estudos da ciência linguística. A Linguística foi introduzida nos cursos de Letras, no Brasil, somente nos anos 60 (Cf. Soares, 2001, s/p).

renovada e oficializada por documentos legais, como os PCNs. Sobre os gêneros no ambiente escolar Schneuwly e Dolz (2004, p. 75-76) afirmam:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação — portanto, também aquela centrada na aprendizagem — cristaliza-se em formas de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

O trabalho com os gêneros, notoriamente, tem suscitado leituras, discussões e pesquisas interventivas nas instituições de ensino superior, como as que analisamos no presente estudo, embora as práticas pedagógicas na maioria das instituições de educação básica pareçam ser pouco influenciadas ainda por essa forma renovada de conceber o gênero, sobre a qual versará a próxima subseção.

1.1.2 Origem do recente interesse pela *nova visão de gênero*¹³

A partir da década de 80 o conceito de gênero, no cenário dos estudos linguísticos no Brasil, adquiriu um novo espaço. Rojo (2008), referindo-se à Linguística Aplicada, comenta que Signorini e Cavalcanti (1998)¹⁴ discutem “a reconstituição da multiplicidade e da complexidade do objeto como condição do trabalho transdisciplinar” (ROJO, 2008, p. 73), caráter esse da Linguística Aplicada no âmbito do ensino da língua materna que, além de gerar configurações teórico-metodológicas próprias, em que se passa a considerar a vida social, favorece a discussão sobre o estudo dos gêneros do texto/do discurso no Brasil. “Passa a ser necessário ao linguista aplicado reconstituir o objeto em seu campo, através de *uma reinserção desse objeto nas redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social*” (SIGNORINI, 1998¹⁵ *apud* ROJO, 2008, p. 73 — grifo da autora).

Essa preocupação demonstrada pelos linguistas aplicados explica o interesse desses estudiosos, particularmente no Brasil, pelo conceito de gênero do texto/do discurso no ensino de línguas. Em um recente estudo Motta-Roth (2008) faz o que ela própria chama de

¹³ Adota-se aqui a expressão usada por Marcuschi (2008) ao referir-se ao tratamento dado aos estudos do gênero na atualidade.

¹⁴ SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

¹⁵ SIGNORINI, Inês. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada, in: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

pequena “cartografia” da pesquisa no âmbito internacional do estudo sobre o gênero, no qual chega a localizar os efeitos desse estudo aqui no Brasil¹⁶.

Segundo Motta-Roth (2008, p.343) as teorias de gêneros, de acordo com uma perspectiva mais recente, começam a ser percebidas e/ou redefinidas graças ao emprego recorrente do termo *gênero* na teorização das práticas, por autores (em grande número pertencente ao mundo anglofônico) como Carolyn Miller (1984)¹⁷, que aborda o gênero como tipos de ação social, Gunther Kress (1989)¹⁸, que trata o gênero como processos linguísticos na prática sociocultural, e Jim Martin (1985/1989)¹⁹, que estabelece uma relação direta com questões sobre o ensino como prática e realidade social.

Embora esses estudiosos tenham se distanciado entre si, no que diz respeito ao interesse por certos aspectos da linguagem, bem como tenham alterado sua visão teórica, transformando a própria representação do conceito de gênero, ainda assim, eles mantêm um ponto em comum, que é o de considerar o caráter interacional atribuído ao gênero o aspecto imprescindível a ser considerado no trabalho com o texto, independentemente da alteração conceitual que possa ocorrer.

A descrição dessas mudanças de foco na história da pesquisa sobre gênero no contexto anglofônico possibilitou a Bhatia²⁰ (2004 *apud* MOTTA-ROTH, 2008) identificar três fases nos estudos do texto escrito, as quais ecoa(ra)m no Brasil. As três fases situam-se nos seguintes períodos:

- i) décadas de 60-70 e virada dos anos 80: fase em que os estudos enfocam a textualização e a léxico-gramática, inicialmente nos limites da sentença;
- ii) anos 80 e 90: fase dos estudos sobre organização textual, enfocando a macroestrutura do texto para identificar a regularidade na organização do discurso;
- iii) final dos anos 90 e início dos anos 2000: fase de múltiplos olhares sobre o gênero discursivo, na qual se enfatizam a contextualização do discurso e os aspectos da construção dos gêneros e se multiplicam as referências aos estudos de Bakhtin e à análise do discurso crítica de Fairclough.

Nesse mesmo período de efervescência teórica sobre os gêneros, a partir da segunda fase, se cria um aparato teórico difundido em três escolas: a Escola britânica de ESP,

¹⁶ Os estudos da autora se efetivaram em relação ao percurso recente da história do Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada da ANPOLL - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística, no qual é pesquisadora de “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais”.

¹⁷ Miller, Carolyn. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-67.

¹⁸ Kress, Gunther. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press. 1989.

¹⁹ Martin, Jim. *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press. 1985/1989.

²⁰ BHATIA, V. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London/New York: Continuum, 2004.

formada por Swales (1990) e Bhatia (1993) (com foco na retórica dos tipos de textos); a Escola Americana da Nova Retórica ou sócio-retórica, formada por Bazerman (1988) e Miller (1984) (com foco nos contextos sociais e nos atos de fala) e a Escola Sistêmico-Funcional de Sydney, representada por Halliday & Hassan (1985/1989) e Martin (1985/1989) (com foco na léxico-gramática e nas suas funções em contextos sociais) (Cf. MOTTA-ROTH, 2008).

No dizer de Motta-Roth (2008) deve-se acrescentar uma quarta tendência: a Escola Suíça, representada por Bronckart, Schneuwly e Dolz. Para a autora, essa escola, que possui grande importância atualmente no cenário brasileiro, situa-se teoricamente no Interacionismo Sócio-Discursivo:

pode-se dizer que o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) teoriza centralmente sobre a **semiotização das relações sociais**, tendo como base o trabalho do Circulo de estudos de Lev Vygotsky (Bronckart 1999: 13; Bronckart 2006:7; 9-10; 15) e o **conceito de ação social**, desenvolvido nas teses de Gertrude Elizabeth Margareth Anscombe (1957) e Jurgen Habermas (1979) (BRONCKART 2006²¹ *apud* MOTTA-ROTH, 2008, p. 345 — grifo nosso).

Esse percurso histórico nos ajuda a enxergar de maneira global como esse movimento em torno da teorização do gênero surgiu e se propagou na literatura especializada, nos últimos anos. Para Motta-Roth (2008), as práticas pedagógicas de linguagem evidenciadas nas pesquisas realizadas em nosso país, na década de 90, ao mesmo tempo em que se identificam com essas quatro escolas, sinalizam a existência de uma dinâmica de pesquisa e ensino em torno da noção de gênero²².

Os estudos sobre gêneros também contribuíram para fundamentar, do ponto de vista teórico, os documentos oficiais que concretizaram, nos últimos quinze anos, as políticas públicas brasileiras, como: o Exame Nacional de Cursos Superiores (1996); a reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático (1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Exame Nacional do Ensino Médio (1999), para citar apenas algumas ações (Cf. MACHADO; GUIMARÃES, 2009).

Na subseção 1.2.1, será exposta mais detalhadamente a concepção de língua/linguagem implementada pela Escola Suíça, particularmente nos estudos de Bronckart (1999). Antes disso, abordaremos a concepção bakhtiniana, que se propagou, no Brasil no

²¹ BRONCKART, Jena-Paul. 2006. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

²² Esses mesmos pressupostos orientaram a elaboração de descritores para avaliar como está se efetivando a didatização do gênero nas propostas interventivas de ensino do Português língua materna que são analisados no presente trabalho.

âmbito do ensino. Nossa escolha deve-se essencialmente a dois motivos: o primeiro diz respeito à importância e influência desse teórico para/na análise de textos e tipos textuais aplicada à didática no ensino de línguas, pois ainda que a filosofia da linguagem de Bakhtin não focalize o ensino da língua, sua produção intelectual “representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Já o segundo motivo é que, para discorrer sobre as diferenças conceituais que há entre gênero do discurso/discursivo e gêneros de texto/textuais, é preciso apresentar o conceito de gênero do discurso²³ e, em seguida, sua caracterização.

1.1.3 Concepção bakhtiniana de gênero do discurso

Foi no texto denominado *Os gêneros do discurso* que Bakhtin deu maior atenção às questões mais gerais dos gêneros, inclusive estabelecendo uma relação entre o processo de aquisição da língua, que segundo o autor ocorre de maneira espontânea e livre, e o uso dos gêneros do discurso, antecipadamente ao ensino sistemático.

Desde a primeira metade do século XX, o Círculo de Bakhtin já discutia quão rico poderia ser o repertório de um indivíduo, considerando a diversidade dos gêneros do discurso e as inúmeras atividades sociais em que o ser humano pode estar envolvido cotidianamente. De fato, a vontade discursiva de um enunciador realiza-se por meio da escolha de “certo gênero do discurso”. Essa escolha não se dá de forma aleatória, mas por uma determinada condição do campo de comunicação discursiva, pela situação concreta e por seus participantes. O homem pode moldar o seu discurso em forma de gêneros e dependendo de seu interlocutor o gênero eleito organiza as formas gramaticais de modo espontâneo. Bakhtin (1977/2003, p. 283) afirma que:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o seu fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

²³ Mesmo que tenhamos decidido explanarmos o conceito de gênero do discurso, neste capítulo, adotaremos no restante deste estudo a expressão utilizada por Bronckart (1999) e pelos proponentes da Sequência Didática — gênero textual.

Bakhtin (1999) apóia suas ideias em uma concepção sociointeracionista de linguagem, a qual ressalta o papel da interação social na formação dos enunciados verbais, tomados como construções discursivas, relativamente estáveis, social e culturalmente constituídas, através das quais o homem possui capacidade de satisfazer as mais diferentes intenções comunicativas.

Os estudos dos gêneros do discurso realizados pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin apresentam a característica relevante de não estarem centrados apenas no viés da produção estática (da forma), mas também no viés dinâmico, o que significa dizer que, de forma incontestável, há uma “estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal” (FARACO, 2009, p. 126). Para esses estudiosos é a situação social de interação que permite a apreensão da constituição e do funcionamento dos gêneros do discurso.

Rojo (2005, p. 199) alerta que “aqueles que adotam as perspectivas dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-histórico da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade *enunciativa* do locutor” (grifo da autora). Configura-se, então, uma análise exaustiva que tem como objetivo de chegar a regularidades do gênero, sendo que, para isso, o analista deve levar em conta as regularidades e similaridades das interações sociais numa dada esfera de comunicação, e não somente as “formas fixas da língua”.

Essa concepção opõe-se a de “gênero do texto” que, segundo essa autora, remete a uma vertente metateoricamente diferente, mesmo que ambas tenham suas raízes na herança bakhtiniana. Rojo (2005) sistematiza as duas vertentes da seguinte forma:

- i) a “teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, *op.cit.*, p. 185). Os autores de referência são Bakhtin e seu círculo, além de outros comentadores²⁴;
- ii) a “teoria dos gêneros de textos – [centra-se] na descrição da materialidade textual” (ROJO, *op.cit.*, p. 185). Neste segundo caso os autores referidos são Bronckart e Adam.

Para Bronckart, essa teoria é compreendida como uma abordagem contemporânea que adota uma perspectiva metodológica contextual, pois considera as inter-relações entre as

²⁴ Os referidos comentadores da concepção bakhtiniana são: Holquist, Silvestre & Blank, Faraco, Tezza, Castro e outros (Cf. ROJO, 2005, p. 185).

características do texto e as características dos contextos de produção, como também, às vezes, viabiliza que se avalie o efeito dos textos sobre os receptores. O autor declara:

Chamaremos de **texto** toda unidade de produção linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto**, em vez de *gênero de discurso* (BRONCKART, 1999, p.75 — ênfase é do autor).

É essa mesma designação que será adotada neste estudo. Por ser a concepção de linguagem de Bronckart (1999) que, direta ou indiretamente, embasa os trabalhos acadêmicos analisados nesse estudo, esta será abordada mais detalhadamente, na seção 1.2, que trata do ISD em suas características principais.

1.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Segundo Bronckart (1999) o ISD deriva de uma psicologia da linguagem orientada por princípios epistemológicos do interacionismo social, pelo fato de conceber toda e qualquer unidade linguística como conduta humana, cujas condições de aquisição e funcionamento devem ser estudadas.

As influências teóricas identificadas no quadro do ISD, de acordo com Bronckart (1999), advêm basicamente da psicologia vygotskiana²⁵, da sociologia de Habermas (1987)²⁶ e de Ricœur (1986)²⁷, como também dos estudos bakhtinianos. Para Bronckart (1999, p. 21), essas correntes teóricas “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**” (grifo do autor). Por conta de todas essas influências, em particular da oriunda do trabalho de Vygotsky, Bronckart (1999) defende que:

é no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações

²⁵ Vygotsky (1934), citado por Bronckart (1999), diz que “a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano” (BRONCKART, *op.cit.* p, 24).

²⁶ HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*, t. I et II., Paris, Fayard, 1987.

²⁷ RICŒUR, P. *Du texte à l’action; essais d’herméneutique II*. Paris, Seuil, 1986.

não verbais [*non langagières*] (BRONCKART, *op. cit.*, p. 13 – ênfase é do autor).

Para Bronckart (1999) foi graças à adesão a uma psicologia interacionista social que os estudiosos do ISD puderam se dedicar ao estudo da linguagem numa dimensão do texto e/ou do discurso. Para ele,

os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações da linguagem humana (a língua é apenas um **construto**; as frases e os morfemas são apenas ‘recortes abstratos’) e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social (BRONCKART, 1999, p. 14 — grifo do autor).

Mesmo que o ISD se oponha à boa parte dos estudos da linguística estrutural, Bronckart (1999) aceita que toda ação de linguagem se realiza no âmbito de uma língua natural particular; no entanto, considera que somente **se** pode apreender o aspecto “natural da língua” e o sistema que a rege por meio das produções verbais efetivas, as quais se realizam nas mais diversas situações de comunicação. Essas produções verbais podem assumir diversas formas e essas formas empíricas o ISD denomina de textos.

Baseando-nos na perspectiva do ISD, neste estudo, nas seções que seguem, explanamos a concepção de língua/linguagem postulada por Bronckart (1999).

1.2.1 A concepção de língua/linguagem no Interacionismo Sociodiscursivo

No estudo de Bronckart (1999) observa-se que, por causa da capacidade da espécie humana de, por meio da linguagem, fazer parte de um processo de negociação, dialogar, emitir opinião regulada por verdadeiras interações verbais, as atividades humanas são caracterizadas por Habermas²⁸ (1987 *apud* BRONCKART, 1999) como *agir comunicativo*, cuja emergência é ao mesmo tempo constitutiva do social e do psiquismo humano:

seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como *formas comuns* de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspecto do meio, isto é, como **signos**, na acepção saussureana mais profunda do termo. Signos que, pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns,

²⁸ HABERMAS, *op.cit.*

compartilháveis, ou ainda *comunicáveis* (BRONCKART, 1999, p.33 — a ênfase é do autor).

Bronckart (1999), citando Léontiev (1979)²⁹, apresenta a noção geral de *atividade* e estabelece uma comparação entre o conjunto das espécies e a espécie humana. O autor observa que o conjunto das espécies pode apresentar tipos de atividades coletivas, ou ainda, sociais, em diversas funções de sobrevivência como, por exemplo, a nutrição, a proteção contra o perigo, a reprodução... A espécie humana, no entanto, em toda a diversidade e complexidade de suas formas de organização e de atividade, tem a *linguagem*.

A linguagem humana, para Bronckart (1999),

se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 1999, p. 34).

Ao tratar da noção de *atividade* mediada pelo agir comunicativo Bronckart (1999) centra-se no estudo das condutas humanas em suas dimensões sociológicas e históricas. No entanto, ao estudar as mesmas condutas em uma dimensão psicológica, adota uma unidade de análise herdada de Weber³⁰ (1971 *apud* BRONCKART, 1999), que denomina de *ação*³¹. E é justamente na noção de ação que está centrada a tese do ISD, segundo a qual “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como forma de ação e os textos e/ou discursos como objetos que possibilitam que sejam observadas empiricamente as ações de linguagem humana.

A dimensão psicológica, já mencionada, contribui para uma melhor observação da noção de ação de linguagem, pois “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BRONCKART, 1999, p. 99). Nesse sentido Bronckart afirma que:

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos

²⁹ LÉONTIEV, A.N. “The Problem of Activity in Psychology”. In: J.V. Wertsch (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New-York, Sharpe, 1979, p. 37-71.

³⁰ WEBER, M. *Economie et société*. Paris, Plon, 1971.

³¹ O que para Bronckart (1999) é ação Weber denomina *conduta orientada de modo significativa* e, Habermas e Ricœur chamam de ação significativa.

conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas globais (BRONCKART, 1999, p. 46).

Dessa forma, entendemos que, ao observarmos ou descrevermos determinada ação de linguagem, serão identificados, por meio do conteúdo temático, os *valores* do agente-produtor, que num dado contexto, puderam ser mobilizados na interação comunicativa em que este está inserido. As representações manifestadas pelo agente-enunciador são expressas por meio de um texto, surgido graças aos conhecimentos dos gêneros de textos e da linguagem adquiridos no convívio em sociedade.

Outra noção que contribui para conceitualização de ação de linguagem como unidade psicológica é a de *situação de ação de linguagem* (que pode se realizar de duas maneiras: externa ou interna). Esta noção aponta as propriedades dos mundos formais³², as quais exercem influência sobre as produções de texto. Os mundos formais são definidos por Bronckart (1999, p.91) como um “conjunto de representações sociais que podem ser objetos de uma descrição *a priori*” (ênfase do autor). Desse modo, o agente-produtor, em determinada situação de comunicação, tem à sua disposição “versões particulares dessas representações sociais³³”, as quais são mobilizadas no momento de produzir um texto empírico.

O contexto de produção e o conteúdo temático constituem, respectivamente, conjunto de parâmetros e conjunto de informações que influem na organização textual. Os parâmetros pertencentes ao contexto de produção são agrupados em dois conjuntos³⁴, um que se refere ao mundo físico e outro que se refere ao mundo sócio-subjetivo.

Já em relação ao *conteúdo temático* são analisadas, na organização textual, as informações que são explicitadas, sem necessariamente ser preciso fazer a distinção entre os três mundos formais, tal qual se faz no contexto de produção. De acordo com o nível de desenvolvimento do agente-produtor e de suas experiências, essas informações traduzirão os conhecimentos estocados e organizados na memória desse agente, que no momento da ação de linguagem vem à tona.

Enfim conceber a ação de linguagem como unidades psicológicas sincrônicas implica modificações na maneira de estabelecer relação entre conhecimento e linguagem, uma

³² Segundo Poper (1972/1991) e Habermas, citados por Bronckart (1999, p.33-34) três tipos de mundo podem ser distinguidos em: mundo objetivo (físico); mundo social e mundo subjetivo.

³³ Para Bronckart (1999) são as situações de ação interna que de fato influenciam a produção de texto empírico.

³⁴ A composição desses conjuntos é: o local e o momento da produção, o emissor e o receptor são considerados do ponto de vista do mundo físico; enquanto que o lugar social onde ocorre a interação, a posição social representado pelo emissor (enunciador) e pelo receptor (destinatário), e o objetivo que o produtor deseja atingir com sua produção de linguagem são percebidos do ponto de vista do mundo sócio-subjetivo (Cf. BRONCKART,1999).

vez que para o ISD, considerando as dimensões históricas e sociosemióticas, a ação de linguagem reúne “as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (Bronckart, 1999, p. 107), enquanto que, em outros momentos houve a predominância, nas ciências humanas, da concepção (oriunda da tradição aristotélica e filosofia idealista) que colocava em primeiro plano a existência de um mundo empírico e via a linguagem como fenômeno secundário.

Para analisarmos como as concepções sobre língua/linguagem fundamentadas nos estudos bronckartianos foram difundidos em nosso país e estão influenciando pesquisadores e/ou professores, é que na subseção a seguir, lançamos um olhar retrospectivo sobre o ISD no território brasileiro e para as possíveis mudanças que a chegada dessa teoria proporcionou à reflexão sobre o ensino da língua materna.

1.2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo: sua influência sobre os estudos da linguagem no Brasil

Foi na década de 90 que os pesquisadores brasileiros tomaram conhecimento da concepção de língua/linguagem postulada pelo ISD, particularmente por meio dos estudos bronckartianos³⁵. Na década anterior, na virada dos anos 80, começavam a circular as ideias bakhtinianas e vygotskianas. Nesse período a oposição à ditadura militar crescia, como também a abertura política, o que, segundo Machado e Guimarães (2009, p. 20), facilitou a chegada, em nosso território, de ideias inovadoras sobre educação que fomentaram severas críticas, tanto ao sistema educacional quanto à forma de ensinar a língua materna. Enfim, esse período de muitas lutas políticas e de profundas transformações da sociedade brasileira repercutiu obviamente na educação institucional brasileira.

Os intelectuais brasileiros, nos anos 80, influenciados por autores como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Althusser e Bourdieu, passaram a se envolver efetivamente em questões da escola. Segundo Machado e Guimarães (2009, p. 21), todos partilhavam “uma visão de educação como prática social e transformadora”, mas dividiam-se em três grupos, no que diz respeito à efetivação dessa prática:

- i) os que defendiam a pedagogia libertadora de Paulo Freire ou sócio-cultural “que postula que o foco da educação deveria ser as discussões de temas sociais e políticos e ações sobre a realidade social imediata” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.21);

³⁵ É de 1993 (BRONCKART, 1993) o primeiro texto dos pesquisados de Genebra que circulou no Brasil.

- ii) os que defendiam uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual propunha conduzir o sujeito ao domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas, para além das mais simples que a realidade social imediata exige;
- iii) os que defendiam a integração entre tendências mais psicológicas e mais sociológicas e políticas.

É justamente no que é postulado pelo último grupo que se situam as concepções defendidas por autores como Bakhtin e Vygotski (autores de referência do ISD), cujas obras puderam aos poucos abranger quase todas as áreas do conhecimento, principalmente a área da linguagem. Essa abrangência é notória em inúmeras publicações que denunciavam o fracasso escolar.

A concepção de língua/linguagem dos pesquisadores genebrinos, na perspectiva do ISD, foi apresentada à comunidade acadêmica brasileira de uma forma mais sistemática³⁶, a partir de 1994, por meio de um acordo interinstitucional entre a Universidade de Genebra e o LAEL –PUC-SP (Cf. MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.25).

Desde então, houve uma explosão de pesquisas nessa área, por todo o país, de modo que não existem números exatos de produções escritas publicadas, dissertações e teses em andamento ou defendidas, grupos de estudos (institucionalizados ou não) que continuam divulgando, como também aprofundando as idéias da escola genebrina.

Uma das influências mais notória do ISD fez-se sentir na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento concluído e promulgado em 1998, no qual propõe-se, em particular, o ensino dos gêneros de texto.

Como constatam Machado e Guimarães (2009), o texto dos PCNs é criticado por não trazer informações claras e seguras sobre as suas fontes e a aceitação do ISD no Brasil deu-se por uma visão imediatista, justificada pela ânsia de resolver os problemas do ensino de línguas no país. Posteriormente, os estudos brasileiros do ISD tomaram quatro direções, como observa Dolz (2009, p. 168): os voltados para a didática; os voltados para a formação docente; os voltados para linguagem do trabalho e os que buscam por uma “fundamentação teórica articulada nas pesquisas empíricas das três direções precedentes”.

As ideias do ISD têm possibilitado, na esfera acadêmica brasileira, a adoção de um aporte teórico coerente que favoreceu, não só um cenário de debate sobre o modelo

³⁶ Em Machado e Guimarães (2009) há a informação de que foi em 1992, durante a *I Conference for socio-cultural Research*, em Madri, que se iniciou a difusão das idéias dos pesquisadores genebrinos no Brasil, por meio do encontro de Roxane Rojo e Maria Cecília Guimarães, duas pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas - PUC/SP-, com o conferencista, na ocasião, Prof. Bronckart.

teórico e a metodologia de trabalho, mas principalmente o desenvolvimento de pesquisas interventivas³⁷ (pesquisa-ação) de grande valor acadêmico que procuram explorar de forma prática as possibilidades de trabalho de acordo com as novas concepções de língua/linguagem, de ensino e de avaliação.

Dentre essas concepções teóricas, o ISD reserva um amplo espaço à noção de gêneros de textos, pois, segundo Bronckart (1999), dominar uma maior quantidade de gêneros textuais favorecerá o desenvolvimento das capacidades discursivas do falante. É em relação ao domínio do uso de gêneros textuais e, por conseguinte, a capacidade de interagir em qualquer ambiente discursivo que, na próxima subseção, exploramos a noção de competência discursiva. Esta noção, no dizer de Baltar (2003, p.25-26), “nos permite entender o jogo social que é jogado nas atividades de linguagem entre falantes de uma língua dentro de uma comunidade linguística dada, ou melhor, dentro das diversas instituições que existem em uma dada sociedade”.

1.2.3 Competência discursiva

Na linguística, a noção de competência surgiu nos estudos gerativistas de Chomsky, no fim da década de 50. Para Chomsky a *competência linguística* restringia-se ao conhecimento interiorizado da gramática da língua e à aplicação desse conhecimento no uso do sistema linguístico. Segundo ele, tanto essa aplicação do conhecimento quanto o conhecimento propriamente dito são acionados por um dispositivo biológico inato e universal. A competência linguística “implica a existência, no seio das estruturas do espírito/cérebro humano, de ‘um órgão mental’ que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural” (CHOMSKY, 1955³⁸ *apud* BRONCKART; DOLZ, 2004, p.33).

Na década de 60, o termo foi questionado por estudiosos como Hymes, Goffman ou Gumperz, que centravam-se nas dimensões pragmáticas da linguagem e na problemática do ensino da segunda língua. Para eles a noção necessitaria abranger outros tipos de conhecimentos os quais, segundo Hymes³⁹(1973/1991), citado por Bronckart e Dolz (2004), permitem que o indivíduo desenvolva suas competências comunicativas. Este autor afirma que:

³⁷ O que ainda se lamenta é que boa parte dessas pesquisas não chegue ao conhecimento do grande número de docentes que está nas escolas de Educação Básica por todo o Brasil.

³⁸ CHOMSKY, N. *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge MA: M.I.T., minéio, 1955.

³⁹ HYMES, D.H. *Vers La competence de communication*. Paris: Crédif-Hatier. 1973/1991.

talvez não exista uma competência sintática ideal, suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem; esse domínio envolve a capacidade de adaptar as produções da linguagem aos mecanismos de comunicação e às propriedades do contexto, e essas capacidades necessariamente são objeto de uma aprendizagem social. [...] a competência não é mais fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal (HYMES, 1973/1991 *apud* BRONCKART; DOLZ, 2004, p.34).

Ter por base a orientação geral da concepção defendida por Hymes, que se demonstra sensível às questões da aprendizagem, levou Bronckart e Dolz (2004) a acharem conveniente inserir a concepção de competência comunicativa no contexto epistemológico que apóiam, contexto esse em que a linguagem, além de estar sob a dependência dos diferentes níveis sociais, possui caráter histórico:

O homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela linguagem, mas toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes (BRONCKART, 1999, p.38).

É por meio de múltiplas formações sociais que uma comunidade verbal é constituída. Tais formações sociais, denominadas por Foucault⁴⁰ (1969 *apud* BRONCKART, 1999) de formações discursivas, podem ser concebidas como mecanismos que adaptam os conhecimentos dos indivíduos de uma mesma comunidade verbal de uma forma particular. O que Foucault chama de *formações discursivas*, é denominado, no ISD, de *formações sociodiscursivas*, formações estas que geram e organizam signos que constituem discursos, e, em última análise, gêneros textuais.

Bronckart (1999), ao considerar a constituição dos gêneros textuais, como também ao vislumbrar o trabalho com os mais variados textos que circulam na sociedade, faz com que o ISD exponha as variáveis de um fecundo trabalho⁴¹ didático de apropriação de textos, concebendo-os como estruturas relativamente estáveis à disposição dos usuários de uma língua para a interação sociodiscursiva. Para Baltar (2003) esse modo particular de utilização da língua constitui-se em aspecto fundamental de desenvolvimento da competência discursiva do indivíduo. Em outra obra, Baltar *et al* (2006, p.379) afirmam que:

⁴⁰ FOUCAULT, M. *L'archéologie Du savoir*. Paris, Seuil, 1969.

⁴¹ Para realização do trabalho de apropriação dos gêneros textuais, Bronckart (op. cit.) sugere que ocorra a partir da análise de suas dimensões *cotextual* (composição infra-estrutural, atitudes discursivas, sequências textuais) e *contextual* (os ambientes discursivos, os suportes textuais em que ocorrem as atividades e ações de linguagem, o papel dos interlocutores na interação e o funcionamento dos gêneros nos ambientes discursivos).

A *Competência discursiva* é um amálgama de capacidades que o usuário de uma língua natural atualiza e concomitantemente desenvolve, quando participa das atividades situadas de linguagem que ocorrem nos diversos ambientes discursivos da sociedade. Além de capacidades linguísticas, textuais e sociocomunicativas, para viver de forma autônoma, esse usuário necessita compreender as diferentes formações discursivas e os respectivos discursos que compõem os ambientes discursivos dessa sociedade. Dominar a maior gama possível de gêneros textuais, orais e escritos, disponíveis no inventário construído sociohistoricamente [sic] contribui para o usuário desenvolver sua competência discursiva, já que é por intermédio dos gêneros textuais que se dá toda a interação sociodiscursiva (ênfase é do autor).

É essa noção de competência discursiva que Baltar (2004) considera a mais pertinente às questões pedagógicas de linguagem, porque abarca todas essas capacidades, é dinâmica e está em constante desenvolvimento, permitindo que sejam mobilizados recursos de diversos níveis⁴² na interação sociodiscursiva. Isso vai ao encontro da proposta de Bronckart (1999), cujo quadro teórico, na opinião de Baltar *et al* (2006, p.379-378),

abre grande possibilidade para os professores de língua materna e/ou estrangeira ajudarem seus estudantes a desenvolver a competência discursiva por intermédio do trabalho com textos, associando a leitura e a produção desses textos às atividades de linguagem e aos lugares sociais/ambientes discursivos em que de fato ocorre a interação social. Além disso, sob o prisma da ensinagem da produção e da recepção, o acesso aos diversos gêneros de textos que estão circulando na sociedade, considerados por Schneuwly e Dolz (2004) como megainstrumentos de interação social, possibilita ao professor quebrar o paradigma do trabalho monológico com a redação escolar, gênero de circulação limitada ao ambiente discursivo escolar; e do uso do texto como pretexto para os exercícios estruturais, quase sempre prescritivos, acerca da gramática da língua.

A competência discursiva materializa-se, então, na compreensão do funcionamento e na produção dos diferentes discursos que circulam na sociedade, cada qual construído com diferentes mecanismos. Para os sujeitos do processo ensino/aprendizagem de línguas a noção de competência discursiva permite que o professor amplie o horizonte de aprendizagem escolar, antes ancorado na gramática da língua, socializando com os aprendentes a noção de relações sociais de uma comunidade linguística; o aprendente, sujeito ativo desse processo “terá a chance de entender a complexidade que está em jogo a cada interação entre os usuários de uma língua, a cada evento discursivo, a cada atividade da qual

⁴² Esses recursos são: o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o âmbito discursivo e as propriedades de sujeito de seus interlocutores (Cf. BALTAR, 2004).

participa” (BALTAR, 2004, p.225), isto é, o aprendiz poderá transformar-se em sujeito do seu texto e não mero repetidor de ideias.

Com o objetivo de potencializar essa participação dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino Baltar *et al* (2006, p. 380), apoiando-se na perspectiva do ISD, sugerem que o desenvolvimento da competência discursiva se processe “por meio de atividades e ações de linguagem significativas e situadas nos variados ambientes discursivos, do que com a língua apenas enquanto sistema”. Tal proposição coaduna-se com as orientações didáticas e concepções de linguagem, que fundamentam este estudo investigativo. Estudo esse que se centra na análise de propostas de ensino, que, a priori, possuem o objetivo de promover o ensino da língua materna também “por meio de atividades e ações de linguagens significativas [...]”, tanto que adotam como instrumento principal para desenvolver a intervenção didática o procedimento denominado *sequência didática*.

No próximo capítulo, ao abordarmos mais especificamente esse procedimento e a modalidade de avaliação formativa, em particular suas bases teóricas e metodológicas, será possível evidenciar a inter-relação existente entre as noções do ISD, a de competência discursiva, a de dispositivos didáticos e de processos formativos, que vimos delineando neste estudo.

CAPÍTULO 2 – DISPOSITIVOS DIDÁTICOS: MEIOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E OBJETOS DE ENSINO

Neste capítulo, serão abordados o procedimento *sequência didática* e a noção de avaliação formativa, por se constituírem como dispositivos didáticos, que contribuem para o ensino/aprendizagem do Português língua materna no âmbito da didatização do gênero, e processos formativos que favorecem ações de sala de aula conduzidas de maneira mais consciente por todos os envolvidos na relação didática. Ambos os dispositivos são compatíveis com o que é sugerido pelos PCNs, o primeiro, como instrumento que viabiliza que o gênero seja tratado como objeto de ensino, e o segundo, como orientação sistemática de avaliação contínua do processo de ensino e da aprendizagem.

2.1 DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS

Como vimos no capítulo precedente, para Bronckart (1999, p.103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que o sujeito que se apropria de um gênero, na realidade, passa a dominar uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em dada situação social.

Na esfera do ensino sistemático, o gênero textual passa a ser visto pelo aprendente como ponto concreto de referência, dotando-o de meio de análise das condições efetivas de produção e de recepção de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Os pesquisadores do grupo de Genebra percebem o gênero como instrumento de comunicação e instrumento semiótico que viabilizam as capacidades do ser humano como de narrar e de expor, por exemplo. De acordo com essa noção Dolz e Schneuwly (2004, p.171) afirmam que:

A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, construído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis porque, às vezes, o chamamos “megainstrumentos”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa ação particular.

Nessa perspectiva, ter os gêneros textuais como objetos de aprendizagem aparece como uma escolha coerente, do professor, com os objetivos de desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, mas não é suficiente para decidir como oportunizar a aprendizagem desses gêneros na escola. Entre as práticas sociais nas quais os gêneros são

usados e a sala de aula, onde se transformam em objeto de ensino e em objeto ensinado, há um longo processo chamado "didatização dos gêneros".

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), para que esse processo se efetive é preciso transformar o objeto de ensino **gênero** em uma variante escolar, visto que depois de definidas suas dimensões ensináveis, elas não serão transpostas⁴³ simplesmente à sala de aula, essencialmente, por duas razões: a primeira diz respeito à necessidade inerente de transformar o gênero, e a segunda, à necessidade de se considerar quais capacidades de linguagem se deseja construir com os aprendentes.

Tais transformações são observadas na relação entre os gêneros usados nas práticas sociais de referência e os gêneros a serem ensinados, pois segundo De Pietro e Schneuwly (2006) os gêneros a serem ensinados não são cópia dos gêneros que funcionam nas práticas sociais de referência, mas devem ser transformados, ou melhor, didatizados de maneira que sejam aprendidos e que, dessa forma, se atinja “objetivos didáticos de transformação dos modos de pensar e de falar dos alunos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que se baseiam em concepções teóricas relativamente recentes, como na orientação advinda da concepção interacional de linguagem, adotam os gêneros como objeto de ensino/aprendizagem e o texto como unidade de ensino, como pode ser observado no texto dos PCNs a seguir:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 28).

As recentes inovações didáticas no ensino de língua, inclusive as que seguem as orientações dos PCNs, não são garantia para melhorar o processo de ensino/aprendizagem

⁴³ O grupo de Genebra reelaborou as reflexões sobre transposição didática, oriundas dos estudos dos pesquisadores de disciplinas escolares francesas. Para Bronckart e Plazaolla Giger (1998 *apud* MACHADO, 2009, p.130), o termo transposição didática deve ser compreendido: “como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-los, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

vigente, uma vez que os próprios PCNs, quando chegam a abordar a questão do gênero não são claros o suficiente em muitos aspectos, por exemplo: quanto a como proceder à escolha do gênero, do “o quê” e do “como” ensinar por meio do gênero.

Para J.C. Cunha (2008), mesmo docentes que adotam concepções como a da Língua Textual ou a do Sociointeracionismo, acabam tratando a “nova teoria” como objeto de ensino, isto é, lidam com o novo igualmente como lidavam com o antigo, mesmo que esse novo possua real potencial transformador, como podemos conferir nas palavras de Bezerra (2005, p. 41):

O estudo do gênero *pode ter* consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas *podem deixar* de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno *pode construir* conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2005, p. 41 — grifo nosso).

Pelo exposto acima, notamos que novas teorias, por mais pertinentes e inovadoras que sejam, se não forem conduzidas considerando a especificidade do contexto em que serão trabalhadas, correm o risco de estagnarem no plano da suposição, pois não é válido apenas reconhecer seu potencial inovador; é necessário fazê-lo existir. No cenário da educação brasileira, o ensino de gêneros como solução do problema do ensino constitui uma grande dificuldade, além de gerar certa frustração pela falta de operacionalização efetiva em sala de aula⁴⁴. Dificuldade porque, mesmo após a divulgação da concepção bakhtiniana sobre gêneros discursivos, tem sido muito difícil articular noções de linguagem e de seu funcionamento — as centradas na unicidade da língua e as centradas na diversidade dos textos — que segundo Bronckart (1999) poderiam ser complementares. Frustração porque, mesmo o país possuindo diretrizes que orientem a prática pedagógica voltada para o trabalho com os gêneros e esse tema ser muito discutido no âmbito acadêmico, o ensino do Português, em nossas escolas, ainda apresenta as mesmas características de décadas atrás, o que é, no mínimo, lamentável.

Para se colocar em xeque a situação descrita acima e se potencializar as propostas de intervenções didáticas que usam o gênero textual como objeto de ensino, é que foi proposto o procedimento *sequência didática*, que abordamos na seção que segue. Trata-se de um dispositivo didático que se vincula à reflexão sobre currículo de Português, conforme preconizado pelos PCNs, reflexão essa reiterada por Rojo (2000, p. 28), que defende que se

⁴⁴ Boa parte dos autores dos documentos acadêmicos que constituem o *corpus* desta pesquisa, apresentam declarações sobre as dificuldades de se implementar um trabalho didático com os gêneros textuais, em parte acusando o ensino tradicional por levantar uma barreira difícil de ser ultrapassada.

discuta uma proposta curricular, sob três eixos: i) “a construção de currículos plurais e adequados a realidades sociais”, ii) “a elaboração de materiais didáticos que viabilizam a implementação destes currículos” e iii) ”a formação inicial e continuada de professores e educadores”.

2.2 O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Bakhtin (1977/2003) afirma que a comunicação só é possível porque os gêneros do discurso existem e nós podemos dominá-los, sem precisar criá-los; “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 1977/2003, p.282).

Schneuwly (2004), na esteira da concepção bakhtiniana, apresenta como tese inicial de seus estudos, o gênero como instrumento, que serve para agir em situação de linguagem. Tomar essa concepção de gênero e empregá-la na complexa realidade escolar exigiu a ocorrência de um desdobramento dessa concepção inicial — instrumento — para concebê-lo, também, como objeto de ensino/aprendizagem.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), para transformar os gêneros em objeto de ensino e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, na escola, é preciso lançar mão de modelos didáticos de gênero que, em seguida, contribuem para a elaboração de *sequências didáticas*. Vejamos, então, em que consiste esse procedimento.

2.2.1 Origem do procedimento

Para Dolz *et al.* (2004, p. 97): “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em relação ao significado do termo sequência, como também à operacionalização do procedimento Pasquier e Dolz⁴⁵ (1996 *apud* GUIMARÃES; CORDEIRO, 2006, p. 61) informam:

O termo “sequência” refere-se à construção de oficinas de ensino/aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada, objetivando a supressão das dificuldades dos alunos. [...] Preferencialmente, uma sequência deve ser realizada num espaço de

⁴⁵ PASQUIER, Auguste e DOLZ, Joaquim. *Um Decálogo para La Enseñanza de La producción de Textos*. Cultura y Educación. p.31-34, 1996.

tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

É importante notar que a propensa sistematização que a *sequência didática* oferece ao ensino por meio do gênero textual, de forma alguma desconsidera que episódios emergências ocorram; na verdade isso pode ocorrer de modo tão previsível que uma das orientações básicas de Dolz *et al.*(2004), para quem desejar fazer uso desse procedimento, é de buscar sempre adaptar o trabalho à realidade da turma. Como a identificação das reais necessidades dos aprendentes também se dá ao longo do processo, diz-se que o planejamento de uma *sequência didática* é flexível.

É por volta de 1985 que as primeiras atividades didáticas denominadas de sequências didáticas foram construídas. Segundo Machado (2009), não se usava, inicialmente, o conceito de “sequência didática” com referência à sequência didática *de gênero*, mas a quaisquer sequências de atividades didáticas, abertas a diferentes objetos de conhecimento. Foram as *sequências didáticas* dos anos 90 as que se voltaram ao ensino do gênero e que, concretamente, passaram a didatizar os gêneros. Essas *sequências didáticas* da década de 90 foram elaboradas, inicialmente, visando o ensino de gêneros escritos, e só um tempo depois surgiram as preocupações com os gêneros orais públicos.

Os proponentes do procedimento *sequência didática* de gênero, centrados na aquisição de procedimentos e de práticas que auxiliem o processo de elaboração de textos, estão fundamentados também no postulado de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

O uso desse procedimento, no âmbito escolar, implica aceitar que o trabalho didático deva se efetivar sobre os gêneros que não sejam do domínio do aprendente, sobre os gêneros de difícil acesso à maioria dos aprendentes, ou sobre os gêneros públicos e não privados.

Em relação ao trabalho proposto numa *sequência didática*, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) explicam que se trata de:

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As *sequências didáticas* instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar o aluno com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se proporcionaram. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: a especificidade das práticas linguageiras que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes

e as estratégias de ensino proposta pela *sequência didática* (ênfase dos autores).

Segundo De Pietro e Schneuwly (2006) o procedimento está baseado sistematicamente no princípio de elaboração de um modelo didático de um gênero do discurso, concepção essa que revisaremos agora.

2.2.2 Modelo Didático de Gênero

Segundo De Pietro *et al.*⁴⁶ (1996/1997 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 135), o modelo didático consiste em “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”. Para esses autores a construção do modelo didático ajuda a “melhor delimitar os objetivos visados pelo ensino e a melhor organizá-los em ‘categorias’ que garantem uma visão mais global do gênero” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998⁴⁷ *apud* DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p. 17).

Observam De Pietro e Schneuwly (2006) que o caráter descritivo e operacional do modelo didático de gênero permite a visualização das dimensões constitutivas do gênero, independentemente do público a quem será dirigida a *sequência didática*, e facilita a seleção das dimensões que precisam ser ensinadas em níveis de ensino específicos.

A construção do modelo didático surgiu da necessidade de se elaborar uma espécie de guia para criação das atividades das *sequências didáticas*; isso para se efetivar a transposição didática também necessária aos trabalhos científicos e didáticos que emergiram no cenário educacional:

Antes de construir uma sequência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual, é preciso elaborar um modelo didático. Isso implica a caracterização do gênero de referência e a sua escolarização, isto é, as transformações que deve sofrer ao ser ensinado, pois o gênero apresentado e trabalhado na escola é sempre uma variação dos gêneros de referência construídos numa dinâmica de ensino/aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo é ensinar (DOLZ e SCHNEUWLY, 1997⁴⁸ *apud* GUIMARÃES; CORDEIRO; AZEVEDO, 2006, p. 59).

⁴⁶ DE PIETRO, Jean-François; ERARD, Serge; KANEMAN-POUGATCH, Massia. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux* v. 39/40, p. 100-129. 1996/1997.

⁴⁷ DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école, Paris, ESF. 1998.

⁴⁸ DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Curriculum et Progression. La Production de Textes Écrits et Oraux. Actes du Colloque La définition des Contenus de L’école pour tous. Marseille. IUFM d’Aix-Marseille: CD-ROM, 1997.

A construção do modelo didático, segundo De Pietro e Schneuwly (2006), nasceu dos questionamentos suscitados pelo ensino da modalidade oral: averiguar se o oral poderia ser ensinado/aprendido e definir “o que” e “como” ensiná-lo foram as questões que despontaram para os pesquisadores genebrinos e que fizeram surgir, aos poucos e de modo empírico, a noção de modelo didático do gênero discursivo. De Pietro e Schneuwly (2006, p.15) mostram claramente a importância didática da elaboração desse modelo:

Trata-se, portanto, de um conceito que tem sua origem na prática de engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática ao explicitá-la e sistematizá-la. Complementarmente, sob uma perspectiva mais abstrata, pode-se considerar que tal conceito ocupa um lugar central nos processos de transposição didática.

Schneuwly e Dolz (2004, p.82) ressaltam que se fosse preciso explicitar todos os saberes envolvidos no domínio de um dado gênero, isso resultaria em uma multiplicidade de saberes; então, sugerem que se tenha por base três princípios, na elaboração do modelo didático: o de legitimidade (relacionado à referência teórica); o de pertinência (relacionado às capacidades dos aprendentes como: métodos, conceitos e conteúdos) e o de “solidarização (relacionado à coerência dos saberes em função dos objetivos)”.

Pela força interativa desses três princípios, que somente são aplicados conjuntamente, é que se podem detectar duas grandes características do modelo didático: o de destinar-se a orientar as intervenções do professor (objetivo prático) e o de deixar evidentes as dimensões ensináveis do gênero (sequência didática), como esclarecem De Pietro e Schneuwly (2006, p.33-34):

O modelo didático do gênero a ser ensinado nos fornece, assim, de certo modo, objetos potenciais para o ensino, de um lado porque uma seleção deve ser feita com base nas capacidades dos aprendentes, já constatadas, de outro lado porque não se ensina o modelo enquanto tal, mas sim certos elementos selecionados por meio de tarefas e atividades diversas, que os colocam, de certo modo, em cena em um processo de transposição no qual eles necessariamente se transformam.

Segundo os estudiosos de Genebra o gênero estará suscetível de ser apropriado pelo aprendente, não de maneira integral e imediata, no simples ato de oferecer a ele o modelo a ser apreendido, mas por meio de tarefas e atividades diversas, que levam a perceber as dimensões do gênero e possibilitem a sequencialidade necessária para a apropriação das características do gênero.

A partir das possibilidades oferecidas pelo modelo didático, as sequências de ensino podem então se simplificar ou complexificar conforme as necessidades percebidas no

desempenho do aprendiz. Vejamos a seguir, de acordo com a estrutura básica do procedimento *sequência didática* como é que as dimensões ensináveis do gênero são evidenciadas e/ou operacionalizadas.

2.2.3 Apresentação esquemática do procedimento Sequência Didática

A *sequência didática*, conforme mostra a figura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) abaixo, possui uma estrutura de base composta por quatro momentos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Abordaremos cada uma das fases, de acordo com as noções e esclarecimentos de Dolz *et al.* (2004).

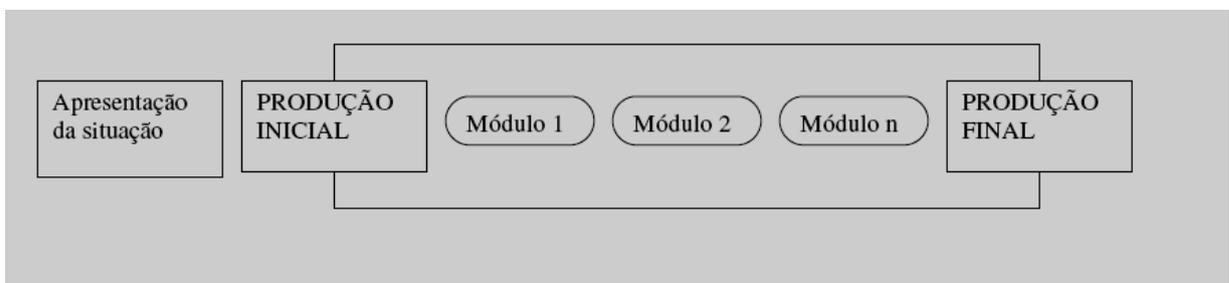


FIGURA 1 — Esquema da Sequência Didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

i) Apresentação da Situação

Nesta primeira etapa do procedimento duas dimensões podem ser distinguidas, segundo Dolz *et al.* (2004): a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e a da preparação dos conteúdos dos textos. Essas dimensões precisarão estar bem definidas, caso contrário poderão comprometer todas os demais momentos da *sequência didática*.

A primeira dimensão centra-se no projeto de comunicação a ser realizado pelos aprendentes ao final da sequência. Esse projeto, que deve dar sentido às atividades de aprendizagem, deve ser proposto aos aprendentes ou negociado com eles de maneira que eles possam entender a que tipos de problema de comunicação serão confrontados e que tipo de aprendizagem é esperado deles (que gênero será abordado, quem serão os produtores e destinatários da produção, qual será seu formato final). A segunda dimensão, a dos conteúdos, centra-se nos temas ou subtemas abordados nessa situação de comunicação. Os aprendentes precisam ter o máximo de conhecimentos, desde o início, sobre esses assuntos.

As duas dimensões orientarão o aprendente a compreender a situação de comunicação na qual deverá de agir, o porquê do gênero selecionado e sua pertinência no desenvolvimento das suas competências linguageiras.

ii) **Produção Inicial**

Nesta etapa o aprendente, fazendo uso de suas representações e dos conhecimentos já construídos acerca do gênero proposto, produzirá por escrito ou oralmente, conforme o caso, uma primeira versão do texto, independente de apresentar todas as características exigidas pelo gênero selecionado.

Essa primeira versão permitirá ao docente, fazendo uso de um modelo didático do gênero, diagnosticar os problemas mais relevantes na turma, para em seguida definir melhor sua intervenção com objetivo de amenizá-los, visando assim melhorar o domínio daquele gênero.

Desde esse momento do procedimento é possível observarmos o caráter regulador da *sequência didática* para todos os envolvidos no processo. Para que o aprendente, em particular, possa regular, ter controle da própria aprendizagem é importante que se aproprie dos instrumentos de avaliação, dos objetivos e dos critérios que vão sendo definidos no decorrer dos módulos.

iii) **Módulos**

Depois de o docente já ter realizado três importantes movimentos para o bom andamento do procedimento (o de apresentar a proposta e o projeto no qual se inscreve, o de convencer os aprendentes de que a participação deles é fundamental para o sucesso da aprendizagem e o de diagnosticar, por meio da produção inicial, as principais dificuldades da turma), ele elabora os diversos módulos no decorrer dos quais serão propostas atividades permitindo superar essas dificuldades. Os autores observam que "A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos [...]" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). É importante observar que o problema particular da produção do texto isolado no âmbito de um módulo é caracterizado como tal após a análise das produções dos textos dos aprendentes. Não se decide de antemão a que aspectos será preciso dar atenção, mas parte-se do todo significativo – a produção inicial realizada na perspectiva do projeto definido com a

turma – para trabalhar problemas encontrados no percurso. Os autores ressaltam o papel da modularidade, no procedimento, ao enfatizarem o fato de que a pertinência do trabalho desenvolvido nos módulos está diretamente relacionada com o domínio do gênero como um todo:

O movimento geral da seqüência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

É no momento de construção e realização dos módulos, portanto, que observamos efetivamente a ação didática voltada para os objetivos de apropriação das características do gênero em estudo.

Diante da lista de dificuldades os módulos serão criados de maneira que sejam exequíveis e de fato relevantes para a situação de ensino/aprendizagem do gênero. É nesse momento da execução dos módulos que se intensifica o trabalho para que sejam desenvolvidas as capacidades do aprendente.

Em função da heterogeneidade da turma é possível que o docente se depare com dificuldades de níveis diferentes, por isso é importante que os módulos sejam planejados, tendo em vista atividades diversas, para que cada aprendente tenha acesso “por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.105).

Dolz *et al.*(2004), na condução do trabalho nos módulos, oferecem três importantes orientações, a saber: a organização do trabalho (seleção do gênero textual e dos conteúdos); a seleção/adaptação/criação das atividades a serem desenvolvidas e uma última voltada ao uso, por parte de docente e aprendentes, de instrumentos de registro, ao longo do procedimento (Cf. DOLZ *et al.*, 2004, p. 103-106).

Por meio da execução dos módulos é possível os aprendentes capitalizarem as aquisições progressivas sobre o gênero estudado, adquirindo, por exemplo, linguagem técnica e conhecimento específico a respeito do gênero, para que desse modo sejam capazes de produzi-lo (oralmente ou por escrito) em situação escolar e/ou extraescolar. Além do que, essa prática comunicável sobre o gênero, favorece uma prática reflexiva e um controle sobre a própria atividade languageira. Há formas de os próprios aprendentes registrarem essas aquisições (glossário, listas de constatações, fichas recapitulativas, listas de critérios e de

descritores) para que no momento da produção final o aprendente consiga analisar a própria produção com desenvoltura e corrigi-las.

De fato, o trabalho nos módulos permite a descoberta dos critérios pelos quais a produção poderá ser avaliada como bem sucedida ou não. O aprendente procederá assim a uma regulação de sua própria aprendizagem, ao se apropriar dos critérios de análise, e controlará seu próprio comportamento, revendo a produção textual de sua autoria podendo reescrevê-la quantas vezes achar necessário. O professor poderá proceder a uma avaliação do tipo formativo, referindo-se a normas explícitas e utilizando um vocabulário de conhecimento do aluno.

Ao observar as dificuldades que persistirem o professor poderá planejar a continuação do trabalho. Não se pode pré-determinar o que será realizado em todos os módulos, portanto, nem mesmo a quantidades de módulos que serão executados de forma precisa, tem-se uma previsão do que deve ser executado dentro de um determinado tempo, para isso deve-se elaborar um cronograma. O docente/pesquisador, ao elaborar o cronograma para cumprir o planejamento da *sequência didática*, deve ter consciência de que este deverá ser flexível, pois, por exemplo, após a definição de três módulos num projeto escrito, poderá surgir a necessidade, no momento da execução do procedimento, de elaboração de um quarto módulo (ou de um submódulo), ou o contrário, a eliminação de módulos, mas sem perder de vista os objetivos almejados e a real necessidade do público.

No caso do professor ter optado por trabalhar com um gênero narrativo, por exemplo, e perceber, no decorrer dos módulos (não na primeira produção), dificuldade de boa parte dos aprendentes em usar o discurso direto (no que tange à adequação da linguagem, aspecto verbal, pontuação, etc), ele terá que ajustar, adaptar, enfim, rever o planejamento dos módulos.

A maneira de como se dará essa revisão da *sequência didática* dependerá, dentre outras coisas, da relevância do aspecto deficitário para o módulo seguinte ou para a apropriação do gênero, da conscientização de se trabalhar em prol de minimizar as lacunas e do tempo que resta ao docente para concluir a *sequência didática*.

iv) Produção Final

Ao longo dos módulos, os aprendentes podem sentir a necessidade de rever sua primeira produção e submetê-la a reescritas parciais, ou total, conforme vão tomando consciência das dificuldades que ela apresenta e conforme vão experimentando modos de superar essas dificuldades. Mas é na produção final que têm a oportunidade de pôr em prática

aquilo de que se apropriaram, usando, para isso, os instrumentos de trabalho que desenvolveram na execução dos módulos.

Essa produção final pode ser elaborada a partir da análise da produção inicial, com a identificação, pelos próprios aprendentes, dos problemas existentes, usando os instrumentos de regulação construídos durante os módulos. Também pode refazer completamente seu texto inicial.

O fato de o docente e o aprendente adotarem, ao longo da *sequência didática*, uma postura de (auto)regulação não impossibilita de forma alguma que, no momento da produção final, o docente faça uso dos instrumentos de avaliação construídos em conjunto com os aprendentes, no momento da avaliação do tipo somativa. Desta forma, o docente se vale de critérios que já explicitou ao aprendente, deixando que sua subjetividade prevaleça. Nesse sentido, “A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.108).

Com é nosso objetivo continuar a investigação do potencial formativo do procedimento *sequência didática* abordaremos, a partir da próxima seção, a temática da avaliação e as concepções mais atuais de avaliação formativa.

2.3 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Apesar de a abordagem temática sobre avaliação não ser novidade no âmbito do sistema educacional como um todo, é notória a escassez de publicações que discutam como realizar concretamente as diversas funções que a avaliação possa exercer no ensino/aprendizagem de língua materna. Talvez esse seja um dos motivos para que a avaliação formativa, como procedimento didático, raramente se faça presente nas aulas de Português.

O fato de a avaliação ser do interesse de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, de suscitar discussões e estudos pertinentes para o sistema educacional, não assegurou a obtenção de modificações consistentes na maneira de como docentes concebem e processam a avaliação nas escolas brasileiras. Para ressaltar essa questão, propõe-se na próxima subseção considerar o tratamento que a avaliação vem recebendo nas salas de aula de língua portuguesa.

2.3.1 Avaliação no âmbito do ensino da Língua Portuguesa

Sobre a temática da avaliação que norteia o ensino/aprendizagem de língua materna, parece relevante comentar que, por muito tempo, teve-se a impressão que o assunto parecia não interessar aos estudos da língua/linguagem, ou pelo menos não precisava ser tratado no âmbito desses estudos, uma vez que, aqui no Brasil, a predominância de publicações e autores são oriundas das ciências da educação⁴⁹.

O tratamento dado à avaliação no ensino da língua materna, nos últimos anos, não tem se diferenciado da maneira de como tradicionalmente as demais disciplinas a tratam: instrumento de seleção, ou, em caso específico, instrumento de identificação de erros, de notação.

Na realidade da grande maioria das escolas brasileira, a avaliação tem sido compreendida quase que exclusivamente como “período de classificação”, de verificação da assimilação, por partes dos aprendentes, de determinados conteúdos anteriormente ministrados. Essa classificação, simbolizada por meio de notas, conceitos etc., instrumenta a seleção, como muitos autores vêm denunciando.

Podemos continuar a afirmar, com Beltran (1989, p. 129), que a avaliação que se realiza nas escolas, no ensino de Português, infelizmente, “apresenta-se distorcida em relação ao seu verdadeiro objetivo. Vem sendo encarada como um ajuste de contas entre professor e alunos”. Trata-se de um ajuste que, além de anular a participação do aluno do processo de avaliação, tem a tendência em desagradar aos alunos por causa da prática de quantificar erros e descontar pontos. Segundo o autor as consequências dessa prática são terríveis para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem: o professor limita-se a identificar os erros, sem valorizar os acertos e o aluno, com isso, não vê motivo, nem para atender às solicitações do professor, nem para estudar cotidianamente, a não ser por ocasião das provas.

Como se percebe essa forma de avaliar, predominante nas nossas escolas, além de não acompanhar o dia a dia do processo de ensino/aprendizagem, leva em consideração somente a parte final do processo e os objetos avaliados têm muitas vezes pouco a ver com as competências discursivas que se pretende desenvolver na escola. Antunes (2003) comenta que “a aula é dada para preparar a prova; o livro é lido porque ‘é pra nota’; a literatura é

⁴⁹ Segundo Cunha (1998), não há problema algum em se ultrapassar o que tradicionalmente se configurou como sendo do domínio das ciências da Educação, desde que se respeite tal tradição e busque tratar a avaliação no ensino/aprendizagem de línguas apoiando-se em bases epistemológicas coerentes e específicas aos estudos da língua/linguagem.

consultada porque ‘cai no vestibular’[...]. ‘Uma prestação de contas’, que pode ser mensal, trimestral...” (ANTUNES, 2003, p. 156 — a ênfase é da autora). Podemos acrescentar: uma prestação de contas que diz respeito a conhecimentos ensinados e não às competências esperadas.

Para Antunes (2003) se o ensino da língua materna é merecedor de uma reorientação⁵⁰, não poderia ser diferente para com a avaliação desse ensino, uma vez que ensino e avaliação são interdependentes. “É mais do que oportuno, pois, perguntar-se sobre os ‘descaminhos’ da avaliação e decidir por uma mudança de rumo, mudança que tem suas origens na revisão de nossas concepções” (ANTUNES, 2003, p. 156 — ênfase da autora).

É justamente na tentativa de dar um tratamento coerente à avaliação, considerando que há um tipo de avaliação que objetiva contribuir com a aprendizagem sistemática da língua materna que, neste estudo, buscamos explorar a concepção de avaliação formativa, numa perspectiva mais atualizada, centrando-nos nos estudos de Bonniol e Vial (2001), no âmbito do que chamam de "paradigma da regulação" e Fernandes (2006) que, na esteira da tradição francófona⁵¹ de avaliação formativa propõe uma avaliação formativa alternativa.

Bonniol⁵² (*apud* BONNIOL e VIAL, 2001, p.143) mostra que críticos como Tourneur questionam se realmente a distinção fundamental entre avaliação formativa e avaliação somativa faz parte do cabedal de conhecimento de especialistas em avaliação, haja vista que “nem sempre faz parte do *background* conceitual dos professores”. O questionamento emerge porque, apesar de mais de 20 anos do surgimento das primeiras definições de tal distinção, tem sido recorrente e notória a instauração de uma visão dicotômica que tem gerado contrassenso e dificuldades para se trabalhar com o que deveria ser complementar e não oposto.

Por considerarmos que essa visão dicotômica, mencionada acima, dificulta que parte de novas/renovadas teorias sobre avaliação, em particular a noção de avaliação formativa, sejam de fato consideradas para transformar a realidade no contexto escolar, decidimos abordar antecipadamente, na subseção que segue a noção de avaliação somativa,

⁵⁰ Refiro-me à reorganização das práticas efetivas no ensino do português tão comentada por diversos autores (como Antunes (2003), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Dolz *et al* (2004) etc), que sugerem aos docentes que reflitam sobre as novas concepções de linguagem, de ensino/aprendizagem, sobre objetivos de ensino, elaboração de objetos didáticos etc.

⁵¹ Segundo Fernandes (2006) na tradição francófona de investigação a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do autocontrole, da autoavaliação ou da autorregulação.

⁵² BONNIOL, Jean-Jacques. Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité? *Bulletin de l'ADMEE*. n° 3, 1988, p. 1-6.

para depois nos determos na modalidade de avaliação formativa. Isso para evidenciarmos o caráter complementar que há entre essas duas modalidades.

2.3.2 Avaliação somativa: uma modalidade de avaliação pedagógica

Cardinet⁵³ (1984 *apud* BONNIOL e VIAL, 2001) considera que a avaliação pedagógica é um procedimento que visa guiar as ações necessárias ao bom funcionamento da escola, por meio da observação e da interpretação dos efeitos do ensino. O autor afirma ser função da escola disponibilizar ao aprendente recursos que contribuam para o seu desenvolvimento geral:

O professor deve coletar informações para melhorar o ensino oferecido ao aluno. Depois deve informar os pais e a própria criança sobre as aprendizagens obtidas. Também, se é preciso certificar perante a sociedade as competências que o aluno adquiriu. E, por fim, deve-se controlar os efeitos do ensino para corrigir qualquer disfunção (CARDINET, 1984 *apud* BONNIOL e VIAL, 2001 p. 122).

Mas para que a avaliação exerça essas funções o docente deve ter plena clareza sobre as noções de avaliação pedagógica disponíveis, ter conhecimento teórico e prático sobre a modalidade de avaliação eleita, para se ter convicção de que a mesma, verdadeiramente, é válida ao contexto da ação didática.

Perrenoud (1999) afirma que foi desenvolvendo originalmente a perspectiva da Pedagogia do Domínio que, em 1967, Scriven, de acordo com os objetivos e funções de avaliação, cunhou o que pôde ser considerado como a primeira tipologia da avaliação: avaliação somativa e avaliação formativa.

Segundo Perrenoud (1999, p.14), a avaliação somativa, nessa proposta, diferente do que vigorava na época⁵⁴, não mais criava hierarquias, mas delimitava as aquisições e o modo de pensar de cada aprendente de maneira que o ajudasse a progredir. Bloom postulava que “80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as comodidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos”.

⁵³ CARDINET, Jean. *Pour apprécier le travail des élèves*. IRDP, Neuchâtel, 1984.

⁵⁴ Segundo Perrenoud (1999 p. 14), além de haver uma conformidade com a desigualdade de êxito, a escola não assumia qualquer responsabilidade pela aprendizagem “a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam”.

Para Pelletier⁵⁵ (*apud* BONNIOL e VIAL, 2001, p. 163) a avaliação somativa, traduzida também como avaliação final e externa, “consiste na apreciação do conjunto das mudanças ocorridas em uma ação de formação, em benefício da equipe de decisão externa à operação, que deve pronunciar-se sobre ela”.

Barlow (2006), observando os estudos de Cardinet, verifica que as posições teóricas sobre avaliação estão diretamente relacionadas ao momento em que a ação pedagógica se realiza. No caso, específico, da avaliação somativa ela somente se dá “após a ação”, isto é, é utilizada para constatar aquisições e/ou carências do aprendente.

A avaliação somativa empreendida somente após a ação pedagógica, no momento final do processo, configura-se como o momento de verificar quais as aquisições e/ou identificar as dificuldades dos aprendentes, mesmo não havendo tempo para saná-las. Normalmente, efetiva-se sob forma de avaliação final por meio de instrumentos como prova, trabalho, composição etc.

Essa modalidade de avaliação, segundo Cardinet⁵⁶ (1984 *apud* BONNIOL & VIAL, 2001), possui ainda a função de informar, certificar, explicitar. Informar o nível de aquisição do aprendente ao próprio aprendente, aos pais, à sociedade; certificar essa aquisição por meio de documentos pertinentes e explicitar por meio de instrumento didático a aprendizagem e o funcionamento da escola. De acordo com Barlow (2006, p. 97) por essa modalidade fazer “referência a uma norma *externa* (o programa, o nível teórico da classe, etc.)” é possível denominá-la de avaliação normativa.

Bonniol⁵⁷ (1988 *apud* BONNIOL e VIAL, 2001) afirma que na avaliação somativa os objetos submetidos à análise são os produtos (resultado), os procedimentos (métodos) e as relações estabelecidas entre os produtos e os procedimentos. Em relação aos critérios adotados, o autor faz questão de ratificar que “não há qualquer oposição entre critérios qualitativos e [...] indicadores quantitativos” (BONNIOL 1988 *apud* BONNIOL e VIAL, p. 145), pois nessa modalidade de avaliação os objetivos, primeiro, são dimensionados de forma qualitativa, abstrata, para serem depois traduzidos em indicadores quantitativos, que o autor denomina de “categorias observáveis”.

É interessante observar, no exposto acima, que a realização da avaliação somativa de forma alguma inviabiliza que se processe a avaliação formativa, e vice-versa, podendo

⁵⁵ PELLETIER, L. La notion d'évaluation. *Éducation permanente*, n° 9, 1971, p. 7-19.

⁵⁶ CARDINET, *op.cit.*

⁵⁷ BONNIOL, Jean-Jacques. Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité? *Bulletin de l'ADMEE*. n° 3, 1988, p. 1-6.

inclusive aquela ser a complementaridade desta. Para Bonniol⁵⁸ (1988 *apud* BONNIOL e VIAL, 2001, p.145), “todo ‘critério quantitativo’ só assume sentido em função do critério (ou critérios) qualitativo(s), do qual é um desdobramento”. Infelizmente, parece que essa relação complementar entre as duas modalidades de avaliação não está sendo bem entendida. Tanto que nos fez pressupor ser isso um dos motivos para que surja a dicotomia entre avaliação somativa e avaliação formativa.

2.3.3 Avaliação Formativa: dispositivo de ensino e de aprendizagem

Como lembramos acima, a avaliação formativa foi definida preliminarmente, nos anos 60, por ocasião das perspectivas da Pedagogia do Domínio⁵⁹. Perrenoud (1999, p. 14), referindo-se ao papel que a avaliação desempenhava nessa proposta, afirma que:

a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de *regulação* contínua das intervenções e das situações didáticas. Assim nasceu, se não a própria idéia de *avaliação formativa*, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos.

Allal, Bain e Perrenoud⁶⁰ (1993 *apud* MELO, 2009) apontam, pelo menos, quatro direções, no plano pedagógico, para desenvolvimento dos trabalhos na perspectiva da avaliação formativa: i) focalização na instrumentação; ii) busca de fundamentação teórica; iii) análise das práticas efetivas de ensino e iv) ênfase no papel do sujeito da aprendizagem na avaliação.

As direções do desenvolvimento da avaliação formativa permitem que se tenha uma noção das modificações ocorridas no conceito clássico dessa modalidade de avaliação. Pelletier⁶¹ (1971 *apud* BONNIOL e VIAL, 2001, p. 163) abordando a clássica tipologia desenvolvida por Scriven (1967) afirma que avaliação formativa:

[...].Consiste em uma apreciação global ou setorial das mudanças em curso em uma ação de formação, com relação às pessoas que têm a

⁵⁸ *Ibidem*, p. 1-6.

⁵⁹ Bloom, por meio dos fundamentos da Pedagogia do Domínio, leva em consideração os momentos e as funções da avaliação para distinguir três modalidades de avaliação, que mais tarde foram ampliadas e corrigidas por outros autores. São elas: a avaliação diagnóstica (que prepara o aprendente para a aprendizagem); avaliação formativa (que ajuda o aprendente no decorrer da aprendizagem) e avaliação certificatória (que controla o domínio da aprendizagem do aprendente) (Cf. DELORME 1986 *apud* BONNIOL e VIAL, 2001).

⁶⁰ ALLIAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). Évaluation formative et didactique du français. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993.

⁶¹ PELLETIER, *op. cit.*, p. 7-19.

responsabilidade de realizar a ação e que devem orientá-la, melhorá-la, fazer com que seja bem sucedida no tempo em que ela se desenvolve.

O fato da apreciação da ação de formação estar centrada na pessoa que realiza a ação (professor), objetivando orientar e melhorar a ação do outro (aprendente) deixa evidente que, nessa modalidade de avaliação, é o professor quem assume toda responsabilidade pela regulação da aprendizagem. O professor seleciona os instrumentos, aplica o dispositivo didático, acompanha passo a passo o procedimento e as produções dos aprendentes, para logo corrigi-las e com isso ajustar a ação do aprendente (Cf. CUNHA, 1998).

Essa perspectiva de avaliação formativa, denominada por Cunha (1998) de noção “clássica”, resiste, ainda que muitos estudos já tenham avançado graças à concepção de regulação. Fernandes (2006) esclarece que essa noção de avaliação formativa desenvolvida por Scriven, que se estendeu até os anos 70, distancia-se, consideravelmente, da noção de avaliação formativa da atualidade.

Segundo Fernandes (2006), a noção primeira é restrita, centra-se nos objetivos comportamentais e nos resultados conquistados pelo aprendente, pouco interativa e não é realizada exatamente durante todo o processo, mas após um dado período de ensino e de aprendizagem. Enquanto que a noção mais atualizada é:

bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2006, p.232).

É essa nova noção de avaliação formativa que interessa a este estudo, porque inclui a avaliação, de fato, no processo ensino/aprendizagem, ao considerar que a competência de avaliação dos aprendentes precisa ser desenvolvida para que eles se tornem sujeitos efetivos da aprendizagem. Essa concepção de avaliação materializa-se nos contextos vividos pelos docentes e aprendentes e possui como função, a regulação das aprendizagens. Para ocorrer essa regulação, é necessário que se trabalhe com procedimentos que estimulem a participação dos atores do processo. Ela baseia-se em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, do interacionismo, das teorias socioculturais e das sociocognitivas.

Objetiva-se neste estudo, em primeiro lugar, sob o ponto de vista teórico, analisar e compreender as proposições dessa modalidade de avaliação pedagógica em suas concepções renovadas. Em segundo lugar, objetiva-se verificar a contribuição desse dispositivo para o

processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, em particular na sua integração com o dispositivo *sequência didática*.

Então, iniciamos a abordagem dessa perspectiva examinando a concepção dita "formadora", apresentada por Bonniol e Vial (2001), e a de Fernandes (2006), denominada de Avaliação Formativa Alternativa.

2.3.3.1 Avaliação Formadora

A tentativa de estabelecer uma distinção entre várias qualidades de avaliação formativa começou nos anos 70, com a proposta de Scalon de se adotar a designação "avaliação formadora", para designar práticas novas e contrapor-se às práticas de avaliação formativa que predominavam até então (Cf. CUNHA, 1998). Vial⁶² (1993 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001) lembra que, naquela época, a avaliação formativa era “uma tecnologia da pedagogia do sucesso”, que priorizava o papel do professor, o que moldava, enquanto o aluno, às vezes indiferente, era o sujeito a ser moldado.

Para o autor, no entanto, a avaliação formativa como sistema de regulação processual, oposta à concepção da pedagogia do sucesso, é aquela baseada na autorregulação que “pela explicitação e pelos critérios das tarefas, desenvolve o processo de autocontrole [...] promove o domínio de si mesmo” (VIAL, 1993⁶³ *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 289-290).

Bonniol⁶⁴ (1986 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001), reconhecendo que a noção de avaliação formativa desenvolveu-se de forma ampla, também viu com reserva a generalização do termo, pois multiplicavam-se práticas distintas sob o mesmo rótulo. O autor apontou duas condições para que o uso do termo não seja abusivo:

- i) que a avaliação formativa em questão implique o uso de procedimentos e dispositivos de regulação;
- ii) que as regulações possíveis se refiram às operações realizadas pelos alunos.

As condições propostas por Bonniol justificam-se, segundo ele, porque o comportamento como um todo do aprendente constitui objeto da avaliação formativa. A concepção de uma avaliação baseada na autorregulação e na autoavaliação é a proposta dos

⁶² VIAL, Michel-Paul. Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation. Colóquio Internacional da AFIRSE de Caen. Éducation Temps et Sociétés, p. 159-166. 1993.

⁶³ *Ibidem*, p. 159-166.

⁶⁴ BONNIOL, Jean-Jacques. “Recherches et formation, pour une théorie de l'évaluation formative”. De Ketele, J-M. *Évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, 1986, p. 119-13.

defensores da Avaliação Formadora (NUNZIATI, 1990⁶⁵; VIAL, 1991⁶⁶ *apud* MELO, 2009), a qual redimensiona o papel do professor e permite que o aprendente seja o gestor de sua própria aprendizagem.

Vial⁶⁷ (1987 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p.205), em consonância com a concepção formadora, afirma que, nessa concepção, “a avaliação formativa remete às estratégias de aprendizagens dos alunos reais, e não mais a ‘Como eu, professor, posso fazer para que eles saibam (fazer)’, mas a ‘Como fazemos, eles e eu, e como posso ajudá-los para que eles saibam como?’” .

Para Hadji⁶⁸ (1989 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001) o processo de autorregulação, característico da avaliação formadora, permite que o aprendente se aproprie de critérios que, além de regular sua própria aprendizagem, o auxiliem a fazer o que somente ele poderá fazer para si mesmo: conhecer seus processos e corrigi-los. Para o autor, isso revela o quanto a avaliação formadora é uma prática pedagógica que acompanha e ajuda o aprendente.

2.3.3.2 Avaliação Formativa Alternativa

A proposição de se fazer uso do termo Avaliação Formativa Alternativa surge da pesquisa empreendida por Fernandes (2006) que, preliminarmente, introduziu-se no debate sobre a construção teórica relativa à avaliação analisando as duas tipologias clássicas desenvolvidas por Scriven (1967) sobre as funções da avaliação.

Diversos autores como Boa Vida (1996), Fernandes *et al* (1996), Jorro (2000), Stiggins e Conklin (1992) (*apud* FERNANDES, 2006) consideram que a distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa têm sido mal interpretada, gerando definições que, além de comprometerem os reais objetivos dessas modalidades de avaliação, as distorcem de tal maneira que chegam a serem dicotômicas, como revela Fernandes (2006, p. 24):

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação somativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação somativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula.

⁶⁵ NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pégagogiques*. Paris, 280, 1990, p. 47-64.

⁶⁶ VIAL, Michel-Paul. Évoluer n'est pas mesurer. *Cahiers pégagogiques*. Paris n° hors série. 1991, p. 34-35.

⁶⁷ VIAL, Michel-Paul. *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*. Marseille: CRDP. 1987.

⁶⁸ HADJI, Charles. *Difficultés d'une mise en oeuvre d'une évaluation critériée. L'évaluation règles du jeu*. Paris: ESF, 1989.

Bonniol⁶⁹ (1988 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001) ratifica que o fato de haver distinção entre esses tipos de avaliação não configura que elas devam se opor. Para o autor a natureza, os objetos e os objetivos dessas modalidades são complementares, uma da outra, e que a distinção central é a das funções que são notoriamente diferentes: a avaliação somativa, para dar resposta à sociedade, verifica e controla e, a avaliação formativa, para favorecer o desenvolvimento das competências dos aprendentes, é permanente e contínua.

O fato da função da avaliação somativa responder às prioridades institucionais fez com que essa modalidade tenha se tornado predominante no sistema educacional, e, como consequência da dicotomia instaurada, houve motivações para que oposições falaciosas fossem reforçadas, talvez para justificar a dificuldade em se implementar a avaliação formativa.

De acordo com os estudos de Fernandes (2006), o esforço teórico para que o conceito pedagógico de avaliação formativa fosse consolidado, e assim passasse a ter maior espaço nas salas de aula, tem sido grande, nos últimos 30 anos, mas o autor lamenta que o termo designativo — avaliação formativa — seja demasiadamente vago, pois não permite que tenha um referente claro quando é mencionado, considerando que pode ter significados diferentes para autores diferentes.

É nesse sentido que Fernandes (2006) considera ser necessário conhecer a natureza da avaliação para se chegar a uma avaliação alternativa. Para o autor essa necessidade se faz urgente porque há uma variedade de designações (avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação reguladora, avaliação formadora, etc.) que são criadas com o mesmo objetivo: de melhorar o ensino, a aprendizagem e dar relevância ao papel do aprendente. Portanto, acredita que todas, de natureza formativa, são inversas às que dão ênfase à classificação, seleção e certificação dos resultados.

Para Fernandes (2006), o termo Avaliação Formativa Alternativa parece ser o mais esclarecedor e mais coerente com os estudos da atualidade, que seguem as perspectivas de regulação e a concepção cognitivista de aprendizagem. Para o autor a avaliação formativa alternativa baseia-se em:

novas visões acerca da natureza das interações sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA [Avaliação Formativa Alternativa] pressupõe uma partilha

⁶⁹ BONNIOL, *op.cit.*, p. 1-6

de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores (FERNANDES, 2006, p. 32).

Para Fernandes (2006) essa designação coaduna a essência de todas as demais propostas de natureza formativa, quaisquer que sejam os nomes que lhe são dados, e combate tanto a avaliação formativa de natureza behaviorista, quanto falsas práticas denominadas de avaliação formativa, mas de contornos relativamente mal definidos, consideradas por diversos investigadores como problemáticas e insuficientes (Cf. FERNANDES, 2006, p. 30).

Para esclarecer, portanto, a permanência da palavra “Formativa”, como também a associação desta com a palavra “Alternativa”, o autor destaca dois fatos:

i) o primeiro relaciona a função dessa avaliação com o objetivo de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino (avaliação formativa);

ii) o segundo fato refere-se ao caráter alternativo da proposta frente à avaliação formativa de perspectiva behaviorista ou a quaisquer outras propostas “ditas de intenção ou de vontade formativa”, que julgam ser formativa sem realmente ser.

Segundo Fernandes (2006, p.30), por meio da avaliação formativa alternativa é possível “conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir”. Dessa forma, segundo Perrenoud⁷⁰ (1998 *apud* FERNANDES, 2006), haverá a contribuição para efetiva regulação das aprendizagens: realidade de toda e qualquer proposta de essência formativa.

Fernandes (2006), objetivando evidenciar a natureza e as funções da avaliação formativa alternativa, sistematiza algumas características que, segundo ele, condicionam a realização dessa modalidade de avaliação:

i) essa avaliação relaciona-se estreitamente “com um *feedback* inteligente, diversificado bem distribuído, frequente e de elevada qualidade” (FERNANDES, 2006, p. 31);

ii) o *feedback*, nessa avaliação, ativa processos que regulam e controlam os processos de aprendizagem, que são eles: os cognitivos e metacognitivos;

iii) essa avaliação é de natureza interativa, uma vez que a comunicação é uma condição central para que as trocas entre professor e aprendiz se efetivem;

iv) essa avaliação oportuniza que o aluno assuma responsabilidade pela própria aprendizagem compartilhando aquisições e dificuldades;

⁷⁰ PERRENOUD, Philippe (1988a). *Évaluation formative: Cinquième roue du char ou cheval de Troie?* Retirado em 16 de Maio de 2004 de www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.

v) há, nessa avaliação, seleção cuidadosa das tarefas respeitando o currículo e favorecendo que processos complexos do pensamento sejam ativados;

vi) as atividades, nessa avaliação, além de estarem relacionadas às questões didáticas, são instrumentos de regulação das aprendizagens;

vii) esse tipo de avaliação favorece o surgimento, na sala de aula, de “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (FERNANDES, 2006, p.31).

Em suma, um dos objetivos principais dessa modalidade de avaliação “é o de obter informações acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens” (FERNANDES, 2006, p.32). É esta a concepção que adotamos como base teórica para o nosso estudo, quer seja chamada de "formadora", quer seja chamada de "alternativa", embora continuemos a falar genericamente em avaliação formativa.

A subsecção seguinte permitirá averiguar a importância da apropriação dos critérios de avaliação, em particular o modo como, no âmbito deste dispositivo de ensino e de aprendizagem (Cf. CUNHA, 1998) a avaliação formativa pode se transformar em objetivo de aprendizagem.

2.3.4 Avaliação como objetivo de aprendizagem

Nas concepções apresentadas acima, a avaliação passa a ser considerada como um dos objetivos da aprendizagem, quando a apropriação dos critérios de avaliação passa a ser vista como essencial para o desenvolvimento das competências de um aprendente. Segundo Bonniol e Vial (2001) os critérios são as ferramentas privilegiadas a serviço da avaliação, quando esta é parte integrante dos dispositivos de aprendizagem, pois são estabelecidos em função do(s) objetivo(s) do formador/docente.

Vimos que no quadro da avaliação formativa de tipo alternativo (conforme definida por Fernandes ou presente na avaliação formadora) tem sido recorrente a orientação para um trabalho que busque melhorar as aprendizagens, tendo como prioridade os objetivos de formação dos aprendentes pautados nos processos de autoavaliação e autorregulação.

Vial⁷¹ (1991 *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p.296) ressalta que, na avaliação formadora, “o avaliador é um agente de transformação do Outro”. No processo de ensino/aprendizagem comporta-se como sujeito generoso, que se disponibiliza a oferecer ao aprendente as orientações e os recursos necessários para o sucesso social, tendo em vista que esse avaliador/negociador/formador possui a tendência em “confundir o projeto de educação com o projeto de socialização”.

Fernandes (2006) observa que apesar do papel do professor deixar de ser central na avaliação formativa, sua atuação não deixou de ser imprescindível. Nessa modalidade de avaliação, o papel do docente é redefinido, passa a ser o de quem promove “uma regulação interativa”, o de quem convence o aprendente a assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado e o desperta para as finalidades da autoavaliação e autorregulação.

Na avaliação formativa, o docente continua sendo “a garantia didática e o controlador das aquisições” (VIAL,1991⁷² *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p. 314), pois é quem organiza o programa didático, proporciona as ferramentas, seleciona os conteúdos e os objetivos de avaliação. Para tanto, mantém constante negociação com o aprendente, de maneira que possibilite a ambos regularem suas práticas. Para Vial⁷³ (1991 *apud* BONNIOL; VIAL,2001, p.315) o termo "regulação" reveste-se de uma significação particular:

A regulação não é apenas um reajuste, mas também uma criação. Regular não significa somente se adequar a uma forma preestabelecida, mas inventar uma organização. Não é uma resposta a uma orientação, mas a fundação de uma ordem.

No processo de ensino/aprendizagem da língua materna, pode-se notar que houve esse reajuste na conduta do docente, que a criação de uma nova ordem de fato se concretiza, quando o profissional está sob uma nova organização, fundamentando sua prática nas novas concepções de linguagem, de ensino, de aprendizagem e de avaliação. O docente adotando concepções novas e coerentes estará potencializando sua forma de ensinar e auxiliando o aprendente na sua forma de aprender (Cf. CUNHA, 1997).

Considerando a parceria, entre professor e aprendente, possibilitada pelo processo de regulação, é que passamos a também refletir sobre o papel central desempenhado pelo

⁷¹ VIAL, Michel-Paul. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*. Tese da Universidade de Provence em Ciências da educação, Aix-Maeseille, 1991.

⁷² *Ibidem*, p. 314.

⁷³ *Ibidem*, p. 315.

aprendente na avaliação formativa. Perrenoud⁷⁴ (1998 *apud* FERNANDES, 2006), ao mencionar a influência das teorias sociocognitivistas sobre a avaliação formativa, observa que, por meio do processo de autoavaliação o aprendente torna-se capaz de regular a própria aprendizagem, diminuindo consideravelmente sua dependência em relação ao trabalho do docente. Com essa redefinição dos papéis “O poder do formando aumenta; ele não é mais uma massa indiferenciada sobre a qual o formador imprime sua marca, e a regulação de conformidade torna-se objeto de aprendizagem do formando (VIAL, 1993⁷⁵ *apud* BONNIOL; VIAL, 2001, p.290).

Para o autor, mediante apropriação dos critérios de avaliação, a prática de autoavaliar e autorregular a própria aprendizagem é a condição essencial para que seja desenvolvida a autonomia do aprendente. Este como ser autônomo saberá agir tanto na realização quanto no controle e regulação das tarefas a serem realizadas. De fato, para Biggs⁷⁶ (1998 *apud* FERNANDES, 2006) é objetivo da avaliação formativa proporcionar ao aprendente conscientização daquilo que sabe fazer, do que precisa alcançar e levá-lo a perceber a importância de se dedicar ao trabalho proposto para reduzir ou resolver as dificuldades detectadas. Trata-se, no dizer de Fernandes (2006, p. 32) “de uma avaliação *para* as aprendizagens, porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e se organizam ativamente para aprender melhor e com mais profundidade” (a ênfase é do autor).

Segundos os estudos de Black e Wiliam⁷⁷ (1998 *apud* FERNANDES, 2006, p.39) há três considerações irrefutáveis sobre o aprendente que é submetido à modalidade formativa: i) “o aluno que faz parte de turma em que é empreendida a avaliação formativa melhora profundamente sua aprendizagem”; ii) “os alunos mais beneficiados são os que apresentam mais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem” e iii) “o aluno que faz parte de turma em que a avaliação é formativa de maneira sistemática apresenta melhor resultado nas avaliações externas do que alunos avaliados de forma somativa”.

Pelo fato de a modalidade de avaliação formativa ser elemento constitutivo do procedimento *sequência didática*, consideramos pertinente revermos, na próxima seção, como esse aspecto foi apresentado por Dolz *et al.* (2004), uma vez que notamos, no ensino de língua

⁷⁴ PERRENOUD, Philippe. *L'Évaluation des Élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck. 1998.

⁷⁵ VIAL, Michel-Paul. Conceptions du temps et images de la régulation en Évaluation. Colloque International de l'AFIRSE, Éducation, Temps et Sociétés. p. 159-166. Volume 2, 1993.

⁷⁶ BIGGS, John. Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1. 1998, p. 103-110.

⁷⁷ BLACK, Paul & WILIAM, Dylan (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1. 1998, p. 7-74.

materna, a dimensão formativa ser pouco ou totalmente esquecido, mesmo por pesquisadores/docentes que lançam mão desse procedimento.

2.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCESSO FORMATIVO

Fernandes (2006, p.39.) admite que a avaliação formativa alternativa constitui-se como um processo didático e interativo. Estes aspectos, didático e interativo, das modalidades de avaliação formativa são claramente identificados no procedimento *sequência didática*. Estabelecemos tal comparação, no intuito de mostrar que da mesma forma que a avaliação formativa, nas concepções mais atuais dessa modalidade, pode ser definida como dispositivo didático, o procedimento *sequência didática* poder ser definido como processo formativo.

Dentre os princípios básicos desse procedimento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) incluem a avaliação formativa como parte do procedimento.

No entanto, partimos do pressuposto de que a função da avaliação formativa no procedimento *sequência didática* deve ser melhor compreendida para, conseqüentemente, melhor contribuir para a didatização do gênero, para o desenvolvimento das competências discursivas do aprendente, para a ativação das práticas de autoavaliação e de autorregulação e para proporcionar uma prática reflexiva por parte do docente. Tais objetivos são propalados nas propostas interventivas, mas, de certa forma, parecem depender de um procedimento formativo mais eficaz e preciso.

Observamos que a proposta de se desenvolver um trabalho de cunho formativo é claramente exposta em Dolz *et al.* (2004), principalmente nas etapas da apresentação da situação e da produção inicial, em particular na explicitação dos objetivos de aprendizagem aos aprendentes (ação importante para o engajamento dos aprendentes no processo) e na realização de uma avaliação diagnóstica. Essa modalidade, que partilha com a avaliação formativa sua natureza de avaliação pedagógica ou avaliação *para* a aprendizagem, visa analisar o modo, as competências e os aspectos que precisam ser focalizados enquanto objetos de aprendizagem.

No caso da produção inicial, os autores ressaltam seu "papel central como reguladora da *sequência didática*, tanto para os alunos quanto para o professor" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 102). Essa etapa permite, com efeito, que os aprendentes manifestem as competências já instaladas, tomando consciência, ao mesmo tempo, das dificuldades com as quais se depararam e iniciando ali a busca de soluções. Os autores ressaltam os efeitos

benéficos para a aprendizagem de uma discussão conjunta sobre as características dessas primeiras produções. Essa recomendação toma todo o seu sentido, na perspectiva formativa, uma vez que a análise preconizada constitui um momento inicial de explicitação das características esperadas: ao analisar o que, nas produções, parece ter sido bem sucedido ou, ao contrário, mal sucedido, os aprendentes começam a explicitar, de certa forma, os critérios de avaliação da produção final esperada. Ao fazer isso, eles passam a fincar os marcos para a (auto)regulação de suas produções, objetivo esse imprescindível para se desenvolver uma avaliação formativa.

Nesse momento, fica claro que a avaliação não se restringe à notação final de uma produção, mas que o aprendente é visto como alguém que possui potencial para depreender critérios de avaliação dos textos analisados e para analisar as produções de seus pares e as suas próprias. Ele pode, com isso, sair da condição de sujeito passivo, que depende das observações do professor para melhorar seu texto, tornando-se mais autônomo e passando a regular a própria aprendizagem.

Segundo Dolz *et al* (2004, p.102) para o professor, as primeiras produções:

[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de **pôr em prática um processo de avaliação formativa**. A análise das produções orais e escritas dos alunos, **guiada por critérios bem definidos, permite avaliar** de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e **quais são as dificuldades encontradas pelos alunos** (grifo nosso).

Os critérios adotados pelo docente ainda são critérios não compartilhados com os aprendentes mediante atividades didáticas. Esses critérios – que ele domina, como *expert* no assunto – são selecionados com base nas análises do gênero em pauta realizadas pelos especialistas, como também em função dos objetivos visados para aquele grupo de aprendentes. A avaliação diagnóstica realizada pelo docente ajuda-o a direcionar as atividades iniciais de análise suscitadas pela primeira produção e, principalmente, lhe permite delimitar o conteúdo dos módulos que hão de compor a sequência.

A etapa seguinte — aquela em que se inicia o trabalho planejado em cada módulo — continua sendo o lócus privilegiado da avaliação formativa iniciada com a primeira produção. Ao longo dos módulos, os problemas de diferentes ordens anteriormente diagnosticados passam a ser objetos específicos de atenção. Pelo que se depreende das observações de Dolz *et al.* (2004), não se trata de submeter os alunos a sessões de "instrução", nas quais as soluções serão apresentadas prontas aos aprendentes e sim de proporcionar-lhes

atividades variadas em que eles poderão confrontar suas representações iniciais, por meio da observação e análise de textos, bem como por meio da tarefas de produções simplificadas, com funcionamentos textuais objetos de aprendizagem. Segundo os autores,

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; SCHNEUWLY, 2004, p.105).

Todo o trabalho de explicitação dessas noções e dos instrumentos linguísticos que permitem dar conta de diferentes problemas comunicativos, na situação em foco, suscita por parte da turma toda a elaboração de um discurso sobre o gênero objeto de aprendizagem, levando-a a usar uma linguagem técnica partilhada por todos para poder falar dos textos e explicitar-lhes as regras de funcionamento. Esse discurso sobre o gênero estudado é a concretização do trabalho de análise que permite que os aprendentes elaborem "critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Os autores ainda sugerem que o conhecimento assim produzido pelos próprios aprendentes seja sintetizado em fichas de trabalho ("listas de constatações, lembrete ou glossário" (DOLZ *et al.*, 2004, p.106), que, na literatura sobre avaliação formativa, geralmente são chamados de fichas de avaliação. Essas fichas, que podem ser constituídas de critérios de avaliação e de seus descritores, são verdadeiros instrumentos de coavaliação ou autoavaliação por parte dos aprendentes e, como resultado de uma construção e reflexão tanto pessoal quanto coletiva dos aprendentes, passam a orientar as sucessivas reescritas de seus textos. Ao produzir esses instrumentos, os aprendentes exercem, ao longo dos diversos módulos, "uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento" (DOLZ *et al.*, 2004, p.106), características essenciais de uma avaliação genuinamente formativa.

No *corpus* que apresentaremos a seguir, procuraremos analisar essa dimensão formativa nas sequências didáticas realizadas em diversos contextos educacionais.

CAPÍTULO 3 — SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS: DESCRIÇÃO DO CORPUS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

Muitas são as práticas de pesquisadores/professores voltadas ao uso de instrumentos e objetos que dão aos sujeitos do processo ensino/aprendizagem sentido ao mundo social e ao papel que desempenham nesse mundo. Parte dessas práticas, preliminarmente, surgiram da elaboração de projetos acadêmicos, nos quais delineiam propostas interventivas que objetivam favorecer a aprendizagem.

No âmbito do ensino do Português, tais projetos multiplicaram-se, no Brasil, sob forte influência das teorias que levam em consideração o processo de interação, em particular as propostas construídas com base no dispositivo didático da *sequência didática*, tal como foi apresentado em 2.2.3.

Como já observamos na introdução deste trabalho, é, justamente, o aumento no número desse tipo de projeto que chama a nossa atenção e justifica uma análise dessas propostas de intervenção conduzidas por pesquisadores/ professores da linguagem em contexto escolar.

Neste capítulo apresentamos o encaminhamento metodológico que orienta essa análise. Inicialmente justificamos o tipo de pesquisa desenvolvida. Em seguida, esclarecemos o procedimento de constituição e seleção do *corpus* e, por fim, apresentamos os procedimentos de exploração e de análise escolhidos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Neste estudo, uma pesquisa bibliográfica⁷⁸ nos permitiu mapear a noção de gêneros e aprofundar nossos conhecimentos relativos ao ISD e à Avaliação Formativa. De fato, são esses os fundamentos teóricos da proposta de *sequência didática*, que concebe os gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem em ambiente escolar.

Também foi empreendida uma pesquisa documental, de cunho exploratório, uma vez que apreciamos, nas dissertações e teses selecionados para integrar o *corpus* – aqui denominados de "documentos acadêmicos" –, a descrição das intervenções didáticas realizadas e o modo como a dimensão da avaliação formativa inerente à proposta de trabalho com a *sequência didática* foi explorada.

⁷⁸ Uma pesquisa bibliográfica para Severino (2007, p. 122) “é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.”.

A confrontação entre as diversas intervenções didático-pedagógicas disponíveis no *corpus* e o modelo da *sequência didática*, no qual declaram se apoiar, seja realizada por meio do discurso dos pesquisadores, essa pesquisa consiste na análise indireta de uma prática. O acesso indireto a essa prática não nos parece constituir um problema em si, já que as escolhas que os pesquisadores fazem ao elaborarem um discurso sobre sua intervenção e as considerações que tecem a respeito das mesmas são significativas da importância que dão aos diferentes aspectos. Silêncios e ausências podem ser tão eloquentes quanto explicações ou justificativas. Além do mais, essa metodologia permite a análise de um número maior de intervenções do que seria possível por meio da observação direta.

A maneira como foi constituído e selecionado o *corpus* é devidamente descrita na seção que segue.

3.2 SELEÇÃO DO CORPUS

A constituição desse *corpus* se deu via Internet, acessando os sites das bibliotecas virtuais de diversas instituições de ensino superior do Brasil. Obtivemos um conjunto de 15 documentos acadêmicos, produzidos entre 2005 e 2009, nas seguintes universidades: UFPA, UFC, PUC-SP, UNICAMP, UNISINOS, UFSM, UFRN, UFSC, UFU, UNITAU.

Para a seleção preliminar dos 15 documentos acadêmicos, realizamos uma leitura *exploratória*⁷⁹ em trabalhos que atendessem ao critério de versar sobre gêneros textuais no ensino da língua materna (educação básica ou superior) e que explorassem o modelo de *sequência didática* tal como o apresentamos em 2.2.3. Ao acessarmos as partes dos documentos como sumário, resumo e fundamentação teórica, foi possível detectarmos informações sobre os estudos de linguagem adotados pelos pesquisadores, em particular os do grupo de Genebra, que são referência em todos documentos selecionados; sobre a natureza de trabalhos, os quais precisavam se voltar para o contexto do ensino da língua materna, tendo um gênero (escrito ou oral) como objeto de ensino.

No entanto, após realizarmos uma leitura mais detalhada, denominada por Gil (2009, p. 78) de leitura *seletiva*, este universo foi reduzido, de modo a conservar somente os documentos acadêmicos em que havia uma descrição (pouco ou muito detalhada) de como

⁷⁹ Segundo Gil (2009) a leitura exploratória assemelha-se à expedição de reconhecimento que fazem exploradores para mapear um território. Essa prática nos livros efetua-se explorando a folha de rosto, resumo, introdução, notas de rodapé, prefácio.

havia sido planejada ou conduzida a *sequência didática*, objeto de análise. Com base nesse novo critério foram finalmente extraídos oito documentos acadêmicos, definindo-se, então, o *corpus*⁸⁰ da presente pesquisa.

No quadro 1, presente na página seguinte, expomos, de forma sucinta, em que parte dos documentos analisados as ações didáticas conduzidas são apresentadas, como também indicamos como se deu tal apresentação.

É importante esclarecermos que não é objetivo deste estudo fazer classificação entre os documentos acadêmicos analisados e que, se optamos subdividi-los em dois grupos, foi por mera questão didática, além do que, foi a entrada que os próprios pesquisadores disponibilizaram, para quem desejar saber, como nós, como as *sequências didáticas* estão se efetivando.

⁸⁰ O corpus não oferece elementos para que possamos chegar a conclusões gerais sobre os motivos que levaram os pesquisadores a descrever as *sequências didáticas* da maneira como o fizeram; no máximo, se pode supor que em alguns casos foi o objetivo da pesquisa que determinou o maior ou menor grau de detalhamento da descrição

QUADRO 1
Indicações da descrição das sequências didáticas

Nível de Descrição	Títulos do Documento Acadêmico	Capítulo, seção e página da descrição	Comentário e/ou citação direta referente à sequência didática
SEQUÊNCIA DIDÁTICA MUITO DETALHADA	O artigo de opinião na perspectiva pedagógica-discursiva – uma experiência no ensino Superior	Cap. 2, seção 2.2, p.77-104.	Neste documento uma seção inteira foi destinada à descrição da proposta, com grande quantidade de páginas e explicitação do conteúdo.
	Leitura e produção do gênero carta de leitor: os desafios de uma proposta de ensino	Cap. 2, seção 2.5, p.31-43.	A leitura interpretativa da seção 2.5 descreve passo a passo o que foi empreendido pela pesquisadora e pelos aprendentes no desenvolvimento da <i>sequência didática</i> .
	O gênero <i>seminário</i> escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente	Cap. 4 e 5, p.69-171.	“Neste capítulo, [...], descrevemos o modelo didático de nosso objeto de ensino, apresentamos a sequência didática e a sinopse da sequência didática do gênero seminário escolar ,[...]” (p.69) (ênfase adicionada). Ao longo de todo capítulo 5, no momento de proceder à análise dos dados a pesquisadora apresenta detalhes da ação didática.
	Contribuição da Avaliação Formativa para o E/A da Produção em Turmas Numerosas.	Cap. 4, seção 4.1, p.106-135.	A seção oferece uma descrição bastante detalhada da sequência: “Para que se possa perceber de forma clara como a sequência didática foi construída e desenvolvida, passarei a descrever a seguir, passo a passo , como ocorreram as atividades, quais eram os seus objetivos, como elas foram encaminhadas e os resultados dessas tarefas em termos de real apropriação dos conhecimentos e critérios referentes à produção do gênero conto” (p.106) (ênfase adicionada).
SEQUÊNCIA DIDÁTICA POUCO DETALHADA	Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino da pontuação em sequência didática sobre gênero textual conto humorístico infantil	Cap. 3, subseção 3.2.2, p. 90.	“[...] a partir dessa caracterização do gênero e das questões relacionadas aos blocos de orações, elaborei e apliquei na turma de agosto a dezembro de 2004, a seguinte sequência didática para o ensino do gênero. A exposição a seguir é uma breve síntese das atividades propostas ” (p.90) (ênfase adicionada).
	A escrita no contexto escolar: revelação entre concepção e desenvolvimento	Cap. 2, subseção 5.2, p. 56-62	Nessas páginas do documento há uma apresentação sucinta das nove oficinas a serem realizadas, mas não há descrição de como realmente se deu a concretização desse planejamento.
	O gênero Crônica na sala de aula do ensino médio	Cap. 1, subseção 1.2.2, p. 25-27.	Na realidade é somente nas páginas citadas que o pesquisador faz referência à sequência didática e apresenta o planejamento da proposta. O pesquisador não poderia descrever a ação didática por completo porque o trabalho foi encerrado logo após a produção inicial: “Todos esses fatores concorreram para que a professora desse por encerrado o trabalho com gênero textual crônica já na etapa da produção da primeira versão do texto ”. (p. 32) (ênfase adicionada).
	Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da Educação de Jovens e Adultos	Cap. 3, subseção 3.3.1.2, p.108.	“ Após a produção inicial , seguimos com o planejamento e a execução dos módulos didáticos .[...] Iniciamos os módulos com um planejamento de todos os encontros, mas, no decorrer das atividades, com base no ritmo dos alunos, fizemos muitas alterações” (108) (ênfase adicionada). O autor não especifica de que alterações se trata.

3.3 CARACTERÍSTICAS DO *CORPUS*

Uma leitura seletiva, além de possibilitar um recorte no material inicialmente coletado, favoreceu a identificação mais precisa de dados comuns a todos os documentos. São

essas informações que, reunimos nos quadro 2 e 3, de modo a caracterizar o *corpus* da pesquisa, antes de apresentarmos especificidades mais relevantes.

3.3.1 Caracterização geral do corpus

Os itens que compõem o quadro 2 permitem a apresentação de aspectos caracterizadores, como: identificação adotada para se fazer referência aos documentos; tipo de documento acadêmico; instituição na qual o trabalho foi defendido; local e ano da defesa; título do trabalho; palavras-chave selecionadas pelo autor do trabalho; tipo de pesquisa realizada e o gênero de texto trabalhado nas intervenções didáticas relatadas.

A **Identificação** de cada documento é feita por meio de numeração (seguindo uma ordem crescente de acordo com o ano de defesa) precedida das iniciais DA (Documento Acadêmico).

Especificar o **Tipo de documento** acadêmico a que pertencem os trabalhos selecionados (mestrado ou doutorado) é importante, uma vez que permite se ter uma ideia do volume ou extensão próprio desse tipo de documento. A opção por dissertações e uma tese de forma alguma representa desconsideração aos trabalhos de conclusão de cursos *lato sensu*, no entanto, se nenhuma monografia ficou entre os documentos acadêmicos selecionados foi porque não atendeu aos critérios de seleção.

O item **Instituição** permite que se tenha uma noção da extensão geográfica que esses trabalhos recobram.

Os itens **Local e data** em que as pesquisas foram publicadas validam a informação de que os documentos selecionados representam estudos realizados em todo o Brasil. Observamos que, o corpus concentra-se nos últimos cinco anos, haja vista que, pelo menos em versão digitalizada, nenhum documento anterior a 2005 foi encontrado, durante as buscas realizadas.

As informações trazidas pelos itens **Título e Gênero** se coadunam, uma vez que o próprio título, por vezes, anuncia o gênero trabalhado (exceto DA4 e DA7). Embora não se tenha nenhum propósito quantitativo aqui, explicitar os gêneros do texto escolhido no documento acadêmico em uma coluna separada oferece uma certa visão da capacidade de linguagem dominante nos gêneros textuais trabalhados nas *sequência didáticas* apreciadas, considerando o agrupamento de gênero proposto por Dolz *et al* (2004).

QUADRO 2
Apresentação dos documentos acadêmicos selecionados

IDENTIFI- CAÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	LOCAL E ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE PESQUISA	GÊNERO E CAPACIDADE DE LINGUAGEM
DA1	Dissertação Mestrado	UFSC	Florianópolis 2005	O artigo de opinião na perspectiva pedagógica-discursiva – uma experiência no ensino Superior	gênero discursivo, perspectiva pedagógico-discursiva, artigo de opinião, sequência didática, produção textual.	Pesquisa-ação	Artigo de Opinião [argumentar]
DA2	Dissertação Mestrado	UNISINOS	São Leopoldo 2005	Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino da pontuação em sequência didática sobre gênero textual conto humorístico infantil	Gêneros textuais, pontuação, interacionismos sociodiscursivo	Pesquisa-ação; Qualitativa; Quantitativa	Conto Humorístico Infantil [Narrar]
DA3	Dissertação Mestrado	UFPA	Belém 2007	Leitura e produção do gênero carta de leitor: os desafios de uma proposta de ensino	Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, Gênero Carta de leitor, Sequência didática, Leitura, Produção textual.	Pesquisa-ação	Carta de Leitor [Argumentar]
DA4	Dissertação Mestrado	UFSM	Stª Maria 2007	A Escrita no contexto escolar: revelação entre concepção e desenvolvimento	Escrita, desenvolvimento, contexto escolar.	–	Narrativa de Conto de Detetive [Narrar]
DA5	Dissertação Mestrado	UFRN	Natal 2008	O gênero Crônica na sala de aula do ensino médio.	Gênero de texto; Crônica; produção textual; ensino de língua.	Descritiva e Explicativa; Qualitativa; Documental	Crônica [Narrar]
DA6	Dissertação Mestrado	UFPA	Belém 2008	O gênero <i>seminário</i> escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente	trabalho docente, ensino-aprendizagem, instrumentos didáticos, gêneros discursivos, dialogismo.	Etnográfica e Qualitativa	Seminário [Expor]
DA7	Dissertação Mestrado	UFPA	Belém 2008	Contribuição da Avaliação Formativa para o Ensino/Aprendizagem da Produção em Turmas Numerosas.	Produção escrita; turmas numerosas; avaliação formativa; auto-regulação; auto-avaliação; sequência didática.	Pesquisa-ação Estudo de caso	Conto [Narrar]
DA8	Tese Doutorado	UFC	Fortaleza 2009	Letramento e apropriação do gênero Textual carta de reclamação no contexto da Educação de Jovens e Adultos	Letramento, carta de reclamação, argumentação, sequência didática.	Est.exploratório; Quantitativa; Qualitativo	Carta de Reclamação [Argumentar]

Foi por meio das **Palavras-chave** incluídas nos DA por seus autores que foi possível fazer sua seleção preliminar. Digitamos os termos gênero(s) e *sequência didática*, e identificamos que, na maioria das palavras-chave dos documentos (exceto DA4, DA7 e DA8), aparecia o termo gênero(s), enquanto que *sequência didática* só foi incluído entre as palavras-chave dos documentos que mais detalharam o procedimento. Observamos uma exceção constituída por DA8, que apesar de explicitar o termo nas palavras-chave, pouco detalha a *sequência didática* conduzida.

Para finalizar a caracterização dos DA selecionados apresentamos o **Tipo de Pesquisa** desenvolvida em cada documento acadêmico, uma vez que isso possibilita justificar a natureza das propostas interventivas realizadas no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva observamos que a grande maioria das propostas corresponde à pesquisa-ação e/ou qualitativa, realizadas em turmas que foram cedidas aos pesquisadores (DA4, DA3, DA8) ou os pesquisadores atuaram nas mesmas turmas em que exerciam a função de professor (DA1, DA2, DA7)⁸¹.

Passamos agora ao quadro 3, no qual apresentamos resumidamente a descrição dos aspectos gerais das situações de aprendizagens em que o gênero textual foi tomado, no dizer de Schneuwly *et al.* (2004), como (mega)instrumento para agir em situações de linguagem.

Apresentamos nesse quadro, de maneira geral, as situações de aprendizagens especificando itens como: modalidade de usos da linguagem escolhida pelos pesquisadores e/ou professores; público para o qual as proposta foram direcionadas; disciplina escolar em que foi conduzido o procedimento; carga horária semanal da disciplina, que pôde estar ou não disponível totalmente para o projeto; periodicidade dos encontros destinados para o desenvolvimento das etapas da *sequência didática*; total de encontros concretamente ocorridos e carga horária da *sequência didática* efetivamente cumprida.

Tal síntese se dá, inicialmente, com a apresentação desse quadro. Essa apresentação é esquematizada a fim de observarmos nos DA, além dos aspectos comuns entre eles, a organização e a condução das propostas para/na didatização do gênero. Trata-se de uma apreciação global, no intuito de salientar as bases comuns de trabalhos de natureza

⁸¹ Definidas também como pesquisas qualitativas, as do DA5 e DA6 diferenciam-se das outras em função do tipo de postura assumida pelo pesquisador. No primeiro ele foi observador do trabalho da professora da turma, enquanto que no segundo, a pesquisadora, ao convidar a professora para desenvolver um trabalho colaborativo, passou a exercer também a função de professora da turma.

interventiva, como os que são propostos por pesquisadores interessados em contribuir com o processo de ensino/aprendizagem da língua materna.

É importante ressaltarmos que todos os aspectos presentes no quadro 3 foram elencados, em parte por terem sido identificados de forma comum nas dissertações e tese selecionadas, e por serem passíveis de apreciação, dada a natureza das pesquisas. Os aspectos, seguindo a ordem de apresentação esquematizada no quadro, são explorados (uns isoladamente, outros agrupados) considerando sua relevância e pertinência para a pesquisa.

QUADRO 3
Apresentação dos aspectos da situação de aprendizagem

	MODALIDADE DE USO DA LINGUAGEM	PÚBLICO: NÚMERO E NÍVEL DE ENSINO	DISCIPLINA	C.H DA DISCIPLINA SEMANAL	PERIODICIDADE DOS ENCONTROS	TOTAL DE ENCONTROS	C.H DA SEQ. DIDÁTICA
DA1	Produção Escrita	39 alunos/Graduação de Engenharia Florestal-Superior	Produção Textual	15h/a semanais	3 encontros por semana (cada 5h/a)	9	45h/a
DA2	Produção Escrita	21 alunos da turma 5ª Série - Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	4h/a semanais	2 encontros por semana (2 h/a cada)	21	42h/a
DA3	Produção Escrita	23 alunos/ 2º ano Ensino Médio	Língua Portuguesa	4h/a semanais	2 encontros na semana (2h/a cada)	10	20h/a
DA4	Produção Escrita	18 alunos de 3 turmas (2 do 5º ano e 1 da 5ª série/- E. Fundamental Escolas: A e B Grupo 1- 6 alunos T 51 Grupo 2- 6 alunos T 52 Grupo 3- 6 alunos T 53	Língua Portuguesa	4h/a semanais	1 encontro na semana (2h/a cada)	Não especificado	Não especificado
DA5	Produção Escrita	22 alunos/ 1º ano Ensino Médio	Língua Portuguesa	4h/a semanais	1 encontro por semana (1 h/a)	8	8h/a
DA6	Produção Oral	15 alunos/ 1º ano Ensino Médio	Língua Portuguesa	4h/a semanais	3 encontros na semana (h.a variável)	12	34h/a
DA7	Produção Escrita	70 alunos / 2º ano Ensino Médio	Redação	1h/a semanal	1 encontro por semana (h.a variável)	16	18h/a
DA8	Produção Escrita	48 alunos, sendo de 2 turmas do Grupo Experimental e 2 turmas do Grupo Controle Grupo// 3º e 4º Blocos da EJA do Ens. Fund.	Língua Portuguesa	4h/a semanais	1 encontro na semana (2h/a)	12	24h/a

3.3.2 Alguns aspectos relevantes do corpus

Por opção didática, apresentamos a seguir recortes do quadro maior, que facilitam a exposição de alguns aspectos considerados pertinentes para a apreciação do *corpus* e das situações de ensino/aprendizagem nas quais as *seqüências didáticas* foram desenvolvidas. Os comentários apóiam-se em trechos⁸² dos trabalhos julgados mais ilustrativos.

3.3.2.1 Modalidade de uso da linguagem

Observar as modalidades de uso da língua mobilizadas nas pesquisas interventivas (ver Quadro 4 abaixo) permite ratificar as observações de muitos autores (WIRTHNER, MARTIN; PERRENOUD, 1991⁸³; DE PIETRO; WIRTHNER, 1996⁸⁴ *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) quando afirmam o quanto tem sido limitado o ensino da modalidade oral; ainda, contribui para refletirmos sobre o porquê da modalidade escrita, ao longo dos anos de estudo da linguagem, ter recebido especial atenção, mesmo depois da ampla divulgação dos estudos do grupo de Genebra, que têm conseguido dar relevo a questões dos gêneros orais no ensino da língua materna.

Os estudiosos do grupo de Genebra fomentaram discussões sobre a promoção do ensino da língua materna por meio dos gêneros orais públicos. Na realidade brasileira, mesmo que ocorra essa conscientização e reflexão sobre a necessidade do ensino sistemático da modalidade oral de linguagem, notamos, pelo menos em língua materna, que tem sido incipiente o investimento e ações no ensino por meio do gênero oral, pois, notoriamente, muito do que se tem discutido parece ficar restrito ao plano teórico. Como mostra o quadro que segue:

QUADRO 4
Modalidade de uso da língua escolhida nas Seqüências Didáticas

Aspecto	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Modalidade de uso da linguagem	Produção Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Produção Escrita				

⁸² Todos os trechos ilustrativos apresentados neste estudo são recortes dos textos originais, que não sofreram nenhuma alteração. Cada trecho citado aparece em um quadro, no qual consta também a identificação do DA e o número da página.

⁸³ WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, PH. (Orgs.). *Parole étouffée, parole libérée*. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé. 1991.

⁸⁴ DE PIETRO, J.-F e WIRTHNER, M. "Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français". *Tranel*, 25. 1996, p. 29-49.

Dentre os oito DA apreciados, percebemos que predomina a preferência pela modalidade escrita, sendo a única exceção o DA6, no qual a pesquisadora trabalhou com o gênero oral "seminário escolar". Consideramos que tal predominância persiste porque parte de pesquisadores e/ou docentes sentem certa dificuldade em desenvolver sua prática didática fazendo uso da modalidade oral. Ressaltamos que essa predominância não se deu em função dos critérios de seleção do *corpus*, pois mesmo quando trabalhávamos com o número preliminar de quinze documentos acadêmicos eram apenas dois os que privilegiavam um gênero oral.

No DA6 a pesquisadora pôde trabalhar de forma sistemática com a oralidade do aprendente, conforme exposto no excerto abaixo:

DA6 — p. 64

“A sequência foi planejada em oito módulos que exploravam atividades de leitura, análise linguística e produção textual. Como se pode ver, eram atividades que valorizavam a modalidade escrita da língua o que, de certa forma, refletia a afinidade da professora colaboradora com os estudos literários. Mas houve um módulo diferenciado, intitulado ‘Encontro com o autor’, em que o uso da oralidade foi dominante. Embora a oralidade não fosse declaradamente o objeto de ensino e esse ensino aparecesse de forma camuflada, ele se fez presente nas decisões travadas com os alunos sobre a postura que deveriam ter diante de uma mesa composta por um autor e outros convidados, sobre a variedade linguística conveniente a ser empregada nas perguntas e comentários que fariam sobre as obras do autor ou a que empregariam, no momento do cocktail que seria oferecido, quer entre si quer para entabular conversa com os convidados... e sobre outras particularidades que caracterizavam a comunicação face a face”.

De acordo com a citação acima, no DA6, o trabalho com o gênero oral, este tomado como objeto de ensino, distancia-se bastante do que convencionalmente ocorre na sala de aula da maioria das escolas de educação básica, em que inegavelmente o oral ocorre, contudo, não é tratado como objeto de ensino, mas como meio de expressão do aluno ou do professor em debates (quando muito), perguntas, leituras em voz alta, ou respostas dadas a alguém.

Dentre os demais documentos descritos e analisados, os únicos que fazem referência à elaboração de alguma atividade que tome o oral como objeto de ensino são o DA3 e o DA1. No entanto, em nenhum desses dois documentos observamos sistematização, apenas favorecimento de uma atividade quase exclusivamente oral⁸⁵. Tal tipo de atividade é mencionado pela pesquisadora do DA3, como se pode ler a seguir:

⁸⁵ Nesses dois DA observamos que a elaboração de uma atividade com a oralidade se deu por motivos outros distantes do objetivo de ensinar o mesmo.

DA3 — p. 40

“Além de termos definido as estratégias argumentativas usadas nas cartas, planejamos outras atividades para serem realizadas em dois momentos. No primeiro se trabalhou uma atividade oral e no outro uma atividade escrita. **Vale ressaltar que a opção por uma atividade oral deveu-se ao comportamento apresentado pelos alunos no final da quinta etapa, sentimos que eles começavam a ficar cansados e um pouco desmotivados para trabalhar**” (ênfase adicionada).

Não se nota, no DA3, um planejamento que contemple o ensino sistemático da oralidade; a atividade oral funcionou mais como uma estratégia para descontrair do que uma atividade que conscientizasse os aprendentes sobre o uso da oralidade.

DA1 — p.89

“Após a atividade de análise, e **como forma de descontração**, propomos, para a segunda parte do encontro, uma dinâmica de equipe chamada de ‘argumentação e persuasão’. Então, distribuimos a turma em cinco equipes, cada uma recebendo um “produto” para ser vendido. A tarefa das equipes consistia em produzir um texto, com argumentos para convencer o interlocutor a comprar o seu produto. Após produzidos, os textos seriam socializados” (ênfase adicionada).

O fragmento acima nos mostra que situação semelhante à que ocorreu no DA3 foi evidenciada no DA1, quando o pesquisador encaminhou uma atividade em dupla solicitando que os alunos promovessem a venda de um produto. Na ocasião, mesmo após a realização da apresentação oral, houve apenas comparação dos textos produzidos por escrito e não foi ressaltado relevância alguma para a prática do oral, pois serviu apenas como forma de expressão.

Não temos a pretensão de esgotarmos a questão, mas ratificamos que é necessário deixar de tratar o oral como improvisado. Notamos que — mesmo com a discrepância nos três documentos citados — trazer para a escola o gênero oral não significa nem acréscimo desmedido ao trabalho docente, nem um trabalho impossível de ser realizado, mas, mediante um bom planejamento, o gênero oral pode ser presentificado na sala de aula de forma sistemática, relacionando-se ou não com um gênero da modalidade escrita.

3.3.2.2 Público: nível de ensino e número

Observamos que as *sequências didáticas* descritas foram implementadas em contextos educacionais bastante variados. O público para o qual as *sequências didáticas* foram dirigidas é composto por alunos de todos os níveis de ensino: do 5º ano do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, do ensino médio, até do ensino superior. A

formação das turmas é de quantidade diversa, com turmas com número bem reduzido e turmas numerosas. Como podemos observar no quadro que segue:

QUADRO 5
Público das Sequências Didáticas

Aspecto	DA1	DA2	DA3	DA4 ⁸⁶	DA5	DA6	DA7	DA8 ⁸⁷
Público : Nível de ensino	Graduação do curso de Engenharia Florestal — Ensino Superior (Instituição privada)	Alunos da 5ª Série — Ensino Fund. (Rede pública Municipal)	Alunos do 2º ano — Ensino Médio (Rede pública Federal)	3 Turmas (duas do 5º ano/9 e uma da 5ª série — Ensino Fundamental. Escolas: A e B (Rede pública Municipal)	Alunos do 1º ano — Ensino Médio (Rede pública Estadual)	Alunos do 1º ano — Ensino Médio (Rede pública Estadual)	Alunos do 2º ano — Ensino Médio Rede Privada)	2 Turmas do Grupo experimental / 3º e 4º Blocos da EJA do E. Fund.(Rede pública Municipal)
Número de alunos matriculados e/ou que iniciaram a Sequência Didática	Lista ↓ 40 Projeto ↓ 39	Lista ↓ 28 Projeto ↓ 28	Lista ↓ 23 Projeto ↓ 23	Lista:T51+T52 ↓ 50; T53→ 40= 90 Projeto ↓ 90	Lista ↓ 43 Projeto ↓ 33	Lista ↓ 40 Projeto ↓ 23	Lista ↓ 70 Projeto ↓ 70	Lista ↓ 80 Projeto: ↓ (impreciso)
Número de alunos que concluíram a Sequência Didática	39 alunos	21alunos	23 alunos	18 alunos, sendo 6 de cada Grupo: Grupo T51 Grupo T52 Grupo T53	22 alunos	15 alunos	70 alunos	40 alunos em média

O DA8 está em destaque, no quadro acima, porque a pesquisadora em seu texto tece uma crítica ao fato de a Educação de Jovens e Adultos pouco possuir estudos sobre produção textual, diferente dos níveis fundamental e médio que têm recebido muita atenção de inúmeros estudiosos. Tal crítica se fundamenta em um levantamento bibliográfico em que seus autores se voltam para o ensino regular, conforme mostramos no excerto a seguir:

DA8 — p.15
<p>“Bonini (2001), Britto (1997), Bronckart (1999), Dionísio (2002a, 2002b), Franchi (1998), Garcez, (1998), Geraldi (1993), Jolibert (1994), Kaufman; Rodriguez (1995), Leal; Morais (2006), Pereira (2005), Pereira (2008), Rocha; Val (2003), Schneuwly; Dolz (2004), Soares (1999) e Viana (2001).(...)</p> <p>Também não há dados quantitativos, na área da Linguística, sobre a produção acadêmica investigando aspectos da linguagem com sujeitos da EJA. Já no âmbito da Educação, conforme os estudos de Haddad (2002), que apresentam um levantamento geral sobre o estado da arte nesta área, a produção discente do período de 1986 a 1998 somou 7.568 estudos, sendo 6.449 dissertações e 1.119 teses (às quais podem somar-se quatro teses de livre docência). Os 222 estudos relacionados ao tema Educação de Jovens e Adultos, neste período, representariam 3% da produção discente nacional, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 2,1% das dissertações de mestrado”.</p>

⁸⁶ Neste documento as turmas foram identificadas da seguinte maneira: na escola A, as duas turmas do 5º ano são: T51 e T52, e na escola B a turma da 5ª série é identificada por T53.

⁸⁷ No DA8 não identificamos a quantidade precisa de alunos em cada turma (quatro no total: duas do grupo controle e duas do grupo experimental), há apenas o total de alunos (80) e a informação de que 48 participaram da constituição do *corpus*, no entanto, identificamos que das quatro turmas, somente nas do grupo experimental de fato foi conduzida a *sequência didática*, por isso a quantidade exata não aparece no quadro.

Em relação ao aspecto número, e por isso a precisa descrição no quadro 5, é o fato de, nas instituições públicas (DA2, DA4, DA5, DA6 e DA8), não haver correspondência entre a quantidade de alunos que iniciaram o projeto e o número de alunos que concluíram a *sequência didática*.

O fato mencionado só não é recorrente nas instituições privadas (DA1 e DA7) e na única escola pública federal (DA3) em que houve envolvimento, pelo menos aparente, da totalidade dos aprendentes nas *sequências didáticas*, do início ao fim. Não houve quase índice de evasão dos aprendentes, nessas escolas.

Estamos conscientes de que não há garantia de sucesso para o procedimento que consegue envolver a totalidade dos alunos e nem tampouco que bons trabalhos somente são executados na esfera privada. Mas a comparação entre instituições públicas e privadas permite salientar a maneira como o aprendente vem sendo tratado nessas duas esferas. Observamos que nas pesquisas realizadas nas escolas públicas foi comum pesquisadores e/ou professores da turma não conseguirem o envolvimento do total dos aprendentes, em parte por evasão escolar, frequência irregular e desinteresse em participar de um projeto que exige maior engajamento, além de outras particularidades. Nos dois excertos abaixo os próprios pesquisadores apresentam alguns comentários sobre o assunto em questão:

DA4 — p. 73

“A T51 caracterizava-se por ser bastante agitada. As crianças brigavam muito entre si e muitas delas não respeitavam a professora. Também **faltavam muito às aulas**, dificilmente toda a turma estava presente. Por se tratar de uma região muito pobre e com alto índice de violência, havia muitos casos complexos...” (ênfase adicionada).

DA6 — p. 67

“... o segundo semestre de 2006 chegou com todas as datas comemorativas, feriados, eventos culturais e religiosos que lhe são tradicionais, impondo distâncias diferenciadas e ampliadas entre os períodos de aula propriamente dita(...). Quando isso acontecia nos dias de aula da professora colaboradora, complicava ainda mais a situação, pois muitos **alunos resistiam à idéia de ir para a escola só para a nossa aula e mais ainda se a escola estivesse fechada** (...) A professora apresentou o novo calendário para os alunos, discutiu a questão com eles, usou de todos os argumentos de que dispunha (...). Quinze alunos abraçaram o projeto e nos acompanharam até o final, **os demais, foram desaparecendo aos poucos, retornando à sala de aula em dezesseis de novembro, por ocasião da avaliação coletiva da exposição final**, quando a escola retornava, então, à sua rotina normal” (ênfase adicionada).

Algumas situações levaram pesquisadores a adotarem critérios para efetuarem exclusão e seleção de aprendentes, para que os engajados no projeto pudessem gerar os dados necessários para as suas pesquisas. O DA8, por exemplo, em que a pesquisadora trabalhou em quatro turmas, obviamente, pela dimensão do trabalho e número de sujeitos envolvidos, seria necessário, além de um grupo de colaboradores e um bom planejamento, que a pesquisadora

adotasse um critério de seleção de sujeitos, conforme é evidenciado no fragmento abaixo:

DA8 — p. 96

“Entre os critérios metodológicos adotados para a seleção do material de análise, consideramos relevante a frequência aos encontros, fato que determinou a redução dos sujeitos participantes. Assim, do total de 80 sujeitos, apenas 48 tiveram participação na constituição do *corpus*”.

A opção de se trabalhar com um instrumento como a *sequência didática* já configura um grande desafio, mas se um pesquisador pensar em todas as adversidades que existem na escola, esmorecerá antes mesmo de dar início ao trabalho. Por isso, parece estimulante pensarmos que, quando viabilizada uma prática nos moldes da *sequência didática*, na escola pública parece haver mais possibilidades de execução, por razões bem específicas (que não poderão ser tratadas neste estudo), que diferem da escola privada, como por exemplo, não haver uma exigência ferrenha do cumprimento do conteúdo programático, por vezes, pautado somente na gramática da língua.

Em relação à composição das turmas, muito se discute sobre a necessidade de proporcionarmos ao aprendiz qualidade de ensino, mas na contramão dessa busca notamos que é privilégio de poucos docentes não trabalhar em turmas com grande quantidade de alunos. Por isso, dentre os documentos analisados o DA7 destaca-se pela realidade vivenciada pela pesquisadora, ao desenvolver uma sequência de ensino em uma turma que, pelo senso comum, teria tudo para não dar certo, uma vez que se tratava de um público de adolescentes em uma turma numerosa (70 alunos).

No DA7 o desafio da pesquisadora foi justamente de propor uma intervenção didática como forma de contribuir para que os aprendentes, individual ou coletivamente, pudessem desenvolver suas capacidades redacionais, mesmos estes fazendo parte de um contexto adverso a essa prática, como podemos mostrar no fragmento abaixo:

DA7 — p. 13

“Uma das maiores críticas geralmente feitas às turmas numerosas é a de que os alunos assumem uma atitude muito passiva, de meros ouvintes. Visando à superação desse problema, procurei criar possibilidades de os alunos ajudarem na escolha e/ou organização das tarefas a serem feitas; as atividades não foram simplesmente impostas a eles, mas discutidas com eles. Isso ocorreu desde a determinação do projeto de trabalho – concurso de contos – sobre o qual eles opinaram em vários aspectos (premiação, ausência de limites de número de linhas e de imposição do tipo de conto, escolha dos melhores contos da turma) até a construção de documentos de trabalhos – os alunos, por meio de suas representações e apropriações, organizavam suas idéias em fichas de trabalho que serviriam para ajudar a (re)pensar suas produções (ao total, foram criadas cinco fichas)”.

Por meio da análise no DA7 observamos que, por mais desfavorável que seja para um docente ter que trabalhar com turmas numerosas, não chega a ser uma tarefa impossível, deste que, além de ter competência e empenho, conheça o público e suas reais necessidades,

mobilize conhecimentos teóricos e instrumentos necessários para conduzir um tipo de trabalho tal qual é exigido pelo contexto e sugerido no procedimento *sequência didática*. Esses conhecimentos são bem demonstrados pela pesquisadora e exemplificados nos excertos abaixo:

DA7 — p. 84-85

“Como a realidade do ensino brasileiro – escolas com turmas numerosas – não dá condições ao professor para intervir de forma individualizada junto a cada aluno, verificando as dificuldades e as especificidades de cada educando, o professor deve desenvolver instrumentos que tornem o aluno capaz de regular seus próprios processos de aprendizagem, nesse sentido, os procedimentos de avaliação formativa podem contribuir, e muito, para viabilizar um ensino de qualidade em turmas numerosas”.

DA7 — p. 136

“Para a execução desse trabalho, partiu-se da hipótese de que os procedimentos avaliativos favorecem o desenvolvimento de competências referentes à produção textual em alunos que frequentam uma turma numerosa. Para tanto, durante a sequência didática procurou-se estimular a colaboração e/ou interação entre os alunos por meio de atividades que os levassem a trocar informações e a testá-las durante a criação do texto, assim como a partilhar estratégias para coordenar as ações durante as tarefas”

Neste estudo, a pertinência do aspecto abordado, público: nível de ensino e número, centra-se basicamente na possibilidade de refutar justificativas contrárias a um trabalho didático inovador, por parte de alguns docentes que se justificam com base nos fatores desfavoráveis ao processo de ensino/aprendizagem, como: baixo rendimento escolar, turmas numerosas, desinteresse dos aprendentes, falta de apoio dos pais, falta de apoio da direção da escola e estrutura física deficiente etc.

3.3.2.3 Disciplina e Carga Horária

As propostas que compõem o *corpus* foram realizadas em diversos níveis do Ensino, no âmbito de disciplinas diversas. Vejamos a quadro 6:

QUADRO 6
Disciplinas e carga horária voltadas às sequências didáticas

Aspectos	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Disciplina	Produção Textual	Língua Port.	Redação	Língua Port.				
Carga horária semanal da disciplina	15h/a	4h/a	4h/a	4h/a	4h/a	4h/a	1h/a	4h/a
Espaço reservado à SD na disciplina	Total da CH	Total da CH	Total da CH	2h/a	1h/a	Total da CH	Total da CH	2h/a

Como a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem de línguas não está restrito às séries da educação básica, encontramos uma proposta interventiva voltada para o Ensino Superior, na disciplina Produção Textual⁸⁸ (no DA1). Essa disciplina, diferente das demais em que foram conduzidas as *sequências didáticas*, possuía carga horária de 15 h/a semanais, e no período em que a mesma foi ministrada a totalidade dessa carga horária foi destinada ao projeto do pesquisador.

Infelizmente, nem todos os pesquisadores fizeram ou puderam fazer uso da totalidade da carga horária de que a disciplina dispunha, no momento de realizarem as *sequências didáticas*. Em algumas propostas interventivas analisadas, em que o projeto estava associado à disciplina Língua Portuguesa, o trabalho com o dispositivo *sequência didática* foi conduzido paralelamente às aulas de gramática. Esse fato causa estranheza, uma vez que trabalhar com os gêneros textuais por meio de *sequência didática* não anula, de forma alguma, o estudo dos objetos gramaticais; pelo contrário não há aprendizagem da língua materna se não houver espaço para reflexão linguística. Pode-se pensar que as intervenções descritas nos documentos DA4, DA5 e DA8 mantiveram o ensino/aprendizagem do gênero separado da gramática da língua por diversas razões, mas que tenha sido por exigência institucional no cumprimento do programa, por imposição do professor titular da turma, por disponibilidade limitada do próprio pesquisador ou por desconhecimento do potencial da *sequência didática*. O único DA que faz algum esclarecimento a esse respeito é o DA5, como podemos confirmar no fragmento abaixo:

DA5 — p. 26

“A professora disponibilizou apenas uma aula por semana para as atividades de produção de texto, visto que precisava trabalhar os conteúdos de literatura e gramática nas outras três aulas”.

No DA7 essa separação também ocorreu, mas o contexto se configurou de outra forma. A instituição na qual a pesquisadora conduziu o trabalho, no próprio currículo⁸⁹, apresenta como disciplinas afins: Português (voltado para gramática da língua), Literatura (voltada para leitura e classificação das escolas literárias) e Redação (voltada para produção

⁸⁸ A disciplina em questão foi ministrada em uma turma do curso de Engenharia Florestal. A ementa da disciplina era a seguinte: "Texto: leitura e produção de textos. Coesão e coerência textuais: Argumentatividade e narratividade. Análise de estruturas básicas da língua portuguesa" (Cf. DA1, p.66).

⁸⁹ A organização curricular das instituições privadas apresenta particularidades. É comum nessas instituições que ocorra a contratação de um docente para ensinar gramática, um para ensinar literatura e outra para ensinar o aprendente a produzir texto escrito, e, às vezes, por incompatibilidade de horário esses docentes se isolem, ficando cada um centrado na sua área de atuação e o aprendente bombardeado de conteúdos que acabam não se complementando.

textual escrita). E foi na disciplina Redação, com carga horária de 1 h/a semanal, que o trabalho didático foi conduzido.

3.3.2.4 Periodicidade de encontros, total de encontros e carga horária da SD

A Identificação da carga horária de cada disciplina em que as *seqüências didáticas* foram desenvolvidas foi facilitado pelo pesquisador que ofereceu essa informação de forma clara. No entanto, identificarmos a carga horária da *seqüência didática*, propriamente dita, foi difícil na maioria dos documentos analisados, exceto no DA3 e no DA6, em que as pesquisadoras apresentam no corpo do texto, quadros sintetizando o procedimento e sua respectiva carga horária.

Nos demais documentos, para que essa carga horária fosse identificada, foi necessário observar a periodicidade de encontros, entre o pesquisador e os aprendentes, identificar o número total desses encontros e somar a quantidade de horas/aulas utilizadas para esse fim. A dificuldade mencionada, no que diz respeito à identificação da carga horária utilizada na execução do procedimento, não foi superada no DA4, conforme é evidenciado no quadro 7, que sintetiza essa informação:

QUADRO 7
Encontros para desenvolvimento das seqüências didáticas

Aspectos	DA1	DA2 ⁹⁰	DA3 ⁹¹	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Periodicidade de encontro	3 encontros semanais (5h/a cada)	2 encontros semanais (2h/a)	2 encontros semanais (2h/a cada)	1 encontro semanal (2h/a)	1 encontro semanal (1h/a)	3 encontros semanais (h/a variável)	1 encontro semanal (h/a variável)	1 encontro semanal (2h/a)
Total de encontros	9	21	10	Não Especificado	8	12 → [7 (2h/a); 2 (3h/a); 1 (4h/a); 2 (5h/a)]	16 → [(15 (1h/a) e 1 (3h/a)]	12
Período da intervenção	1 mês	4 meses	1 mês e meio	Idem	2 meses	1 mês	3 meses e meio	3 meses
Carga Horária das S.D.	45h/a	42h/a	20h/a	Idem	8h/a	34h/a	18h/a	24h/a

⁹⁰ Neste documento a pesquisadora, ao se referir à duração de cada encontro, menciona, por exemplo, que a 1ª oficina durou uma aula de dois períodos, que no meu entendimento significa 2h/a, tanto que, em dois momentos da intervenção, a autora afirma que uma oficina durou três aulas de dois períodos cada, entendi 6h/a.

⁹¹ Quanto a *seqüência didática* é descrita neste documento, a partir da página 56, ocorre na verdade a descrição do planejamento do que ocorrerá em cada oficina, sendo um total de nove oficinas, algumas possuindo duas partes. Como a mesma *seqüência didática* foi realizada em três turmas não consegui identificar nem o número de encontros, nem o total de carga horária do procedimento em nenhuma das turmas.

O DA4 não apresenta passo a passo a intervenção didática. Pensamos ter sido uma decisão metodológica da pesquisadora não detalhar o procedimento, pois descrever uma mesma *sequência didática* implementada por três docentes diferentes, conduzida para públicos também diferentes, resultaria em um trabalho demasiadamente extenso. Foi preocupação da pesquisadora apenas conseguir gerar os dados para análise. Já, no DA8, mesmo trabalhando com quatro turmas, a pesquisadora conseguiu sistematizar o trabalho e descrever a prática de maneira a esclarecer a respectiva carga horária.

O destaque dado ao DA5, no quadro acima, justifica-se, pelo que consideramos ser uma discrepância entre a periodicidade de encontros e o tempo de realização da intervenção didática, haja vista que, segundo o pesquisador, a *sequência didática* ocorreu durante um período muito extenso (dois meses), para poucos encontros e irrisória carga horária, se comparada à carga horária dos demais documentos acadêmicos.

Após análise cuidadosa desse documento, foi possível detectar sérios problemas na tentativa de condução da *sequência didática*. O planejamento da proposta interventiva foi elaborado pelo próprio pesquisador⁹² (ver apêndice D) e fornecido para ser executado pela professora da turma. Segundo o planejamento o procedimento deveria ser executado em, no mínimo, oito etapas, sendo que somente ocorreram três etapas, isso concretamente em oito encontros, sem nem ao menos ter sido iniciado o trabalho nos módulos.

Das quatro etapas de uma *sequência didática* esquematizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o pesquisador só atingiu a segunda, a da produção inicial que ainda é a fase diagnóstica. A etapa propriamente dita da intervenção não pôde ser iniciada, os alunos não tomaram conhecimento de nenhuma atividade que pudesse contribuir para sua aprendizagem e a professora não pode apreciar uma forma inovadora de se conduzir uma aula de língua portuguesa fazendo uso do gênero textual, nem tampouco ampliar seus conhecimentos teóricos a respeito do trabalho com o gênero.

Baseando-nos na leitura dos DA observamos que o trabalho com um dispositivo didático do porte da *sequência didática*, por mais que seja facilitador e orientador da prática docente, somente dará bons resultados se, além de conhecimento teórico, forem consideradas as experiências empíricas de todos os envolvidos no processo e se todas as ações forem

⁹² Num primeiro momento o pesquisador afirma que a colaboração dele no projeto foi na elaboração e acompanhamento da turma. Em outro momento do texto ele afirma que pelo fato da professora ter demonstrado pouco conhecimento teórico e prático sobre o trabalho com os gêneros de texto, ele colaborou com a professora tanto na elaboração do planejamento da *sequência didática* quanto no do material didático. Mas a comparação do planejamento escrito com a prática efetivada, suscita dúvidas de que realmente tenha havido um trabalho conjunto desde a elaboração da proposta (Cf. DA5, p. 21 e 26).

guiadas por um cronograma⁹³ exequível, caso contrário, fica cada vez mais difícil promover o desenvolvimento das competências linguísticas, languageiras e discursivas dos aprendentes.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

A análise foi realizada em cada um dos momentos do procedimento *sequência didática* (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final) desenvolvidos nas propostas interventivas apresentadas nos DA. Verificou-se se há conformidade ao que é proposto por Dolz *et al.* (2004), se há inovações à proposta que podemos considerar pertinentes aos diversos contextos escolares, se a dimensão formativa do procedimento foi levada em consideração pelos pesquisadores e se, de fato, o processo ensino/aprendizagem se efetivou no que tange ao aprendente melhorar seu desempenho nas mais variadas situações de comunicação.

A análise teve como objetivo, além de apreciar as propostas interventivas dos DA de maneira a verificar como os pesquisadores estão interpretando o procedimento *sequência didática*, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apreciar também, à luz de concepções atualizadas de avaliação formativa, se o procedimento em questão está sendo tratado como um dispositivo formativo, processual e contínuo, de autocontrole do processo de ensino/aprendizagem da língua materna, ou, mais normativamente, como um modelo a ser copiado.

Para averiguar o potencial formativo das propostas interventivas nos deteremos, em parte, na análise das atividades desenvolvidas em todas as etapas, observando se as mesmas envolvem os aprendentes de maneira a construírem competências e habilidades, se fomentam a reflexão sobre os fatos ocorridos em sala de aula, se permitem a ativação de processos de regulação e (auto)avaliação e se incidem positivamente sobre aspectos significativos do gênero trabalho (textuais e discursivamente).

Também confrontamos nossas observações com a avaliação dos próprios pesquisadores, quando foi possível, isto é, quando eles mesmos expressavam uma opinião sobre o êxito que seu trabalho obteve junto às turmas. Quando os pesquisadores não fizeram

⁹³ É importante que o cronograma seja elaborado seguindo as orientações do calendário da própria escola, sem perder de vista as atividades e programações sócio-culturais a qual a comunidade escolar e cidadã faz parte. Mesmo que adversidades surjam, elas devem ser eventuais e não totais ao ponto de impedir a realização de todo um trabalho planejado.

nenhuma apreciação explícita de sua proposta optamos por basearmos nos dados para definir qual teria sido o êxito.

Para avaliação, mencionada acima, houve a elaboração de um quadro classificatório (ver quadro 23), no qual uniformizamos os termos utilizados nessa avaliação. Caracterizamos o êxito das propostas em "Bom", "Mediano" e "Insatisfatório", isto para termos condições de apresentarmos as conclusões a que chegamos após análise dos DA. Mas a justificativa para tal classificação a respeito das propostas didáticas será apresentada no final do próximo capítulo, o de análise dos dados. Passemos agora para ele.

CAPÍTULO 4 — SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DISPOSITIVOS DIDÁTICOS E PROCESSOS FORMATIVOS EM ANÁLISE

Neste capítulo, analisamos as *Sequências Didáticas* do *corpus*, com o objetivo de responder às seguintes perguntas da pesquisa: i) como está sendo interpretado o modelo *sequência didática* proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)? e ii) como as *sequências didáticas* analisadas lidam com a dimensão formativa do procedimento?

Para isto, escolhemos analisar uma por uma as diferentes etapas do procedimento (conforme descrição apresentada em 2.2.3), nas quais observaremos as ações desenvolvidas e a coerência das mesmas em relação ao modelo pretendido, o projeto de comunicação em que está inserido o procedimento, a atenção oferecida à avaliação diagnóstica e à dimensão formativa no processo com um todo, a interpretação do princípio da modularidade, a pertinência das atividades realizadas, os objetivos de ensino/aprendizagem e outros.

4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Antes de explanarmos como a apresentação da situação foi interpretada pelos pesquisadores nos oito DA, decidimos refletir sobre a opção de duas pesquisadoras (DA3 e DA6) de se fazerem presente, no contexto escolar em que realizaram suas pesquisas, num período anterior ao início do procedimento. Com essa decisão, antes da apresentação da situação elas já haviam estabelecido vínculo com os demais sujeitos que se envolveriam na *sequência didática* pretendida. No caso do DA3, a pesquisadora frequentou a sala de aula exercendo o papel de colaboradora da turma, no intuito de conhecer a realidade dos alunos, como também tornar-se mais próxima do público que participaria da pesquisa.

Levando em consideração que a primeira etapa é um momento crucial, no dizer de Dolz *et al.* (2004, p. 99), pois é o momento de convencer o aprendente a envolver-se ativamente no processo de ensino/aprendizagem da língua, pressupomos que esse convívio prévio do pesquisador favorece que o projeto seja aceito mais facilmente pelos aprendentes, no momento da apresentação da situação. Pensamos dessa forma porque o pesquisador deixa de ser uma figura estranha para os sujeitos da pesquisa, ou mero observador do trabalho docente e, sem oferecer desconfiança aos demais, pode passar a ser visto como uma pessoa do grupo, mas uma pessoa interessada a ensinar e a aprender.

Essa opção de manter contato com o público, antes mesmo de ocorrer a apresentação da situação, independentemente do tipo de pesquisa desenvolvida, parece ser

uma orientação interessante a ser somada à proposta de trabalho com a *sequência didática* (caso o pesquisador não seja também o professor da turma) — já que o procedimento, em princípio, não é para ser feito por pesquisadores e sim pelos professores das turmas —, uma vez que oferece aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem um período maior de troca de informações e contribuições mútuas⁹⁴, como bem é revelado pela pesquisadora do DA6, no excerto abaixo:

DA6 — p. 13

“Quando falamos em proximidade, mais do que estar em sala de aula para filmar e observar a prática do professor como se ele e seu trabalho fossem objetos estranhos a nós ou nós fôssemos seres estranhos àquele contexto, **pensamos na construção de laços de confiança, parceria, amizade mesmo, pois acreditamos que só assim é possível diminuir a distância e os mecanismos de proteção que se levantam, automaticamente, entre pesquisado e pesquisador**, promovendo uma atitude mais espontânea e natural do pesquisado e, em decorrência, uma interpretação mais legítima do pesquisador” (ênfase adicionada).

Em seis dos DA analisados (DA1, DA2, DA3, DA6, DA7, DA8)⁹⁵, há referência ao primeiro momento do procedimento *sequência didática*, isto é, à apresentação da situação, no planejamento realizado pelo pesquisador. Os textos de DA5 e DA4 são os únicos que não fazem nenhuma referência a esse momento.

O primeiro passo para que tal procedimento cumpra seu papel é a concretização da apresentação da situação. Nessa concretização, observamos que em DA1, DA2, DA3, DA6, DA7 e DA8 aspectos que se assemelham no que diz respeito a apresentar a finalidade do projeto, justificar a escolha do gênero e sugerir/elaborar o projeto de classe, como era de se esperar, uma vez que são orientações dos proponentes do procedimento *sequência didática* (Dolz *et al.*). No entanto, cada DA diferencia-se dos outros pelo aspecto em destaque no quadro 8 a seguir, no qual incluímos a denominação dada pelos pesquisadores a essa etapa do procedimento bem como as ações empreendidas.

No DA2 o espaço destinado a denominar a etapa, a pesquisadora **anuncia que na mesma aula em que houve a apresentação da situação ocorreu também a produção inicial**, realizando isso tudo num tempo de 2h/a (ver quadro 3 ou 7 no capítulo anterior). Podemos pensar que a pesquisadora do DA2 conseguiu realizar em uma só aula a apresentação da situação e a primeira produção, por estar lidando com alunos da 5ª série

⁹⁴ Para tanto, deve-se levar em consideração o tipo de relação estabelecida entre pesquisador e professor da turma. O pesquisador poderá contribuir com a formação do professor e o professor com a experiência que possui poderá antecipar informações privilegiadas ao pesquisador sobre a comunidade escolar, em particular sobre a turma, além de poderem desenvolver um trabalho didático conjunto mais consistente.

⁹⁵ Dentre os seis documentos mencionados, o DA8 não faz referência à apresentação da situação no planejamento, pelo menos não de forma explícita, mas realiza a descrição da primeira etapa da *sequência didática* no corpo do texto, como será mostrado no quadro 8.

QUADRO 8
Síntese da apresentação da situação

	Denominação	Ações empreendidas
DA1	Primeiro Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação pessoal dos acadêmicos e do professor/pesquisador; ✓ Apresentação e discussão do Plano de Ensino da Disciplina; ✓ Exposição do Projeto Coletivo de produção de um gênero escrito, o artigo de opinião — Publicação do material impresso “Engenharia Florestal em Opinião” (Jornal). ✓ Primeiro contato com o gênero, através da leitura de artigos de opinião em jornais impressos; ✓ Organização dos trabalhos para elaboração e publicação futura do material a ser impresso.
DA2	Apresentação da situação de comunicação e primeira produção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do projeto de comunicação a ser realizado na produção final — Produção de uma coletânea de contos humorísticos a ser apresentada na Feira Multicultural da Escola; ✓ Apresentação da aprendizagem de linguagem que seria enfocada: a pontuação; ✓ Realização da primeira produção.
DA3	Apresentação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esclarecimento sobre a finalidade do projeto de ensino; ✓ Esclarecimento sobre a metodologia a ser usada na pesquisa; ✓ Apresentação de uma coletânea de textos para debate sobre o tema “voto nulo”; ✓ Sugestão de uma produção final coletiva — Carta aberta à comunidade escolar.
DA6	Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivo à turma para retomar trabalho com gênero; ✓ Esclarecimento sobre a inter-relação do projeto com o conteúdo da disciplina; ✓ Orientação para Produção Inicial – Seminário; ✓ Organização das equipes e sorteio dos temas entre as equipes; ✓ Esclarecimento sobre a reapresentação dos grupos (seminário) — I Jornada de Estudos Literários do Ensino Médio (projeto coletivo).
DA7	Contrato Didático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo de reconhecimento das expectativas do público e de nível de interesse em relação à proposta do trabalho; ✓ Estabelecimento do contrato didático; ✓ Apresentação do projeto de produção coletiva a ser realizado no final da sequência de ensino – Concurso de conto. ✓ Sondagem sobre o tipo de contos lidos e de interesse dos aprendentes.
DA8	Primeira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da situação de interação prevista a ser desenvolvida; ✓ Preparação para elaboração da Produção inicial- Proposta de produção; ✓ Explicitação das atividades de linguagem que seriam objeto de ensino/aprendizagem. ✓ Esclarecimento de: o conteúdo a ser explorado; o gênero textual a ser usado e o destinatário; ✓ Acordo firmado (projeto coletivo) — enviar a Carta de Reclamação ao prefeito da cidade.

a quem não deu margem para questionamentos. Nossa prática pedagógica nos mostra que, além da criança pouco questionar as decisões de um professor, ela facilmente se motiva com propostas diferentes; talvez por isso a professora não tenha sentido necessidade de dar muitos detalhes no primeiro encontro e, assim, partiu logo para produção inicial.

Outra hipótese que podemos levantar é que a pesquisadora não compreendeu a importância desse momento e agiu como normalmente boa parte dos professores age na prática docente, isto é, ela elaborou o trabalho e apresentou aos aprendentes de forma impositiva, considerando que, por ser professora da turma, já conhecia as dificuldades desse

público; não viu necessidade de conduzi-los a um entendimento mais amplo da situação de comunicação na qual sua produção iria se inserir. Um argumento a favor desta hipótese é o fato de ela anunciar que o foco de todo trabalho é a pontuação.

Essa definição do foco central do trabalho, já na apresentação da situação, parece se distanciar da proposta original, uma vez que a(s) dificuldade(s) que definirá(ão) o trabalho na *sequência didática* deveriam ser diagnosticadas na produção inicial e não expressas, de antemão, na apresentação da situação. Certamente seja possível prever alguns conteúdos, na medida em que diversos problemas de escrita atravessam diferentes gêneros, mas definir o foco central do trabalho, sem analisar a produção inicial, parece estranho.

O DA1 destaca-se pela **forma cuidadosa com que o pesquisador conduziu a apresentação da situação e justificou o porquê de se desenvolver o projeto de classe**, ao longo das 5h/a nas quais durou o encontro. O pesquisador preocupou-se em persuadir os aprendentes a participarem de um trabalho de produção escrita que poderia ajudá-los a crescerem como acadêmicos e cidadãos críticos e também oferecer aos seus textos um valor de obra impressa, demonstrando a objetividade da proposta e seu próprio interesse em desejar fazer um trabalho significativo. Sobre essa árdua tarefa de persuadir o outro, própria da apresentação da situação, o pesquisador revelou o seguinte:

DA1 — p. 79

“A idéia de organizar uma publicação impressa contendo os textos produzidos por eles durante a sequência didática gerou uma motivação inicial em alguns acadêmicos. Porém, a maioria não acreditava nessa possibilidade, desconfiada sobretudo pela concepção de que não tinham capacidade para isso, além de julgarem que não fosse possível, no curto espaço de tempo que teríamos para todas as aulas, produzir os textos, corrigi-los e imprimir a publicação em gráfica. Após mostrarmos a viabilidade da publicação, desde que todos ‘abraçassem’ a idéia, sentimos que conseguimos mais adesões ao nosso projeto”.

A atenção dedicada ao projeto de classe no DA1 (ver Apêndice F - Quadro Descritivo das atividades DA1), fez com que o projeto fosse entendido como desafio de aprendizagem pelo grupo, o que tornou as tarefas significativas e pertinentes. Isso parece ter garantido um maior engajamento dos alunos nas atividades e, portanto, constitui um ponto de partida mais favorável a atitudes autônomas de regulação⁹⁶.

O que chamou nossa atenção, neste momento da análise, foi a opção do pesquisador do DA1 de, antes de solicitar a primeira produção, oportunizar aos alunos o primeiro contato com o gênero, apresentando um suporte (jornal impresso) que traz o gênero

⁹⁶ Mais adiante será evidenciado que o DA1 teve resultado mediano, em parte isso se deu por que o engajamento notado na apresentação da situação não foi sustentado pelas atividades propostas.

selecionado. A atividade de leitura e observação do gênero ajuda a esclarecer as representações que os alunos têm sobre o gênero. O interessante, nesta opção do pesquisador, foi que ele não deu o gênero pronto aos aprendentes, mas esperou que por meio de suas experiências de leituras os aprendentes identificassem os elementos que consideravam caracterizadores do gênero e localizassem nos jornais impressos o texto do gênero Artigo de Opinião. No caso em questão, o pesquisador do DA1 instigou os aprendentes, de nível universitário, a exercerem o papel da aprendizagem, levando-os a identificar critérios, com base, em parte, em sua própria experiência de falantes e leitores. Na realização da atividade os aprendentes poderiam elaborar hipóteses sobre o que seria um Artigo de Opinião, identificá-lo no jornal e após procederem à análise poderiam fazer a primeira tentativa de produzi-lo.

No DA3 e no DA8, diferentemente do DA1, a importância do projeto coletivo de classe é bem menos evidente na apresentação da situação. No DA3, se a motivação para “Desenvolver competências para a leitura/produção do gênero Carta de Leitor” (ver Apêndice K - Objetivos das Pesquisas) dependeu do projeto de produção coletiva anunciado na apresentação da situação — carta aberta à comunidade escolar —, esta dificilmente se manteve, uma vez que ao longo do texto da pesquisadora não há referência à realização do projeto, o que nos leva a crer que o mesmo não foi realizado.

No caso do DA8 a pesquisadora não propôs claramente um projeto de classe. No máximo houve uma tentativa de motivar os aprendentes a escreverem Cartas de Reclamação, conforme pode ser evidenciado no excerto abaixo:

DA8 — p. 108

“Procuramos evidenciar a necessidade que temos, no nosso cotidiano, de produzirmos textos argumentativos, que se materializam por meio de variados gêneros textuais, dentre eles a carta de reclamação. **Combinamos também que as cartas produzidas seriam enviadas ao Prefeito**” (ênfase adicionada).

A suposição de que o acordo firmado entre a pesquisadora e aprendentes foi feito apenas como motivação para que estes se interessassem a escrever, está baseada no fato de que, apesar de o prefeito da cidade ser sempre o destinatário das cartas produzidas, não foi possível identificarmos, em outra parte do DA, a pesquisadora recordando o acordo firmado ou esclarecendo se tratar de um projeto fictício; tampouco menciona o envio das cartas, nem justifica o porquê das mesmas não terem sido encaminhadas ao destinatário.

Possivelmente, o que levou a pesquisadora do DA8 a não se deter no projeto de classe foi o fato de sua pesquisa ser também quantitativa (ver quadro 2). O objetivo mais evidenciado, no texto da pesquisadora, foi o de apreciar e quantificar o percentual de

diferenças entre a produção escrita inicial e a produção final, de um aluno que teve acesso aos recursos didáticos inovadores e comparar os resultados com a produção escrita de um aluno que não teve a mesma orientação. Com isso notamos que se não era interesse da pesquisadora “criar um desafio intelectual desestabilizador” (Dolz *et al*, 2004, p.122) para os aprendentes, elaborar um projeto de classe não se revestia da mesma importância.

O aspecto interessante a ser observado no DA6 centra-se na **questão curricular**, pois, como podemos ver no quadro 8, houve a preocupação por parte da pesquisadora e da professora colaboradora de esclarecerem aos aprendentes que o projeto do qual fariam parte, longe de se distanciar da proposta do currículo, contemplava-a, agregando estudos literários, gramática e produção textual. Foi esclarecido que o fato de realizar um seminário com temas dos estudos literários não inviabilizava que alguns conteúdos da gramática fossem abordados.

Esse tipo de esclarecimento sobre o conteúdo (se faz parte do currículo e como será tratado pelos envolvidos no processo) é importante de ser feito na apresentação da situação, primeiro, porque orienta docente e aprendente a construir uma representação do trabalho didático que terão que desenvolver; segundo, porque mostra que o trabalho com o gênero textual pode não representar um acréscimo de trabalho, mas a possível substituição de diversos trabalhos, antes tratados de forma isolada, por um único trabalho didático, mais sistematizado e agregador de saberes afins (gramática, literatura e produção textual). Esse aspecto ganhou relevância aqui porque em alguns DA a *sequência didática* foi conduzida paralelamente a outros estudos da língua materna.

Por fim, foi possível destacar, na apresentação da situação pela pesquisadora do DA7, **o espaço dado ao depoimento dos aprendentes**, o diálogo sendo usado como instrumento de avaliação diagnóstica. A pesquisadora instigou os aprendentes a se posicionarem a respeito de suas expectativas para com o projeto que estava sendo apresentado, a explicitarem suas impressões sobre a disciplina Redação e a identificarem o que os impedia a se sentirem motivados a escrever. Essa interação, além de permitir que os aprendentes se deparem com um profissional interessado em contribuir com a sua formação, certamente estimula sua motivação e seu engajamento nas tarefas. Observa-se, no excerto abaixo, um exemplo do que a pesquisadora diagnosticou por meio do diálogo com a turma:

DA7 — p. 107

“O descaso e a antipatia pela disciplina produção textual ficaram nítidos na fala de muitos alunos que fizeram afirmações como: ‘não gosto de escreve’, ‘as regras pra produzir os textos são muito chatas’. [...] Uma das questões problemáticas levantadas por eles era a situação de imposição. Os temas redacionais são impostos, a maneira de se trabalhar em sala de aula é imposta (sempre individualmente), entre tantas outras imposições. No sistema educacional brasileiro, os alunos vêm assumindo historicamente um papel muito passivo nas aulas

de produção textual, e isso os têm incomodado. Percebi nas suas falas que a postura passiva contribui para tornar a aula de produção textual monótona e desinteressante”.

A pesquisadora do DA7 demonstrou não ter ficado indiferente ao sentimento dos aprendentes em relação à produção textual e ter norteado a *sequência didática* com base nessa discussão. Essa postura chama a atenção, porque estamos nos referindo a um trabalho desenvolvido com uma turma numerosa (setenta alunos) e de Redação, não é recorrente observarmos docentes com esse tipo de prática em turmas com essas características. A nosso ver, escutar o aprendente e incluí-lo como sujeito desde o início da sequência é uma das bases para fazer um trabalho realmente formativo, no qual o aprendente passe a ser mais receptivo e mais responsável pela sua aprendizagem.

Já, em relação a DA4 e DA5, nos quais os pesquisadores não explicaram porque não terem realizado esse momento inicial da *sequência*, restou-nos observarmos, então, como foi iniciado o trabalho. No DA4, a pesquisadora inicia pela realização da produção inicial (narrativa Conto de Detetive). No DA5 o pesquisador começa proporcionando aos aprendentes o contato com a leitura dos textos do gênero Crônica.

Pelo que foi possível observar, parece que para os pesquisadores desses dois DA a apresentação da situação não é um momento-chave da *sequência didática*, tanto que abriram mão por completo desse momento, não nos dando nenhuma entrada para nos certificarmos do porquê agiram de modo tão diferente dos demais pesquisadores.

Nos outros DA, o docente firma, de certa maneira, um contrato didático, conforme expressado pela pesquisadora do DA7, possibilitando assim que os aprendentes possam olhar de forma diferente para a disciplina Língua Portuguesa, e percebam que aprendemos e usamos a língua lendo, pesquisando, escrevendo, falando, ouvindo e realizando (auto)avaliação do papel que temos que desempenhar. Todas essas ações podem ocorrer de forma prazerosa e produtiva, na sala de aula, se o aprendente se sentir confiante, como mostraram os pesquisadores de DA1 e DA7 ao fazerem bom uso do projeto de classe para estimular a autoestima dos aprendentes.

Considerando a maneira como a apresentação da situação foi conduzida nos DA analisados é possível inferirmos que essa etapa exige tempo. O bom uso do tempo, no entabular conversa sobre o projeto, no justificar a escolha do gênero (se necessário solicitar leitura ou escuta de um exemplar do gênero eleito), no esclarecer o conteúdo a ser explorado, e no lançar/elaborar um projeto de classe são pontos de partida importantes para que as etapas seguintes possam ser cumpridas de forma satisfatória. Na perspectiva formativa, todos os componentes da apresentação que esclarecem os objetivos da sequência e criam uma motivação em torno de um projeto viável para os aprendentes podem contribuir para a

valorização destes como sujeitos. E, conseqüentemente, seu engajamento em atividade que buscam sua autonomização.

4.2 PRODUÇÃO INICIAL

Como vimos em 2.2.3, a produção inicial funciona como “reguladora do procedimento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.102), pois é papel seu proporcionar aos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem uma visão clara das dimensões problemáticas. Esse é o momento da *sequência didática* que oportuniza, de forma efetiva, que se coloque em prática uma importante modalidade de avaliação, a diagnóstica, como também é o momento em que começa a revelar-se mais explicitamente o caráter formativo do procedimento.

Em todos os oito DA analisados, há claramente a informação de que os pesquisadores, acatando a orientação de Dolz *et al.* (2004), realizaram a etapa da produção inicial, mas apenas em alguns DA (DA1, DA2, DA3, DA6, DA7 e DA8) os pesquisadores demonstraram entender que essa produção oportuniza um diagnóstico da situação. Sintetizamos, no quadro 9, a ação didática desenvolvida por esses seis pesquisadores, no momento da execução dessa fase da *sequência didática*, e, o modo como expressam, em seus discursos ter percebido a função diagnóstica da produção inicial.

Os DA4 e DA5 estão ausentes do quadro, pois os pesquisadores não fazem qualquer referência à função diagnóstica da produção inicial. Não identificamos neles nenhum dado, nenhum parágrafo em que os pesquisadores esboçassem alguma informação a respeito de como fizeram uso da primeira produção, se ela foi analisada pelo docente e aprendentes, tampouco se foi usada para elaboração dos módulos. Vejamos o quadro 9 na página seguinte:

QUADRO 9
Ação didática na produção inicial e sua relação com a função diagnóstica

Documentos Acadêmicos	Síntese da ação executada na etapa da produção inicial	Referência explícita a função diagnóstica da produção inicial
DA1	Complementação das leituras dos artigos nos jornais, leitura essa iniciada na etapa anterior. Os acadêmicos espontaneamente destacavam as características do gênero por eles identificadas. Feito o levantamento, o professor entregou aos alunos fichas para que listassem as características identificadas e socializadas com os demais colegas. Explanação sobre planejar/organizar o texto escrito, sobre o uso de rascunho. Momento de reflexão sobre as produções privilegiadas na escola e outros gêneros imprescindíveis para a formação escolar. Solicitação da produção inicial (Cf. p.81-86).	“Nossa intenção era a de analisar lingüisticamente os textos da produção inicial , para verificar a adequação ao gênero, em termos de forma composicional e estilo, e questões relativas à textualidade (coerência textual). [...]. Isso porque nossa intenção era a de, com base nas dificuldades levantadas pelos próprios acadêmicos em produzir seus artigos de opinião (anotadas por eles em uma das listas de constatações), planejar a continuidade da sequênciadidática a partir de módulos.” (p.74-75).
DA2	A única informação evidenciada sobre essa etapa, que se deu juntamente com a etapa de apresentação da situação, é que a produção escrita de um Conto Humorístico Infantil foi solicitada aos aprendentes, tendo por base seus conhecimentos prévios sobre o gênero (Cf. p. 91).	“ Na produção inicial, os alunos que não conseguiram demonstrar as capacidades de linguagens necessárias ao domínio do gênero em questão (61,90%) reproduziram piadas que conheciam (e não nela se inspiraram para criação de um conto) ou relataram alguma situação engraçada que com eles tenha ocorrido ou que tenham presenciado pessoalmente ou por televisão” (p.100)
DA3	Na etapa anterior foi oferecida aos alunos uma coletânea de textos que abordavam o tema “ <i>A verdade sobre o voto nulo</i> ”. Nesta aula, retomou-se a leitura e debate sobre os textos. Cada aluno escolheu um dos autores da coletânea para endereçar uma Carta de Leitor, tendo por base as representações que possuíam sobre o gênero — Produção Inicial (Cf. p.34).	“ Essa primeira produção textual tinha como objetivo obter uma representação do gênero em estudo , ou seja, saber que conhecimentos o aluno tinha dos elementos constitutivos da Carta de Leitor para definir estratégias que melhor o orientasse para a apropriação do gênero” (p.34).
DA6	No momento reservado para produção inicial, os alunos estavam divididos em seis grupos; por sorteio do tema e de ordem de apresentação cada grupo procedeu à apresentação de um conteúdo da área dos estudos literários na realização do Seminário. Como o objetivo da pesquisadora e da professora era observar o desempenho dos alunos (capacidades e dificuldades) tudo foi devidamente filmado e salvo em DVD para apreciação dos aprendentes na etapa seguinte (Cf. p.97-100)	“Vários alunos riem nervosamente, escondem-se atrás dos colegas, escoram-se na parede, balançam as pernas e os braços, lêem olhando para baixo e falam baixíssimo, em caso mais extremo, desistem de apresentar [...]. Quase não interagem com a turma, e, mesmo entre eles, sinalizam o novo expositor lançando um olhar para ele ou passando-lhe a ‘apostila’. [...] A performance dos alunos na exposição inicial, ao mesmo tempo em que denuncia a concepção equivocada com que o gênero seminário tem sido trabalhado nas escolas, serve de ponto de partida para o trabalho da professora ” (p.99).
DA7	Produção de um Conto, a partir dos conhecimentos que os alunos possuíam sobre esse gênero. Após recolher os textos, a professora/pesquisadora fez cópias de cada um, e depois de anotar as dificuldades dos aprendentes devolveu as produções aos respectivos donos, para no decorrer do procedimento pudessem reescrevê-la (Cf.109-110)	Eu solicitei que todos os alunos produzissem, com base apenas naquilo que já dominavam, um conto à sua escolha , sem delimitar nem o mínimo nem o máximo de linhas. Eu expliquei-lhes que esta produção permitiria traçar um plano para nossas aulas mostrando o que eles já sabiam fazer e o que ainda precisavam aprender ” (p.109).
DA8	A pesquisadora, antes de solicitar a primeira produção, iniciou uma discussão sobre a necessidade de se produzir textos argumentativos, retomando o comando da proposta de produção apresentada na etapa anterior, no momento da apresentação da situação. Ocorreu a identificação de elementos do contexto de produção da carta de reclamação e por fim a pesquisadora apresentou e explicou a temática da proposta de redação para confecção da produção inicial (Cf. p.107)	“ A primeira atividade da sequência didática foi a proposta de produção textual, denominada PI, que teve como objetivo diagnosticar os conhecimentos que os alunos já tinham consolidado sobre o gênero carta de reclamação ” (p.130).

Todos os pesquisadores, dos DA mencionados no quadro anterior, parecem ter consciência do interesse diagnóstico da produção inicial. É interessante notar, porém, que há uma distância muito grande, para alguns, entre essa consciência e o uso que fazem do diagnóstico. A pesquisadora do DA3, por exemplo, apresentou uma postura que manifesta essa distância. Ao apreciarmos o discurso da pesquisadora, no quadro 9, e nos dirigirmos para o quadro 10 adiante, evidenciamos que ela, além de não explicitar ao leitor quais problemas foram percebidos na produção inicial, decidiu não socializar essa análise com os aprendentes.

Esse tipo de conduta revela que, apesar do aparente consenso em torno da função primordial da produção inicial, que é a de regular o procedimento, no sentido de conscientizar docentes e aprendentes sobre as prioridades a serem atendidas, essa função parece não ser sempre levada em consideração no tipo de trabalho desenvolvido, como podemos observar no quadro 10:

QUADRO 10
Processo de regulação na produção inicial

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Reconhecimento do caráter diagnóstico da Produção Inicial	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Explicitação do diagnóstico no DA	NÃO	NÃO	NÃO	—	—	SIM	SIM	NÃO
Socialização do diagnóstico com os aprendentes antes dos módulos	SIM	SIM	NÃO	—	—	SIM	SIM	Nada especificado

A pesquisadora do DA3 declara ter realizado o diagnóstico da primeira produção, dizendo: “com a leitura dos textos dos alunos, e observação de elementos textuais que se apresentavam de forma mais problemática [...] planejamos as demais etapas” (DA3, p.34), no entanto, ela não explicita quais os problemas diagnosticados. Além disso, fez com que seus alunos tivessem acesso à primeira produção, mas somente depois de terem trabalhado nos módulos, o que significa que eles trabalharam diversos aspectos do gênero sem terem tido oportunidade de analisar sua produção e tomar consciência do que sabem ou não fazer.

Já, pela ausência de informações no texto do DA4 e DA5, acreditamos que os pesquisadores nem mesmo chegaram a analisar a produção inicial para darem sequência a

trabalho didático, como também não disponibilizaram o resultado dessa eventual análise aos aprendentes para que estes pudessem observar os problemas ou as qualidades apresentados em suas produções e alterá-las.

Analisamos a síntese do planejamento do DA4 (ver apêndice C) e percebemos que a produção inicial em nenhum momento da sequência de ensino retornou às mãos dos aprendentes. Esta tornou-se objeto exclusivo de apreciação da pesquisadora, mas, para o aluno, parece que não serviu para nada. Isso poderá ser mostrado melhor na próxima seção, quando analisarmos os módulos.

No DA5, foi preocupação do pesquisador, juntamente com a professora da turma, oferecer o modelo do gênero aos aprendentes. Os aprendentes leram Crônicas, em sete encontros seguidos, fazendo uso de um roteiro de leitura. A atividade estendeu-se por tanto tempo que por pouco a etapa da produção inicial não se efetivou, pois como pode ser visto no Quadro de atividades realizadas (ver apêndice J), no oitavo encontro, após alguns alunos terem escrito a produção inicial, a professora da turma deu a *sequência didática* por encerrada. O fragmento abaixo esclarece nosso comentário:

DA5 — p. 31-32

“A produção do texto foi realizada às pressas, uma vez que faltavam poucas aulas para o encerramento do bimestre. A professora precisava trabalhar, ainda, em literatura, com o *Barroco* e o *Arcadismo*. Além disso, queria concluir o estudo sobre Estrutura e Formação de palavras, assunto que seria cobrado na avaliação do bimestre. De modo que não houve tempo para dar sequência às atividades propostas no planejamento [...] Todos esses fatores concorreram para que a professora desse por encerrado o trabalho com gênero textual crônica já na etapa da produção da primeira versão do texto. O tempo e as atividades previstas no calendário escolar não permitiram a continuidade dos trabalhos”.

Como os módulos não chegaram a ser elaborados, não temos condição de dizer se a professora considerou ou não o diagnóstico da produção inicial e se teve interesse em socializar essa produção com a turma.

Nessa etapa, somente as pesquisadoras do DA6 e do DA7 (ver no quadro 10) expuseram em seus textos os principais problemas identificados na primeira produção, como os excertos que seguem mostram:

DA6 — p. 99

“Pela leitura da sinopse [da produção inicial], concluímos que a **maioria dos alunos pouco se preocupou em se preparar para a apresentação**, o que deduzimos da falta de **coesão e organização do grupo** (alunos que não sabem a sua vez de ler, alunos que não sabem que trecho deverão ler, alunos que faltaram sem dar explicação, alunos que têm dificuldades em pronunciar palavras do texto que têm em mãos, equipes que utilizam uma única xérox para todos os membros do grupo etc.). A leitura propriamente dita, por sua vez, reflete a falta de preparação deles para uma exposição oral pública” (ênfase adicionada).

DA7— p. 109

As produções permitiram identificar basicamente dois tipos de problemas:

- **Problemas de ordem lingüística:** uso inadequado dos tempos verbais, dificuldade em introduzir a fala do outro nos textos, em usar as marcas indicadoras, (como, por exemplo, usam ao mesmo tempo o travessão e as aspas ou não usam nenhuma marca indicadora do discurso direto), além disso os verbos introdutores da fala das personagens se restringem ao verbo dizer e falar;
- **Problemas ligados à organização do conto:** ausência de um elemento complicador, ausência de um clímax, ausência de suspense, ausência de elementos descritivos (personagens, espaço) e desfechos muito previsíveis.

As duas pesquisadoras, ao exporem os problemas diagnosticados, possibilitaram que verificássemos se, de fato, o restante da *sequência didática* se deu objetivando instrumentalizar o aprendente a resolver as dificuldades elencadas ou, ainda, se o planejamento do procedimento foi ajustado após a produção inicial.

Parece que nenhum dos outros quatro pesquisadores, DA1, DA2, DA3 e DA8 têm dúvida de que o diagnóstico realizado na produção inicial oferece ao docente e ao aprendente um direcionamento para suas ações, mas não foi possível extrairmos dos textos dos pesquisadores justificativas claras pelo fato de não terem disponibilizado dados sobre o diagnóstico efetuado. Todavia, comentaremos algumas ações que podem ter relação com esse diagnóstico.

Em DA1 e DA2, na descrição das atividades realizadas em sala de aula e/ou no planejamento (ver Apêndices A e B), conseguimos notar que foi dada oportunidade para que os aprendentes apreciassem a produção inicial para identificarem características do gênero, linguagem típica do texto em estudo, como também “erros e acertos”, particularmente no momento dos módulos, realizando atividade de leitura, de observação ou de análise da primeira produção.

No DA1, há indícios de que o diagnóstico foi realizado e que os alunos foram levados a partilhar esse diagnóstico, já que o pesquisador faz uma breve descrição da análise da produção inicial desenvolvida pelos acadêmicos, organizados em duplas, e, em seguida, apenas anuncia que: “Tanto o trabalho de análise linguística efetuada pelos acadêmicos quanto o do professor foram muito importantes, pois possibilitaram, a partir daí, selecionar os pontos a serem trabalhados por ocasião dos módulos (DA1, p.87).

No DA8, a pesquisadora não revela explicitamente em um parágrafo os problemas diagnosticados, mas os sinaliza ao longo da análise, pois seu objetivo é verificar “a utilização dos elementos estruturais caracterizadores do gênero textual carta de reclamação [...] por todos os alunos na primeira versão de seus textos” (p.113) e comparar com a produção final.

Alguns pesquisadores, mesmo não deixando claro quais os problemas que tentariam combater, anunciaram, no final da etapa de produção inicial, em que as atividades dos módulos estariam centradas. Foi o caso de DA1 e DA3: o pesquisador do DA1 anuncia que as atividades dos módulos estariam centradas em: a) o trabalho com problemas de níveis diferentes e b) a capitalização de aquisições (Cf. DA1, p.89); a pesquisadora do DA3 definiu o trabalho com os elementos estruturais do gênero: *local, data, vocativo, corpo, e a despedida*, e com os elementos textuais-discursivos: *interlocução, intertextualidade, argumentação*, ressaltando ainda a importância do contexto histórico (Cf. DA3, p.34).

A *sequência didática* apresenta como um dos seus aspectos caracterizadores a relação de interdependência entre seus componentes, o fato de uma etapa depender da outra, em tese, é uma espécie de garantia para que nenhum movimento na sequência de ensino ocorra aleatoriamente. E é esse aspecto que os pesquisadores de DA1 e DA3 acentuam quando explicitam o que será o trabalho nos módulos; ou quando as pesquisadoras de DA6 e DA7 que, além de construir os módulos após o diagnóstico, deixam claro o que tentarão resolver com o trabalho proposto nos módulos.

Percebemos em DA3, DA4 e DA5 que não considerar o caráter diagnóstico dessa etapa, como também, não discutir com os aprendentes as dificuldades da turma são decisões que comprometem a dimensão formativa da *sequência didática* e, por isso, prejudicam o processo de aprendizagem. Definitivamente, dispensar a reflexão sobre a produção inicial nos parece equivocado, já que o diagnóstico auxilia o aprendente a ativar o processo de autorregulação, pois como poderá regular o próprio comportamento se nem ao menos conheceu concretamente suas limitações.

Após nossa análise, consideramos que o fato de alguns pesquisadores parecerem não preservar o caráter diagnóstico da primeira produção, em particular impossibilitando que o aprendente tenha acesso a seu próprio texto, negligencia uma orientação que é imprescindível para que a proposta de trabalho com o gênero textual seja bem sucedida. É necessário reconhecer as representações que o aprendente possui sobre o gênero e quais orientações foram captadas da etapa anterior, mas é importante também que essas informações sejam socializadas com os próprios aprendentes. Não oferecer-lhes um meio de se reconhecer capaz de produzir texto — mesmo que ainda seja necessário trabalhar diversos aspectos para que essa produção se torne mais satisfatória —, é condicioná-los a permanecer na posição passiva de “cumpridor de tarefa”.

Resumidamente, três foram as principais posturas que chamaram nossa atenção em relação à produção inicial: i) ser realizada, mas o pesquisador não a levar em consideração

na elaboração do planejamento (DA4); ii) ser realizada e servir de base para o pesquisador diagnosticar alguns problemas e considerá-los no planejamento, mas não dar retorno algum sobre essa primeira produção aos aprendentes (DA3) e iii) ser realizada, o pesquisador proceder ao diagnóstico e o mesmo ser decisivo para construir os módulos, como também para levar os alunos a perceberem os problemas e qualidades de sua primeira produção (DA6 e DA7)⁹⁷.

Passamos, a seguir, para análise da terceira etapa do procedimento *sequência didática*, no intuito de apreciarmos as ações dos pesquisadores após a produção inicial, como também nos certificarmos se o que foi anunciado por alguns pesquisadores, como foco do trabalho, foi realmente priorizado, e se esses pesquisadores agiram de forma coerente em relação ao que se propuseram fazer.

4.3 MÓDULOS

Os módulos devem ser elaborados de acordo com as dificuldades diagnosticadas na produção inicial: é o momento em que são planejadas atividades que instrumentalizem os aprendentes para que possam resolver ou minimizar as dificuldades observadas na primeira etapa da *sequência didática*.

Para investigarmos como os pesquisadores interpretam um trabalho modular, observamos, na descrição dos módulos relatadas, aspectos que antecedem a realização dessa parte da *sequência didática* — as modalidades de elaboração dos módulos e a denominação que estes recebem — e aspectos próprios da concretização dos módulos como: número e natureza dos módulos e das atividades propostas neles, uso ou não uso de instrumentos de trabalho (fichas, glossário, roteiro de análise, registro de aquisições etc).

4.3.1 Elaboração dos módulos

Somente nos DA6 e DA7 as pesquisadoras apresentam dados que nos permitem pensar que o diagnóstico elaborado na produção inicial foi levado em consideração na

⁹⁷ O DA8 não é mencionado juntamente com DA6 e DA7, agora no momento da análise, porque observarmos que, fora os dados percentuais indicativos do progresso dos aprendentes do grupo experimental, não há outro dado que possam reforçar a afirmação feita pela pesquisadora. Nem mesmo pudemos ter certeza que o diagnóstico da produção inicial.

construção dos módulos, pois relacionaram, em sua exposição, as dificuldades identificadas na primeira produção, conforme o quadro abaixo nos mostra:

QUADRO 11
Relação entre o diagnóstico e os módulos

Identificação DA	DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO INICIAL	ELABORAÇÃO DOS MÓDULOS
DA1	Não especificado	Prévia
DA2	Não especificado	Prévia
DA3	Não especificado	Em grande parte prévia
DA4	Não realizado	Módulos de uma <i>seqüência didática</i> de outro pesquisador
DA5	Não realizado	Prévia
DA6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de preparação para exposição oral pública (alunos centram-se na leitura de apostilas ou pedaços de papéis, dificuldade de pronunciar palavras, postura inadequada, sem interação com o público); ✓ Falta de coesão e organização do grupo (alunos que não sabem a sua vez de ler, que não sabem que parágrafo ler, que faltam sem dar explicações, normalmente um aluno extrai texto da internet para os colegas “apresentarem” etc.). 	Baseada no diagnóstico
DA7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas de ordem linguística (nos tempos verbais, no uso dos tipos de discurso, nos verbos de elocução); ✓ Problemas ligados à organização do conto (ausência de um elemento complicador, de um clímax, de suspense, de elementos descritivos e desfechos previsíveis). 	Baseada no diagnóstico
DA8	Não especificado	Prévia

Elaboramos algumas hipóteses para compreendermos o fato de parte dos pesquisadores (DA1, DA2, DA3 e DA8) não terem especificado o diagnóstico que poderia contribuir para elaboração dos módulos. O silêncio de alguns pode ser entendido como perpetuação de uma prática mais tradicional: os módulos, como o quadro nos mostra, foram previstos de antemão, às vezes por se priorizar o programa curricular e não as necessidades reais dos alunos, como podemos ver, por exemplo, no texto do DA1:

DA1 — p. 69-70
<p>“Para o planejamento da seqüência didática, necessitamos elaborar dois instrumentos distintos: o Plano de Ensino da Disciplina (PED) e o Plano de Trabalho para a Pesquisa (PTP).</p> <p>O PED foi elaborado pela necessidade de cumprirmos exigências burocráticas da universidade: pelo Regimento da Unoesc, toda disciplina deve conter, obrigatoriamente, este plano, entregue à coordenação de curso antes do início das aulas. [...] para que providenciassem cópias do plano, que são entregues aos acadêmicos. Além disso, há uma recomendação de que o Plano de Ensino deve ser cumprido na íntegra, [...] sentimos que, somente com o Plano de Ensino, poderíamos nos desviar dos objetivos da pesquisa, percorrendo outros rumos diferentes dos previstos. Diante dessa situação, revelou-se necessário também desenvolver um “planejamento paralelo” ao Plano de Ensino da Disciplina, que denominamos de Plano de Trabalho para a Pesquisa (PTP). Esse plano, em linhas gerais, especifica e detalha como trabalharemos a seqüência didática, em suas diversas etapas” (ênfase adicionada).</p>

Notamos que o pesquisador do DA1 tentou se desprender das amarras impostas pela instituição, ao elaborar dois planos de trabalho, mas ainda assim, a *sequência didática* foi construída antes do início das aulas, pois não há informações que comprovem que o "Plano de Trabalho para a Pesquisa" tenha sido reelaborado após a análise da produção inicial.

A segunda hipótese que levantamos diz respeito ao fato de a decisão dos pesquisadores estar baseada no conhecimento que julgaram ter sobre o público. Observamos que, pelo menos em parte, para definição do trabalho nos módulos, as pesquisadoras de DA2 (que decidiu focar a pontuação) e DA3 (que decidiu trabalhar com o texto argumentativo) mais se valeram do conhecimento que julgaram ter obtido do público em um semestre de convivência do que do diagnóstico propriamente dito da produção inicial. Vejamos isso nos fragmentos abaixo:

DA2 — p. 1

“No final de abril de 2004, comecei a trabalhar como professora de alunos da 5ª série [...]. Ao entrar em contato com a produção de texto de meus alunos encontrei um fenômeno muito freqüente [...] relacionado à pontuação. Eles [...] não haviam construído, de fato, as noções das unidades que formam o texto escrito e, conseqüentemente, nem sempre as marcavam com os sinais que, de acordo com as convenções da língua escrita, seriam considerados mais “adequados”. Muitos deles apresentavam, em um parágrafo, orações justapostas ou ligadas por conectores (predominantemente “e”) ou por vírgulas...”

DA3 — p. 31

“Durante esse bimestre, participamos de atividades programadas pelo professor da turma, entre elas a produção de um texto argumentativo, o que já nos possibilitou uma observação da produção textual do aluno em um gênero do mesmo agrupamento daquele que havia sido **previsto na pesquisa**. Após essa participação, assumimos a turma já no segundo bimestre, quando iniciamos a pesquisa”(ênfase adicionada).

Para chegarmos a esse pensamento nos valem da seguinte observação: no DA2, somente notamos alguma referência à produção inicial na oficina 4 (ver Apêndice B - Planejamento 2), isto é, numa fase avançada dos módulos, não como instrumento diagnóstico; no DA3, também não houve qualquer comentário sobre a produção inicial, na verdade os próprios aprendentes somente tiveram contato com essa produção no momento de reescrevê-la para gerar a produção final.

O terceiro motivo, para que a elaboração dos módulos não fosse oriunda do diagnóstico da produção inicial, é o fato de pesquisadores trabalharem com *sequências didáticas* prontas. Observemos o que diz a autora do DA4:

DA4 — p.51-52

“A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental [...], e em uma escola dirigida por uma instituição privada, que tem como público, crianças carentes [...]. Apresentamos como proposta de trabalho, a esses profissionais, **a aplicação do procedimento Sequência Didática “Narrativa de Contos de Detetive”, uma adaptação da Sequência Didática de autoria da profª. Dr. Ana Maria Mattos Guimarães (2004), do PPLA, da UNISINOS**” (ênfase adicionada).

O excerto anterior revela que não houve elaboração dos módulos de acordo com as dificuldades do público, na medida em que tudo o que se pretendia trabalhar foi preparado de antemão. A pesquisadora do DA4 chega a dizer que houve adaptação da pesquisa de Ana Guimarães⁹⁸, mas o seu texto não mostra quais alterações o projeto original sofreu.

É possível, finalmente, emitir a hipótese de que os pesquisadores não se consideram preparados o suficiente para perceber as dimensões próprias do gênero em foco, pois, como ressaltam Dolz *et al.* (2004, p. 102), a análise das produções precisa ser "guiada por critérios bem definidos", distintos, em sua especificidade, dos aspectos habitualmente analisados pelos professores quando corrigem as produções de seus alunos. Certamente, contribui negativamente, para eles, o fato de não disporem de um modelo didático do gênero em estudo.

Para Dolz *et al.* (2004, p. 103), "Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los", mas, mediante o que foi exposto, percebe-se que esse objetivo não foi priorizado na maioria dos DA.

Ao decidirem construir os módulos de antemão, desconsiderando os problemas diagnosticados na produção inicial, os pesquisadores voltam à prática autoritária que caracteriza o trabalho frontal, expositivo e tradicional, ao mesmo tempo em que se privam da dimensão formativa do procedimento. De fato, ao não valorizarem o saber/saber fazer dos aprendentes, não analisam sua competência, nem podem definir objetivos claros em relação a essa competência. Assim, não podem levá-los a analisarem sua própria competência e, desta forma, não os habilitam a desenvolver uma capacidade de análise sobre o que sabem fazer, capacidade esta que é a base da regulação de seu fazer. Tudo isso favorece, por parte do aprendente, o ressurgimento da desconfiança e descomprometimento característicos da situação autoritária em que o aluno é mantido passivo diante do detentor do saber.

⁹⁸ Vale ressaltar que, por ter sido longitudinal, a pesquisa da Prof^a Ana Maria Guimarães envolveu dois grupos de 15 alunos cada, da 3^a até a 5^a séries do Ensino Fundamental, isto é, os aprendentes, que trabalham com o gênero Narrativa de contos de detetive, possuíam experiência de escrita de quase três anos (Cf. GUIMARÃES, 2004). Aparentemente, a autora do DA4 não levou em consideração essa diferença, uma vez que nas duas escolas em que aplicou o projeto "adaptado", segundo ela: "As crianças não eram habituados a produzirem textos e apresentavam sérias dificuldades de expressão" (Cf. DA4, p. 101).

4.3.2 Denominação dos módulos

Observamos na descrição da *sequência didática* que, em quatro dos oito DA analisados, o componente "módulo" é denominado de outra forma, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 12
Variação na denominação dos módulos

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Denominação Adotada	Módulo	Oficina	Etapa	Oficina	Etapa	Módulo	Módulo	Módulo

As denominações que se distinguem do termo adotado pelos proponentes da *sequência didática* são “etapa” e “oficina”. Mais uma vez não identificamos nos DA informações sobre essa variação, por conta disso, partimos para a elaboração de hipóteses.

A escolha do termo “etapa”, nos DA3 e DA5, possivelmente tenha ocorrido pelo fato de os próprios proponentes da *sequências didática*, num determinado ponto do texto de referência, terem feito uso desse termo para se referir a um ou outro dos quatro componentes anunciados na apresentação do procedimento.

Essa decisão dos pesquisadores não permite percebermos se eles atinaram para o sentido da modularidade, no procedimento, haja vista que todos os outros componentes (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final) recebem a mesma denominação, ocasionando, por exemplo, no DA5 (ver Apêndice D - Planejamento 4) que se pense que a produção final seja um módulo. No DA3 (ver Anexo A - Demonstrativo das etapas da *sequência didática*: DA3), se não fizermos uma leitura atenta somos levados a pensar que não houve elaboração da produção final, por exemplo, porque, além de todos os componentes serem colocados no mesmo plano sob o nome de etapas, quase não foi empregada a expressão produção final, gerando certa dificuldade para o leitor compreender quando termina um momento da *sequência* e quando inicia outro.

Os pesquisadores de DA2 e DA4, que adotaram o termo “oficina” para denominar o terceiro momento da *sequência*, foram provavelmente influenciados pela leitura dos dois únicos exemplos de estruturação do procedimento apresentados na obra. Nesses exemplos organizados em quadros, Dolz *et al.* (2004, p. 228-233) incluem uma coluna intitulada "oficina", em que constam todos os momentos do procedimento, mas também nomeiam de “oficina” (então numeradas em 1, 2, 3 etc.) os diferentes módulos. Na obra de referência,

portanto, há uma nítida delimitação entre as ações desenvolvidas nos módulos e os momentos seguintes, ao contrário do que acontece no DA4 (Cf. Apêndice C - Planejamento 3) em que a produção final está inserida numa das oficinas (a de número 7), ocorrendo ainda mais duas oficinas após esta, sem que fique claro como se deu o encaminhamento do que entendemos ser a produção final de fato.

O uso do termo "oficina" não é em si um problema, pois conota um “aprender a fazer” com objetivos específicos, o que ilustra bem o propósito de um módulo. No entanto, perde-se, nesta designação, um aspecto importante da modularidade que é o de ser "parte de um todo", interligada com outras partes. Ressalta-se, todavia, que o uso do termo "módulo" não garante que o pesquisador tenha se apropriado do princípio da modularidade (uma coisa é o fazer didático-pedagógico, outra é o modo como esse fazer é nomeado).

Um dos DA que nos sugere uma reflexão sobre este princípio é o DA6, em que a pesquisadora, para expressar como percebeu a ação da professora colaborada quando esta ensinou o gênero seminário apresentou a seguinte metáfora:

DA6—107

“Nesse momento flagramos a topicalização do gênero, como quem vai descolando os diversos componentes de um computador, mas sem afastá-los muito e deixando-os ali, cada um ocupando já a sua posição para que o observador veja que o todo é constituído de partes que se conjugam, flagramos o momento em que o todo se descola em tópicos mantendo a visão do todo”.

No DA em questão, a observação da pesquisadora, — ao constatar que os movimentos da *sequência didática* vão do complexo (produção inicial) ao simples (módulos) e depois voltam ao complexo (produção final) —, se deu após a análise da primeira atividade realizada no módulo⁹⁹.

Nos outros quatro DA (DA1, DA6, DA7, DA8), em que o termo “módulo” foi mantido, temos poucas pistas do que essa denominação pode sugerir sobre a organização do procedimento. Observamos que no DA8, a pesquisadora solicitou a produção final como um módulo¹⁰⁰ (ver Anexo C - Planos de Encontros - 9º módulo).

⁹⁹ Foi durante a avaliação da produção inicial, na primeira atividade do módulo, em que os aprendentes assumindo o papel de espectadores da própria performance, juntamente com a professora e a pesquisadora, perceberam que precisavam melhorar. A organização do trabalho, que estava por vir, foi sendo estruturada de forma a auxiliar os aprendentes a enxergarem passo a passo a construção de um seminário; daí o trabalho ter sido modular, pois a professora colaborada e a pesquisadora construíram os módulos para que os aprendentes se apropriassem das partes que compunham o gênero (ver Apêndice H - Quadro Descritivo das Atividades DA6).

¹⁰⁰ Recordemos que os pesquisadores dos DA5 e DA4 também preferiram trabalhar a produção final no que compreendemos ainda ser o momento dos módulos. A diferença desses DA para o DA8 foi que os autores denominaram os módulos de forma variada.

Entendemos que o momento dos módulos se diferencia do momento da produção final, por ser nos módulos que o trabalho se dá por partes, se trabalha com as dificuldades identificadas (na produção inicial ou durante os próprios módulos) ou as que persistirem. O momento da produção final, ao contrário, é aquele em que o aprendente está em condições mais favoráveis de conferir o próprio progresso. Por mais que a tarefa ainda seja vista como parte do processo de ensino/aprendizagem, diferencia-se dos módulos por não estar trabalhando com uma ou duas dificuldades, mas com todos os aspectos estudados ao mesmo tempo. A produção final, ao ser realizada como módulo, passaria a ser vista como fragmento de um todo, e teria assim um caráter diferente, do que tem como um dos momentos da *sequência didática*.

Por isso no DA8 estranhamos que no último encontro ainda tenha recebido a denominação de módulo, pois apenas ocorreu a elaboração da produção final, e nenhuma aspecto pontual foi trabalho, nem mesmo há informação de que outro momento para produção textual com a denominação Produção Final viria.

Apesar de não encontrarmos nos DA todas as respostas às questões que estão sob análise, é preciso reafirmar a importância do princípio modular na *sequência didática*. Não só esse princípio garante a coerência do trabalho como também a sua pertinência. De fato, nos módulos, os pesquisadores têm a oportunidade de decompor o objeto a ser ensinado (em suas dimensões textuais, linguísticas e discursivas) de forma a favorecer o processo de ensino/aprendizagem, sempre partindo da complexidade do todo textual e retornando a ela. A modularidade garante a pertinência do procedimento ao abrir espaço para a adequação às necessidades reais do público, quando os módulos são planejados com base na análise das competências já construídas

Provavelmente algumas *sequências didáticas* (DA1, DA3, DA5) poderiam ter tido resultados bem melhores se os pesquisadores tivessem redobrado a atenção e o trabalho no momento de elaborarem e conduzirem os módulos.

4.3.3 Número e natureza dos módulos

Os autores que sistematizaram o procedimento não indicam qual seria o número máximo de módulos numa *sequência didática*. Como vimos na subseção 2.2.3, a figura que representa a *sequência didática* um número “n” de módulos, portanto, um número não fechado. Entendemos que esse número deva ser estabelecido em função do tempo dedicado ao

trabalho com determinado gênero, do tempo passado na realização da *sequência didática*, portanto.

Ao analisar o quadro 13, percebemos que o número de módulos, que era compreendido entre 3 e 13, não parece ter alguma incidência no êxito da proposta. De fato, encontramos propostas bem sucedidas (Cf. quadro 23) com um pequeno número de módulos (DA6 e DA7) ou com um grande número (DA8).

QUADRO 13
Relação entre número de módulos, total de encontros e êxito das propostas¹⁰¹

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Número de módulos	3	13	6	9	Não especificado	4	4	9
Total de encontros	2	19	6	Não Especificado	Não especificado	7	10	10
Êxito das propostas	Mediano	Mediano	Mediano	Mediano	Insatisfatório	Bom	Bom	Bom

Notamos, todavia, que as propostas que mais obtiveram êxito apresentaram um números de encontros bastante superior ao número de módulos, significando dizer que os pesquisadores desses DA (DA2, DA6, DA7 e DA8) não entenderam o módulo nem como algo que é delimitado pelo tempo de aula (um módulo equivale a um encontro), nem definido pelo número de atividades (um módulo equivale a uma atividade). Ao contrário, demonstraram compreender o princípio da modularidade, que permite articular um certo número de atividades, realizadas em um certo número de encontros, em torno dos objetivos específicos de cada módulo. Esse dado nos leva a pensar, portanto, que o que influi mais no resultado do trabalho seja a natureza dos módulos, muito mais do que seu número ou o tempo dispensado a eles. Teremos a oportunidade de mostrarmos mais detalhadamente esse fato ao analisar os tipos de atividades realizadas nos módulos na subseção 4.3.5.

4.3.4 Elaboração de instrumentos de trabalho

Para Dolz *et al.*(2004, p.106) é realizando os módulos que os aprendentes “constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero”. Tal conhecimento pode ser

¹⁰¹ Para efetuarmos uma abordagem analítica coerente, conforme apresentada em 4.3.3, foi inevitável, no quadro 13, não antecipamos a informação sobre o êxito das propostas, mas as justificativas para esses resultados somente aparecerão juntamente com o quadro 23, o final do capítulo.

notado na transformação pela qual os aprendentes passam, quer por meio da linguagem, no uso de palavras técnicas sobre o que estão estudando, quer no interesse em realizar as atividades propostas, em que os aprendentes podem desenvolver uma postura reflexiva e um controle da própria ação. Segundo a orientação dos proponentes do procedimento *sequência didática* os aprendentes devem ser orientados a tomarem notas desses conhecimentos construídos ao longo do trabalho nos módulos. E é nesse sentido que se fazem necessários a elaboração e uso dos instrumentos de trabalho, elaboração essa que pode ser de responsabilidade tanto do docente quanto dos aprendentes, como se pode verificar no quadro 14 a seguir, que esquematiza, em uma visão geral, o que ocorreu nos DA a esse respeito.

O quadro elenca, na primeira coluna, os instrumentos que foram elaborados pelos pesquisadores e trazidos já prontos para que os alunos os preenchessem (como questionário, grade de avaliação...) e, na coluna da direita, os que resultaram da observação e análise dos alunos (organizados individualmente, em duplas, grupos ou coletivamente), no decorrer das atividades propostas.

Como era de se esperar, todos os professores, de uma forma ou de outra, selecionaram ou elaboraram instrumentos de trabalho, mas a utilização desses instrumentos, em particular pelo aprendente, ocorreu em função de objetivos diferentes.

Observamos, por exemplo, que a maioria dos pesquisadores ofereceu aos aprendentes exemplos/modelos do gênero, mas em momentos diferentes da sequência e com propósitos também diferentes. Na apresentação da situação, no DA1, o pesquisador disponibilizou jornais impressos para que os alunos pesquisassem e identificassem os textos que, para eles, poderiam pertencer ao gênero Artigo de Opinião. O objetivo era levar os aprendentes a perceberem que o gênero não estava distante das práticas de leitura e produção textual deles. Esse primeiro contato com o gênero já no encontro inicial entre docente e aprendente também foi observado no DA5.

Durante a realização dos módulos, no DA2, DA3, DA7 e DA8, os pesquisadores, juntamente com os aprendentes, utilizaram, de maneira recorrente, modelos do objeto texto para apropriação das características textuais-discursivas do gênero. No DA7, a pesquisadora chegou a utilizar trinta e nove contos diferentes em sala de aula (Cf. DA7, p. 141), pois não distribuía os mesmos contos aos diversos grupos que compunham sua turma de setenta alunos, de modo a motivar discussões entre os grupos. Contos de características variadas eram utilizadas em módulos diferentes, conforme o objetivo era de promover uma reflexão sobre estrutura composicional geral do conto, suspense ou desfecho, por exemplo. Observa-se que, nessa perspectiva, os textos trazidos como instrumento de trabalho não pretendem ser usados

como modelo a ser seguido, como se houvesse uma maneira padronizada de realizar o texto. Ao contrário, a diversidade permite depreender as características mais prementes e recorrentes.

QUADRO 14
Instrumentos de trabalho usados nas sequências didáticas

Identificação DA	Elaborados pelo docente	Elaborados pelos aprendentes
DA1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jornais impressos como suporte para busca de Artigos de Opinião; ✓ Apostila contendo conteúdos sobre a gramática da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de características do gênero; ✓ Listas dos temas discutidos no debate;
DA2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro para identificar as sequências narrativas; ✓ Exercícios sobre pontuação; ✓ Roteiro de um Conto Humorístico; ✓ Grade de avaliação; ✓ Questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha com as sequências narrativas (recurso <i>brevidade/contração</i>); ✓ Ficha com as sequências narrativas (recurso <i>final inesperado</i>);
DA3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Artigo de revistas e Cartas de Leitor para identificação de vocativo, pronomes e formas verbais, estilo verbal dos autores. ✓ Cartas de Leitor para realização da análise. 	Nada identificado
DA4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um livro de Conto para leitura e análise. Os capítulos eram lidos aos poucos durante as oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de vocabulário típico da narrativa de detetive; ✓ Preenchimento da ficha 1 para anotações sobre estrutura da narrativa de detetive; ✓ Preenchimento da ficha 2 para anotações sobre estrutura e características da narrativa de detetive; ✓ Preenchimento ficha 3 para anotações sobre sequência narrativa; ✓ Preenchimento ficha 4 para registro das considerações pessoais sobre a narrativa lida nas oficinas; ✓ Confecção de um Diário de leitura, no qual as fichas 1, 2, 3 e 4 foram anexadas; ✓ Roteiro com principais características de uma história de detetive.
DA5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Três crônicas como modelo do gênero; ✓ Um roteiro de leitura para cada uma das três crônicas. 	Nada identificado
DA6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto de referência sobre o gênero seminário. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caderno de anotações; ✓ Ficha de escuta ✓ Roteiro de Apresentação.
DA7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionários; ✓ Contos para análise e modelo do gênero; ✓ Lista de verbos de elocução extraídos de um texto e embaralhados; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de características gerais do conto; ✓ Lista de verbos de elocução; ✓ Ficha de componentes do suspense; ✓ Ficha de desfecho interessante; ✓ Ficha avaliativa
DA8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionários; ✓ Modelos de Cartas para gerar discussão sobre os sentidos estabelecidos pelos marcadores discursivos e observação de trechos que em que havia solicitação e/ou reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro com elementos estruturais da carta; ✓ Quadro com mecanismos de articulação entre orações e períodos; ✓ Esquema argumentativo; ✓ Lista das aprendizagens realizadas sobre o gênero Carta.

No DA2 foram trazidos livros de contos infantis de autores diversos, na maioria das vezes, as leituras ocorriam para retomar um aspecto do gênero tivesse sido trabalhado.

Nos DA7 e DA8 os pesquisadores orientaram os alunos a construir quadros ou listas para registrar as características observadas, não como mero registro ou cumprimento de tarefa, mas como forma de o aprendente ter ferramentas que o auxiliariam no momento da própria produção, garantindo a autorregulação da ação.

No que se refere à contribuição do aprendente para a própria formação, esperávamos que todos esses professores dividissem com os alunos a responsabilidade pela descoberta e apropriação dos objetos a serem ensinados. E uma forma de dar vez e voz ao aprendente é provocando-o a sair da condição de sujeito passivo, instigando-o a participar de discussões, fazer análises, elaborar hipóteses e, depois de elaborar determinadas respostas, registrá-las em quadros, fichas, listas e glossários que poderão se apoiar para proceder à regulação e avaliação de seus textos.

De acordo com o quadro 14, seis pesquisadores (DA1, DA2, DA4, DA6, DA7, DA8)¹⁰² estimularam os aprendentes a participarem, em grau variável, do projeto em que estavam inseridos, com vistas a uma prática mais reflexiva. Esses aprendentes, orientados a elaborar e usarem os instrumentos de trabalho, puderam se reconhecer no papel de sujeito da aprendizagem. De fato, a elaboração dos instrumentos em si gera aprendizagens significativas, na medida em que estimula a reflexão dos aprendentes, levando-os geralmente a debater das conclusões às quais chegam. É o que pontua os pesquisadores de DA7 e DA1 nos trechos abaixo:

DA7 — p. 111

O fato de não partir de uma descrição do conto fornecida de antemão pelo professor decorria da convicção de que a apropriação dessas características passa pela observação, discussão e, afinal, construção, pelos próprios alunos, desse conjunto de características.

DA1 — p. 74

“Para o segundo encontro, que já aconteceria no dia seguinte ao do primeiro, planejamos uma discussão sobre as características do gênero; o estudo de como planejar um texto e a produção inicial dos artigos de opinião. Para a discussão, definimos que seria pedido aos próprios acadêmicos para que se manifestassem sobre as características do gênero, que seriam anotadas no quadro pelo professor e, posteriormente, na ficha de anotações, pelos acadêmicos”.

Identificamos no DA6 e DA7 um registro das impressões pessoais de alunos fazendo uso do material que tinham à disposição. Vejamos nos próximos dois trechos uma ilustração de parte do que comentamos:

¹⁰² Esclarecemos antecipadamente que nesta subseção, doravante, todos os excertos apresentados para exemplificar algo sobre o uso os instrumentos de trabalho serão extraídos de DA1, DA6 e DA7, porque no DA2, DA4 e DA8, por mais que tenhamos identificado a solicitação de elaboração e uso desse tipo de material, não há passagem no texto que descreva a ação dos sujeitos envolvidos no processo.

DA6 — p. 141

“No dia 19 que o nosso grupo ia esplica o nosso trabalho e a CR não foi pra aula foi só eu e o J. Aí foi só J que apresentou para outro grupo que estava na sala de aula. E eu estava nervoso para esplica o meu trabalho só que eu fiquei muito triste porque foi só o meu colega que esplicou o trabalho”.

No fragmento anterior, nos deparamos com o desabafo de um aprendente, que registra no caderno de notas como se sentiu por não ter conseguido realizar uma das atividades do procedimento, na primeira apresentação, que seria em grupo, “porque o nervosismo não permitiu que ele ficasse em pé (suas pernas tremiam, seu corpo ficou gelado) nem que sua voz se fizesse ouvir” (DA6, p. 141). No gesto de registrar esse desabafo identificamos uma função para o caderno de anotações que vai além do controle das aquisições, do registro de atividades realizadas ou previstas, das hipóteses e suas respectivas respostas; vimos nesse instrumento um elo de comunicação direta entre os sujeitos envolvidos no projeto, que leva em consideração os aspectos afetivos da aprendizagem.

A pesquisadora do DA7, em alguns momentos do seu texto, sinaliza o objetivo de se orientar os aprendentes a discutirem suas observações e a capitalizarem suas aquisições:

DA7 — p.113

“À medida então que as falas iam aparecendo e se cruzando, eu anotava no quadro os elementos apontados pelos alunos. Ao término da fala de todas as equipes, retomamos as anotações do quadro produzindo, assim, uma ficha única (ver anexo 6) que deveria servir de base para as futuras produções da turma. Assim, a leitura de contos, exercício que se tornou diário, permitiu [...] aos alunos construir alguns critérios de análise que permitem a identificação de um texto como sendo um conto”.

No trecho acima, após o registro das observações feitas pelos diversos grupos de aprendentes a respeito das características do Conto, a pesquisadora os leva a confrontar o resultado da análise que realizaram dentro dos grupos, de modo a discuti-lo e a sintetizá-lo em um instrumento único. Também deixa claro que o resultado daquela atividade coletiva servirá como instrumento de orientação para um trabalho posterior.

Essa chamada do aprendente a colocar-se no centro no processo de aprendizagem também é uma das condições previstas, tanto no procedimento *sequência didática* (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHENUWLY, 2004), quanto nas concepções mais atuais de avaliação formativa (BONNIO; VIAL (2001); FERNANDES (2006)) para que o aprendente saia da condição de ser figurativo e compreenda a responsabilidade que precisa assumir para contribuir com a própria aprendizagem e na de seus parceiros.

Esse tipo de envolvimento favorece a reconstrução da imagem do docente, detentor do saber, tradicionalmente associada à transmissão do conhecimentos, absorvidos

passivamente pelos aprendentes. O mesmo, felizmente, não pode ocorrer com as competências e habilidades que só podem se desenvolver mediante a ação do sujeito. A *sequência didática* é um dispositivo que tem na ação reflexiva: por meio dela, o aluno observa e registra o que ele observou, elaborando fichas de trabalho, que sistematizam a análise e dirigem a ação.

Conforme é evidenciado anteriormente no quadro 14, a maioria dos pesquisadores fez uso de alguns instrumentos de trabalho e favoreceu que os aprendentes também os utilizassem, mas nem todos esses instrumentos foram construídos pelos aprendentes. No DA2, por exemplo, tanto o roteiro quando a grade de avaliação foram construídos e trazidos para sala de aula pela pesquisadora (ver DA2, p.165). O mesmo procedimento foi adotado pelo pesquisador do DA5 ao apresentar o roteiro de leitura para ser preenchido pelos aprendentes, no decorrer da leitura das crônicas.

Isso tudo a nosso entender diminui as chances para que os aprendentes pudessem se apropriar de todos os critérios, pois esses eram designados pelo docente de uma vez só; o mais prudente seria que, ao longo das atividades os aprendentes tivessem a oportunidade de descobrirem, por meio de atividades (individuais ou em grupo), que critérios e descritores são pertinentes ao gênero estudado. Para que esse conhecimento seja construído são os aprendentes que têm que elaborar hipóteses, fazer testes e encontrar resultados. É isso que uma prática didática genuinamente formativa e autônoma pode proporcionar aos alunos, aprendendo a fazer análise e a se apropriar de critérios que lhes forneçam condições de avaliarem suas produções. Essas são condições para que ele reconheça seu potencial e suas limitações, isto é, se transforme num sujeito mais ativo e seguro, conforme podemos destacar por meio dos seguintes excertos:

DA6 — p.163

“O fato de termos, coletivamente e colaborativamente, preparado e organizado o roteiro de apresentação, com a troca de idéias, com os alunos opinando, sugerindo e decidindo parece que **deu a eles mais segurança e autonomia na hora de expor**” (ênfase adicionada).

DA7 — p. 138

“Quando indagados sobre: - O que você achou da produção de documentos de trabalhos (fichas e listas)? Eles lhe ajudaram na hora de reescrever o seu texto?, todos os alunos afirmaram que a produção dos documentos de trabalho foi interessante, pois guiou-os na análise de seu texto. Eis algumas das considerações feitas pelos alunos:

(**Lia**) - Eu achei interessante a produção das fichas, porque elas resumiam aspectos sobre o conto que merecem atenção. Essas fichas me ajudaram a reescrever o meu texto porque indicavam o que eu devia levar em consideração e prestar atenção na hora de escrever o meu conto;

(**Marcus**) - A criação dos documentos de trabalho foi muito importante, porque elas resumiam o que tinha sido discutido na aula, então ajudou na hora de avaliar e analisar o meu conto”.

De maneira geral os DA em que os pesquisadores buscaram fazer uso formativo de instrumentos de trabalho (DA2, DA4, DA6, DA7, DA8) revelaram que esses instrumentos também foram úteis nas atividades de leitura e análise textuais, principalmente nos DA2, DA4, DA7 (ver respectivamente Apêndices B, C, E).

4.3.5 Atividades realizadas nos módulos

Nesta subseção, tentaremos aprofundar o que já iniciamos ao observar o modo como os instrumentos de trabalho foram utilizados nos diversos DA, procurando ver quais estão obedecendo a uma lógica expositiva ou, ao contrário, favorecem a atividades reflexiva e reguladora dos alunos. Em outras palavras, nos interessa aqui ver até que ponto a dimensão formativa do procedimento *sequência didática* é levada em consideração na elaboração e realização dessas atividades, permitindo que o aprendiz se aproprie de critérios, tanto de realização quanto de análise do que seja o gênero trabalhado, e conduzindo-o a construir o próprio conhecimento.

Por termos uma variação importante entre os DA, no que se refere à forma como as *sequências didáticas* são descritas, optamos por organizar os DA em dois grupos: os que as atividades serão analisadas tendo por base somente o que foi descrito no planejamento¹⁰³ da *sequência didática* (DA2, DA4, DA5, DA8) e os que as atividades serão analisadas tendo por base a descrição feita, passo a passo, pelo próprio pesquisador sobre as atividades realizadas nos módulos (DA1, DA3, DA6, DA7). Tratar-se-á de propor uma análise mais geral dos primeiros DA supracitados¹⁰⁴, sem recortes do texto do DA para fundamentar os comentários, uma vez ter sido opção dos pesquisadores apresentar apenas o planejamento das sequências e não mostrar como foram realizadas. Teceremos considerações somente sobre algumas atividades que nos chamaram a atenção, em particular em relação ao modo como consideram ou não a dimensão formativa.

Organizamos em um quadro, na página seguinte, os tipos de atividades propostas pelos pesquisadores:

¹⁰³ Informamos que, exceto para os DA3, DA6 e DA8, o planejamento de todas as *sequências didáticas* foi por nós esquematizado em quadros e numerados, por isso organizados como apêndice.

¹⁰⁴ Sobre o DA5, não haverá nem mesmo uma abordagem geral das atividades apresentadas no planejamento, uma vez que as atividades apenas foram pensadas, mas não realizadas.

QUADRO 15
Atividades presentes no planejamento das sequências didáticas

Identificação DA	Número de módulos	Atividades
DA2	13	Atividade de leitura e análise; exercício de pontuação e reescrita; leitura de conto produção coletiva; atividade de produção escrita; elaboração de um roteiro para produção de conto humorístico; reescritas; leitura e análise de textos da produção inicial; leitura e análise de um conto.
DA4	9	Leitura e análise de trechos de texto do gênero narrativa de detetive; identificação de características do gênero estudado; análise e pré-leitura; leitura de um livro; preenchimento de fichas de leituras; montagem da sequência narrativa em forma de cartaz; confecção da capa do diário de leitura; montagem da sequência narrativa completa; criação de narrativa de enigma; preenchimento de uma ficha para produzir um roteiro; elaboração da produção final; atividade de autocorreção da produção final; seleção das 5 melhores produções; leitura, avaliação e alteração do texto do outro.
DA5	Não informado	Trabalhar possíveis problemas [problemas não especificados]; aulas de leitura na biblioteca; reescrita das crônicas.
DA8	9	Leitura e análise da produção inicial; discussão sobre seleção lexical e representação dos interlocutores; realização de um jogo; elaboração de um quadro com os marcadores discursivos; leitura de uma carta enviada a um jornal. Identificação, na carta, de trechos de solicitação e reclamação; sondagem sobre temas para Carta; seleção de três temas. Elaboração de teses contrárias e favoráveis aos temas selecionados; construção de argumentos; construção de esquema argumentativo; discussão sobre características da carta. Reescrita da carta da produção inicial; comparação entre carta da produção inicial e carta reescrita. Identificação nas cartas de estratégia argumentativa; produção final.

No DA2 e DA4, o tipo de atividade de maior recorrência foi de leitura e análise textual, sendo que por meio de estratégias diferenciadas, no primeiro, pelo acesso dos aprendentes a uma quantidade variada de contos infantis e pela confecção de um “diário de leitura”; no segundo, pela prática de “pré-leitura” e “inferências” feitas sobre um livro de conto.

No DA2, das treze oficinas planejadas, seis dedicavam-se à leitura e análise (ver Apêndice B - Planejamento 2). A prática da reescrita foi a segunda atividade mais prevista (em 3 oficinas). É interessante notar que todas as atividades propostas, nesse DA, foram desenvolvidas tendo como entrada o contato com um texto do gênero Conto Humorístico Infantil. Consideramos a própria escolha do gênero como um atrativo para os aprendentes, porque a professora precisava interessar os alunos, já que o foco central do trabalho da professora era declaradamente a pontuação e que, forçosamente, ela deu maior relevância a esse conteúdo quando elaborou as oficinas/módulos longos (ver Apêndice B - Planejamento 2 - oficinas 3, 9 e 10).

Houve um cuidado por parte da professora em não tornar essas atividades enfadonhas. Ao contrário, parece que os aprendentes chegaram à última oficina dispostos a produzirem seus textos para que, fizessem parte da coletânea que iria para exposição pública, na feira Multicultural da escola, como era objetivo do projeto de classe. No entanto, a estratégia adotada fez do gênero Conto Humorístico mais um pretexto para se trabalhar a

pontuação do que, propriamente, um objeto de aprendizagem. De fato, uma das hipóteses que gerou a pesquisa era a seguinte: “é possível, sim, inserir, em um trabalho com gênero textual em sequência didática, um tópico de estruturação da língua como a pontuação, por exemplo, sem desfigurar o gênero escolhido” (DA2, p.149).

A maneira como essa hipótese foi apresentada nos leva a pensar que os proponentes da *sequencia didática* negam a possibilidade de se trabalhar com tópicos da estruturação da língua, informação que não procede. O fato da pesquisadora afirmar que o gênero não foi desfigurado em sua proposta de trabalho nos fez entender que os aspectos específicos do gênero receberam a atenção devida.

No caso da *sequência didática* do DA4 (ver Apêndice C - Planejamento 3) lembramos que se trata, na verdade, de um planejamento construído por outro pesquisador e adotado na pesquisa em questão. Na proposta a pesquisadora do DA4 para não correr o risco de tornar a atividade de leitura e análise repetitiva, teria que fazer uso de uma estratégia bem interessante: depois do primeiro contato com o gênero narrativo de Conto de Detetive, os aprendentes iniciariam, na segunda oficina, um ritmo de trabalho que os condicionava basicamente a realizarem três ações: ler, refletir e escrever.

O elemento motivador escolhido para o aprendente desejar realizar as ações seria um livro contendo um Conto de Detetive (ver Apêndice C - Planejamento 3). Esse livro era mostrado aos aprendentes que, tendo acesso somente à capa, realizariam a pré-leitura (por inferência a partir do título e da ilustração da capa listaram o que poderia fazer parte da história). Essa estratégia os deixaria bastante curiosos, então a professora iniciaria a leitura do conto, mas de apenas os dois primeiros capítulos. Para mantê-los atentos, os faria preencherem fichas, uma contendo elementos identificados durante a leitura (tipo de personagem, vocabulário etc) e outra com hipóteses sobre a continuação do conto. Essa dinâmica estender-se-ia até a sexta oficina.

A forma como as atividades foram propostas no DA4 realmente parecem instigante para os aprendentes, pois em cada aula eles aguardavam, ansiosos, a continuação da leitura, primeiro porque desejavam confirmar ou não o que haviam imaginado, segundo porque queriam desfazer o suspense instaurado e desvendar o mistério que envolvia as personagens do conto. O contato diário com o texto do gênero, visto primeiro como desafio, depois como entretenimento, nos pareceu uma excelente elemento de motivação.

O tipo de atividade de leitura e análise proposta no DA4, igualmente observada no DA2, quando é concretizada e quando o aprendente é realmente instigado a, por si só, desvendar, investigar a composição do texto (traçando comparação, fazendo inferências), o

transforma em sujeito da aprendizagem e o prepara, de certa forma, a aceitar outros desafios dessa natureza no futuro. Lamentamos que as propostas apresentadas ou não foram descritas em detalhes para que pudéssemos ver como a prática se deu, ou não nos permitiu entender o porquê não terem dado totalmente certo.

Assim como os aprendentes do DA2 e DA4, pelas propostas apresentadas, facilmente poderiam ser demovidos da condição de passividade, no DA8, mesmo a proposta voltando-se para alunos adultos da EJA, observamos no planejamento dos módulos (ver Anexo C) atividades diversas, coerentes, inclusive lúdicas (jogo com frases), que apresentam todas as condições para mobilizar uma turma a desejar se engajar no projeto com a *sequência didática*. Para o DA em questão, a boa elaboração do projeto, somada à efetiva realização do mesmo (realização que não foi descrita passo a passo) parecem que foram as causas para o resultado final da proposta, segundo declarações da própria pesquisadora, conforme veremos no 4.5.

De maneira geral, no DA8, percebemos que as atividades apresentadas nos Planos de Encontros (ver anexo C) voltaram-se, em grande parte, para a descrição do gênero em estudo (Carta de Reclamação), por parte do aprendentes, com certa prioridade aos aspectos estruturais do texto, pois apesar de identificarmos atividades que permitissem ao aprendente trabalhar aspectos discursivos e lexicais, estas aparecem em menor número.

Para concluirmos nossas considerações gerais sobre os DA2, DA4 e DA8, inferimos que de acordo com os planejamentos das *sequências didáticas* apresentados, os tipos de atividades solicitadas em sala de aula permitem que os aprendentes olhem o gênero sob vários ângulos e passem a ter familiaridade com certos elementos característicos, como os estruturais e lexicais; as atividades de análise e de reescrita do próprio texto e de análise do texto do outro e de texto coletivo, parecem possibilitar que os aprendentes estejam em permanente processo de autoavaliação e de coavaliação da produção do colega.

Isso tudo significa dizer que teoricamente as propostas elaboradas por esses pesquisadores (mesmo aquela com aparente problema de interpretação do texto de referência) são favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem de língua e a formação do aprendente, mas na prática, os pesquisadores, exceto o do DA8, parece que enfrentaram dificuldades que não foram superadas durante o processo.

Para analisarmos as atividades desenvolvidas em todas as etapas da *sequência didática* nos DA1, DA3, DA6 e DA7, a riqueza de informações disponibilizadas pelos autores, ao fazerem a descrição das atividades efetivamente realizadas nos módulos/oficinas

(ver respectivamente Apêndices F, G, H e I), nos permitiu construir quadros específicos para cada DA, relacionando os instrumentos de trabalhos utilizados e as atividades realizadas.

QUADRO 16
Trabalho com o gênero Artigo de Opinião – DA1

Módulo	Síntese das atividades realizadas nos módulos
1º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação da representação da situação de comunicação: trabalho sobre a imagem que se faz do destinatário/interlocutor do texto, a finalidade do texto que é a de convencer, trabalhar o processo de argumentação, ressaltando, que a autoria prevê responsabilidade, compromisso e conhecimento sobre o que se escreve; ✓ Elaboração dos Conteúdos: orientação para a busca de informações relativas ao conteúdo temático fora da aula; articulação para realização de um debate com uma especialista convidada; ✓ Estudo sobre planejamento e a realização do texto: discussão sobre estrutura do gênero artigo de opinião, visando finalidade, destinatário e linguagem apropriada; Organização para publicação (distribuição de tarefas em relação a projeto gráfico e diagramação, digitação dos textos, custos/negociação e revisão).
2º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização do debate: realização do debate com uma professora convidada para fornecer subsídios aos aprendentes/acadêmicos sobre a problemática ambiental do Brasil, para facilitar a retomada do texto, na produção da próxima versão. Realização atividade voltada para publicação dos artigos.
3º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de aspectos pontuais de gramática (a análise se deu sobre a produção inicial, com objetivo de averiguar emprego da norma padrão na produção do gênero artigo de opinião; proposta de seleção do nome da publicação que futuramente seria lançada.

Diante do que já comentamos sobre o princípio da modularidade em 4.3.3, pareceu-nos importantes nos voltarmos para o terceiro “módulo” elaborado no DA1 e apreciarmos a atividade proposta. O pesquisador, no excerto abaixo, esclarece sobre “o que” e “para que” pensou em construir o 3º módulo:

DA1 — p. 93-94

“As questões que trabalhamos diziam respeito à acentuação (diferenças entre “influencia” e “influência”, entre outras), uso de aspas (para os casos de ironia/palavras estrangeiras/termos técnicos/realce), regras básicas de concordância verbal e nominal, crase, diminutivos, separação silábica, ortografia, pontuação (incluindo o trema), uso dos porquês, repetição de palavras, uso pronominal (“esta” x “está”, por exemplo) e usos verbais (regência verbal). Portanto, efetivamente pontuais, e não generalizações e definições abstratas [...] Ou seja: promovemos mais uma explicação rápida, descomplicada, de como deveriam utilizar certas situações da gramática pela necessidade de manter/estabelecer a coerência do texto, sua compreensão por parte do interlocutor”.

O que chama atenção na construção desse terceiro "módulo" é a tentativa do pesquisador de trabalhar um número muito grande de conteúdos sobre a gramática da língua, em um mesmo dia e em um curto espaço de tempo (ver Apêndice F - Quadro síntese dos módulos DA1). Vejamos, no excerto que segue, o que o próprio autor comenta sobre a realização do “módulo”:

DA1 — p. 93-94

“Diferente da atividade anterior, o módulo três não saiu a contento. Houve muita dispersão dos acadêmicos, devido, segundo depoimento deles próprios, ao fato de a gramática ser muito ‘abstrata’ e ‘chata’; portanto, difícil de ser compreendida.[...] Porém, sentimos (o professor/pesquisador) dificuldades, pois não conseguimos

nem a colaboração dos acadêmicos (havia muita dispersão e conversas paralelas), nem o interesse deles pelos aspectos estudados. Notamos que se fazia presente uma das dificuldades que o professor enfrenta em seu cotidiano: não são raras às vezes em que o professor de português, em sua lida diária, depara-se com o desinteresse dos alunos por conteúdos que envolvem a gramática, mesmo que ele procure variar as atividades, utilizando estratégias que fujam do tradicionalismo da ‘regra pela regra’”.

A hipótese que levantamos para que a atividade não tenha sido bem sucedida é que o estudo de objetos gramaticais não atendia a nenhuma especificidade própria do gênero escolhido, nem a nenhuma necessidade identificada no público¹⁰⁵, e sim visava mais o cumprimento de um programa.

Consideramos que se os tópicos elencados fossem imprescindíveis para a organização estrutural textual-discursiva do gênero Artigo de Opinião deveriam, no mínimo, ser discutidos ou reestruturados em outro módulo sob outra perspectiva de ensino, mas isso não aconteceu. O fato de o pesquisador se preocupar em concentrar todos os tópicos em uma miniapostila (Cf. DA1, p. 93), apenas reforçou a ideia de que o objetivo era dar conta do programa da disciplina, conforme exigência da instituição.

Optar pela *sequência didática* de forma alguma impede que se trabalhe com elementos da estrutura da língua, mas impõe um trabalho na perspectiva do uso, um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos e não com objetos metalinguísticos. O pesquisador pretendia que a atividade voltada ao estudo da gramática por ele proposta fugisse do “tradicionalismo”, mas a desmobilização dos alunos mostra que não teve êxito.

Observamos que o pesquisador, ao desejar imprimir um aspecto de inovação à atividade, realizando-a por meio de uma *sequência didática*, apenas tentou disfarçar uma prática recorrente e os aprendentes/acadêmicos perceberam que a produção inicial havia sido usada como pretexto para ensinar isoladamente a gramática.

No DA3, notamos que a decisão da pesquisadora de ter como atividade predominante nas etapas/módulos as atividades de leitura e observação, sem diversificar essas atividades, fez com que os aprendentes considerassem o trabalho enfadonho. Vejamos no quadro a seguir quais as atividades realizadas e como foram conduzidas:

¹⁰⁵ Não sabemos se os tópicos elencados foram selecionados com base nas dificuldades da turma, ou por qualquer outro motivo. Lembramos que neste DA o pesquisador (como também de DA2, DA3 e DA8) não revelou quais as dificuldades diagnosticadas na produção inicial.

Quadro 17
Trabalho com o gênero Carta de Leitor – DA3

Etapa	Síntese das atividades realizadas nos módulos
3ª	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo sobre o gênero carta (aspecto histórico); ✓ Identificação dos elementos estruturais e textuais discursivos do gênero, em uma Carta de Leitor reproduzida em transparência.
4ª	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de quatro artigos da revista Veja e das respectivas cartas endereças aos autores desses artigos; ✓ Identificação das marcas de interlocução.
5ª	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e observação nas cartas: tomada de posição do enunciador da carta, progressão de ideias e relação de sentido estabelecida pelo enunciador com o texto base (artigos); ✓ Observação de citação direta e indireta nas cartas, paráfrase, comentários e marcas de explícitas de intertextualidade; discussão sobre os elementos identificados;
6ª	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação sobre estratégias de argumentação: adesão, refutação e reformulação; realização de uma atividade oral, em que cada grupo de alunos teria que simular uma situação de comunicação em que as estratégias de argumentação fossem usadas; realização de atividade escrita, com base em um parágrafo que traz uma ideia ao qual os alunos (individualmente) deveriam aderir, refutar ou reformular. Isso em forma de texto escrito.
7ª	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e análise de uma carta para identificar todos os elementos estudados, a organização textual e a função dos elementos, como também o interlocutor do enunciador e a proposta de dizer;

No quadro acima, podemos observar que as atividades realizadas nos cinco módulos (ver Apêndice G - Quadro Descritivo das Atividades DA3) se voltaram à leitura, observação e análise textual, exceto as da sexta etapa. Os textos quase sempre são artigos extraídos de revistas com Cartas de Leitores endereçadas aos autores dos artigos. O inconveniente gerado por esta atividade é mencionado pela própria pesquisadora, conforme nos mostra o excerto abaixo:

DA3 — p. 40
<p>“Após trabalhar no texto o que era marca de interlocução e de intertextualidade, o trabalho ficou mais fácil. Porém sentimos que eles [os aprendentes] ficavam um pouco cansados com aquela atividade, em virtude de os artigos serem longos. [...], sentimos que eles começavam a ficar cansados e um pouco desmotivados para trabalhar” (ênfase adicionada).</p>

A pesquisadora demonstrando estar atenta ao “fenômeno de desencorajamento”, previsível segundo Dolz *et al.* (2004), preocupou-se em construir um módulo em que as atividades fossem mais descontraídas para os alunos. Essas atividades trazidas ao módulo para auxiliá-los e encorajá-los a dar continuidade ao trabalho, podem ser observadas na sexta etapa no quadro 17, mas parece que nem todas surtiram o efeito esperado. Vejamos:

DA3 — p.41
<p>“A atividade foi planejada para ser feita individualmente. Os alunos receberam uma folha de papel em que constava a apresentação de textos de apenas um parágrafo, contendo a ideia à qual deveriam aderir ou que deveriam refutar ou reformular. [...] Nesta atividade eles tiveram mais dificuldade e não se sentiram motivados para realizá-la, talvez pelo trabalho ser escrito e individual, mas realizaram a tarefa” (ênfase adicionada).</p>

A postura dos aprendentes diante da solicitação da professora parece ter sido de cumpridores de tarefa: fica evidente é o pouco engajamento dos alunos com o projeto, pois já estavam na penúltima etapa dos módulos e a tendência seria que estivessem mais à vontade e satisfeitos com um melhor domínio do gênero.

Identificamos um momento no texto da pesquisadora em que ela pondera sobre as escolhas feitas e reconhece no trabalho desenvolvido que outras atividades poderiam envolver mais os aprendentes, como também, contribuiriam para alcançar o objetivo pretendido. Atentemos para o excerto abaixo:

DA3 — p.63

“Após avaliação dos resultados deste módulo, supomos que atividades mais práticas e mais participativas com o aluno, que ultrapassassem o nível da identificação-compreensão das marcas lingüísticas características dos elementos textuais-discursivos, pudessem ser mais produtivas; [...] atividades como selecionar um artigo e uma carta dirigida a este artigo, [...] talvez funcionasse de modo mais adequado no processo de apropriação do gênero. E ainda: que tais atividades promovessem a reflexão sobre o gênero, com proposta de refacção no quadro magnético, com a participação de todos, o que poderia ter contribuído mais para desenvolver competências para o gênero em estudo”.

É perceptível, no discurso da pesquisadora, a honestidade com que procede à análise do produto gerado na *sequência didática* (os textos dos alunos), em que valoriza o progresso dos aprendentes, sem deixar de reconhecer que o trabalho poderia ter sido melhor organizado, ter sido mais adequado ao nível de interesse do público.

Várias hipóteses podem ser aventadas para explicar a desmotivação dos alunos, entre as quais talvez esteja o fato de que não parece ter havido nenhum objetivo outro do que a própria aprendizagem para a realização da sequência. O projeto de classe anunciado (e não negociado) parece não ter sido motivador o suficiente para que sentissem necessidade de aprender a elaborar uma Carta do Leitor e se engajassem nas atividades.

Outra hipótese pode dizer respeito à postura da pesquisadora do DA3 que aparentemente se preocupou mais com os objetos de ensino do que com o que poderia favorecer a aprendizagem e levar os aprendentes a serem mais sujeitos na construção de suas competências. Vejamos nos excertos abaixo, as expectativas relevadas pela pesquisadora, justamente em dois momentos da *sequência didática* que balizam as etapas dos módulos:

DA3 — p. 34

“Essa primeira produção textual tinha como **objetivo obter uma representação do gênero em estudo, ou seja, saber que conhecimentos o aluno tinha dos elementos constitutivos da Carta de Leitor** para definir estratégias que melhor o orientasse para a apropriação do gênero” (ênfase adicionada).

DA3 — p.42

“A última etapa teve como **objetivo avaliar se as atividades planejadas e desenvolvidas durante o bimestre, por meio de uma seqüenciadidática contribuíram para a aprendizagem do gênero [...]**” (ênfase adicionada).

Notamos que os aprendentes tiveram apenas direito de tomar conhecimento dos elementos textuais-discursivos característicos do gênero que estavam estudando, mas não puderam confrontar o que eles estavam descobrindo com o que eles próprios tinham produzido (na produção inicial), o que teria sido uma etapa importante para deixar que se deparassem com a realidade de seus próprios textos e para permitir a autorregulação da aprendizagem. Não identificamos registro, na descrição do procedimento, que indique que alguma atividade foi (re)elaborada para tentar resolver uma dificuldade individual ou coletiva diagnosticada nem na produção inicial, nem durante a execução dos módulos.

Também notamos que o trabalho desenvolvido nos módulos se deu muito mais de modo expositivo pela pesquisadora, pois as informações pareciam ter chegado prontas aos aprendentes. Vejamos nos excertos que seguem:

DA3 — p.35	DA3 — p.35	DA3 — p.40
<p>“De uma forma bem simples e informal, mostramos aos alunos, por meio de um esquema transcrito no quadro magnético, um breve histórico do gênero carta, enfatizando seus usos e seus significados assumidos ao longo da história, nas esferas públicas e privadas” (ênfase adicionada).</p>	<p>“Em seguida, foi apresentada aos alunos, em uma transparência, a Carta de Leitor divulgada pela revista “Caros Amigos” em junho/2006, a fim de que se pudesse fazer uma descrição do gênero, levando em conta os elementos que o constituíam e a relação dialógica entre a carta e o texto que a motivou. Este trabalho se deu de forma a estudar os aspectos discursivos do gênero para que o aluno pudesse melhor entender sua organização textual. Primeiramente, identificamos o contexto de produção do texto apresentado; em seguida, reconhecemos as marcas lingüísticas características da interlocução - processo dialógico que orienta o discurso para o interlocutor; depois reconhecemos as marcas de intertextualidade que motivaram a reação do interlocutor e assentaram a base argumentativa” (ênfase adicionada).</p>	<p>“[...] Primeiro esclarecemos as possíveis estratégias como: adesão, refutação e reformulação, para, a partir daí, compreendê-las nos textos estudados. Alguns exemplos foram dados, oralmente, para que eles reconhecessem as diferentes estratégias de argumentação” (ênfase adicionada).</p>

Possivelmente, o que nos fez chegar a essa conclusão de que os conteúdos eram trazidos prontos para sala de aula, além das próprias informações extraídas do DA3, foi também não percebermos nenhuma orientação, por parte da pesquisadora, para que os aprendentes construíssem hipóteses sobre o funcionamento do texto. Não identificamos a realização de atividades de análise que gerassem registro das aquisições. As atividades eram quase sempre pautadas na leitura de textos (artigo de revistas e respectivas carta de leitores) trazidos pela pesquisadora para trabalharem, predominantemente, com descrição da estrutura do gênero Carta de Leitor. A própria pesquisadora, ao analisar a sequência, aponta para esse aspecto. Atentemos pra o que ela comenta:

DA3 — p. 70

“Constatamos, por exemplo, que a apropriação mais adequada de gêneros complexos como a Carta de Leitor dependeria da ênfase no desenvolvimento de competências não apenas relativas à organização textual deste gênero como também à própria atividade de leitura [...]

Embora tenhamos orientado o fazer do aluno, pensamos que **devíamos ter trabalhado pelo menos uma carta no quadro, de forma coletiva, ou em duplas**. [...]” (ênfase adicionada).

A pesquisadora parece lamentar o fato de não ter oportunizado atividades que contribuíssem para o amadurecimento do aluno e assume, de certa forma, que atividades de reescritas contribuiriam muito para esse amadurecimento, permitindo ativar os processos de *feedback*, autoavaliação e regulação. Verificamos com isso, que o aprendente não foi levado a ter controle da própria aprendizagem, o essencial do trabalho ficando a cargo do docente.

Nessa mesma perspectiva, nota-se a importância que a pesquisadora deu às descrições das características do gênero em estudo, como no trecho em que a pesquisadora expõe o objetivo da produção final, que a professora designa como "refação":

DA3 — p.42

“O objetivo desta tarefa **era mostrar ao aluno que ele era capaz de avaliar seu texto de acordo com as descrições feitas deste gênero textual**, em sala de aula. A partir dessa reflexão, ele poderia refazer seu texto. O trabalho de refação foi orientado com base nos elementos estruturais e textuais-discursivos do gênero estudado, atentando para os seus propósitos comunicativos. Todos os alunos refizeram os seus textos e devolveram para o professor” (ênfase adicionada).

O enunciado acima deixa transparecer a ideia de que, para desenvolver o processo de autorregulação ou de autoavaliação da aprendizagem, basta que o aprendente seja exposto a um certo número de informações sobre o objeto de aprendizagem. No entanto, de acordo com estudiosos da avaliação formativa, como Bonniol e Vial (2001), para que esses processos de regulação da própria aprendizagem se desenvolvam é necessário que os aprendentes se apropriem de critérios, no sentido de entenderem como se materializam ou deixam de se realizar em suas produções.

Ao compararmos os tipos de atividades realizadas entre DA3 e DA7, notamos que esses DA têm em comum o fato de priorizarem atividades de leitura e análise textual, mas talvez por apresentarem objetivos diferentes (ver apêndice K), os trabalhos foram conduzidos por meio de estratégias também diferentes. O quadro 18, na página seguinte, traduz parte do que foi possível sintetizar da descrição dos módulos da *sequência didática* do DA7.

Quadro 18
Trabalho com o gênero Conto – DA7

Módulo	Síntese das atividades realizadas nos módulos
1º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação: leitura de cinco contos (atividade em grupo) ✓ Elaboração de um documento de trabalho: apresentação das listas com características do conto construídas em grupo, mediante cada apresentação, a professora questionava os outros grupos se havia algo de comum em suas listas; tudo era registrado no quadro. No final, após explanação da professora, foi elaborada coletivamente uma Ficha para que todos utilizassem nas próximas produções;
2º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e análise de textos: Identificação dos verbos empregados, na primeira produção, para introduzir a fala das personagens. Leitura e análise de um texto com os verbos de elocução retirados, para acréscimo desses tipos de verbos. Listagem coletiva dos verbos escolhidos. ✓ Elaboração de um documento de trabalho: entrega de uma lista com os verbos que foram retirados do texto. Nos grupos, os alunos teriam que confrontar esses verbos com os que escolheram e decidir qual seria escolhido afinal. Na apresentação dessas escolhas à turma toda, todas as sugestões de emprego do verbo foram listadas no quadro, o que permitiu, no final, a elaboração de uma Ficha coletiva de verbos que introduzem o discurso direto e indireto; ✓ Reescrita: todos os alunos foram solicitados a retomarem esses verbos na produção inicial.
3º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e observação: os alunos organizados em grupos leram dois contos para dividi-los de acordo com as ações e/ou descrições principais, tendo que dar um título para cada divisão; depois os grupos teriam que enquadrar as ações identificadas nas partes que constituem o conto, isto é, situação inicial, complicação, clímax e desfecho; ✓ Discussão Coletiva: discussão sobre o tamanho das partes do conto: qual parte mais curta, mais longa, onde constam as descrições etc; ✓ Análise Textual: Identificação e explanação sobre o emprego dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito; Identificação, na produção inicial, das partes que constituem o conto; ✓ Leitura e Produção Escrita: Leitura para identificação de elementos que podem causar suspense. Em seguida realização de uma discussão sobre as descobertas e por último elaboração coletiva da 3ª Ficha coletiva para elencar os elementos de suspense. Criação de desfechos para dois contos. Em grupo os alunos leram o desfecho criado pelo colega e elegeram os mais interessantes. Discussão sobre o porquê era um bom desfecho e no final ocorreu a elaboração coletiva da 4ª Ficha com sugestões para criar um desfecho interessante.
4º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e Observação: Após leitura de dois contos publicados, os aprendentes tiveram que proceder a escolha do mais interessante. Informar qual era “bom” e qual era “problemático”, sendo que as razões para proceder a tal classificação teriam que ser apresentadas. Analisar o conto problemático (fazendo uso de todas as fichas criadas), para verificar se os instrumentos elaborados poderiam ajudar na proposição de sugestões para melhorar o texto, ou verificar se faltava estudar algum outro aspecto. Discussão sobre as sugestões para melhorar o texto mais problemático e em seguida o texto foi reescrito coletivamente (uso de data-show). Atividade se repetiu com outros textos para trabalhar outras questões como: “Como o narrador consegue causar uma emoção no leitor?”, “Como o narrador consegue prender a atenção do leitor?”, “Como o narrador consegue criar um desfecho inesperado?”. Elaboração da primeira versão da “Ficha Avaliativa”, sendo que com a leituras de mais dois contos, novos critérios foram inseridos na ficha, como “uso apropriado do discurso direto” e outros. Reformulação da ficha e criação da versão final da Ficha avaliativa.

Na verdade observamos no DA7 uma variedade na forma de proceder com o texto sob análise e pensamos que talvez em função dessa decisão não tenha ocorrido desinteresse, por parte dos aprendentes, em realizar as atividades solicitadas. Vejamos o que a própria professora afirma sobre proporcionar aos aprendentes leitura e análise textual:

DA7 — p. 141

“Os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com um grande número de textos (ao todo, foram utilizados em sala 39 contos), esses textos serviram de inspiração aos alunos e certamente alguns aspectos que não foram objeto de ensino acabaram sendo apreendidos por eles. Percebi, pois, ao ler tanto a produção final quanto os textos do concurso que alguns alunos, ao entrarem em contato com diversos textos, acabaram por se apropriar de determinadas estruturas, estilos de escrita, vocabulário, entre outras coisas. Segundo as palavras da aluna Daniela: ‘na última redação eu até consegui escrever um bom conto parecido com o que Lygia Fagundes escreve, cheio de mistério e drama’”.

Analisamos, mais adiante (§ 4.4.1), a importância das reescritas como atividade constante nos módulos, nesse DA. Essa prática que acentua o papel do aprendente no processo de ensino/aprendizagem ganhou força em função da professora se encontrar num contexto escolar bem adverso à proposta de trabalhar com produção escrita (turma numerosa), ela foi levada a convencer os aprendentes a assumirem responsabilidade pela própria aprendizagem, conforme nos mostra o excerto abaixo:

DA7 — p. 93

“Com base em uma reflexão, busquei encontrar soluções para o problema da produção escrita em turmas numerosas na troca, no diálogo, na aceitação dos questionamentos e das observações de todos os participantes envolvidos na prática pedagógica. Estes foram chamados a se implicarem ativamente na experiência, desenvolvendo eles mesmos na busca de soluções aos problemas de trabalho em grupo e de produção de textos que encontravam, não como uma mera estratégia de pesquisa, e sim como fim necessário à aprendizagem”.

Assumir a própria aprendizagem extrapola os limites da sala de aula, uma vez que o aprendente, estando motivado, tende a efetuar outras tarefas que considera importante para melhorar o próprio desempenho (realizando pesquisas, formando grupo de estudo, produzindo texto), podendo inclusive apresentar sugestões ao docente. Por conta do nível de envolvimento, de troca entre os participantes do projeto, mencionado pela pesquisadora do DA7, no excerto acima, compreendemos ser esse um dos fortes motivos para que os momentos da *sequência didática*, principalmente os módulos, sejam (re)planejados quantas vezes forem necessário.

A ação de adaptar os módulos pode ser claramente detectada na prática didática da pesquisadora e da professora da turma no DA6, em parte, por terem, num determinado momento do trabalho, sentido a necessidade de oferecer a atenção aos alunos trabalhando com

eles nos grupos no qual faziam parte (os grupos que foram formados por ocasião da primeira exposição do seminário). Mas antes de tratarmos especificamente dessa atividade no módulo, vejamos a síntese de todos os módulos realizados no DA6, no quadro abaixo:

QUADRO 19
Trabalho com o gênero Seminário – DA6

Módulo	Síntese das atividades realizadas nos módulos
1º	✓ Avaliação da Exposição Inicial: exibição do DVD com a exposição inicial, em que os alunos puderam apreciar suas performances, depois a professora realizou uma avaliação dessa apresentação valorizando os aspectos positivos e identificando os mais problemáticos nos grupos. Em seguida, a professora propôs e explicou os passos seguintes, quais sejam, que eles vivenciariam uma sequência de atividades didáticas sobre o gênero seminário;
2º	✓ Caracterização das estruturas do gênero seminário: 1ª ATIVIDADE: leitura explicada em voz alta; leitura colaborativa. Baseando-se em um texto de referência a professora juntamente com os aprendentes foram discutindo cada item do texto que versava sobre as partes que compõem o gênero seminário;
3º	✓ Escuta guiada de um seminário modelo e ordenação de sequências de seminários: 2ª ATIVIDADE: análise de objetos gramaticais: o problema do futuro verbal na forma temporal presente. Basicamente houve a preocupação de identificar as formas empregadas na introdução do seminário modelo, elaboração de outras formas para mesma situação. Na 3ª ATIVIDADE, desenvolvida no encontro seguinte a tarefa dos alunos era identificar formas de encerramento da exposição, sugerindo outras formas;
4º	✓ Preparando um seminário: 1ª ATIVIDADE: Tomada de Nota/Pesquisa: 1ª tarefa — ler o primeiro texto-fonte e extrair as idéias importantes; 2ª tarefa — ler o segundo texto-fonte e extrair as idéias importantes. 2ª ATIVIDADE: construção do texto expositivo: 1ª tarefa: produzir em equipe o texto expositivo; 2ª tarefa — ler em voz alta o texto produzido pela equipe; 3ª tarefa — construção coletiva do texto expositivo). 3ª ATIVIDADE: preparação do Roteiro de Exposição e 4ª ATIVIDADE: Organização da Apresentação. Essas atividades foram realizadas em encontros por grupo, uma vez que os temas não eram os mesmos, tanto apropriação do conteúdo como orientação se deu modo mais individualizado. Nos encontros para orientação os alunos tiravam as dúvidas, pediam sugestões e decidiam com a professora e pesquisadores coisas do tipo: recurso didático, ...

A constante adaptação dos módulos pôde ser notada no DA6 no momento em que a pesquisadora afirma que no último módulo — o de preparação do Roteiro de Exposição —, ocorreu em horários diferentes por grupos (ver Apêndice H - Quadro Descritivo das Atividades DA6). Podemos constatar que as atividades propostas para os grupos eram diferentes: uma vez que o conteúdo a ser tratado nas seis equipes não eram os mesmos, as necessidades a serem supridas nas equipes também eram diferentes e cada pessoa dos grupos requeria atenção especial.

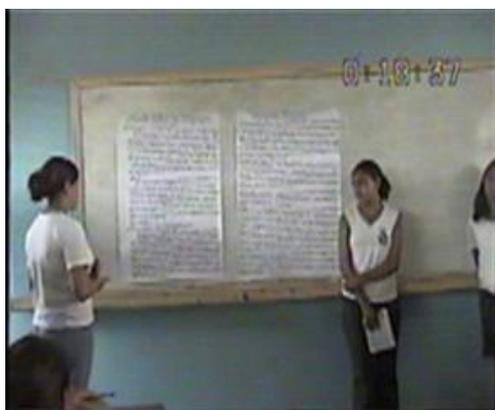
A decisão da pesquisadora e da professora da turma de oferecerem atendimento por grupo, possibilitou que orientações e atividades individualizadas fossem efetivadas, mas principalmente deixou os aprendentes mais à vontade para perguntarem, pedirem ajuda, apresentarem sugestões. Isso é evidenciado no fragmento abaixo:

DA6 — p. 141-142
“[...] mesmo caso de CA foi o de JA, membro de outra equipe, cuja apresentação inicial se resumiu à leitura incompreensível de um pequeno parágrafo. Durante as oficinas, a professora deu uma atenção especial para esses alunos, convocando-os para a discussão sempre que eles pareciam dispersos, envolvendo-os nos

comentários, estimulando-os por meio de expressões otimistas e afetuosas de que eles eram capazes de expor e, principalmente, orientando-os ao pé da mesa em tudo que lhes pudesse representar dificuldade. Nas oficinas de preparação da exposição final e durante os ensaios esses **foram os alunos que mais pediram nossa atenção e cuidados**: o roteiro foi mais detalhado, **construído sob a fiscalização meticulosa deles**, de modo que não ficasse de fora nenhuma palavra ou expressão que eles julgassem necessária para a construção e condução das suas falas em público [...]” (ênfase adicionada).

O trabalho com atividades direcionadas, ao mesmo tempo em que deixou o aprendente mais à vontade para investir na própria aprendizagem, estabeleceu uma relação de confiança e troca entre docentes e aprendentes. No fragmento acima, os aprendentes, preocupados em ter domínio sobre o que iriam falar partem para a ação, como podemos ver nos dados abaixo referentes ao desempenho da aluna K na primeira produção e na final:

EXPOSIÇÃO DA PRIMEIRA EQUIPE — DA6, p. 134



al. K - prod. inicial



al. K - prod. final

Embora a banca apreciadora realce mais os pontos fracos da exposição e comporte-se moderadamente nos comentários - elogiando a explanação do conteúdo, mas apontando o nervosismo que aparecia na voz um pouco trêmula das alunas, no andar agitado e na gesticulação das mãos de K (...) **nós, que conhecemos o antes e o depois, consideramos que a competência expositiva das alunas depois do trabalho de ensino da professora revelou-se, inquestionavelmente, maior e melhor**. Trata-se da equipe que tematizou o “Caráter poético da linguagem” e que, na produção inicial, foi criticada pela professora por ter se limitado à leitura do cartaz. A sinopse da produção final revela que a equipe, respondendo aos tópicos ensinados, realizou os passos básicos do seminário modelo: ao tomarem a palavra, cumprimentam a platéia, anunciam o assunto, apresentam a equipe, desenvolvem a exposição, ao final, fazem uma síntese, encerram e agradecem. Revela, também, a troca do cartaz pelo roteiro em transparências que as expositoras não se limitam mais a ler, ao contrário, interagem com a platéia e entre si, bem sintonizadas na operacionalização do retro-projetor e no repasse da palavra (ênfase adicionada).

Por mais que estejamos antecipando informações da produção final (etapa da *sequência didática* que abordaremos melhor na próxima seção), pareceu-nos inevitável, esse momento de nossa análise, não fazermos uso dos recursos que a pesquisadora disponibilizou, tendo em vista que desejamos confirmar a validade de um trabalho nos módulos, que tem

como objetivo levar o aprendiz a ter uma postura de autorregulação para buscar soluções para problemas detectados nos módulos (individual ou coletivamente).

A mesma prática reflexiva que leva o aprendiz a se reconhecer capaz de contribuir com a própria formação e a de seus parceiros, como também de ser regulador das próprias ações, é identificada de forma clara no DA7, em quase todos os momentos dos módulos (ver Apêndice I - Quadro Descritivo), em que as atividades foram desenvolvidas sempre no intuito de fazer o aluno avançar em relação às informações sobre o gênero, mas voltando-se sempre para própria produção, como forma de acompanhar o progresso alcançado, conferindo o que aprendeu e o que faltava aprender. O fato de os aprendizes criarem uma ficha de avaliação e fazerem uso dela ilustra o valor formativo, de responsabilidade e de compromisso, de uma prática (auto)reflexiva. Vejamos o que a professora afirma sobre o uso da ficha de avaliação construída em conjunto com os aprendizes:

DA7 — p. 131

“Penso que além de estimular os alunos a adotarem uma visão crítica, de avaliadores, essa atividade possibilitou a conscientização dos produtores em relação a como seus textos são percebidos pelos leitores. Nessa atividade, eu considero que houve um avanço da capacidade avaliativa dos alunos uma vez que a maioria da turma mostrou-se preocupada em analisar tanto os aspectos mais formais [...], quanto os aspectos predominantemente macrotextuais que tinham sido abordados ao longo da sequência. Enquanto que, no início da coleta de dados, eles identificavam somente problemas mais evidentes, como os de pontuação, ortografia, concordância gramatical, paragrafação, etc, nessa etapa, eles já se mostraram preocupados em analisar também a clareza, a organização da narrativa e o grau de interesse que o texto poderia despertar no leitor”.

Nenhum outro DA, intencionalmente, tratou de avaliação no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, como fez a pesquisadora do DA7, até porque adotar a avaliação formativa como um procedimento que auxiliasse no trabalho de produção escrita em turmas numerosas era objetivo da pesquisa (ver apêndice K). Mas como o resultado de todo o trabalho efetuado nos módulos, com o próprio uso da ficha de avaliação, são perceptíveis, mas só comprovados na última etapa da *sequência didática*, reservaremos, então, maiores esclarecimentos sobre os resultados das atividades desenvolvidas nos módulos para análise que apresentaremos na próxima seção, a da produção final.

4.3 PRODUÇÃO FINAL

Para a análise nesta última etapa do procedimento, pareceu-nos pertinente averiguarmos se, de fato, foi dada a oportunidade ao aprendiz de “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ;

SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Segundo os proponentes do procedimento esta etapa é o momento em que o aprendente pode reinvestir as aprendizagens e em que o professor, se for seu desejo, pode proceder à avaliação somativa.

Para que ocorra esse reinvestimento, os autores da proposta sugerem, dentre outras ações, a realização de revisão e reescrita. No entanto, não são muito específicos sobre o “como fazer”, neste momento que deveria ser o auge do trabalho.

Para analisarmos como esse momento da *sequência didática* foi interpretado pelos pesquisadores, levaremos em consideração as seguintes questões:

- i) se houve momentos de reescrita(s) durante a *sequência didática* e/ou quando a sequência foi concluída;
- ii) qual a relação da produção final com a produção inicial;
- iii) se, tanto na(s) eventual(ais) reescrita(s), quanto na produção final, os instrumentos elaborados nos módulos foram utilizados.

4.4.1 Sequência Didática e reescrita(s)

Tomamos aqui os termos *reescrita* e *refacção* como sinônimos, considerando a reescrita com o sentido mais específico de refacção de uma produção escrita. A reescrita ou refacção não se limitam à revisão do texto, uma vez este finalizado, mas consistem em proceder às modificações necessárias no texto, com base nos critérios que vão sendo construídos, no decorrer da sequência, isto é, antes da produção final.

Em nosso *corpus*, os pesquisadores comportaram-se de modo diferente no tocante ao espaço ocupado pela(s) reescrita(s) dos textos e ao momento em que foram realizadas. Há, entre os DA analisados, conforme observamos no quadro 20 abaixo, os que, por diversas razões, não praticaram nenhuma reescrita e os que incluíram uma ou várias refacções dos textos durante os módulos, apenas no momento da produção final ou, ainda, após a produção final:

QUADRO 20

Processo de reescrita nas sequências didáticas

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Presença de reescrita(s) na sequência didática	SIM (uma vez)	SIM (diversas vezes)	NÃO	SIM	SIM (uma vez)	—	SIM (diversas vezes)	SIM (uma vez)

Momento em que a(s) reescrita(s) ocorreu(eram)	Logo antes da versão final	Durante as oficinas	—	Depois da produção final	—	—	Durante os módulos e após a versão final	Em um dos módulos
---	----------------------------	---------------------	---	--------------------------	---	---	--	-------------------

Em DA1, DA3 e DA6, não observamos nem ao menos uma vez a reescrita sendo desenvolvida nos módulos. No DA1 (ver apêndice A), essa atividade constituiu apenas uma etapa intermediária, entre módulos e produção final.

No DA3, por mais que a pesquisadora tenha anunciado que houve solicitação de refacção da produção inicial (Cf. Apêndice G - Quadro Descritivo das Atividades DA3 e Anexo A), entendemos que a oitava etapa em que a reescrita ocorreu não corresponde mais aos módulos, e sim à etapa de produção final. A sequência foi se efetivando sem que esses aprendentes tivessem consciência de suas dificuldades, já que, como vimos, não tomaram conhecimento do diagnóstico da produção inicial, nem a analisaram conforme iam adquirindo novos conhecimentos. Mas tiveram que refazê-la sem ter tido tempo de amadurecer como (auto)avaliadores, sem ter adquirido a habilidade de distanciar-se de seu próprio texto, sem ter desenvolvido instrumentos nos quais pudesse se apoiar. A reescrita, portanto, confunde-se com a produção final .

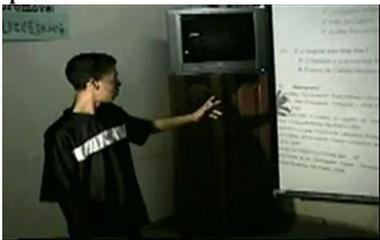
No caso da DA6, que aparece entre os DA que não fizeram reescrita, lembramos que a produção inicial foi uma apresentação de texto oral, logo incompatível com a prática de reescrita. Porém, ao analisarmos o fragmento que segue observamos que outras estratégias foram realizadas na *sequência didática* do DA6, que permitem caracterizá-las como refacção, no sentido de refazer, com base na análise da produção inicial, determinadas tarefas, necessárias ao êxito da exposição, vejamos:

DA6 — p. 143
“O aluno JA, por exemplo, além da preocupação com a exposição pública - o que o levou, durante os ensaios, assim como a alguns outros colegas, a escrever de fato o texto de sua fala, [...] demonstrou , nas fases de preparação do seminário, grande empenho em dominar o conteúdo . Sua fala versava sobre o desejo insaciável do homem de descobrir novos mundos e tinha como ilustração a obra épica de Camões. [...], não era prevista a análise da obra. Mas, mesmo assim, surpreendemo-nos ao ver JA fazendo tantas perguntas . [...] Um conhecimento mais extenso dar-lhe-ia mais segurança, na hora de expor. Essa possibilidade nos remete, novamente, às orientações docentes à respeito da necessidade do aluno se preparar para ter segurança na hora de expor” (ênfase adicionada).

Com base no trabalho desenvolvido nos módulos, os aprendentes entenderam que, para exibirem uma performance melhor do que a exposta na produção inicial, de forma alguma sua apresentação oral poderia ser espontâneo, improvisado. Ao contrário, era preciso preparar o que seria dito, isto é, elaborar um texto escrito a ser oralizado. Daí o cuidado com

a exposição que evidenciamos na postura do aprendiz JA, no fragmento anterior, em que ele escreve, questiona, estuda – providências que não tinha tomado na produção inicial – para que, no momento da apresentação final, possa se sentir mais seguro.

Nesse mesmo trecho flagramos também, na postura reflexiva desse aprendiz, um processo de autoavaliação e de autorregulação, possivelmente desencadeado pela proposta de trabalho que favoreceu uma interação maior entre docente e aprendizes. O processo de avaliação diagnóstica também pode ter contribuído para motivar esse aluno que teve grandes dificuldades em sua primeira apresentação (quando tentou fazer a leitura de uma passagem da apostila, mas não obteve êxito, pois o que ele falava pouco se conseguia ouvir). Vejamos os dados (imagens e transcrição) que a pesquisadora apresenta da performance desse aprendiz na primeira produção e na final:

DA6 —141	DA6 — p.142
<p>al JA – prod. inicial</p> 	<p>al JÁ – prod. final</p> 
<p>0.28'.56".3 - JA - ((lendo)) houve um tempo em que o poema épico () do poema ((coça o corpo)) () em torno do () a fé e o império ((quase não se compreende o que ele fala)) () o navegador Vasco da Gama () caráter heróico ()</p>	<p>1.04'.04".3 - JA - como aqui ((aponta o colega)) o meu amigo falou o meu nome é Jairo e ((vira-se para a tela)) vou falar sobre () e a viagem de Vasco da Gama o que é um poema épico? um poema épico é um poema narrativo () obras que narra fatos... heróicos () um herói ou um semideus ((aluno segue o roteiro)) (...) ((pega o livro que está sobre a mesinha do retro-projetor e exhibe para a platéia)) repartido em oitavas porque cada () cada estrofe... possui oito versos () o Vasco da Gama conta quatro episódios (...) Inês de Castro era u/ era uma () dom Pedro () ela é assassinada pelos ministro do rei porque ela era espanhola eles receavam que (...) o homem e a conquista do espaço é que o homem nunca... cansa de ... ir atrás de conquistas (...)</p>

Os dados acima indicam que o uso do roteiro de apresentação também deu suporte para que o aprendiz pudesse ter melhor desempenho na produção final.

Já no DA4, o fato de não proporcionar aos aprendizes atividades de reescrita antes da realização da produção final, parece ter sido uma decisão didática, uma vez que a refacção não foi esquecida, mas adiada para após a produção final. No DA em questão observamos que a produção final foi realizada numa das oficinas (na oficina sete), como se fosse um módulo (conferir Apêndice C - Planejamento 3). Foi preocupação da pesquisadora trabalhar primeiro todos os elementos constitutivos do gênero Narrativa de Detetive,

contrapor com narrativa de enigma, para depois de a turma ter analisado e discutido tudo, ela solicitar a produção final.

A reescrita se deu somente nas oficinas oito e nove, sobre a produção final elaborada na oficina anterior. Nesse contexto, a “produção final” ainda não foi, de fato, a última produção, já que o aprendente pôde agir sobre ela para confirmar dados, rever anotações, avaliar a si mesmo e a seus colegas e reescrevê-la quantas vezes fosse possível. Observemos como a pesquisadora/autora sugere essa prática e com que objetivo:

DA4 — p.61	
Oficina 8	
1ª Parte “[...] Esta oficina serve como um trabalho de autocorreção textual, visto que os alunos devem buscar soluções com o objetivo de melhorar sua narrativa de detetive, tanto em aspecto referente à Língua Portuguesa, quanto em aspectos de organização textual e características de gênero de texto em questão (narrativa de detetive)”.	2ª Parte “- após o processo de escrita e autocorreção das produções finais, cada aluno apresenta seu texto e a turma, por votação, escolhe as 5 melhores histórias de detetives que são lidas na outra 5ª série. - As histórias são corrigidas coletivamente, para que o professor as digite e faça as cópias, que serão distribuídas, para cada aluno, na semana seguinte”.

Verificamos na proposta da pesquisadora, que mesmo depois da autocorreção individual, essa “produção final” é mais uma vez reescrita, agora coletivamente. O DA só não indica se os aprendentes foram incentivados a utilizar os instrumentos de trabalho produzidos durante a sequência (ver quadro 14). Outra observação que pode ser feita é que o termo “autocorreção” usado pela pesquisadora não parece muito adequado para designar uma atividade de regulação da escrita que não seja limitada a problemas de ortografia ou de pontuação.

Conforme comentado anteriormente, no DA7 a prática da reescrita, que foi recorrente (ver Apêndice I - Quadro Descritivo das Atividades DA7), revelou-se ao mesmo tempo pertinente e instigante no processo de ensino/aprendizagem, pois dava aos alunos a oportunidade de consolidarem os conhecimentos em construção mediante tentativas de regulação de seus próprios textos, conforme comentários da pesquisadora/professora sobre a atividade de reescrita:

DA7 — p.141-142
<p>“Ao longo da sequência didática, os alunos foram orientados a submeter a sua primeira produção a reescritas. Durante as atividades dos módulos, eles deveriam reescrever aspectos pontuais trabalhados (verbos introdutórios do discurso direto, a estrutura da narrativa, o elemento suspense (...) [e] desfecho interessante, entre outras coisas). Quando foram indagados, [...] todos os alunos acharam a sua produção final melhor que a primeira e evidenciaram que a atividade de reescrita é positiva e válida no desenvolvimento das competências redacionais. Eis algumas das respostas dos alunos a essa questão:</p> <p>(Luan)- Foi muito bom ter que reescrever o meu texto a cada aula, porque durante as aulas eu melhorava um aspecto que eu tinha acabado de estudar, a professora mandava eu voltar ao meu texto</p>

para ver se aquilo que a turma tinha acabado de discutir estava bem empregado no meu texto. Então eu considero, sem dúvida, que depois de todas essas aulas a minha produção final foi bem melhor que a primeira; [...]”(ênfase adicionada).

As constantes reescritas, no decorrer dos módulos, gerou nos aprendentes o hábito de olhar para seu texto como algo que pode ser aperfeiçoado, ao ponto de alguns decidirem reescrevê-lo sem ser solicitados (Cf. nota 52, p.133)¹⁰⁶.

O excerto acima também evidencia a dimensão formativa (a que já aludimos na análise dos módulos), promovida pelas atividades de constante análise e reescrita. Esse momento permitiu que o aluno visse com clareza que ele possui condições de avaliar a própria produção, identificar os problemas e, a cada reescrita, buscar melhorar os aspectos estudados: no dizer de Fernandes (2006), o aprendente procede a uma avaliação interativa centrada no *feedback*.

Essa prática recorrente da reescrita instrumentaliza a autoavaliação permanente, em todos os módulos. Por meio dessa estratégia de reescrita implementada no DA7, como também das outras voltadas para leitura e análise, não só deixa evidente a dimensão formativa da *seqüência didática*, como também comprova que a modalidade formativa, mas particularmente a regulação da própria aprendizagem é não só exequível como necessária.

No DA7, essa atividade de reescrita após produção final foi denominado de *atividade de Produção Escrita e avaliação*, e assim como no DA4 os alunos puderam fazer uso de todas as informações adquiridas nos módulos e na etapa de produção final para satisfatoriamente confeccionarem um novo texto (conto). Vejamos no texto da própria pesquisadora a descrição e o objetivo da atividade:

DA7 — p.133-134

“Na aula do dia 02-06, [...], eu solicitei à turma que produzisse outro conto, cujo tipo e tamanho ficava a critério de cada aluno, com apoio da ficha de avaliação construída durante a seqüência. Deixei claro que os alunos deveriam escrever um texto totalmente novo, [...]. Quando todos finalizaram a escrita do texto, **demos início à etapa da seleção dos melhores contos da turma**. Os alunos formaram grupos de 10 integrantes [...] deveriam analisar os contos e, em seguida, por meio de uma votação, **escolher o melhor dos contos produzidos pelos alunos** que constituíam a equipe para que esse texto representasse o grupo perante a turma. Quando todas as equipes terminaram sua escolha, deu-se início à leitura dos sete melhores textos. Para proceder de maneira justa, cada aluno manifestou o seu voto secretamente, [...]. **Por meio dessa votação, a turma elegeu, o que considerou ser os três melhores contos**. Os alunos demonstraram satisfação com a referida escolha, pois aplaudiram muito os três alunos produtores dos referidos contos, em um gesto de homenagem e aprovação” (ênfase adicionada).

¹⁰⁶ As informações sobre a postura dos aprendentes, em relação à prática de reescrita, e a apreciação dos mesmos sobre essa prática durante o procedimento nos são apresentadas pela própria pesquisadora/autora no texto escrito, não havendo nenhuma outra forma de comprovação dessa realidade.

Diferentemente do DA4, a pesquisadora não só pormenoriza a descrição do desenvolvimento dessa atividade de reescrita após a produção final, como esclarece porque foi elaborada (realização de um Concurso de Conto) e apresenta o resultado. Ela preocupa-se em informar a organização dos aprendentes, os movimentos e a reação dos mesmos como, por exemplo, no ato de aplaudirem os colegas. Identificamos no texto do DA7 depoimentos dos aprendentes sobre a participação nessa atividade de reescrita/concurso de conto. Vejamos abaixo:

DA7 — p.140

(**Wagner**)- Eu achei o concurso de contos muito legal, porque ele deu um ar diferente às aulas, todos queriam ganhar o concurso, então todo mundo prestava atenção na aula de redação. Agora confesso que o conto que eu escrevi para o concurso ficou regular, acho que a história que eu criei não prende muito a atenção do leitor;
 (**Daniela**)- Eu gostei muito de participar do concurso de contos, aprendi muito nas aulas que prepararam para o concurso. O meu conto ficou bom, mas faltou melhorar o final da história [...];
 (**Francisco**)- Eu gostei de participar do concurso, só sinto não ter ganhado. Acho que o meu texto está bom, a única coisa que não ficou muito legal foi o desfecho, não tive criatividade pra terminar.

Entendemos que as atividades de apropriação dos critérios e reinvestimento dos mesmo mediante reescrita realmente oportunizaram que a modalidade de avaliação formativa estivesse presente nas ações dos aprendentes, no ato de produzir o texto fazendo uso da ficha avaliativa elaborada pela turma ao final dos módulos, no ato de eleger, em grupo, um texto para concorrer com os demais, com base em critérios bem definidos, no ato de reconhecer a qualidade do texto do parceiro, e, conforme nos mostra os depoimentos acima, no ato de continuar identificando, numa produção sua, mais evoluída, as dificuldades que persistem.

Não compreendemos o depoimento do aluno Francisco como manifestação de frustração ou derrotismo, mas como mostra de uma maior capacidade autoavaliativa. Certamente é esse tipo de manifestação de amadurecimento, de honesta avaliação do próprio desempenho, de transformação que a dimensão formativa do procedimento *sequência didática* é capaz de promover.

4.4.2 Relações entre produção inicial e produção final

Percebe-se nas discussões eventuais sobre *sequência didática*, que a maioria dos professores entende que a produção final corresponde à reescrita da produção inicial. O mesmo ocorreu em nosso *corpus* (Cf. quadro 21 que segue).

QUADRO 21
Correspondência entre produção final e produção inicial

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Reescritas textuais antecedendo a produção Final	SIM (uma vez logo antes da versão final)	SIM (diversas vezes durante as oficinas)	NÃO	—	—	NÃO	SIM (diversas vezes durante os módulos)	SIM (uma vez em um dos módulos)
Produção Final como versão da produção inicial	SIM	NÃO	SIM	NÃO	Produção final não realizada	SIM	EM PARTE	NÃO

Na maioria dos DA analisados (DA1, DA3, DA6, DA7) a Produção Final é uma reescrita da primeira versão textual, a elaborada na etapa de produção inicial. Observemos o que as autoras de DA6 e DA7 esclarecem sobre o momento da elaboração da Produção Final.

DA6 — p.131-132

“Diferentemente da impressão de improviso gerada [...] na exposição inicial, na exposição final [...], os alunos, com pequenas variações de desempenho entre eles [...] assumiram o perfil canônico de expositores: discorreram sobre os temas, com seriedade e segurança, [...]; interagiram com a platéia de cabeça erguida, conversaram com os alunos, movimentaram-se pelo “palco”, olharam discretamente o roteiro para apontar o tópico que estavam desenvolvendo ou alguma ilustração;[...]. Do ponto de vista do trabalho em equipe, os grupos estavam coesos e bem sintonizados [...] Essa sintonia também é perceptível no modo colaborativo como operaram o retro-projetor (enquanto um aluno expunha, outro manuseava o equipamento e as transparências) e no modo como ocuparam o palco: diferentemente da exposição inicial, em que todos os componentes ficavam na frente, ao mesmo tempo, um ao lado do outro, na exposição final, ficou na frente apenas o expositor e o colega que o assessorava, os demais aguardavam na lateral, entrando em cena apenas quando eram anunciados.[...]”

DA7 — p. 131

“O texto que foi objeto de reescrita aqui foi o conto produzido na aula do dia 18-02 [produção inicial], porém vários alunos reescreveram os seus textos ao longo dos módulos, e muitos desses alunos me entregaram essas reescritas. Então **eu utilizei nesta aula de reescrita final alguns contos que já haviam sido bastante revisados** e utilizei ainda contos na mesma versão da produção inicial” (ênfase adicionada).

As duas pesquisadoras, responsáveis pelos comentários acima, deixam evidências de que não veem o término da produção final como sendo a conclusão do trabalho de orientação para produção textual; pelo contrário, parecem compreender ser uma etapa inicial que proporcionou aos aprendentes darem continuidade as suas práticas de produtores de textos. No DA6 a pesquisadora, a respeito de não poder permanecer acompanhando o desempenho dos aprendentes após *sequência didática*, faz o seguinte comentário:

DA6 — p.89

“Longe de ver a avaliação da exposição final como o fechamento da sequência de ensino, sabemos, como Bakhtin (2003), que ela se abre para novos diálogos que vão se fazer na continuidade da vida estudantil do aluno. Entretanto, para percebê-los, teríamos que voltar à escola no ano seguinte, procedimento ideal, a nosso ver, mas que naquele momento não nos convinha fazer, mesmo porque não era previsto em nosso projeto de pesquisa. Já que não nos seria possível continuar no campo de pesquisa, e uma vez que precisávamos dar uma forma acabada à sinopse, [...]”.

Essa noção de que a sequência é primeiro passo para que o processo de produção ocorra futuramente de maneira mais sistematizada e responsável, pode ser notado no DA7 pela forma pouco competitiva, mas amadurecida com que os aprendentes participaram de um concurso de Conto.

Ao averiguarmos que em três DA (DA2, DA4, DA8) a Produção Final não é outra versão da produção inicial e, também por não termos identificado informações claras que justifiquem tal fato, elaboramos a seguinte hipótese: as investidas sobre um mesmo texto para revisar, detectar problemas, proceder a alterações e por fim reescrevê-lo, provavelmente fizeram com que essa produção deixasse de ser atrativa para os aprendentes. Nesse sentido, seria natural que os próprios alunos sentissem a necessidade de partir para outra produção, por perceberem que é muito mais difícil ajeitar algo que está cheio de problemas do que recomençar. Caso o aprendente não decida pelo texto original por si mesmo, o pesquisador, interessado em manter o nível de atenção do aprendente voltada para a produção textual, pode direcionar o trabalho para esse objetivo, como observamos no DA8, nas propostas das produções:

DA8 — p.107	DA8 — p.111
<p>- Proposta de produção inicial [...] Com as fortes chuvas que aconteceram em Teresina, nos meses de fevereiro e março deste ano, muitas famílias ficaram desabrigadas, principalmente aquelas que habitam os lugares considerados de risco. [...] <u>Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando da falta de estrutura da cidade para o enfrentamento das chuvas. Dê sua opinião sobre a posição do Prefeito acerca da remoção das famílias e aponte alternativas de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco</u> (grifo do autor).</p>	<p>- Proposta de produção final [...] Um dos problemas que os moradores da Vila Nossa Senhora da Guia enfrentam é a ausência de linhas de ônibus coletivo circulando pelas ruas da comunidade. [...] <u>Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando desse problema e solicitando providências. Dê sua opinião e sugira alternativas para a questão</u> (grifo do autor).</p> <p>A seleção do tema da produção final surgiu, inicialmente, a partir de uma conversa com a presidente da Associação de Moradores do Bairro. Ela afirmou que já havia mandado duas solicitações para a Prefeitura, mas não havia sido atendida. Após a conversa com a presidente da associação, levamos a questão para as duas turmas e constatamos que este era realmente um transtorno para os moradores daquela comunidade.</p>

Nossa hipótese é que o pesquisador tem consciência de que é sua responsabilidade

temática da produção inicial não parecia ser uma boa estratégia de motivação. Por isso que na proposta da produção final esse pesquisador, além de buscar uma temática nova, interessou-se em ter como fonte de informação a própria realidade dos aprendentes, pois poder falar sobre o que os aflige, tendo a oportunidade de mudar esse quadro, é sem dúvida nenhuma uma grande motivação.

Por fim, considerando essa relação entre produção inicial e produção final, pensamos que quando a segunda não é última versão da primeira isso parece não ser uma refacção, mas uma produção final em várias etapas, beneficiada pelos instrumentos de regulação criados durante os módulos.

4.4.3 Uso dos instrumentos de avaliação na produção final

É possível verificar, no quadro 22, na página seguinte, pelos tipos e quantidades de instrumentos de trabalhos identificados nas *sequências didáticas* que, intencionalmente, houve o interesse dos pesquisadores em capitalizar as aquisições, mas ficamos impossibilitados de afirmarmos que todos esses recursos foram bem utilizados; no máximo, tentaremos esclarecer a resposta dada à pergunta da primeira coluna para cada DA do quadro.

Nos dois DA (DA1 e DA8) em que *não* identificamos o uso dos instrumentos de trabalho, na elaboração da produção final, observamos o seguinte: no DA8, por não haver detalhes de como foram conduzidas as etapas do procedimento, foi impossível obtermos esclarecimento para o fato em questão. Já no DA1 o pesquisador orientou os aprendentes a fazerem uso de todos os instrumentos na ocasião em que procederam à reescrita da produção inicial (ver Apêndice F) e, segundo consta no texto, os alunos acataram essa solicitação. No encontro posterior, ocorrido no dia seguinte, o pesquisador programou a aula para a elaboração da produção final, para a qual os aprendentes deveriam se basear no texto reescrito, ou seja, deveriam revisá-lo e reescrevê-lo mais uma vez, mas o autor não deixa claro se ainda teriam que, nessa tarefa, fazer uso dos instrumentos de registro das aquisições, como vemos no excerto abaixo:

DA1 — p.97

Na primeira parte, realizada em sala de aula, os acadêmicos receberam a folha com a reescrita e foram orientados a trabalhar novamente sobre o texto, fazendo as modificações (acréscimos ou supressões) que fossem necessárias. Pedimos que trabalhassem novamente em um rascunho, a ser passado a limpo, na seqüência, em uma folha de produção final.[...] **Diante de uma pequena resistência de alguns frente à nova versão**, explicamos que havia necessidade [...] Após essas reflexões, notamos que alguns acadêmicos entenderam a importância da retomada do texto, passando a refletir sobre o que escreveram e promovendo novas mudanças no texto. **Já outros não perceberam a importância desse trabalho, não viram necessidade de mudança em seu texto, praticamente não alterando nada** [...] (ênfase adicionada).

QUADRO 22¹⁰⁷

Identificação do uso dos instrumentos de trabalho na elaboração da produção final

	DA1	DA2	DA4	DA6	DA7	DA8
INSTRUMENTOS DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> ✓Lista de constatações; ✓Ficha de anotações; ✓Ficha de anotações sobre as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Ficha com as sequências narrativas (recurso <i>brevidade/contração</i>); ✓Ficha com as sequências narrativas (recurso <i>final inesperado</i>); ✓Quadro com sugestão dos alunos para criar complicação, resolução e situação final; ✓Roteiro para produção de um conto humorístico; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Lista de vocabulário típico da narrativa de detetive; ✓Ficha 1 — anotações sobre estrutura da narrativa de detetive; ✓Ficha 2 — anotações sobre estrutura e características da narrativa de detetive; ✓Ficha 3 — anotações sobre sequência narrativa; ✓Ficha 4 — registro da apreciação da narrativa lida nas oficinas; ✓Diário de leitura (conjunto das fichas); ✓Roteiro com principais características de uma história de detetive. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Caderno de notas; ✓Ficha de escuta; ✓Roteiro de Apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Elaboração de ficha única de características gerais do conto; ✓Elaboração de ficha única de verbos de elocução; ✓Elaboração de ficha única de suspense; ✓Elaboração de ficha única de desfecho interessante; ✓Elaboração de Ficha avaliativa (duas versões). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Elaboração de quadro com elementos estruturais da Carta; ✓Elaboração de quadro com mecanismos de articulação entre orações e período; ✓Elaboração de esquema argumentativo ✓Lista de constatações das aprendizagens sobre o gênero Carta.
Fez uso dos instrumentos de trabalho na elaboração da Produção Final?	NÃO	SIM (Roteiro)	SIM	SIM (Roteiro de Apresentação)	SIM (Ficha avaliativa)	NÃO

¹⁰⁷ Neste quadro não serão apresentados dados referentes ao DA3 e DA5, pois no texto dos pesquisadores não identificamos nenhuma informação sobre elaboração ou uso de instrumento de trabalho de registro de aquisições.

Notamos que mesmo que o pesquisador tivesse orientado os aprendentes ao uso dos instrumentos, isso seria indiferente a esses alunos, pois já que decidiram somente passar a limpo o texto reescrito é evidente que para isso não lançaram mão dos recursos de orientação de que dispunham. Foi por isso que respondemos categoricamente que não foi feito uso dos instrumentos de trabalho na ocasião da produção final no DA1.

Em relação aos outros DA em que identificamos o uso dos instrumentos de trabalho, na elaboração da produção final, constatamos que, de forma condizente com a proposição da *sequência didática*, os pesquisadores instrumentalizaram os aprendentes a capitalizar as aprendizagens, a acompanhar e construir progressivamente o conhecimento sobre o gênero estudado, a controlar o próprio comportamento, sendo capazes de agir sobre a própria produção textual alterando-a de acordo com o nível de aprendizagem adquirida até o aquele momento, o que constituem diversas dimensões de uma avaliação formativa.

Vejamos passagem dos textos de duas pesquisadoras que ressaltam os ganhos adquiridos pelo uso dos instrumentos de trabalho na *sequência didática*:

DA6 — p. 162

“A performance de JA e CA, por exemplo, na exposição final, embora, aparentemente, apareça reduzida em relação à dos colegas, **em função do discurso muito preso ao roteiro**, aspecto, delicadamente, observado pelos professores apreciadores, **o fato desses alunos terem conseguido expor** diante de uma platéia desconhecida e de uma banca de professores convidados para apreciá-los, **foi, sem dúvida, um grande progresso**, resultado concreto e inconfundível do trabalho docente” (ênfase adicionada).

No DA6, é interessante observar que, mesmo diante de uma apreciação não tão positiva sobre a performance dos aprendentes feita pelas professoras que os avaliavam durante a exposição final, para realidade desses alunos, fazer uso do roteiro da forma como fizeram foi na verdade um apoio imprescindível para que cumprissem o papel de expositores, papel esse que na produção inicial o aluno JA desempenhou sem êxito e o aluno CA nem ao menos tentou desempenhar.

DA7 — p. 130-131

“No segundo tempo de aula do dia 19-05 [momento da produção final], os alunos, em duplas, foram convidados a se colocarem na posição de leitor/avaliador, para que pudessem, **com o auxílio da ficha avaliativa criada anteriormente**, perceber a qualidade do texto do colega, bem como as possíveis falhas de compreensão ou de escrita presentes nessa produção, e propor, por escrito, por meio de sugestões e/ou questionamentos, possibilidades de revisão e de reescrita para a melhoria do texto. [...] Penso que além de estimular os alunos a adotarem uma visão crítica, de avaliadores, **essa atividade possibilitou a conscientização dos produtores em relação a como seus textos são percebidos pelos leitores**. Nessa atividade, eu considero que **houve um avanço da capacidade avaliativa dos alunos** uma vez que a maioria da turma mostrou-se preocupada em analisar tanto os aspectos mais formais que eles estavam acostumados a tratar, quanto os aspectos predominantemente macrotextuais que tinham sido abordados ao longo da sequência”.

Os ganhos evidenciados pela própria pesquisadora foram também evidenciados pelo que foi apresentado pelo aprendentes quando no início dos trabalhos de leitura e análise, feitos sobre a produção inicial, eles limitavam-se em detectar “somente problemas mais evidentes, como os de pontuação, ortografia, concordância gramatical, paragrafação, etc” (DA7, p. 131). Segundo a pesquisadora na etapa da produção final os alunos realizavam uma análise mais refinada, pois se preocupavam também com a clareza, a organização da narrativa e o como os textos eram recebidos e o que despertavam no leitor.

Estamos certos de que, assim como revelado pelas pesquisadoras do DA6 e DA7, se parte dos pesquisadores orientaram os aprendentes a se apoiarem nos instrumentos de avaliação para elaborarem a produção final, por mais que um problema ou outro persista, a tendência será a de que essa produção evidencie sempre o progresso desses alunos. Mas é preciso ressaltar que o uso eficiente dos instrumentos, na produção final, parece diretamente relacionado tanto com o papel reservado aos aprendentes quanto com o modo como esses instrumentos vão sendo construídos e utilizados ao longo da sequência.

Pelo que foi possível analisar, não conseguimos imaginar que um trabalho conduzido tendo em vista aprendizagem, fazendo uso adequado de dispositivos didáticos e formativos de forma coerente, possa no momento da produção final gerar texto em produções idênticas ou inferiores à produção inicial.

Assim como Dolz *et al.* (2004, p. 114), que reconhecem que a proposta de trabalho com gêneros textuais em *sequência didática* “não podem assumir **a totalidade** do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua” (grifo nosso), temos consciência de que em relação à produção textual (oral e escrita) a *sequência didática* não deve ser vista como “vara de condão”. Para ela contribuir para o aperfeiçoamento na produção de textos há muitos aspectos a serem levados em consideração, particularmente em relação à aquisição de procedimentos e práticas, tanto por parte do docente quanto pelos aprendentes.

4.5 SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES

Ao analisar as *sequências didáticas do corpus*, percebemos que o êxito ou não das propostas parece estar diretamente ligado a algumas características interligadas que logo mais explanaremos. Vamos avaliar o êxito das propostas didáticas, anunciada no capítulo anterior.

É pertinente justificarmos a classificação das propostas, mas não sem antes esclarecer o porquê adotamos os termos “Bom”, “Mediano” e “Insatisfatório”: “Bom” para as

propostas totalmente realizadas, em que os pesquisadores apontam para uma melhora nas competências de produção dos aprendentes e quando o projeto previsto foi realizado com os envolvidos; "Mediano", quando a proposta, embora realizada até o final das etapas, não conseguiu incrementar significativamente o domínio dos aprendentes sobre o gênero estudado, nem conseguiu uma forte adesão em torno do projeto; "Insatisfatório", finalmente, quando a proposta não foi realizada até o final. Sintetizamos essa classificação no quadro 23 abaixo:

QUADRO 23
Classificação das propostas em relação ao êxito obtido

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Êxito das propostas	Mediano	Mediano	Mediano	Mediano	Insatisfatório	Bom	Bom	Bom
Autor da apreciação	Nós	Nós	Nós	Própria pesquisadora	Nós	Própria pesquisadora	Própria pesquisadora	Própria pesquisadora

No quadro acima, a apreciação sobre o êxito das propostas em DA1, DA2 e DA5, foi realizada por nós, por não percebermos no próprio texto dos DA passagens em que os pesquisadores enunciam de forma clara uma apreciação que possamos considerar compatível com o que os dados analisados nos revelaram. No DA1, por exemplo, o pesquisador retoma nas considerações finais cada uma das cinco etapas estruturadas na sequência didática elaborada (apresentação da situação, produção inicial, módulos, reescrita e produção final), nas quais pontua principalmente os pontos positivos. Pontos esses inquestionáveis, mas parece que os pontos, que, como veremos ao longo da nossa análise, comprometeram melhores resultados, foram desconsiderados.

Já no DA2, a pesquisadora, referindo-se ao procedimento *sequência didática*, além de afirmar que Dolz *et al.* (2004) “não consideram que um trabalho de ensino de aspectos de estruturação de línguas deva estar envolvido nas atividades no interior de uma sequência” (DA2, p. 74-74), exprime o desejo de “resolver” todos os “problemas” de pontuação e produção textual dos aluno por meio do referido procedimento. Notamos que a pesquisadora apresenta ideias que de início comprometem duplamente a *sequência didática*. E por meio dessas ideias, percebemos a grande possibilidade de ocorrer quebra de expectativa, porque mesmo que o procedimento dê conta de parte de alguns aspectos de estrutura da língua, fato possível, sim, de ocorrer numa *sequência didática*, parece perigoso entender o procedido como a “solução para todos os problemas” relacionado ao ensino/aprendizagem de

língua portuguesa, pois trata-se de um processo muito complexo. E isso parece que foi reconhecido pela pesquisadora, momentos depois quando diz:

DA2 — p. 151-152

“Evidentemente, uma única proposta nunca será suficiente para ajudar o aluno por completo no seu processo de aprendizagem.[...] Retomando o exemplo da questão como a pontuação, as pesquisas do referencial teórico e a própria pesquisa empírica realizada sugerem a complexidade que envolve esse aprendizado e justifica muitos dos resultados encontrados”.

Notamos que “muitos dos resultados encontrados” foram suficientes para que a pesquisadora fosse demovida do pensamento mágico que inicialmente apresentava. Já o DA5, apesar da *sequência didática* não ter sido realizada, o pesquisador não exprime nenhuma informação a respeito do êxito da “proposta”, limita-se a justificar o motivo de ter sido encerrada após elaboração da produção inicial.

Nos demais DA (DA3, DA4, DA6, DA7 e D8) foi possível identificarmos os próprios pesquisadores fazerem alguma referência ao resultado dos trabalhos. Alguns demonstraram muita satisfação ou até surpresa por terem superados as suas próprias expectativas e a dos aprendentes, outros, um tanto quando contrariados pelo fato de terem em mãos boas propostas, ou por terem tido boa intenção, para realizarem o projeto, mas não atingiram os objetivos almejados.

A pesquisadora do DA4, por exemplo, que trabalhou com a produção textual gerada em três turmas de quinta série (escola A e B), explicitamente reconhece que em duas a *sequência didática* não foi bem sucedida (escola A). Ela não estabelece qualquer relação entre esse fato e as atividades propostas, apenas apresenta a seguinte comparação:

DA4 — p. 118

“O grupo T51, no qual o trabalho foi desenvolvido pela professora da turma [...], **não atingiu o objetivo da sequência didática**, nem mesmo demonstraram ter conhecimento [alunos] sobre a estruturação básica do texto. [...]
O grupo T52, no qual a sequência didática foi aplicada pela pesquisadora, também demonstra desconhecimento por parte das crianças, de estruturação textual (principalmente parágrafo) e apresenta sérios problemas de escrita. [...]
[...] os sujeitos do grupo T53 demonstraram ter domínio das marcas de escrita que os sujeitos dos grupos T51 e T52 não apresentaram nem mesmo na produção final” (ênfase adicionada).

Após ter feito tal comparação, a pesquisadora considerou os diferentes resultados da *sequência didática* ser uma situação paradoxal (escola com contextos próximos, mas com rendimentos diferentes, distantes), em que associa o resultado negativo à ausência de política escolar de incentivo à escrita. Vejamos o comentário da pesquisadora a esse respeito:

DA4 — p.119

“Esses resultados remetem a uma constatação importante: uma proposta metodológica, por mais que esteja embasada em uma teoria respeitável e por melhor que sejam seus objetivos, não resolve os problemas de escrita dos alunos. Temos como exemplo a sequência didática — um procedimento voltado para o trabalho com a escrita, que objetiva o aprendizado [...], mesmo esse instrumento metodológico não conseguiu resolver os problemas de escrita dos sujeitos. Essa situação sugere que o desenvolvimento da escrita no contexto escolar é uma questão mais ampla: sem uma política de escrita, envolvendo toda a escola, não há possibilidade de mudança do quadro atual de ensino”.

Notamos no discurso da pesquisadora do DA em questão, que mesmo diante do resultado positivo de um dos grupos (T53, escola B), ela não reconhece ter sido o trabalho com a *sequência didática* que favoreceu tal resultado. Segundo ela, o instrumento metodológico somente deu certo na escola B porque “há um projeto da escola para o trabalho com a escrita” (DA4, p. 123).

As pesquisadoras de DA2 e DA4, que não indicaram como as ações foram realizadas passo a passo, não nos possibilitam afirmar claramente o porquê de suas propostas terem sido medianamente sucedidas. A pesquisadora do DA8 também não fornece descrição que comprove, ao contrário do ocorrido nos DA supracitados, o bom êxito da *sequência didática* implementada, mas, por se tratar de uma pesquisa quantitativa, apresenta números que no levam a crer que houve progressos na produção textual dos alunos do grupo “experimental” quando comparada à produção dos alunos do grupo “controle”.

Em relação ao DA3, dentre outros dados reveladores, a própria pesquisadora aponta para o pouco engajamento dos aprendentes no projeto e para a demonstração de desinteresse, levando-a a uma certa frustração em relação ao resultado obtido. Por esses motivos, classificamos o êxito da proposta como mediano.

Já os DA6 e DA7 foram considerados bons do ponto de vista de seus resultados, por serem os DA em que as pesquisadoras forneceram mais pormenores que parecem comprovar, não só a validade do procedimento *sequência didática*, como também o bom êxito do trabalho realizado, como mostram os excertos abaixo:

DA6 — p. 162

“Por todo o dito, a partir dos recortes confrontados, neste item de nossa análise, parece-nos que, efetivamente, os modos como os alunos se apropriaram do gênero seminário escolar, em sua produção final, é uma resposta positiva ao trabalho da professora. A performance de JA e CA, por exemplo, na exposição final, embora, aparentemente, apareça reduzida em relação à dos colegas, em função do discurso muito preso ao roteiro, aspecto, delicadamente, observado pelos professores apreciadores, o fato desses alunos terem conseguido expor diante de uma platéia desconhecida e de uma banca de professores convidados para apreciá-los, foi, sem dúvida, um grande progresso, resultado concreto e inconfundível do trabalho docente. É assim, também, que a professora colaboradora avalia a apresentação final dos alunos”.

DA7 — 170-171	DA7 — 174
<p>“Os resultados da pesquisa revelaram que os alunos podem se sentir mais motivados a escrever quando lhes é dado algum estímulo. Essa motivação pode surgir a partir, por exemplo, da criação de um projeto de escrita que tenha uma finalidade real, negociado as modalidades de realização com os alunos, tal como o foi o —Concurso de Contos—. Com esse projeto, os alunos não escreveram para alcançar uma boa nota ou, simplesmente, para satisfazer uma exigência do professor, mas, pelo contrário, ao reconhecer que lhes faltavam competências para atingir o objetivo definido, eles se envolveram mais com as tarefas propostas e escreveram porque se sentiram motivados a trabalhar para a realização do projeto que eles ajudaram a construir e ajudaram a concretizar”.</p>	<p>“Os resultados obtidos durante a coleta de dados da referida pesquisa revelam que, no contexto teórico escolhido para embasar essa reflexão, a adoção de procedimentos formativos, tais como a auto-regulação e a auto-avaliação, contribuíram claramente para o desenvolvimento da competência textual escrita e que a situação pedagógica imposta pelo elevado número de alunos em sala proporcionou diversos momentos de construção conjunta das competências, uma vez que em todas as atividades eles precisaram interagir, discutindo opiniões, justificando-as, argumentando, analisando os textos propostos”.</p>

Concluída nossa justificativa para classificação que apresentamos sobre o êxito das propostas didáticas, passemos agora para as características que consideramos relevantes para o êxito ou não das propostas analisadas.

Em primeiro lugar, a **existência de um projeto de comunicação efetivo**, que seja de certo modo vetor de todo o esforço empreendido para melhor dominar o gênero em estudo, parece revestir-se de particular importância. Observamos que esse projeto sustentou a motivação dos aprendentes e deu sentido à *sequência didática*, nos DA melhor sucedidos. Podemos ver, no DA6, por exemplo, que a perspectiva de fazer uma exposição oral diante de uma banca externa e de um público diferente, no âmbito da I Jornada de Estudos Literários do Ensino Médio da escola, incentivou os grupos de alunos a se esmerarem na preparação de sua exposição. Do mesmo modo, os alunos do DA7 referiram-se com frequência ao projeto de classe adotado: queriam melhorar sua capacidade de escrever um Conto, não porque este era um item do programa ou porque a redação de um texto narrativo pode ser solicitada no vestibular, mas porque queriam ganhar o concurso. No DA8, que previa o envio de uma Carta de Reclamação ao prefeito da cidade, ao que tudo indica o projeto foi fictício, porém podemos fazer a hipótese de que os temas abordados eram suficientemente próximos da vivência dos aprendentes para sustentar sua motivação e ajudá-los a se projetar em uma situação em que poderiam, de fato, enviar uma carta dessa natureza.

É interessante observar que nos DA2 e DA1, apesar de não apresentarem um bom êxito nas propostas de ensino por algumas escolhas equivocadas (DA2) e certas dificuldades na criação e realização dos módulos (DA1), os pesquisadores conseguiram desenvolver o projeto coletivo de comunicação. No DA2 houve a seleção dos textos para fazerem parte de

uma coletânea de Contos Humorísticos a ser apresentada na Feira Multicultural da Escola e no DA1 houve a elaboração e reprodução impressa dos textos, uma espécie de jornal, que recebeu o título de “Engenharia Florestal em Opinião”. Neste último caso, podemos considerar que o projeto foi realizado porque parece ter sido algo priorizado pelo pesquisador, tanto que em quase todos os encontros foi reservado um espaço para distribuir tarefas e para verificar as providências a serem tomadas e nos cinco penúltimos encontros boa parte do tempo (5h/a cada encontro) foi destinada à digitação dos textos, formatação e diagramação de páginas (ver Apêndice F - Quadro Descritivo das Atividades DA1). Vimos que a possibilidade, para os alunos, de terem suas produções adquirindo *status* de obra impressa foi algo que os motivou a cumprirem esse trabalho. Nesses dois casos, portanto, podemos elaborar a hipótese que a dimensão comunicativa da proposta ajudou a compensar as falhas dessas *sequências didáticas*, mas não foi o suficiente para evitar uma realização mediana, certamente por não atenderem a outras dimensões do procedimento.

Já nos casos em que não houve, de fato, um problema de comunicação a ser resolvido ou em que o projeto de classe foi relegado ao segundo plano ou até mesmo esquecido, a *sequência didática* (DA3, DA4, DA5) não conseguiu a mesma adesão dos aprendentes. No DA3, o projeto de comunicação era a elaboração de uma carta aberta à comunidade escolar (gênero que, por sinal, não tem as mesmas características da Carta ao leitor, em estudo na sequência). A desmotivação dos alunos, já mencionada em 4.1, pode ser explicada em parte pelo fato de o projeto ter sido provavelmente abandonado durante o percurso. No DA4, em que a proposta foi uma adaptação de um projeto de outro pesquisador e foi destinada a três turmas de 5ª série, a pesquisa não realizou a etapa apresentação da situação (momento de expor o projeto), tampouco fez referência à realização de algum projeto coletivo. No entanto, ao final do texto a pesquisadora, ao perceber que o trabalho “desenvolvido” não apresentava um resultado tão positivo, lamentou justamente a ausência de “um projeto da escola para o trabalho com a escrita” (DA4, p. 123), o que pode ser interpretado como a perspectiva comunicativa que faltava à sua proposta.

Os autores do texto de referência usado neste trabalho fazem uma modalização quando mencionam a importância desse projeto de comunicação: "Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes" (Dolz et al., 2004. p. 100 – a ênfase é dos autores). Ao término dessa análise, parece-nos legítimo questionar essa modalização, dizendo que a existência de um projeto de comunicação real é um fator primordial, além do que não é difícil criar uma

situação de uso real de qualquer gênero estudado¹⁰⁸. Afinal, a existência desse projeto participa da dimensão formativa do procedimento quando cria um horizonte de ação que perpassa todos os momentos da sequência e que situa o sujeito da aprendizagem também como sujeito de um agir socialmente significativo.

A segunda grande característica, à qual já nos referimos ao longo da análise, é a da **modularidade da sequência didática**, que direciona a construção dos módulos a partir da análise diagnóstica e permite o ajuste da proposta às necessidades comunicativas dos aprendentes. A importância dessa característica apareceu claramente nas *sequências didáticas* em que, além de não dividir com os alunos o eventual diagnóstico realizado a partir da primeira produção, o pesquisador ainda construiu uma sequência pautada em módulos previamente elaborados. Foi o caso, por exemplo, nos DA2, DA3 e DA4 em que um problema previamente escolhido (a pontuação em DA2), um modelo do gênero (DA3) ou a *sequência didática* de outro pesquisador (DA4) se sobrepuseram ao diagnóstico. Ao dispensar a modularidade do procedimento e ao trazer atividades desconectadas das reais necessidades comunicativas da turma, o pesquisador acaba agindo como se existisse um modelo prévio de realização do gênero que pudesse ser aplicado à situação específica. Ele também acaba por dispensar a regulação da aprendizagem, que, por definição só pode ser realizada pelo próprio aprendente. Ora, a ausência desse componente formativo essencial certamente explica em grande parte o desinteresse dos alunos.

Outra característica, interligada às anteriores, consiste justamente na **inclusão do aprendente como sujeito da aprendizagem**. Como já ressaltamos, o procedimento *sequência didática* possibilita ao professor enxergar claramente o aprendente como sujeito discursivo, ao situar sua produção textual na perspectiva de uma atividade linguageira significativa, mas não se pode esquecer que uma sequência é um conjunto de atividades *escolares* que visam determinados objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, uma *sequência didática* só desempenha seu papel formador na medida em que permite que o aluno esteja no centro do processo, enquanto aprendente, tendo uma representação correta dos objetivos de aprendizagem, construindo os critérios de avaliação das produções e participando da elaboração dos instrumentos de trabalho.

Qualquer que seja sua idade, os aprendentes precisam ter uma adequada percepção dos objetivos previstos com as atividades da *sequência didática*. Parece claro que

¹⁰⁸ Na verdade, é a situação de uso – o projeto a ser desenvolvido – que deveria motivar a escolha do gênero a ser estudado e não o contrário, mas a necessidade de se respeitar um programa já definido na escola pode levar a inverter essa lógica.

não basta o envolvimento em um percurso significativo do ponto de vista discursivo, se a proposta pedagógica esvazia a dimensão formativa, negando ao aprendente, de certa forma, a posição de sujeito de sua aprendizagem. Ao considerar o caráter diagnóstico da produção inicial apenas para fins de regulação *do ensino*, o professor deixa de dar oportunidade ao aprendente de se conscientizar das capacidades de que já dispõe, como também das dificuldades que está encontrando. Desta forma, deixa de lhe dar oportunidade de regular sua *aprendizagem*, de começar a analisar as características do gênero em estudo e de dimensionar os aspectos que exigirão maior esforço de sua parte.

Foi o que aconteceu na maioria das propostas, cujo êxito foi aquém do esperado, como podemos constatar no quadro 24 — quadro recapitulativo —, situado ao final deste capítulo. Não socializar com os alunos o diagnóstico feito pelo professor ou não realizar um diagnóstico prévio com os próprios aprendentes (como aquele que foi feito no DA6 quando os alunos tiveram oportunidade de analisar sua primeira produção assistindo à gravação audiovisual) certamente prejudica a dimensão formativa do procedimento, na medida em que "a produção inicial tem um papel central como *reguladora* da sequência didática, *tanto para os alunos quanto para o professor*" (DOLZ et al., 2004, p. 102 – ênfase adicionada).

Esse papel foi amplamente garantido em DA6, quando os próprios alunos perceberam o quanto acanhada e improdutiva tinha sido sua apresentação oral inicial. O mesmo ocorreu com os aprendentes do DA7, quando retomaram sua produção inicial para analisá-la à luz das características gerais do gênero Conto produzidas pela turma, logo no primeiro módulo da sequência. Em ambos os exemplos, ao dividirem com os aprendentes a responsabilidade do diagnóstico, as professoras-pesquisadoras também partilharam os objetivos de aprendizagem da *sequência didática*. Para que possam perceber a necessidade da sequência de ensino, portanto, os aprendentes precisam ser colocados imediatamente em posição de avaliadores (coavaliadores e autoavaliadores). Parece-nos uma condição importante para que, por um lado, o trabalho desenvolvido nos módulos se torne significativo para eles do ponto de vista da aprendizagem e, por outro, para que desenvolvam suas capacidades de avaliação.

Essa inclusão do aluno como efetivo sujeito da aprendizagem também passa pela elaboração de atividades que escapem do viés expositivo e proporcionem, ao contrário, possibilidades de construção de um conhecimento "em ação". Nos módulos analisados, nem os exercícios de aplicação de um conteúdo programático (DA1), nem atividades de reescrita não direcionadas (como em DA4), por exemplo, conseguem mobilizar os alunos e levá-los a construir uma representação adequada do gênero. Já as atividades que proporcionam análise

de modelos e elaboração de diversos instrumentos de análise, como as grades de avaliação, e ainda incentivam sucessivas reescritas¹⁰⁹, parecem favorecer muito mais a regulação das produções, em coerência com o que é pretendido na sequência. Trata-se essencialmente de atividades que visam a autonomização dos aprendentes e desenvolvem suas capacidades de avaliação e de regulação, as quais se tornam essencialmente "auto". O sujeito observa, seleciona pistas de análise, sintetiza as observações em um instrumento de trabalho e refaz (até quando não é solicitado a fazer isso).

Ao término dessa análise, podemos dizer, portanto, que as *sequências didáticas* que aparecem como realmente formativas são aquelas em que o aprendente está em posição central de sujeito da aprendizagem, desde o primeiro momento, além de estar também em posição de sujeito discursivo inserido em uma atividade linguageira significativa. A classificação proposta inicialmente nesta seção para os DA do *corpus*, no que diz respeito a seu êxito, parece corroborada pelas categorias aqui sintetizadas. Podemos observar que alguns dos DA, cujo êxito foi considerado mediano, podem até ter valorizado o aprendente enquanto sujeito discursivo, propondo-lhe um projeto comunicativo que se apresentasse como um desafio para ele, mas não permitiram que ele se assumisse como sujeito da aprendizagem. Tanto a concepção da sequência, no aspecto da construção dos módulos, como a natureza das atividades propostas perderam a coerência com o que se pretendia, no tocante à existência de um projeto de comunicação efetivo, à modularidade da *sequência didática*, bem como à inclusão do aprendente como sujeito da aprendizagem.

Como forma de retomarmos os principais parâmetros com os quais a análise do nosso corpus foi desenvolvida, finalizamos esta síntese apresentando uma recapitulação dos diversos quadros produzidos ao longo deste capítulo (Cf. quadro 24, na página seguinte).

¹⁰⁹ A nosso ver, para que uma reescrita permita dar atenção às múltiplas dimensões do texto e que a refacção não proporcione uma sobrecarga cognitiva ao aprendente, é importante que a reescrita não ocorra apenas uma vez, mas, ao contrário, seja estimulada em diversos momentos do processo.

QUADRO 24
Recapitulação dos parâmetros de análise

	DA1	DA2	DA3	DA4	DA5	DA6	DA7	DA8
Gênero	Artigo de Opinião	Conto Humorístico Infantil	Carta de Leitor	Conto de Detetive	Crônica	Seminário	Conto	Carta de Reclamação
Êxito das Propostas	Mediano	Mediano	Mediano	Mediano	Insatisfatório	Bom	Bom	Bom
Apresentação da situação	Cuidadosa com apresentação de modelos	Realizada na mesma aula que a primeira produção	Esclarecimentos importantes sobre o projeto de ensino	Não houve	Contato com o gênero, mas não houve explicação	Preocupação em articular a SD com o programa	Valorização da experiência anterior dos alunos	Definição do Interlocutor
Previsão de um projeto de classe a ser realizado efetivamente	SIM “Jornal” com os Artigos de opinião	SIM Coletânea de Contos Humorísticos	SIM Carta aberta à comunidade de escolar	—	—	SIM Exposição pública em evento escolar	SIM Concurso de Contos na escola	SIM Carta de Reclamação ao prefeito
Projeto efetivamente realizado	SIM	SIM	NÃO	—	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Caráter diagnóstico da produção inicial reconhecido	SIM	SIM	SIM	—	—	SIM	SIM	SIM
Diagnóstico explicitado no DA	NÃO	NÃO	NÃO	—	—	SIM	SIM	NÃO
Diagnóstico socializado com os aprendentes	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	—
Momento da elaboração dos módulos	Prévia	Prévia	Em grande parte prévia	Prévia	—	Com base na 1ª produção	Com base na 1ª produção	Prévia
Número de módulos	3	13	6	9	—	4	4	9
Total de encontros para módulo	2	19	6	—	—	7	10	10
Instrumentos de trabalho elaborados pelos alunos	SIM 2	SIM 2	—	SIM 2	—	SIM 3	SIM 5	SIM 4
Presença de reescrita(s) na sequência didática	SIM (uma vez)	SIM (diversas vezes)	NÃO	SIM	—	—	SIM (diversas vezes)	SIM (uma vez)
Momento em que a(s) reescrita(s) ocorreu(eram)	Logo antes da versão final	Durante as oficinas	—	Depois da produção final	—	—	Durante módulos e após versão final	Em um dos módulos
Uso dos instrumentos de trabalho na produção final	NÃO	SIM (Roteiro)	—	SIM	—	SIM (Roteiro de Apresentação)	SIM (Ficha avaliativa)	NÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As razões pelas quais nos sentimos interessada em desenvolver um estudo voltado ao procedimento *sequência didática*, em particular para compreensão de como esse procedimento está sendo interpretado por pesquisadores/professores da linguagem se deu, inicialmente, pelo fato de acreditarmos no potencial didático e formativo da *sequência didática* e percebermos intuitivamente que o procedimento pode vir a ser esvaziado de seu potencial formativo.

Após momentos de estudos teóricos fundamentados nos trabalhos de Rojo (2005), Motta-Roth (2008) e Machado e Guimarães (2009), acerca da multiplicidade de pesquisa dessa natureza já realizados por diversos pesquisadores, em regiões diferentes de nosso país, pensamos em mudar nossa perspectiva de trabalho e não mais empreender uma pesquisa-ação, mas desenvolver uma pesquisa documental tendo como objeto de análise documentos acadêmicos em que os pesquisadores tivessem construído e descrito *sequências didáticas*.

Consideramos pertinente investigar ações didáticas implementadas por meio da *sequência didática*, primeiro, para ratificarmos que esse procedimento e a avaliação formativa se coadunam em seus princípios de base e se complementam em termos de dispositivos didáticos e processos formativos; segundo, porque temos consciência de que a opção de ter um gênero textual (oral ou escrito) ao mesmo tempo como entrada e como objetivo de aprendizagem para favorecer a aprendizagem da língua portuguesa não pode se dar por mero modismo, mas tem que ser fundamentada em uma visão teórico-metodológica coerente, e queríamos contribuir nesse sentido.

Para efetivarmos a investigação pretendida submetemos à análise um *corpus* composto de oito DA. Tratava-se de um *corpus* bastante extenso para o grau de aprofundamento da análise pretendido, mas que não poderia ser muito menor, sob pena de não permitir identificar que características distinguiam uma sequência realmente formativa de outra.

A didatização do gênero efetivada nas propostas interventivas apresentadas nos DA, em tese, é reflexo das discussões acadêmicas que abordam as concepções renovadas sobre linguagem, ensino de línguas e didáticas da língua sob forte influência dos estudos bakhtinianos e, na última década no Brasil, sob influência do ISD, como evidenciado no capítulo 1. Lembramos também que o interesse dos pesquisadores em trabalharem com um gênero textual, além das evidentes necessidades de renovação do ensino da língua portuguesa, parece ter sido impulsionado pelos documentos oficiais como os PCNs, que, nas palavras de

Neves (2010, p. 244) “trazem uma definição de gênero ligada primordialmente às intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”

Indiretamente, a pesquisa permite afirmar que o resultado de uma proposta interventiva é pouco influenciado por fatores como público (escolas privadas, escolas públicas, turmas em quantidade reduzida e turma numerosa) ou nível de ensino (do 5º ano do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, do ensino médio, até do ensino superior), mas que a coerência interna das opções feitas pelo professor parece pesar muito mais.

De forma bastante previsível, os dados observados em parte dos DA reforçam a orientação de que, para um trabalho voltado para produção textual (oral ou escrita) ser bem sucedido, o mesmo deve ser planejado e organizado de modo a ser exequível, sem necessariamente ter que apresentar propostas “mirabolantes” nem mesmo originais. O trabalho a ser desenvolvido deve estar organizado em um cronograma razoável, condizente à disponibilidade da disciplina, do pesquisador e/ou do professor de turma e em consonância com o calendário escolar. Do contrário, dificilmente uma *sequência didática* poderá ser efetivada com sucesso e, neste caso, não fará sentido responsabilizar a estrutura institucional por eventuais fracassos (como fizeram os pesquisadores de DA4 e DA5).

De maneira geral, como um dos resultados do processo de descrição e análise do *corpus*, vimos que os pesquisadores revelam acreditar no potencial didático-metodológico do dispositivo *sequência didática*, mas notamos também que nem sempre conseguem relacionar os pressupostos teóricos em que declaram fundamentar seu trabalho, com as escolhas metodológicas que de fato realizam, no momento de conduzirem o procedimento. Alguns até discorrem, nos capítulos teóricos, sobre a dimensão formativa inerente a alguns momentos da *sequência didática*, mas pouco ou quase nada propõem para ativar as práticas de (auto)avaliação e de (auto)regulação da aprendizagem, absolutamente necessárias ao processo de produção textual, e menos ainda para o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação e autorregulação dos alunos como objetivo de aprendizagem.

Certamente a análise que realizamos levou em consideração o fato de não ser objetivo, na maioria das pesquisas analisadas, tratar da temática da avaliação, mas as informações fornecidas pelos pesquisadores, ao descreverem as *sequências didáticas* realizadas e ao afirmarem que as mesmas foram construídas e conduzidas, tal qual propõem Dolz *et al.* (2004), nos autorizaram a ressaltar o aspecto formativo do procedimento.

Mediante as informações diretas ou indiretas disponibilizadas nos DA, a pesquisa revelou que alguns pesquisadores, de forma consciente ou não, ativaram os processos formativos de maneira contínua ao longo do procedimento; alguns favoreceram tal ativação, mas outros que esqueceram por completo essa dimensão da *sequência didática*, conforme mostramos no capítulo 4.

Vimos em alguns DA, mesmo naqueles em que a avaliação não era o foco da pesquisa, que os aprendentes foram incluídos como sujeitos da aprendizagem, foram envolvidos no projeto, de maneira, por exemplo, a elaborarem instrumentos de trabalhos que os auxiliaram a construir o próprio conhecimento a respeito do gênero em estudo, comportando-se como sujeito que analisa textos, seleciona pistas de análise, de maneira autônoma, faz e refaz a produção quantas vezes forem necessárias, sem perder de vista o próprio desempenho. Em outros DA, ao contrário, o aprendente deixou de ser colocado em posição de destaque desde o primeiro momento de realização da sequência de ensino, sendo mantido na condição de sujeito passivo do processo de ensino/aprendizagem, em especial no papel de cumpridor de tarefas, às vezes, cumprindo-as sem nenhuma motivação.

Nosso estudo mostrou também que os DA em que a avaliação formativa se efetivou no decorrer da *sequência didática*, o trabalho de produção foi inserido em um projeto de classe, que além de proporcionar aos aprendentes uma situação real de comunicação, os motivou a fazer parte do projeto e a assumir responsabilidades, juntamente com o docente, pela aprendizagem. Essas propostas favoreceram que objetivos de aprendizagem fossem, primeiramente, explicitados e em seguida partilhados entre docente(s) e aprendentes, e com os aprendentes entre si, em parte, graças a estratégias de ensino/aprendizagem adotadas pelos pesquisadores que, ora organizaram atividades em grupos de forma que todos contribuíssem com o trabalho, ora direcionaram sua orientação de modo mais particularizado, por sujeito ou grupo, para deixar o(s) aprendente(s) mais à vontade para questionar, tirar dúvidas e/ou apresentar contribuições para o que estava em desenvolvimento na *sequência didática*. Nesse sentido, não podemos deixar a importância do processo comunicativa instaurado entre professor e alunos, mediante a avaliação formativa.

Ao lado daquilo que conseguimos estruturar, podemos lamentar diversas limitações, inerentes à própria metodologia adotada (além da inevitável escassez de tempo): a falta de certas informações nos DA analisados, os objetivos diferentes com que estes foram elaborados, a necessidade de interpretar o trabalho a partir de pistas incompletas podem ter suscitado certa frustração. Outra dificuldade percebida, e certamente refletida no texto que

produzimos, diz respeito à multidimensionalidade do objeto analisado, que não se deixa facilmente apreender em categorias tomadas separadamente umas das outras.

Em compensação, como não poderia deixar de ser, as múltiplas dimensões analisadas nesse trabalho acabaram abrindo outras pistas de exploração e levantando perguntas outras que as que guiavam nossa pesquisa. O uso de *sequências didáticas* para a aprendizagem dos gêneros, nas mais diversas situações de ensino, certamente ainda há de motivar diversas pesquisas voltadas tanto para intervenções em sala de aula, quanto para análises dos resultados publicados.

Porém, embora muitos aspectos ainda estejam em aberto, pensamos ter contribuído para circunscrever melhor as características de uma *sequência didática* que promova o efetivo domínio de gêneros textuais. Afinal, chegamos à conclusão que as propostas que melhor êxito tiveram são as que foram significativas ao mesmo tempo do ponto de vista discursivo e do ponto de vista da aprendizagem. Do ponto de vista discursivo, os aprendentes foram inseridos, do início ao fim da sequência de ensino, em situações em que eles teriam que resolver problemas de comunicação para realizar um projeto de classe ao qual tinham aderido. Do ponto de vista da aprendizagem, atuaram na *sequência didática* como sujeitos da aprendizagem de várias maneiras: os objetivos de aprendizagem ficaram claramente explicitados, não de forma expositiva, mas pela análise diagnóstica de suas produções; eles passaram a desenvolver suas capacidades metacognitivas ao analisarem suas próprias produções, bem como ao depreender critérios e descritores na observação de diversos textos que apresentavam soluções variadas para os problemas específicos que os alunos encontravam; eles construíram instrumentos de trabalho que refletiam o estado de suas análises, mas poderiam orientar a refacção de suas produções.

Desta forma, percebemos que a possibilidade de se reproduzir práticas de configuração mais marcadamente tradicionais existe, de fato, e que ela se concretiza essencialmente pelo esvaziamento da essência formativa do procedimento. Esse fenômeno é perceptível quando o projeto se foca em objetivos de ensino previamente definidos, quando as atividades são realizadas de forma mais expositiva, sem que os aprendentes tenham a possibilidade de irem construindo uma representação adequada das características do texto a ser produzido, ou seja, sem que os objetivos de autoavaliação e autorregulação das produções sejam efetivamente ativados nas ações didáticas.

Também percebemos claramente que essa dimensão genuinamente formativa, articulada às dimensões processuais e modulares do procedimento didático, potencializa o

valor deste último como modelo para o ensino/aprendizagem de gêneros em língua materna, levando os aprendentes a desenvolverem efetivamente suas competências.

Em outras palavras enxergamos mais claramente como, em determinadas circunstâncias, aprendentes envolvidos em *seqüências didáticas* em torno de um gênero podem sair da dependência absoluta do professor e de suas apreciações abalizadas para desenvolver suas capacidades avaliativas, condição *sine qua non* para desenvolverem suas capacidades de produção e para serem sujeitos discursivamente melhor preparados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontros & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1977/2003.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª edição São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha; GASTALDELLO, Maria Eugênia; NARDI, Fabiele Stockmans de; FERREIRA, Luciane. *Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva*. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, 2006, p. 375-387.
- BALTAR, Marcos Antônio Rocha. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, 2004, p. 209-228.
- _____. A competência discursiva escrita através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Tese de Doutorado em Letras. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil, 2003.
- BARLOW, Michel. *AValiação ESCOLAR: mitos e realidades*. In: Fátima Murad (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BELTRAN, José Luiz. *O ensino do Português: intenção ou realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.37-46.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. Trad. de Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, Brasília, DF: MEC,1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discursos*. Tradução Machado & Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O Enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CAMPANI, Daiana. *Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em sequência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil*. 2005. 220 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. *O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente*. 2008. 184 f. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CUNHA, José Carlos Chaves. *LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA* - Estudo de língua e seu ensino no Brasil. Revista do GELNE (UFC), 2008.

CUNHA, Myriam Crestian. *Um percurso de pesquisa na área da avaliação em línguas*. MOARA. Revista dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: UFPA, n.º 20, 2003, p. 39-47.

_____. *A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. MORA. Revistas dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: UFPA, n.º 9, 1998, p.105-133.

_____. *Avaliação e Ensino/Aprendizagem do Português*. In: I Congresso Internacional da ABRALIN. Atas: Salvador, v.II, disquete n.º 3, 1997.

DE PIETRO, Jean François; SCHNEUWLY, Bernard. *O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática*. Tradução: Sandoval Nonato Gomes-Santos e João Fabiano Lucas. Moara. Revista dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: EDUFPA, n.º 26 2006, p.15-52.

DOLZ, Joaquim. Posfácio. In: ABREU-TERDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.165-172.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís (Orgs., trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita — elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís (Orgs., trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: Construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís (Orgs., trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.149-185.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Domingos. *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso: 27/02/2010.

GERALDI, Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3ª edição São Paulo: Ática, 1984/1997.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002/20092.

GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira. *A escrita no contexto escolar*. 2007. 154 f. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CORDEIRO, Glaís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro. MOARA. Revista dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: UFPA, nº. 26. 2006, p. 53-77.

LONGHI, Ulisses Junior. *O artigo de opinião na perspectiva-discursiva — Uma experiência no ensino superior*. 2005. 200 f.(Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. In: ABREU-TERDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamento para o ensino de gêneros. In: ABREU-TERDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.123-151.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TERDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.17-42.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Bárbara Olimpia Ramos de. Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos. 2009. 288 f. (Tese de Doutorado)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de Avaliação da Aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de Português língua materna*. 2009. 126 f. (Dissertação de Mestrado)- Universidade federal do Pará, Belém, 2009.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 24, 2008. p. 341-383.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência da linguagem: temas em confronto*. São Paulo: contexto, 2010.

PASTANA, Maria do Socorro Dias. *Leitura e produção do gênero carta de leitor: os desafios de uma proposta de ensino*. 2007. 133 f. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas*. Trad. de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTAL. Michele Seabra. *Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas*. 2008. 227 f. (Dissertação de Mestrado)- Universidade federal do Pará, Belém, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues ; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino : modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas. Mercado de Letras. 2004. p.7-18.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.73-108.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: *A Prática de Linguagem na Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, José Luis; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANTOS. José Milson dos. *O gênero crônica na sala de aula do ensino médio*. 2008. 171 f. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís (Orgs., trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004. p.21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Escolares — das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís (Orgs., trads). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004. p.71-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

SOARES, Magda Becker. *Que professor de português queremos formar?* Movimento; revista da faculdade de educação da UFF, Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); Imprensa Universitária/UFC 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>> — acesso: 31/08/2008.

_____. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português - discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. VII-XV.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Planejamento 1:

QUADRO 25

Planejamento da sequência didática – Gênero Artigo de Opinião

DA1			
ENCONTROS	ATIVIDADES	ENCONTROS	ATIVIDADES
Apresentação da Situação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal dos acadêmicos e do professor/pesquisador; • Apresentação e discussão do Plano de Ensino da Disciplina; • Exposição do Projeto Coletivo de produção de um gênero escrito, o artigo de opinião; • Primeiro contato com o gênero, através da leitura de artigos de opinião em jornais impressos (DC, FAI e GR); • Organização da publicação. 	Sexto encontro:	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do texto.
Primeiro encontro:		Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> • Produção final (sala de aula); • Preparação dos textos para publicação: digitação da produção final e diagramação da publicação (laboratório de informática).
Produção Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre as características do gênero; • Estudo de como planejar um texto; • Produção inicial dos artigos de opinião. 	Oitavo encontro:	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação final dos trabalhos: reflexões sobre a experiência de escrever o artigo de opinião.
Segundo encontro:		Nono encontro:	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento da publicação: definição de esquema para a sua divulgação e distribuição; • Devolução e comentários dos textos produzidos pelos acadêmicos sobre a experiência de escrever o artigo de opinião; • Divulgação das notas (médias) dos acadêmicos na disciplina de Produção de Textos.
Terceiro encontro:	<ul style="list-style-type: none"> • Análise linguística dos textos da produção inicial. 		
Quarto encontro:	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1. 		
Quinto encontro:	<ul style="list-style-type: none"> • Módulos 2 e 3. 		

APÊNDICE B — Planejamento 2:

QUADRO 26
Planejamento da sequência didática — Gênero Conto Humorístico Infantil

DA2		
ETAPAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Apresentação da situação de comunicação e primeira produção	Apresentação do projeto de comunicação a ser realizado na produção final — Produção de uma coletânea de contos para Feira Multicultural da Escola para em seguida ser doada à biblioteca da escola — e a Produção Inicial. Foco de estudo pontuação.	2h/a
Oficina 1: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: a sequência narrativa	<i>Leitura e análise</i> de contos humorísticos e preenchimento de uma ficha com as sequências narrativas (recurso <i>brevidade/contração</i>). Diferença entre conto e piada.	2h/a
Oficina 2: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: humor	<i>Leitura e análise</i> de um conto e preenchimento em conjunto de uma ficha com as sequências narrativas (recurso <i>final inesperado</i>) como no conto lido na aula anterior a fim de compará-los.	2h/a
Oficina 3: Revisão da pontuação no discurso direto	Exercícios de pontuação de trechos do primeiro conto lido, identificação das vozes de narrador, personagens e reescrita de conto empregando a pontuação adequada ao discurso direto	Três encontros de 2h/a cada.
Oficina 4: Produção de um texto coletivo	A partir de um texto da produção inicial que não apresentou as fases da narrativa, ocorreu o preenchimento de um quadro com sugestão dos alunos para criar complicação, resolução e situação final. Produção de um texto coletivo com as sugestões eleitas como as melhores.	2h/a
Oficina 5: Continuação do texto de um colega	A partir de um texto da produção inicial que apresentou quase todas as fases da narrativa, agora em dupla, outras fases foram criadas, a partir do preenchimento de um quadro no caderno e em seguida as sugestões foram apresentadas e confrontadas com o texto original.	2h/a
Oficina 6: Revisão das características do conto até então trabalhadas	<i>Leitura e análise</i> de dois textos (contos) com objetivo de retomar os aspectos trabalhados.	Três encontros de 2h/a cada.
Oficina 7: Preparação para produção do conto humorístico	Elaboração de um roteiro para produção de um conto humorístico, auxiliado por um exercício e/ou colega, podendo alterar a primeira produção.	2h/a
Oficina 8: Reescrita do conto	“Os alunos reescreveram o conto conforme o roteiro”	2h/a
Oficina 9: Análise conjunta de alguns textos produzidos, enfatizando a pontuação e o formato gráfico	<i>Leitura e análise</i> de alguns textos da produção inicial projetado em lâmina, os aspectos gráficos, blocos de oração, pontuação.	2h/a
Oficina 10: Reescrita de um texto no computador	Fazendo uso de computador os alunos em dupla reescreveram um texto de um colega que apresentava muito bloco de oração, revendo conectores, repetições e pontuação.	2h/a
Oficina 11: Reescrita de textos dos colegas, enfatizando a pontuação	Os alunos foram solicitados a reescrever texto de colegas de forma a melhorá-los.	Dois encontros de 2h/a cada.
Oficina 12: Reescrita de textos dos colegas, enfatizando a pontuação e as características do gênero	Mais uma vez os alunos reescreveram texto de um colega, que além de apresentar bloco de oração, apresentava dificuldade em relação às características do gênero.	Dois encontros de 2h/a cada.
Oficina 13: Síntese dos aprendizados as oficinas	<i>Leitura e análise</i> de um conto de Orthof (2001), para retomar o que fora estudado, para discutir e chamar a atenção dos alunos sobre os aspectos a serem considerados na produção final.	2h/a
Produção final	Momentos de avaliar as produções, aplicação de um questionário e a seleção dos textos para coletânea, digitação e ilustração dos textos.	2h/a

APÊNDICE C — Planejamento 3:

QUADRO 27
Planejamento da Sequência didática — Gênero Narrativa de Conto de Detetive

DA4		
OFICINAS	ATIVIDADE	DURAÇÃO
Produção Inicial dos alunos	Baseando-se no título “O sumiço de meu colega” cada aluno produziria o texto inicial (p.56)	Não especificado
Oficina 1 1ª parte	<ul style="list-style-type: none"> • Professora pergunta sobre contato com o gênero; • <i>Leitura e análise</i> de trechos de texto do gênero (levantamento de vocabulário típico, suspense, medo mistério) levantamento de características comuns listado no quadro; • <i>Leitura e análise</i>: Identificação de características do conto (tempo, espaço, complicação, ações, resolução e análise das personagens); • Análise da capa dos livros. 	Idem
2ª Parte	• Os alunos dispostos em grupo lêem três textos diferentes (narrativas) e devem identificar qual é Narrativa de detetive, deve ter por base as características estudadas na aula anterior;	Idem
Oficina 2	<ul style="list-style-type: none"> • Analisando a capa e o título de um livro os alunos fazem o que a professora chamou de pré-leitura, pois apenas devem inferir o que trata a história. O que os alunos falam a professora vai anotando no quadro; • A professora continua perguntando, de acordo com a estrutura do gênero, o que pode ter no início, tipo de história, de personagem, vocabulário... • Todos iniciam a leitura do livro (até p. 18), em seguida preenche uma ficha com anotações sobre a estrutura da narrativa. Essa ficha é recolhida pela professora; • A professora questiona sobre o restante da história (retoma as inferências) e anota no quadro as sugestões, para no próxima oficina estabelecer comparação com a história e as hipóteses dos alunos; 	Idem
Oficina 3	<ul style="list-style-type: none"> • A professora questiona sobre a estrutura da narrativa de detetive • A leitura do livro é retomada, capítulos 3 e 4 (até p. 35); • Os alunos preenchem outra ficha com dados da estrutura e ficha é novamente recolhida pela professora. 	Idem
Oficina 4	<ul style="list-style-type: none"> • Professora e alunos montam a sequência narrativa do foi lido; • A professora lê para a turma mais capítulos (5,6,7), até p. 55.; • Os alunos preenchem a terceira ficha do diário de leitura, que é recolhida pela professora; • A professora monta um quadro com as sequências de ações identificadas no texto lido. 	Idem
Oficina 5	<ul style="list-style-type: none"> • Professora recordando as ações identificadas, lê o último capítulos do livro. • A última ficha do diário de leitura é preenchida, mas há o acréscimo das impressões dos alunos sobre o livro. • Confecção da capa do diário de leitura e ficha de leitura entregue para a professora. • Em um cartaz todos montam as sequências de ações da história completa (situação inicial, a complicação, as ações decorrentes da complicação, resolução e situação inicial. 	Idem
Oficina 6 1ª parte	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos em dupla devem criar uma narrativa de enigma (duas histórias paralelas, vocabulário e tempos verbais adequados, pistas de mistérios e sequências ações; • Todo material produzido pelas duplas é analisado pela professora (averiguar o progresso na construção da história); 	Idem

(Continuação do quadro 27)

OFICINAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
2ª parte	<ul style="list-style-type: none"> •Relendo os mistérios criados, os alunos devem preencher uma ficha para produzir um roteiro de uma narrativa de detetive (culpados, vítimas, investigadores, motivo para o mistério/crime); •Depois que mistérios e roteiro são analisados pela professora serão entregues ao aluno na próxima oficina. 	Não especificado
Oficina 7	<ul style="list-style-type: none"> •Finalizada a identificação das características e construção das partes da narrativa de detetive, os alunos fazem a Produção Final. •Para produção final os alunos fazem uso de todas as fichas produzidas nas oficinas anteriores; •A professora recolhe as produções, os mistérios e roteiro. 	Idem
Oficina 8 1ª parte	<ul style="list-style-type: none"> •A professora identificou as inadequações e os alunos devem fazer as modificações (autocorreção textual); 	Idem
2ª parte	<ul style="list-style-type: none"> •Autocorreção feita, texto deve ser lido e a turma elege os 5 melhores, que serão lidas na outra turma; •As cinco produções são corrigidas coletivamente, para professora digitá-las e reproduzi-las e entregar na outra turma; 	Idem
Oficina 9	<ul style="list-style-type: none"> •Cada turma recebe as 5 narrativas eleita na sua turma e 5 vinda da outra turma que também desenvolveu a mesma sequência didática •Os alunos são distribuídos em 5 grupos, leem individualmente, depois leem uma história criada pela outra turma e fazem modificações que julgam necessárias; •As “novas histórias” são lidas para turma e em seguida a professora leva para turma de origem. 	Idem

APÊNDICE D — Planejamento 4:

QUADRO 28
Planejamento da sequência didática — Gênero Crônica

DA5		
ETAPAS	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1ª Etapa	Leitura de várias crônicas pré- selecionadas (nove crônicas), leitura seguida de um roteiro de leitura com questões destinadas a explorar as características básicas do gênero [O pesquisador lista no DA os textos selecionados e respectivos autores].	Não especificado
2ª Etapa	Levantamento das características do gênero.	Idem
3ª Etapa	Produção escrita de uma crônica — produção inicial [trabalho foi encerrado aqui].	Idem
4ª Etapa	“Aulas para trabalhar os possíveis problemas encontrados na produção escrita.”	Idem
5ª Etapa	Oferecer mais leitura, na biblioteca da escola (trabalho em grupo);	Idem
6ª Etapa	Reescrita das crônicas;	Idem
7ª Etapa	Versão final das crônicas.	Idem
8ª Etapa	Seleção das melhores crônicas produzida pelos alunos para produção de um livro.	Idem

APÊNDICE E — Planejamento 5:

QUADRO 29
Planejamento da sequência Didática — Gênero Conto

DA7		
PASSOS	ATIVIDADE	DURAÇÃO
1º Contrato Didático	Diálogo de reconhecimento das expectativas do público, nível de interesse a apresentação da proposta do trabalho, como também do projeto de produção coletiva a ser realizado no final da sequência de ensino – Concurso de conto.	1h/a
2º Produção Inicial	Solicitação para que os alunos produzissem um conto, com base no que dominavam sobre o gênero.	1h/a
3º	<i>Leitura e análise:</i> A turma dividida em grupos, com sete componentes, realizaram a leitura de cinco contos. Teriam que produzir uma lista com as características extraídas dos respectivos contos e para realização das tarefas (entregues em um envelope), os grupos se organizaram com a distribuição de tarefas (secretário, coordenador).	Dois encontros de 1h/a cada.
1		
2		
3		
M	<i>Leitura e análise:</i> A turma dividida em grupos com sete componentes teriam que ler um texto e identificar as sequências em que as ações da narrativas apareciam e denominá-las (situação inicial, complicação, clímax, desfecho).	Quatro encontros de 1h/a cada.
ó		
d	<i>Leitura e análise:</i> Os alunos organizados em duplas teriam que fazer a leitura de dois textos para em seguida defini-los em; bom ou problemático (teriam que evidenciar organização composicional, se apresentavam suspense, se desfecho era interessante...)	Três encontros de 1h/a
u		
l	<i>Leitura, análise e produção:</i> em dupla os alunos teriam que efetuar a leitura com o colega com quem fazia dupla, fazendo uso da ficha de avaliação construída ao longo do procedimento e verificar qualidade do texto do colega, apontar falhas, propor por escrito sugestões/questionamentos, de maneira que o autor pudesse fazer revisão e reescrita do texto.	Três encontros de 1h/a.
o		
S	<i>Leitura, análise e produção:</i> em dupla os alunos teriam que fazer a leitura de dois textos para em seguida defini-los em; bom ou problemático (teriam que evidenciar organização composicional, se apresentavam suspense, se desfecho era interessante...)	Três encontros de 1h/a.
4º Produção Final		
5º Concurso de Conto	Produção de texto: Solicitação de uma produção inédita, alunos tiveram que formar grupos com 10 componentes. Cada grupo teria que eleger o melhor texto, depois cada grupo apresentava para a turma, e a turma por meio do voto secreto eleger os três melhores. Os eleitos foram apreciados por um jure que escolheu o melhor conto.	3h/a

APÊNDICE F — Quadro Descritivo das Atividades DA1

QUADRO 30
Descrição das atividades DA1

DIA E MÊS			ATIVIDADES REALIZADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
NOVEM.			DEZEM.	
10/11			-	Aos alunos foram entregues jornais impressos para que identificassem o maior número de Artigo de Opinião, segundo suas próprias concepções, lê-los e fazer breves anotações a respeito do conteúdo dos textos (não houve maiores explicações por parte do professor sobre o que exatamente deveriam observar. Cada acadêmico leu em média dois artigos) (Cf. p. 77-81).
11/11			-	O pesquisador promoveu um momento de complementação das leituras feitas no encontro anterior, até o momento em que os acadêmicos espontaneamente destacavam oralmente as características do gênero estudado por eles identificadas; nesse momento o professor as escrevia no quadro. Feito o levantamento o professor entregou aos alunos fichas para que listassem as características identificadas e socializadas com os demais colegas. Em seguida o pesquisador explanou sobre planejar/organizar o texto escrito, sobre o uso de rascunho e proporcionou aos alunos um momento de reflexão sobre as produções privilegiadas na escola e outros gêneros imprescindíveis para a formação escolar, mas que não são explorados na escola. Aleatoriamente o pesquisador distribuiu a cada aprendente uma “situação problematizadora” para servir de tema para sua produção. For fim os alunos elaboraram a produção inicial. (Cf. p.81-86).
12/11			-	Neste encontro, ocorreu a análise linguística da produção inicial escrita no dia anterior. Como estava previsto, em dupla, cada aprendente analisou a produção do colega, podendo ou não seguir o que fora definido anteriormente pelo professor. Ao término da atividade de análise, como forma de descontração o pesquisador promoveu uma dinâmica de “argumentação e persuasão” em que os alunos organizados em equipes deveriam promover a venda de produtos inusitados. Houve ainda a comparação dos textos produzidos nesta dinâmica (Cf. p. 86-89).
M Ó D U L O S	1º	17	-	Houve a realização do 1º módulo, no qual o pesquisador explanou sobre “ <i>representação da situação de comunicação</i> ”, como trabalhar com a argumentação de acordo com a imagem do destinatário/interlocutor. Ele tratou também da <i>elaboração dos conteúdos</i> , busca de informação através de leitura, pesquisa <i>in loco</i> em que o problema ambiental ocorre, e se necessário contactar especialista sobre o tema que abordarão. Sugestão de debate. O pesquisador articulou um debate para o encontro seguinte, como também orientou os alunos a pensarem em perguntas a serem feitas ao convidado. Para dar continuidade ao módulo trabalhou sobre o <i>planejamento e realização do texto</i> , fazendo uso da lista de constatação construída pelos aprendentes no encontro anterior (na atividade o estudo foi basicamente sobre estrutura do gênero, linguagem, coesão e coerência). Houve a solicitação para que os aprendentes elaborassem outra lista de constatação sobre os conhecimentos adquiridos em relação ao artigo de opinião e sobre a norma padrão. Para finalizar o trabalho do dia trabalho de organização para publicação (distribuição de tarefas em relação a projeto gráfico e diagramação, digitação dos textos, custos/negociação e (Cf. p. 89-91).
	2º e 3º	18	-	A <i>realização do debate</i> com a participação de uma professora mestra em ciências biológicas, durante um tempo de três h/a. Essa atividade foi considerado pelo pesquisador como sendo o 2º módulo. Todos alunos munidos de uma ficha, distribuída pelo pesquisador, fizeram anotações do que fora discutido. Ao término do debate, restando duas h/a, ocorreu a realização do 3º módulo, no qual o objetivo era trabalhar aspectos pontuais da gramática, na análise da produção inicial. O pesquisador tinha a intenção de fazer os alunos reverem o emprego da norma padrão, em particular acentuação, uso de aspas, regras básicas de concordância verbal e nominal, crase, diminutivos, separação silábica, ortografia, pontuação (incluindo o trema), mas como houve uma indisposição por parte dos aprendentes, muitos estavam dispersos, foi opção do pesquisador distribuir apostilas para que os alunos estudassem em casa. Ainda neste mesmo dia ocorreu as sugestões e escolha para o nome do material que seria impressa (Cf. p.91-94).

(Continuação do quadro 30)

NOVEM.	DEZEM.	ATIVIDADES REALIZADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
19	-	Momento em que os aprendentes, de acordo com o planejamento da <i>sequência didática</i> , voltariam para produção inicial e a reescreveria. Pesquisador orientou os aprendentes a redobram a atenção no ato de escrever, fazerem uso de rascunho. Para essa atividade o pesquisador lhes entregou a produção inicial, a 1ª ficha de constatações já trabalhada em sala e as fichas com as anotações preenchidas durante o debate. Todos esses instrumentos deveriam ser considerados no momento da reescrita. Ao término os alunos devolveram os quatro textos que tinham em mãos ao pesquisador (prod. Inicial, ficha de constatação, ficha de anotações debate e prod. Inicial reescrita). No tempo que ainda restou seis acadêmicos fizeram uma lista de constatações, suas reflexões sobre as atividades de escrita, de análise linguística e de reescrita, destacando as dificuldades encontradas nessas etapas realizadas. Reunião com os responsáveis pela publicação (Cf. p. 94-96).
24	-	Os aprendentes após receberem a folha com a produção inicial reescrita, teriam que trabalhar sobre o mesmo texto realizando modificações que achassem necessárias, primeiramente em papel rascunho para depois passarem a limpo para folha de produção final. Essa mesma produção deveria ser digitada (foram para o laboratório de informática), no momento desta tarefa o trabalho ocorreu em dupla, um aluno lia o texto enquanto o outro digitava. Os aprendentes mais experiência em informática faziam os ajustes gráficos, diagramação, etc... Não houve tempo para concluir a tarefa, alguns alunos se responsabilizaram em concluir a tarefa de digitação e ajuste durante o final de semana (Cf. p. 96-100).
25	-	Mesmo sem a conclusão da atividade de diagramação, neste oitavo encontro ocorreu “Reflexões sobre a produção do artigo de opinião”, na verdade os aprendentes elaboraram um texto “refletindo sobre a experiência de escrever o artigo de opinião. Esse texto serviu também como instrumento para a avaliação final da disciplina” (p. 100).
26	-	Distribuição dos livros e definição dos espaços que seriam agraciados como material elaborado pelos aprendentes (não houve um lançamento da maneira como estava previsto). Para finalizar a atividade do dia o pesquisador atendeu individualmente cada aprendente, fazendo apreciação sobre a produção dele, indagando-o sobre a experiência de escrever artigo de opinião e informando-lhe a média final (Cf. p.101-102).
	01	Como ultima atividade da <i>sequencia didática</i> o professor atendeu individualmente cada acadêmico comentando o desempenho do mesmo nas etapas da s.D. e a média adquirida. [esta data não está bem clara na dissertação...]

APÊNDICE G— Quadro Descritivo das Atividades DA3

QUADRO 31
Descrição das atividades DA3

DIA E MÊS		ATIVIDADES REALIZADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
AGOST	SET	
08/08-1ª Etapa	-	No primeiro encontro a pesquisadora esclareceu aos aprendentes a finalidade do projeto, a metodologia a ser usada, e a necessidade de cumprimento de um cronograma de atividades. De maneira, ela geral justificou a escolha do gênero Carta de Leitor como forma de atender ao programa da instituição e de oportunizar aos aprendentes melhorarem o posicionamento crítico. A pesquisadora, partindo desse pressuposto ofereceu aos aprendentes uma coletânea de seis textos, característicos de vários gêneros, sobre o tema “A verdade sobre o voto nulo”, objetivando promover uma discussão sobre essa temática. Antes de aprofundar a discussão a pesquisadora anunciou sua intenção, que era na finalização das atividades elaborar, juntamente com a turma, uma carta aberta à comunidade escolar (Cf. p. 33).
10/08-2ª Etapa	-	Propor a produção de uma Carta de Leitor: na etapa anterior aos alunos foi oferecida uma coletânea de seis textos e, nesta aula da segunda etapa, houve retomada da leitura e debate sobre os textos. Para produzirem o texto inicial, cada aluno escolheu um dos autores da coletânea para endereçar a Carta de Leitor, tendo por base as representações que possuíam sobre o gênero (Cf. p.34).

(Continuação do quadro 31)

	AGOST.	SET.	ATIVIDADES REALIZADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
M Ó D U L O S	17/08-3ª Etapa	-	A pesquisadora inicialmente fez um breve histórico do gênero carta, para em seguida mediar uma discussão sobre os tipos de cartas (complexas, simples, oficiais, pessoais), formas de circulação e alteração do gênero. Apresentou uma Carta de Leitor veiculada em uma revista e estabeleceu uma comparação com o texto que a motivou (usou transparência), pois o objetivo era identificar no texto o contexto de produção, os elementos estruturais e textuais discursivos do gênero (interlocução, intertextualidade e argumentação) (Cf. p.35-37).
	22/08-4ª Etapa	-	A pesquisadora depois de ter apresentados aos aprendentes os elementos estruturais e os textuais discursivos, nesta etapa apresentou quatro artigos veiculados em uma revista de circulação nacional e as respectivas Cartas de Leitor que foram endereçadas aos autores dos artigos. O objetivo era trabalhar com a identificação da interlocução. Os elementos discutidos e elencados como significativos da marca de interlocução basicamente foram: vocativo, pronomes, flexões verbais, além do estilo verbal do autor e seleção lexical. Houve ainda uma discussão sobre o porquê do apagamento da interlocução em Cartas de Leitor quando esta é divulgada na mídia (Cf. p.38-39).
	24/08-5ª Etapa	-	A pesquisadora objetivando possibilitar aos aprendentes observarem a tomada de posição do enunciador da carta, a progressão das ideias e a relação de sentido do enunciador com o texto base, propõe o trabalho de reconhecimento das marcas de intertextualidade, em particular as explícitas nos trechos de cartas. Depois da definição de quais elementos funcionavam como intertextualidade, foi dada atenção as que poderiam ser consideradas implícitas, nos mesmos textos. Dentre os elementos observados e discutidos nesta etapa estavam: uso de citação direta ou indireta, paráfrase, comentários e avaliações (marcas explícitas de intertextualidade). Houve ainda a solicitação para que os aprendentes relacionassem os diálogos entre os artigos e as cartas, como também interpretar traços de outros textos nas cartas de leitor disponibilizadas (Cf. p. 39-40).
	29/08-6ª Etapa	-	A pesquisadora, para promover a reflexão sobre argumentação, esclareceu aos aprendentes as possíveis estratégias de argumentação (adesão, refutação e reformulação). Após esclarecimento e exemplos sobre o assunto houve a orientação para a realização de uma atividade em grupo em que a oralidade foi trabalhada. A Atividade consistia em simular uma situação de comunicação em que as estratégias de argumentação fossem empregadas. Depois a apresentação dos grupos houve discussão sobre as estratégias usadas (Cf. p.40).
	31/08-6ª Etapa	-	Para dar continuidade ao trabalho com a argumentação, a atividade para esta etapa foi de produção escrita, mas individualmente, em que os aprendentes, após lerem um parágrafo que apresentava uma ideia, deveriam produzir um texto aderindo, refutando ou reformulando a ideia apresentada (Cf. p.41).
	-	12/09- 7ª Etapa	Os aprendentes desenvolveram atividade de leitura e análise. Em um texto os aprendentes deveriam analisar todos os elementos estudados nas etapas anteriores, deveriam entender a organização textual, a função de cada elemento, reconhecer o presumido interlocutor, como também a intenção comunicativa do enunciador (Cf. p.41).
	-	19/09-8ª Etapa	O aprendente, de posse da produção textual inicial, foi orientado pela pesquisadora a observar em suas próprias produções quais elementos constitutivos do gênero Carta de Leitor não haviam se apropriado e qual prejuízo acarretou ao texto. Após observação os aprendentes refizeram (produção final) o texto e entregaram a pesquisadora (Cf. p. 42).
	21/09-9ª Etapa	Aos aprendentes foram devolvidas as duas produções (produção inicial e produção final) e mais uma avaliação formulada por escrito, para que avaliassem o próprio desempenho e progresso ocorridos (ou não) durante o bimestre em que a <i>sequência didática</i> foi desenvolvida. Os aprendentes deveriam apontar no texto de avaliação os elementos do gênero apreendidos e os regatados no momento da refacção da produção inicial. Nesta etapa, foi elencada as contribuições das atividades didáticas, tanto para vida escolar quanto para a extraescolar (Cf. p.42-43).	

APÊNDICE H — Quadro Descritivo das Atividades DA6

QUADRO 32
Descrição das atividades DA6

DIA E MÊS			ATIVIDADES REALIZADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
OUT		NOV			
11/10		-	A professora da turma e a pesquisadora, para retomar o trabalho com o gênero, apresentam a turma a proposta de trabalho com um gênero oral — seminário, portanto, o objetivo nesta etapa era motivar os aprendentes a participarem do projeto. Foi esclarecido que o projeto se relacionava com o conteúdo da disciplina, pois o conteúdo a ser explorado fazia parte dos estudos literários do programa. Depois dos esclarecimentos, a turma foi organizada em equipes e houve o sorteio dos temas. Segundo os alunos, a maioria já possuía experiência em apresentar seminário, por isso os mesmos foram informados que tudo seria filmado para que ocorra a apreciação das performances coletivas e individuais. Professora e pesquisadora informaram que estava previsto ocorrer uma espécie de reapresentação do seminário em outro momento — [I Jornada de Estudos Literários do Ensino Médio] (Cf. p. 86).		
19/10		-	Esta aula foi reservada para produção inicial. Os aprendentes estavam organizados em seis grupos; seguindo a ordem de sorteio cada equipe se apresentou, mediante as representações que os próprios alunos disseram possuir sobre o gênero seminário. Como o objetivo da pesquisadora e da professora era observar o desempenho dos alunos (capacidades e dificuldades) tudo fora devidamente filmado e salvo em DVD para apreciação dos aprendentes na etapa seguinte (Cf. p.97-100).		
M Ó D U L O S	1º	20/10	-	Num primeiro momento da aula o vídeo com a apresentação inicial foi exibido à turma, em seguida a professora da turma realizou uma avaliação dessa apresentação ressaltando os aspectos positivos de algumas performances e pontuando os mais problemáticos. A avaliação da professora foi feita em classe, mas direcionada a cada grupo, focando os problemas particulares do grupo. Ao término da avaliação houve uma breve discussão sobre as partes que constituem o gênero seminário e, para finalizar, a professora propôs e explicou os passos seguintes, esclareceu que todos vivenciariam uma sequência de atividades didáticas sobre o gênero seminário e, no final, fariam uma nova exposição, então, para uma platéia diferente e em um ambiente diferente (Cf. p.100-106).	
	2º	25/10	-	A professora e os aprendentes fizeram uso de um texto de referência sobre o gênero Seminário, no qual identificaram e trabalharam as estruturas básicas do gênero. A estratégia foi a realização da leitura do texto alternadamente entre os aprendentes, pausas para os alunos fazerem perguntas ou a professora proferir esclarecimentos sobre abertura, tomada da palavra, apresentação do tema, a exposição e síntese final (Cf. 106-107)	
	3º	26/10	-	A professora e pesquisadora entregaram aos aprendentes uma ficha de escuta e os apresentam um modelo do gênero seminário. A atividade de reconhecimento e ampliação das estruturas de base do gênero estudadas e discutidas nos módulos anteriores, por exemplo, identificação de expressões linguísticas para introduzir ou encerrar apresentação. Houve a oportunidade de rever o conteúdo de alguns objetos gramaticais identificados no modelo e/ou sugerido pelos aprendentes.	
	4º		27/11	-	Esta primeira parte do módulo foi direcionada para a aprendizagem de como realizar uma pesquisa nas mais diversas fontes, em particular nos textos de referência. As tarefas 1ª e 2ª consistiam em extrair ideias importantes do texto-fonte. Outra atividade desenvolvida foi a de construir em grupo um texto expositivo, seguida de socialização do texto construído para gerar discussão, os aprendentes tomarem notas para em seguida coletivamente elaborarem um único texto (Cf. p 123-126)
			01/11		O mesmo tipo de atividade que ocorreu no encontro anterior foi desenvolvida neste encontro, sendo que agora de forma particularizada para cada grupo. Orientação para seleção de material, fichamento de texto de referência, tomada de notas e preparação para construção do roteiro de apresentação. Ocorreu agendamento de horário para atendimento aos grupos no encontro seguintes.
			03/11	A oficina de preparação da apresentação ocorreu de forma particular por grupo (Horários por grupos), em que a professora e pesquisadora orientavam os alunos de acordo com a necessidade observada, de acordo com o conteúdo, de maneira a tirar as dúvidas individuais. Nestes encontros houve a orientação para a elaboração do roteiro de apresentação, a definição dos recursos didáticos e outros [esses encontros ocorreram até véspera da apresentação final, por solicitação dos alunos]. (Cf. p. 126-129).	
		11/11		Neste dia os aprendentes produziram o texto oral da produção final participando da I Jornada de Estudos Literários do Ensino Médio. Além dos próprios aprendentes que se prepararam para ministrarem o Seminário, outros de turmas diferentes foram convidados para formar a platéia e uma banca avaliadora também foi formada. Igualmente aconteceu na produção inicial, todos os momentos de apresentação, de participação do público e de avaliação da banca foi devidamente filmado, depois salvo em DVD para avaliação coletiva futura (Cf. p.129...)	
		16/11		Não especificado.	

APÊNDICE I — Quadro Descritivo das Atividades DA7

Quadro 33
Descrição das atividades

DIA E MÊS					ATIVIDADES EXECUTADAS	
FEV	MAR	ABR	MAI	JUN		
11/02	-	-	-	-	A professora, inicialmente, questionou os alunos sobre aspectos gerais de como compreendiam as aulas de redação. Os depoimentos eram listados pela professora no quadro. Realizadas as constatações, ou denúncias, professora partiu para apresentação do contrato didático apresentando o projeto com finalidade social para atividade de produção – Concurso de Conto —. Houve esclarecimento sobre a realização (em grupo e individualmente) de atividades que antecipariam o concurso. Para finalizar o encontro houve uma sondagem para saber o que os alunos conheciam sobre conto (Cf. p. 106-108).	
18/02	-	-	-	-	Sem determinar quantidade de linhas a professora solicitou que os alunos produzissem um conto se valendo dos conhecimentos que possuíam sobre esse gênero, uma vez que na aula anterior os mesmo demonstraram conhecer algumas características. A professora justificou que por meio das produções ajudariam a traçar um plano do trabalho para ambos, informou que a correção partiria dos próprios alunos e depois da professora (Cf. p. 109-110).	
M Ó D U L O S	1º	25/02	-	-	-	Os aprendentes agruparam-se. Cada grupo que leu 5 contos, identificou o que os textos apresentavam de comum e listou as características dos contos. Por se tratar de atividade em grupo, uma das tarefas também consistia em anotarem o que deu certo na atividade em grupo essa tarefa deveria ser realizada por coordenador e/ou secretário do grupo (Cf. p.110-112).
		03/03	-	-	-	Nesta aula ocorreu uma discussão ou socialização das características identificadas pelos grupos nos textos lidos na aula anterior. Cada orientador leu as características identificadas e a professora fazia uma sondagem para verificar se os mesmos dados eram recorrentes nos outros grupos (checagem); à medida que as falas iam se manifestando e se cruzando, a professora as listava no quadro para formular uma ficha única de anotações (Cf. p.112-113).
	2º	17/03	-	-	-	Os aprendentes realizaram atividade de observação e análise na produção inicial. Teriam que observar quais verbos fizeram uso ao permitirem que os personagens tivessem voz. Em seguida a professora os entregou um texto em que eles deveriam acrescentar as falas das personagens que haviam sido apagadas (antecedendo essa etapa as professora explanou sobre os sinais de pontuação que contribuem para estruturar o acréscimo dos discursos) Ao preencherem o texto com os discurso paralelamente os alunos foram orientados a buscarem o maior número de verbos que poderiam ter sido empregados, para que compreendessem o quando ficaria melhor do que usar sempre o mesmo verbo. Depois das listas feitas em grupos, houve socialização das descobertas, até a organização de uma única ficha do grupo. Cada grupo apresenta para turma as escolhas realizadas. O mesmo que aconteceu com as características, ocorre com os verbos, em que a professora ia anotando no quadro para no final possuir uma única ficha da turma. Para finalizar esse módulo os alunos reescreveram a 1º produção, já fazendo uso da ficha com os verbos (Cf. p. 114-115).
3º	31/03	-	-	-	Os alunos organizados em grupos leram um conto e depois dividiram-no em sequências de ações e/ou de descrições principais. Feita a divisão, houve a solicitação que as sequências de ações fossem enquadradas nos momentos identificados no texto, como: <i>situação inicial, complicação, clímax e desfecho</i> . Em seguida a professora faz algumas provocações de maneira a fazê-los perceber quais as partes dos contos é, por exemplo, a mais curta, ou detalhada, ou de tensão... Ocorre também uma leitura dirigida do mesmo conto para localizarem os tempos verbais, isso porque a professora havia percebido o uso indiscriminado dos verbos, e com essa atividade os faria perceber que os tempos verbais mais recorrentes são: pretérito perfeito e o imperfeito As mesmas partes constitutivas do gênero, identificadas no conto, a professora pediu quem em dupla os alunos encontrassem em seus respectivos textos (produção inicial) (Cf. p.116-119).	

(Continuação do quadro 33)

FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.	ATIVIDADES EXECUTADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
3º		-	14/04		A professora apresentou outro conto, mas em slides fazendo uso do data show, isto é, o texto estava fragmentado. Isso foi proposital para que os alunos lessem, “como se fosse câmera lenta”, e identificassem o momento em que começa o suspense, notarem como isso se dá. Depois de questionados sobre como compreenderam o suspense, conforme a manifestação dos alunos tudo ia sendo listado no quadro pela professora, para que também construíssem uma ficha com esses dados sobre o que ajuda a criar suspense. Dando sequência à atividade, os aprendentes começaram a identificar pontualmente no conto em que momento o leitor ficava apreensivo, o que provocava. Para finalizar esse dia, dois textos foram entregues aos alunos que deveriam justificar por escrito qual prendia mais a atenção do leitor, uma vez que um possuía suspense e o outro não. Atividade pôde ser concluída em casa, pois deveria ser entregue na próxima aula (Cf. p.119-121).
		-	22/04		Dez grupos formados por alunos. Cada um recebeu dois contos sem dois parágrafos do desfecho, os alunos deveriam criar dois desfechos coerentes para os contos Cf. p.121)
			28/04		Neste dia os alunos se reagruparam e já estavam em mãos com os desfechos produzidos no encontro anterior, deveriam trocar seus textos com outros grupos para avaliarem as sugestões de desfecho criadas pelos outros grupos (deveriam eleger o mais interessante). Os grupos leram em voz alta aquele desfecho que elegeram como sendo o melhor. Depois das apresentações e da discussão gerada, a professora entregou aos grupos o desfecho original do conto lido. Após as considerações feitas pelos alunos sobre as leituras realizadas, como sobre a criação de suspense, revelar ou não tudo, a professora solicitou que os alunos de forma mais sistemática definissem numa linguagem mais técnica os elementos que sugerem para criação de ter um desfecho interessante. Tudo foi devidamente anotado no quadro para formular uma ficha com elementos que favorecem o desfecho interessante (Cf. p. 221-123).
4º				12/05	Os aprendentes em duplas recebam dois contos, depois de lê-los elegeram o mais interessante. Para isso, teriam que justificar o fato de ser bom e o outro não o ser. A professora orientou que seguissem os critérios <i>organização composicional</i> , <i>suspense</i> e <i>desfecho</i> , como outras características e tentassem observar como o leitor reagiria ao ler o texto. Essas considerações foram escritas. Depois de feita a análise, fazendo uso das fichas criadas em sala, do porquê um conto era pouco interessante os aprendentes deveriam apontar esses problemas por escrito e sugerir forma para melhorá-los (Cf.p.124-125).
				16/05	Neste dia, os aprendentes expuseram as sugestões para melhorar o conto, considerando os problemático, além dos aspectos que suscitaram criação das fichas. Nessa prática outros problemas foram ressaltados pelos alunos, por exemplo, o título. Discussão terminada partiu-se para trabalhar com o aspecto suspense na narrativa, todas as discussões e sugestões acatadas deram origem a uma reescrita coletiva do conto, fazendo uso de computador e data show. A pesquisadora sugere que os aprendentes confeccionem uma ficha que contenha os critérios que permitem classificar um texto como sendo “bom conto”. Ocorre, então, a elaboração de uma ficha de avaliação (1ª versão) que agregava as características estudadas e imprescindíveis para de um bom conto (Cf. p.125-128).
				19/05	Neste dia concluiu-se a ficha de descritores/avaliação para classificação de um bom conto, visto que outros elementos poderiam ser acrescentados como estilo do autor, os tipos de discurso etc. Essa ficha orientará a produção final (Cf. p.128-130).
				19/05	Produção Final. Ainda do dia 19/05, os alunos em dupla deveria ser colocar como leitor /avaliador, fazendo uso da ficha de avaliação acabada de ser confeccionada para identificar as qualidades ou “possíveis falhas” no texto do colega e, propor por escritos sugestões de alteração ou reescrita para melhorar a produção. Foi objetivo trabalhar as capacidades avaliativas dos alunos do seu próprio produto perante o outro, com o do outro de acordo com sua visão de leitor. Feita a avaliação e discussão entre as duplas os alunos foram solicitados a reescreverem o texto e entregarem à professora juntamente com as fichas de avaliação que foram preenchidas (Cf. p.130-132).
				26/05	Produção Final. Na verdade neste dia a professora devolveu a primeira produção corrigida e com os comentários por escritos, como também fez um comentário dando o parecer sobre o desempenho dos alunos, ressaltando no que o desempenho estava satisfatório e que não estava satisfatório, baseando-se na ficha de avaliação (Cf. p.132-133).

(Continuação do quadro 33)

FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.	ATIVIDADES EXECUTADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
				02/06	Concurso de contos. Os alunos individualmente escreveram um conto inédito e, depois de formarem sete grupos, com dez componentes em cada, foi escolhido um conto para representá-lo, surgindo sete textos para serem votados entre os alunos. Votação concluída, três textos foram eleitos como sendo os mais bem escritos, um júri formado por professores da instituição elegeu o conto vencedor (Cf. p. 133-135).

APÊNDICE J — Quadro Descritivo das Atividades DA5

QUADRO 34
Descrição das atividades

DIA E MÊS			ATIVIDADES EXECUTADAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (Até a 3ª Etapa)
SET.	OUT.	NOV.	
15/09	-	-	Apresentação da proposta e leitura da 1ª crônica “Inimigos” e entrega de roteiro de leitura (atividade não concluída)
18/09	-	-	Retomada da atividade iniciada no encontro anterior e continuidade de atividade (não concluída);
22/09	-	-	Conclusão das atividades baseadas na crônica “Inimigos” e leitura de um novo texto “Critérios” (também houve entrega de roteiro de leitura)- atividade não concluída
	20/10	-	Retomada de tudo visto anteriormente, e resolução da atividade baseada na crônica “Critérios” solicitada no último encontro (22/09)
	-	06/11	Data em que houve a conclusão da atividade com a crônica “Critérios”
	-	10/11	Leitura do 3º texto – “A última Crônica” e atividade também com roteiro de leitura (atividade não concluída)
	-	11/11	Conclusão da atividade baseada com o texto “A última Crônica”.
	-	13/11	Data de solicitação da primeira produção dos alunos (atividade feitas às pressas, produção realizada em sala, outros concluíram em casa e outros não realizaram)- Data também que a professora encerrou o trabalho com o gênero textual, na etapa de produção da primeira versão. Total de 8h/a- 8 encontros.

APÊNDICE K:

QUADRO 35
Objetivos das Pesquisas e das Sequências Didáticas

Documentos Acadêmicos	Objetivo do Estudo	Obj. principal da S.D.
DA1	“trabalhar uma proposta para o ensino-aprendizagem da produção textual escrita do gênero artigo de opinião”, na perspectiva pedagógico-discursiva, utilizando o procedimento sequência didática.	“investigar como ocorre o processo de escrita do gênero discursivo artigo de opinião, verificando a presença, nos textos produzidos em situação escolar pelos acadêmicos do curso de Engenharia Florestal, de seus traços constitutivos: tema, forma composicional e estilo ” (p.70)
DA2	“Ao iniciar o trabalho em sala de aula, meu grande objetivo era ‘resolver’ os ‘problemas’ de produções textuais e, principalmente, de pontuação de meus alunos” (p. 151).	“um trabalho com gêneros textuais em sequências didáticas é uma maneira pertinente de se trabalhar com produções de textos e de que, dentro dessas sequências, é possível abordarem-se questões de estrutura da língua, como a pontuação” (p.79).
DA3	“O propósito deste estudo é descrever e analisar uma intervenção didática em torno do gênero Carta de leitor com alunos de uma turma da segunda série do Ensino Médio”	Desenvolver competências para a leitura/produção do gênero Carta de leitor
DA4	O objetivo da pesquisa foi analisar o desenvolvimento da escrita em diferentes contextos escolares (p.4)	“Utilizamos um procedimento didático denominado sequência didática que representa uma forma de trabalho com a escrita, cuja finalidade é a internalização de gêneros de textos diversos. A partir da aplicação desse instrumento foi possível observar que o desenvolvimento da escrita ocorreu de forma diferenciada nos contextos analisados” (p.4).
DA5	“estudar o gênero crônica produzido no âmbito da sala de aula.”	<i>Nenhuma referência</i>
DA6	“considerando os objetos de ensino deste estudo e sendo nosso objetivo a reflexão sobre as implicações teóricas e metodológicas que o trabalho com os gêneros discursivos pode trazer para a reflexão sobre o trabalho docente no ensino de língua portuguesa” (p.48).	“ o objetivo de analisar como os instrumentos didáticos contribuem para efetuar o trabalho de ensino e investem o objeto de ensino no estatuto de objeto ensinado (SCHNEUWLY, CORDEIRO e DOLZ, 2005), e que lugar esses instrumentos podem ocupar no trabalho do professor e na sua relação com os alunos” (117).
DA7	“este trabalho tem por objetivo investigar se os procedimentos de avaliação formativa associados a uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua são propícios ao desenvolvimento de competências redacionais ” (p.11) [em turmas numerosas].	“o objetivo desta pesquisa é examinar as reais possibilidades de integrar procedimentos de avaliação formativa nas atividades de produção escrita em turmas numerosas. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática voltada para a produção escrita que integra tais procedimentos ” (p.91).
DA8	Verificar quais elementos do gênero textual em estudo os alunos aprendem por meio de atividades estruturadas para este fim , como também, investigar a influência que os eventos de letramento exercem sobre a apropriação da escrita.	“ em que medida a intervenção didática colabora para a apropriação de aspectos estruturais e discursivo-argumentativos do gênero textual carta de reclamação? ” (p. 196)

ANEXOS

ANEXO A:

QUADRO 36
Demonstrativo das etapas da sequência didática: DA3

Etapas	Objetivos	Data	Carga/Horária Hora/aula
1. Apresentação do projeto	Esclarecer sobre a finalidade do projeto de ensino e sobre a metodologia a ser usada na pesquisa.	08/08	2
2. Produção Inicial	Propor a produção de uma Carta de Leitor para observar o que os alunos já sabem sobre o gênero.	10/08	2
3. Descrição do gênero Carta de Leitor	Identificar no texto os elementos estruturais e textuais discursivos do gênero e sua importância para o contexto de produção.	17/08	2
4. Interlocução	Reconhecer as marcas lingüísticas da interlocução nos textos apresentados.	22/08	2
5. Intertextualidade	Reconhecer as marcas explícitas e implícitas de intertextualidade nos textos.	24/08	2
6. Estratégias Argumentativas Atividade Oral	Analisar a coerência argumentativa entre a situação apresentada e a estratégia definida	29/08	2
6.1 Estratégias Argumentativas Atividade Escrita	Usar argumentos adequados para a idéia apresentada.	31/08	2
7. Análise textual-discursiva	Reconhecer no texto os elementos estruturais e textuais discursivos e sua importância para a organização textual.	12/09	2
8. Auto-avaliação e Refacção	Possibilitar ao aluno uma reflexão sobre a aprendizagem do gênero com base nos elementos textuais discursivos observados. Refazer a produção inicial.	19/09	2
9. Comparação da produção inicial com a Produção Final	Avaliar o seu desempenho na apropriação do gênero Carta de Leitor.	21/09	2

Fonte: DA3 (PASTANA, 2007, p. 32)

ANEXO B:

QUADRO 37
Síntese do planejamento da sequência didática: DA6

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO	
Apresentação da situação	Motivar a turma Organizar as equipes	Formação das equipes Sorteio dos temas Esclarecimentos Entrega do caderno de notas Fornecimento de indic. Bibliográfica	Ficha de registro das equipes Caderno de notas Lista com bibliografia	11/10 – 4ª f. 2 h/a	
Exposição Inicial	Observar as performances dos alunos, suas capacidades e dificuldades em realizar um seminário	Apresentação de exposições em equipes	Esquemas de exposição preparadas pelas equipes	19/10 – 5ªf 20/10 – 6ªf 4h/a	
M Ó D U L O S	Avaliação da exposição inicial	Avaliação coletiva	Vídeo da exposição inicial;	21/10 – Sab	
	Fases estruturais do gênero seminário	Enumeração dos problemas detectados; Proposição de uma estrutura expositiva	DVD; TV Esquema estrutural da exposição	5 h/a (14h-16h) (16:15- 17:30) Fases	
		Planejamento da reformulação do seminário.	Esquema da exposição conforme modelo didático		
	Escuta guiada de um seminário modelo	Reconhecer os procedimentos e os marcadores lgcos empregados pelo expositor. Aprender a empregar outros elementos que tenham a mesma função	Escuta guiada por um guia de escuta; Discussão e análise dos marcadores lgcos empregados Exercício	Guia de escuta DVD de um seminário Exercícios impressos	26/10 – 5ªf 2 h/a
	Preparando juntos um seminário: da leitura da fonte ao texto falado	Exemplificar e treinar com os alunos procedimentos que possam servir de base p/ os trabalhos das equipes	Leitura; tomada de notas; hierarquização; produção de texto expositivo; produção de roteiro; produção de texto em prosa falada; enumeração de possíveis ilustrações	Texto (breve) Transparência com as notas tomadas Retro-projetor	27/10 – 6ªf 5 h/a Solicitar prédio da igreja Negociar Horário
Trabalhos nos grupos	Adquirir saberes teóricos específicos; Esquematizar a apresentação	Orientação individual Estudo nos grupos Organização da exposição	Material teórico e ilustrativo de cada grupo	30/10 – 2ªf 03/11 – 6ªf 3 grp / dia Casa das prof.	
Finalização dos trabalhos	Revisar pontos fracos ou falhos; exercitar postura pública	Revisão e ajustes Ensaios	Idem	9/11 – 5ªf 10/11 – 6ªf 3h/a	
Exposição final	Avaliar e comparar a aprendizagem em relação ao seminário inicial	Exposição dos grupos	Sala ambiente equipada p/ atender aos grupos	11/11 – sab. (14h-18h)	
Avaliação da exp. final Avaliação da seq. Didática	Criar oportunidade para que os alunos avaliem o seu próprio desempenho e aprendizagem.	Exibição, comparação e discussão das performances dos grupos	Vídeo da apresentação inicial Vídeo da apres. final	16/11 – 5ªf 2 h/a	

Sequência didática “seminário escolar”
Fonte: DA6 (CHAVES, 2008, p. 85).