



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARCOS FERREIRA BARBOSA

DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO PROCEDIMENTO “SEQUÊNCIA DIDÁTICA” POR
PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO INICIAL

Belém

2018

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARCOS FERREIRA BARBOSA

DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO PROCEDIMENTO “SEQUÊNCIA DIDÁTICA” POR
PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações, sob a orientação da Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

Belém

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238d Barbosa, Marcos Ferreira
Didatização de gêneros textuais e avaliação formativa : uma análise da apropriação do procedimento sequência didática por professores de Português em formação inicial / Marcos Ferreira Barbosa. — 2018.
185 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2018.

1. Sequência Didática. 2. Avaliação formativa. 3. Formação inicial de professores. I. Título.

CDD 418.007

MARCOS FERREIRA BARBOSA

DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO PROCEDIMENTO SEQUENCIAL DIDÁTICA POR
PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Data de aprovação: 16/08/2018

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Presidente)

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti Barros (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Márcia Andrea Almeida de Oliveira (Examinadora Interna)

Ao Deus eterno,
criador, sustentador e
redentor da humanidade e
da natureza.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, meu Criador, Salvador e Senhor, que me conduz nos passos que dou nessa jornada terrena e me concedeu a graça de elaborar o presente trabalho.

Aos meus pais, pela dedicação, cuidado e orientação nos caminhos da vida, em especial, pela preocupação em possibilitar-me uma formação escolar, imprescindível para minha chegada até aqui.

A minha amada esposa Ana Sarges, pelo cuidado e incentivo, apoio e colaboração incondicional, mulher a quem amo profundamente e que tem sido fundamental em forjar meu caráter e postura como marido, pai, servo de Deus, trabalhador e estudante.

A minha filha Yohanna, presente do SENHOR, que recebi no decorrer da construção deste trabalho e que me concedeu, em vários momentos, largar o computador, dar-lhe um “cheirinho” e voltar renovado.

Aos meus irmãos Pedro Paulo e Minéia, pela compreensão, pelo carinho e alegria dos momentos em família.

À colega de trabalho e amiga Ladyana Lobato, pelo incentivo e orientação em momentos fundamentais de minha jornada como profissional e estudante da pós-graduação.

À professora Rosângela Nogueira, pessoa absolutamente disponível para ajudar o próximo e que foi fundamental para meu ingresso no PPGL.

Aos colegas de trabalho e amigos, Sebastião Cordeiro, Glória Amaral, Raimunda Duarte, Marilza Azevedo, Nilma Pinto, Andreia Miranda, Wagner Ferreira e Antônio Aracaty, pelo incentivo e pela torcida sincera para que tudo acontecesse da melhor maneira em meu percurso na pós-graduação.

A minha orientadora, Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha – que me acolheu como aprendiz no mundo, para mim, desconhecido e desafiador da pesquisa acadêmica – pela postura humilde com que me conduziu a superar minhas debilidades na construção do presente trabalho, pela amizade e pelo apoio constante.

Aos professores Thomas Fairchild, Sidney Facundes, Walkyria Silva, José Carlos Cunha e Amélia Mesquita pelos conhecimentos que me ajudaram a construir ao longo das disciplinas que ministraram.

A todos os colegas com os quais vivi as pressões, os dilemas, os desafios e os momentos divertidos no dia a dia das disciplinas cursadas.

Aos membros do grupo de pesquisa “Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas” (AVAL), pela acolhida e pelos conhecimentos partilhados em meio a momentos de aprofundamento teórico, marcados por excelentes discussões sem que a descontração ficasse de lado.

As professoras e aos estudantes da graduação em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará que, gentilmente, forneceram os dados necessários à realização da pesquisa.

Aos professores Thomas Massao Fairchild e Márcia Andréia Oliveira pela análise do texto preliminar deste trabalho na banca de qualificação e pelas significativas contribuições dadas. O que me permitiu ampliar meu olhar sobre o trabalho e refiná-lo.

Ao Campus da Universidade Federal do Pará em Abaetetuba por me conceder o afastamento do trabalho a fim de que eu pudesse dedicar-me integralmente a esta pesquisa.

A Larissa Nunes pela significativa colaboração ao possibilitar o meu contato com os seus colegas de classe.

RESUMO

Na presente investigação, empreendemos uma discussão acerca do ensino-aprendizagem da produção textual com base nos gêneros textuais. Nosso foco é a aquisição de procedimentos de didatização de gêneros na formação inicial de professores de Português. Nesse ensejo, propomos a análise da apropriação do dispositivo didático-metodológico “Sequência Didática” por parte de alunos do curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, campi de Abaetetuba e Belém, estabelecendo os seguintes objetivos: descrever propostas de intervenção pedagógica envolvendo o procedimento didático-metodológico chamado Sequência Didática, elaboradas por licenciandos; analisar as características das propostas de intervenção à luz dos pressupostos teóricos nas quais se fundamentam; analisar as possíveis evidências de processos de avaliação formativa – tais como regulação, autorregulação, coavaliação e autoavaliação – nas propostas estudadas; depreender orientações para favorecer procedimentos de “didatização de gêneros” por professores em formação inicial. Nossa fundamentação teórica apoia-se, principalmente, no pensamento acerca dos gêneros discursivos em Bakhtin, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e da Didática das Línguas (BRONCKART, DOLZ, SCHNEUWLY *et al.*) e da avaliação formativa francófona (ALLAL, FERNANDES, FRISON *et al.*). Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos pesquisa documental, de abordagem qualitativa e com objetivo exploratório; tendo como corpus de análise propostas de Sequência Didática elaboradas por estudantes de graduação. Nossas análises nos levam a perceber expressivas dificuldades na apropriação de novas perspectivas teóricas e de propostas didático-metodológicas voltadas ao ensino-aprendizagem de língua materna, em especial, no que se refere à integração da avaliação formativa a atividades de produção textual; relacionamos tais dificuldades à formação escolar prévia dos licenciandos, muito marcada – no contexto brasileiro – pela produção textual dissociada de um contexto sociocomunicativo definido, pelo uso do texto como suporte para estudo de descrição gramatical e pela utilização exclusiva da avaliação somativa em detrimento da avaliação formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Sequência Didática, Avaliação Formativa, Formação de Professores.

ABSTRACT

In the present research, we undertake a discussion about the teaching-learning of textual production based on textual genres. Our focus is the acquisition of procedures for the didactization of genders in the initial formation of Portuguese teachers. In this occasion, we propose the analysis of the appropriation of the didactic-methodological device Didactic Sequence by students of the licentiate course in Portuguese Letters of the Federal University of Pará, Campus Abaetetuba and Belém, establishing the following objectives: describe intervention proposals pedagogical approach involving the didactic-methodological procedure called "Didactic Sequence", elaborated by university students; analyze the characteristics of the proposals for intervention in the light of the theoretical assumptions on which they are based; to analyze the possible evidences of formative assessment processes – such as regulation, self-regulation, co-evaluation and self-evaluation – in the proposals studied; guidelines for favoring procedures of "gender didactization" by teachers in initial training. Our theoretical foundation is based mainly on the thinking about the discursive genres in Bakhtin, from the perspective of Sociodiscursive Interactionism and Language Didactics (BRONCKART, DOLZ, SCHNEUWLY et al.) and the Francophone formative (ALLAL, FERNANDES, FRISON *et al.*). As for the methodological procedures, we conducted documentary research, with a qualitative approach and with an exploratory objective; having as corpus of analysis proposals of Didactic Sequence elaborated by undergraduate students. Our analyzes lead us to perceive significant difficulties in the appropriation of new theoretical perspectives and of didactic-methodological proposals aimed at teaching-learning of the mother tongue, especially as regards the integration of formative evaluation to activities of textual production; we relate these difficulties to the previous school education of the university students, very marked – in the Brazilian context – by the textual production dissociated from a definite sociocommunicative context, by the use of the text as a support for the study of grammatical description and by the exclusive use of the summative evaluation in detriment of the formative evaluation.

KEYWORDS: Teaching-learning of Portuguese Language, Didactic Sequence, Formative Assessment, Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: ZDP e o procedimento sequência didática.....	51
Figura 2: Esquema da SD	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Princípios para a construção de uma SD	58
Quadro 2: Informações gerais dos cursos de licenciatura envolvidos na pesquisa	72
Quadro 3: Propostas de SD reunidas	75
Quadro 4: Características da execução da disciplina Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	75
Quadro 5: Características gerais dos trabalhos analisados	79
Quadro 6: Nomeação e sequenciação dos diferentes momentos das SD	83
Quadro 7: Incoerências nas propostas SD2-CFC, SD4-FAB e SD7-LEN quanto a nomeclaturas e ordenação dos diferentes momentos do projeto	84
Quadro 8: Correspondência entre os momentos das diferentes SD.....	84
Quadro 9: Atividades da apresentação da situação e produção inicial.....	87
Quadro 10: Apresentação da situação nas propostas SD2-CFC, SD3-CAM e SD6-LAM.....	89
Quadro 11: produção inicial nas propostas de SD.....	97
Quadro 12: Os módulos nas propostas de SD	104
Quadro 13: Distribuição dos módulos por nível de produção textual	106
Quadro 14: Leitura e discussão envolvendo a representação do gênero na SD6-LAM.....	110
Quadro 15: Atividades e exercícios por categoria.....	111
Quadro 16: Observação e análise de textos nas SD.....	112
Quadro 17: Tarefas simplificadas de produção de textos nas SD	114
Quadro 18: Forma de abordagem dos elementos envolvidos na produção textual	116
Quadro 19: Produção final nas SD analisadas.....	122
Quadro 20: Produção final dos trabalhos SD5-CMA, SD6-LAM e SD7-LEN.....	124
Quadro 21: Problema de comunicação X finalização da SD.....	126
Quadro 22: Processos formativos integrados às atividades da produção final.....	129
Quadro 23: Síntese das aprendizagens na produção final das SD.....	129

Quadro 24: Capacidades trabalhadas X critérios /indicadores para a elaboração do texto final 130

Quadro 25: Aspectos textuais abordados nas SD1-CTE, SD4-FAB e SD9-FAB, mas não incluídos nos critérios para a elaboração e avaliação do texto final..... 131

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PISA – Sistema Internacional de Avaliação de Alunos

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

TD – Transposição Didática

UFPA – Universidade Federal do Pará

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
1. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: ENQUADRE TEÓRICO.....	21
1.1 Fundamentos teóricos dos gêneros textuais.....	22
1.2 Os gêneros textuais na escola.....	27
1.2.1 Gêneros textuais como base para o ensino-aprendizagem de língua materna	28
1.2.2 Gêneros textuais e documentos oficiais no Brasil.....	34
1.2.3 Formação do professor para o trabalho com gêneros textuais	38
1.3 Didatização dos gêneros textuais.....	42
1.3.1 O construto da Transposição Didática	43
1.3.2 A construção dos pressupostos da didatização.....	46
1.3.3 A proposta de Sequência Didática do grupo de Genebra.....	50
1.4 Avaliação formativa e didatização de gêneros	63
1.4.1 Avaliação formativa: bases teóricas.....	63
1.4.2 A “Sequência Didática” como procedimento formativo.....	69
2 METODOLOGIA	73
2.1 Caracterização da pesquisa.....	73
2.2 Contexto da pesquisa	75
2.3 Instrumentos e procedimentos para a constituição de dados	76
2.4 Descrição do corpus de pesquisa	81
2.5 Procedimentos de análise de dados	83
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	85
3.1 Apresentação das SD do corpus	85
3.2 Sequências Didáticas: “apresentação da situação”, “produção inicial” e diagnose de capacidades prévias	88

3.2.1 “Apresentação da situação”: definição do problema de comunicação.....	92
3.2.2 “Apresentação da situação”: preparação dos conteúdos dos textos	95
3.2.3 “Produção inicial”: diagnóstico de capacidades de produção do gênero.....	99
3.3 Sequências Didáticas: planejamento dos “módulos” e articulação de processos formativos às atividades	106
3.3.1 Módulos: visão panorâmica	106
3.3.2 Módulos: trabalho com problemas de diferentes níveis.....	108
3.3.3 Módulos: variação de atividades e exercícios	113
3.3.4 Módulos: capitalização das aquisições.....	117
3.4 Sequências Didáticas: atividades finais, articulação entre avaliação formativa e somativa no planejamento da “produção final”	123
3.4.1 Atividades finais das SD	124
3.4.2 Integração de processos formativos às atividades finais das SD.....	131
3.4.3 Previsão de realização de uma avaliação somativa significativa	134
3.3.4 Revisão ortográfica	135

CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Nossa trajetória de formação para a docência – inicialmente no extinto curso de magistério e depois na licenciatura em Letras/Língua Portuguesa – e a atividade profissional como técnico em assuntos educacionais na Universidade Federal do Pará (UFPA) levaram-nos a perceber que, quando se trata de educação no contexto da sociedade brasileira, enveredamos num caminho tortuoso, marcado por dilemas, tentativas, fracassos. Ao que parece, temos poucas experiências abrangentes de sucesso no caminho da melhoria de índices educacionais, que nos dias atuais, são definidos e medidos por avaliações nacionais e internacionais, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e outros.

O desempenho satisfatório de competências linguageiras por parte dos alunos da educação básica, tais como leitura, produção escrita e produção oral, apesar dos muitos esforços empreendidos, continua constituindo-se como um grande desafio às escolas, professores e pesquisadores.

Em nossa experiência profissional, temos tido a oportunidade de estudar normas oficiais e documentos institucionais, como Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), voltados a definir uma formação de professores que efetivamente atenda às enormes demandas, especialmente, da escola pública brasileira. Nesse contexto, no que concerne ao ensino-aprendizagem de Português – língua materna (doravante ensino-aprendizagem de Português), a proposta de trabalho com gêneros textuais tem despontado nos últimos vinte anos como profícua para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade; estas consideradas como objetivos primordiais da aprendizagem em língua materna na escola. A perspectiva dos gêneros figura dentre as abordagens de ensino em que se focaliza, essencialmente, o caráter dialógico de qualquer produção textual, entendendo o texto como marcado por elementos que o fazem assemelhar-se com outros textos produzidos dentro dos mesmos parâmetros sociocomunicativos. Tal abordagem tem sido apresentada por estudiosos da Linguística Aplicada e/ou profissionais da educação como alternativa para se superar nossa tradição de ensino de língua focado na descrição gramatical e na produção de textos sem qualquer objetivo social a não ser a leitura e avaliação pelo professor.

Aliado a isso, temos observado o desenvolvimento da produção acadêmica em torno da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, tendo-se considerado esse um dos fatores com grandes implicações para a melhoria de desempenho das competências linguageiras, isto

é, da utilização eficiente e adequada da língua nas situações de interação social nas quais o aprendiz está envolvido. A relevância da proposta da avaliação formativa reside no fato de que nela processos formativos – tais como regulação, autoavaliação, autorregulação e coavaliação – passam a ser incorporados em todo o percurso de trabalho com determinado conteúdo. Assim, tanto o professor quanto o aprendiz ponderam acerca do objeto de aprendizagem, traçam objetivos, estabelecem estratégias e acompanham os avanços e entraves diante do que se determinou alcançar. A avaliação formativa constitui-se assim em dispositivo de ensino e de dispositivo de aprendizagem.

Contudo, o desenvolvimento desses pressupostos teórico-metodológicos e sua adoção nos documentos oficiais orientadores do currículo da educação básica – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e outros – não parece estar causando o impacto que se esperava no aprendizado das competências linguageiras dos estudantes brasileiros, uma vez que os resultados das últimas avaliações de larga escala – como o PISA (2009) e o SAEB (2015)¹ – tem sido bastante desanimadores, como muitos estudiosos têm indicado.

Muitas são as causas apontadas para o pouco avanço da educação em geral e da leitura e escrita mais especificamente: falta de investimentos do Estado em infraestrutura, desvalorização dos profissionais da educação, precariedade nas condições socioeconômicas de grande parte dos estudantes etc. Na presente investigação, focalizaremos um elemento que, além dos mencionados, consideramos essencial: a formação de professores.

Nosso interesse pelo estudo da formação de professores e de possíveis entraves que, muitas vezes, interferem em um desenvolvimento adequado das competências profissionais para a docência levou-nos a investigar propostas construídas como alternativas para superar práticas ineficientes, que muito contribuem para a permanência de problemas tais como repetência e evasão, assim como, para deficiências quanto à utilização da língua nos diversos contextos de vivência social.

O procedimento didático-metodológico “Sequência Didática” propõe um trabalho com gêneros textuais que fazem parte do contexto sociocultural do aprendiz, contemplando a produção/avaliação de textos escritos e orais em situações de uso real ou simulado. A proposta tem sido bastante divulgada como eficaz no desenvolvimento das competências

¹ Somos conscientes das críticas que estudiosos da educação tem levantado às avaliações de larga escala, contudo, entendemos que os resultados dessas são sintomáticos de problemas do ensino-aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento.

necessárias ao uso adequado da língua nas diversas situações de interação social, principalmente, por incorporar em sua aplicação processos formativos como regulação, autorregulação, coavaliação e autoavaliação.

Os teóricos do dispositivo “Sequência Didática” propõem-no como ferramenta para o ensino-aprendizagem em que a avaliação formativa está profundamente arraigada, como veremos mais adiante, o que permite acompanhar todo o percurso de trabalho com determinado gênero textual, garantindo que tanto o professor quanto o aluno possam observar as dificuldades e avanços, bem como alterar ou aperfeiçoar estratégias para o alcance dos objetivos propostos.

Na última década, multiplicaram-se as experiências com esse dispositivo, em especial em trabalhos de pós-graduação com uso da metodologia “pesquisa-ação”. Em nível de graduação, o trabalho com esse dispositivo, bem como com os teóricos que o propõe, tem sido incorporado como componente obrigatório no percurso curricular dos estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA) - campi de Abaetetuba, Belém, Breves e Castanhal – estando presente inclusive nos cursos de Educação a Distância e nos cursos ofertados por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

É notório, contudo, que a difusão de novas perspectivas teóricas e propostas didático-metodológicas que se propõem renovadoras do ensino-aprendizagem não é suficiente para que, objetivamente, ocorram mudanças em concepções e práticas docentes. De fato, muito se tem proposto, mas muito poucos avanços têm sido percebidos no decorrer dos anos; gerando, em muitos, desilusão e desconfiança em relação às “novidades” que, em muitos casos, tornam-se meramente “novas roupagens” para as mesmas práticas tradicionais e ineficientes.

Desse modo, diante da proposição de um ensino-aprendizagem da língua dentro de uma visão interacional, tendo processos formativos profundamente integrados, como se apresenta a “Sequência Didática”, levantamos a seguinte questão de pesquisa: como a base teórico-metodológica da “Sequência Didática” e a integração da avaliação formativa nesse procedimento tem sido interpretados por estudantes da licenciatura em Letras/Língua Portuguesa?

Temos como questionamentos decorrentes da questão acima:

a) Propostas de “Sequência Didática” construídas por alunos de graduação estão coerentes com os pressupostos teóricos nas quais o dispositivo se fundamenta?

b) Processos formativos – tais como regulação, autorregulação, autoavaliação e coavaliação – estão articulados às atividades de ensino e de aprendizagem propostas nas “Sequências Didáticas” elaboradas por alunos de graduação?

A nosso ver, é fundamental que, no processo de formação inicial de professores, ocorra uma efetiva apropriação de novas perspectivas e propostas aliada à problematização de abordagens de ensino da língua materna que já se mostrou, contundentemente, não só serem ineficientes, mas contribuir para a perpetuação de graves problemas de leitura, escrita e oralidade em todos os níveis de educação no Brasil. Essa nos parece ser uma condição importante para que ocorra a tão esperada renovação nas salas de aula da educação básica.

Nossa hipótese inicial foi a de que a experiência escolar prévia de futuros professores de Português, marcada por um ensino-aprendizagem de língua materna pautado na descrição gramatical, na transmissão de conteúdos declarativos sobre a língua e na produção de textos (redações) sem objetivo social significativo, tem interferido na interpretação de novas perspectivas teórico-metodológicas nesse campo; de igual modo, a persistência da visão tradicional de avaliação do ensino-aprendizagem, pautada no mero reconhecimento de erros e acertos, tem prejudicado uma efetiva articulação de processos formativos na elaboração de “Sequências Didáticas” por parte de alunos de cursos de formação de professores de Letras/Língua Portuguesa.

Dessa forma, acreditamos que trabalhos elaborados por estudantes da graduação em Letras/Língua Portuguesa, relacionados à construção de propostas de “Sequências Didáticas”, evidenciam dificuldades e desafios inerentes a um processo de experimentação de novas abordagens para o ensino/aprendizagem de língua materna, sobretudo quanto à implementação da avaliação formativa.

O objetivo geral desta dissertação é analisar, em propostas de “Sequência Didática”, o modo como a base teórico-metodológica e o caráter formativo desse dispositivo didático tem sido interpretados por alunos da licenciatura em Português – língua materna. Quanto aos objetivos específicos, temos:

- Descrever propostas de intervenção pedagógica envolvendo o procedimento didático-metodológico chamado “Sequência Didática”, elaboradas por graduandos do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará;
- Analisar as características das propostas de intervenção à luz dos pressupostos teóricos nos quais se fundamentam;
- Analisar processos formativos – tais como regulação, autorregulação, coavaliação e autoavaliação – identificados nas propostas de “Sequências Didáticas” estudadas;
- Depreender orientações para favorecer procedimentos de “didatização de gêneros” em articulação com a avaliação formativa por professores em formação inicial.

Para alcançar os objetivos traçados, iniciamos este estudo com o estabelecimento de sua base teórica, expondo, no primeiro capítulo: os fundamentos dos gêneros sob a ótica de Mikhail Bakhtin e o desenvolvimento dessa noção na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, DOLZ, SCHNEUWLY *et al.*); os gêneros textuais como objeto de apropriação na aprendizagem de língua materna; a presença dos gêneros nos documentos oficiais orientadores do ensino no Brasil e a formação de professores para dar conta dessa demanda; a didatização dos gêneros como processo destinado a torná-los passíveis de ser ensinados e aprendidos na escola, momento em que tratamos dos fundamentos da transposição didática, da didatização e do procedimento “Sequência Didática” (SD); os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa e sua efetivação no ensino-aprendizagem de língua materna; e a “Sequência Didática” como proposta de trabalho em que, efetivamente, a avaliação formativa está integrada. No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para chegarmos a uma análise de dados consistente, ali estão presentes: a caracterização da pesquisa; o seu contexto; os instrumentos e procedimentos utilizados na constituição do corpus de análise; a descrição do corpus de pesquisa; e os procedimentos de análise de dados. No terceiro capítulo, expomos a análise dos dados, evidenciando o modo como o dispositivo SD tem sido interpretado por estudantes de graduação do curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, com destaque para a integração da avaliação formativa às atividades propostas. Desse modo, após ter descrito as diferentes SD do corpus, abordamos, sucessivamente, os seguintes pontos: o planejamento da “produção inicial”, da “apresentação da situação” e de situações de ensino-aprendizagem que visem à diagnose das capacidades prévias da turma em relação à produção do gênero; o planejamento dos “módulos” e a articulação entre atividades didáticas e processos formativos; e o planejamento da “produção final” e da articulação entre avaliação formativa e somativa.

Em nossa conclusão, confrontamos os resultados da análise de dados com as perguntas de pesquisa com vistas a constatar o alcance dos objetivos propostos, expor limitações e apontar desafios para novos estudos similares a este. Além disso, depreendemos orientações que possam favorecer a didatização dos gêneros textuais em integração com a avaliação formativa.

1. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: ENQUADRE TEÓRICO

Produzir uma pesquisa envolvendo gêneros textuais² parece ter se tornado lugar comum no cenário acadêmico brasileiro, especialmente quando se trata de estudar o trabalho com leitura, escrita e oralidade na escola, pois, nas três últimas décadas, multiplicou-se o número de trabalhos, assim como, houve uma disseminação desses em instituições de Norte a Sul do país. Isso torna a tarefa de elaborar um novo trabalho muito desafiadora, visto que é importante não trazer “mais do mesmo”, mas refletir acerca de questões ainda não exploradas e, ao mesmo tempo, relevantes tanto para a produção acadêmico-científica como para o aprimoramento de práticas docentes de professores de línguas. Acerca da amplitude que os estudos dos gêneros alcançaram, Bathia (1997) constata que esses se difundiram de modo inimaginável, tornando-se foco de interesse de numerosos grupos de pesquisadores das mais variadas áreas.

É notório, contudo, que, no que tange ao trabalho escolar com gêneros enquanto objeto de apropriação por aprendentes de línguas, ainda há muito que se investigar, pois claramente se pode observar por meio de exames nacionais e internacionais e de algumas pesquisas acadêmicas (BALTAR et al, 2005; SANTOS; AGUIAR, 2015; FREITAG; MENDONÇA; SÁ, 2015) que a introdução de tal objeto de conhecimento nos currículos escolares não tem produzido mudanças significativas nem na prática dos professores nem no desenvolvimento das capacidades de uso eficaz da língua em situações de interação formal por parte dos aprendentes.

Para Mota-Roth (2008), o estudo dos gêneros textuais desenvolve-se principalmente em função das investigações da Linguística Aplicada e de seu foco no tratamento de problemáticas de ordem prática, com destaque para o contexto escolar.

Neste capítulo, apresentamos bases teóricas para o estudo dos gêneros textuais, enfatizando a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), adotada na presente pesquisa; em seguida, discutiremos o ensino-aprendizagem de língua materna fundamentado nessa concepção. A partir dessa discussão, trataremos da presença da perspectiva dos gêneros textuais em documentos orientadores do currículo da educação básica no Brasil; passando, então, a refletir a respeito da formação de professores nesse contexto. Após isso,

² Têm-se utilizado as expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” ora como sinônimos ora como encerrando sentidos diferentes. Neste trabalho, adotamos a expressão gêneros textuais, entendendo que os textos constituem a materialidade das ações de linguagem, portanto, são eles (e não os discursos) que, a partir de certas características comuns, são objeto de apropriação em sala de aula, embora a dimensão discursiva precise, obviamente, ser levada em conta na elaboração dos textos.

focalizaremos a didatização dos gêneros textuais, em especial por meio do procedimento “Sequência Didática” (SD). Posteriormente, abordaremos as bases teóricas da avaliação formativa e sua integração ao ensino-aprendizagem de línguas; com base nisso, trataremos da SD como procedimento didático-metodológico propício ao ensino-aprendizagem de língua materna na perspectiva da avaliação formativa.

1.1 Fundamentos teóricos dos gêneros textuais

A presente investigação envolve a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua materna por meio dos gêneros textuais, assim sendo, explanaremos brevemente a teoria dos gêneros, principalmente, sobre a perspectiva na qual se assenta o presente estudo.

A teorização em torno dos gêneros textuais desenvolveu-se desde a Antiguidade e, durante muito tempo, manteve-se focada na conceituação e caracterização de textos literários consagrados da modalidade escrita, tais como poema épico, epopeia, drama e outros. Contudo, uma mudança significativa ocorre quando textos de outras naturezas passam a integrar as reflexões acerca de gêneros, tal como afirma Bronckart (2016, p. 168-169 – grifos do autor):

Uma mudança decisiva [na] concepção de gêneros teve origem na obra de Volochinov. Em *Le discours dans la vie et le discours en poésie* (1926/1981), o autor mostrou a *continuidade* existente entre as produções verbais ordinárias e as produções ditas literárias; mostrou que todos esses textos se organizam por meio de um mesmo sistema de regras gerais e, conseqüentemente, estendeu a noção de *gênero* a todas as espécies de textos que podem ser produzidos pelos membros de uma comunidade verbal.

Na concepção do autor (1929/1977), os textos devem ser analisados em uma perspectiva *descendente*:

- primeiro, analisar os tipos de *interações sociais*, em seu contexto;
- a seguir, analisar os *gêneros de textos* produzidos no quadro dessas interações;
- enfim, analisar as *unidades e estruturas linguísticas* observáveis no interior dos gêneros.

Essa concepção é adotada e desenvolvida por Mikhail Bakhtin, que também ampliou a categorização clássica dos gêneros textuais, que se ocupava apenas dos textos escritos de cunho literário, entendendo que todas as esferas sociais, desde as mais íntimas e informais até as mais públicas e formais, produzem enunciados típicos que podem ser facilmente relacionados a seu contexto de construção, ainda que seu conteúdo possa não ser facilmente compreendido. Ferreira (2011, p. 7) afirma que a teoria elaborada por Bakhtin se diferencia das anteriores pelas seguintes características:

Por considerar a vasta heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), incluindo diálogos cotidianos, cartas (de variadas formas), ordens militares, documentos oficiais, declarações públicas, entre outros, propõe a distinção entre gêneros de discurso primários (simples), como a comunicação verbal espontânea; e gêneros de discurso secundários (complexos), por exemplo, o romance, o teatro, artigos científicos.

[Assim] Essa nova forma de conceituar gêneros serviu de parâmetro para todos os estudos linguísticos de gêneros que a sucederam [Perspectivas sistêmico-funcional, sócio-retórica e cultural, interacionismo sociodiscursivo etc.].

Vemos que Bakhtin tem grande influência no estudo de gêneros no campo da linguística, uma vez que suas ideias contribuem, especialmente, para as investigações da língua no nível textual, pois o autor considera o uso dessa em todas as esferas sociais, tanto na modalidade escrita quanto na oral, a partir da noção de enunciado, que detalharemos mais adiante.

Nessa perspectiva, quando nos expressamos por meio da oralidade ou da escrita, escolhemos – quase sempre irrefletidamente – uma estrutura, um conteúdo e um estilo textual adequados à situação de comunicação. Essa envolve o interlocutor, o local social, os papéis dos interlocutores, o suporte e a intenção. Dessa forma, de acordo com o campo de utilização da língua, são produzidos enunciados que possuem relativa estabilidade, os quais constituem os gêneros textuais. Assim, ao ouvirmos ou lermos um texto, inconscientemente, relacionamos sua estrutura, seu estilo e seu conteúdo a um campo de produção determinado; desse modo, podemos de imediato identificar que se trata de um poema, de uma notícia, de um bate-papo entre amigos, de um artigo científico, de uma palestra etc. (BAKHTIN, 1997).

Em sua obra *Estética da Criação Verbal* (1979), na qual desenvolve a teoria, Bakhtin procura situar os gêneros em relação às formas das línguas, assim, elabora uma distinção entre oração e enunciado. A oração enquadra-se entre as formas da língua, ela não tem vínculo com uma situação específica de produção de um discurso, portanto, presta-se a um enquadramento gramatical; é o que observamos no seguinte trecho:

[A oração] é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro (BAKHTIN, 1997, p. 277).

Já o enunciado constitui uma produção discursiva, acontece numa situação, com interlocutores específicos, ocupando papéis sociais bem marcados, num determinado lugar social e com finalidade definida. Desse modo, não se submete a recortes e análises fragmentadas, sempre constitui um todo, seu início e seu fim não dependem de elementos

gramaticais, mas da dinâmica da própria interlocução. Sendo, então, o enunciado a “*real unidade* da comunicação discursiva [...] Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 274, grifo do autor).

É a partir da definição de enunciado que é estabelecido o conceito de gêneros discursivos (expressão escolhida pelo autor), já que esses são justamente enunciados que ocorrem com certa constância em locais sociais específicos, marcados por certos conteúdos, estilo da linguagem e construção composicional. O conteúdo é um campo temático do qual o gênero se ocupa a fim de veicular sentidos, pois os domínios de atividade social ocupam-se normalmente de um conjunto de temas. O estilo, que também caracteriza os enunciados, é o que lhes confere linguagem totalmente coloquial e espontânea, traços de coloquialidade, traços de formalidade ou total formalidade, presença de outros elementos gráficos que não os textuais e outros; o estilo é marcado pelas escolhas gramaticais, lexicais e fraseológicas. Já a construção composicional é a estrutura textual, o arranjo que é dado ao enunciado quanto a sua forma: o enunciado pode manifestar-se numa forma curta e objetiva (como nas ordens militares), numa construção longa e densa (como num romance), na forma de itens bem delimitados (como nos textos jurídicos) etc. Esses três elementos são sempre indissociáveis no todo do enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 266).

Na mesma obra, Bakhtin entendeu que existem gêneros simples, utilizados nas situações mais corriqueiras e muito diretamente relacionados ao seu contexto de produção, como os diálogos informais, o bilhete e o telefonema, os quais ele denominou gêneros primários. De igual modo, existem gêneros mais elaborados, cuja composição exige maior número de recursos e ocorrem em situações mais formais ou com função estética, tais como o romance, o discurso jurídico, a crônica e outros, os quais foram chamados de gêneros secundários, sendo os gêneros secundários desenvolvidos a partir dos gêneros primários. Dessa forma, os gêneros são vistos como fundamentais à comunicação em sociedade, uma vez que essa seria praticamente impossível se a cada ato interlocutório os envolvidos tivessem que elaborar uma estrutura, estilo e conteúdo totalmente autênticos.

É importante destacar que não é possível identificar todos os gêneros existentes, uma vez que não se pode precisar todas as esferas sociais nas quais são produzidos e pelo fato de que eles se atualizam, são dinâmicos, se hibridizam. Corrobora tal constatação o seguinte pensamento:

Na base dessas reflexões sobre gênero discursivo está o pressuposto de que a linguagem é uma atividade constitutiva cujo espaço de realização e construção é a interação verbal. Atribuir à linguagem esse estatuto, como pondera Bakhtin, implica considerá-la como algo que *não* está de antemão pronto, ou seja, dado como um sistema de que o sujeito se apropria, mas como algo que se constitui fundamentalmente no e pelo trabalho linguístico empreendido pelos sujeitos nos processos interlocutivos atualizados nas diferentes esferas de atividade humana que integram. É nesse trabalho linguístico, na produção de discursos, que os sujeitos agem sobre a linguagem, construindo ou redimensionando recursos linguísticos que possam evidenciar e/ou provocar o *sentido* por eles desejado ao que está sendo enunciado (SILVA, 1999, p. 94).

Como já mencionado, a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin influenciou estudos de diversos grupos, que trouxeram inúmeras contribuições a essa abordagem, assim como elaboraram suas próprias visões acerca do funcionamento da língua/linguagem e da produção e análise de gêneros. Trataremos a seguir da concepção de gêneros para o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), teoria que embasa o presente trabalho.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), colaboradores de Bronckart e pesquisadores de didática das línguas do chamado *Grupo de Genebra*, adotam e desenvolvem a teoria bakhtiniana, aliando-a (dentre outros) aos estudos da psicologia de linha interacionista, em especial, ao pensamento de Lev Vygotsky. Assim, entendem que os gêneros fazem parte da construção social da linguagem, estando, desse modo, envolvidos no próprio desenvolvimento do ser humano. Para eles, os gêneros possibilitam a comunicação, uma vez que conferem certa estabilidade a ações de linguagem e, por conseguinte, possibilitam o domínio dessas ações pelos sujeitos em desenvolvimento. Acerca dessa abordagem, Dolz-Mestre e Abouzäid (2015, p. 7) expõem o seguinte:

[...] em uma perspectiva sociocultural (Vygotski, 1934/1995), os gêneros são considerados como ferramentas semióticas, cristalizando as significações associadas às práticas sociais e cuja apropriação permite a interiorização de experiências culturais sedimentadas historicamente.

Nessa perspectiva, o gênero de texto “define o que é dizível, sob quais estruturas textuais, com quais meios linguísticos” (DOLZ-MESTRE; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001 *apud* WITTKE, 2016, p. 855).

Para os estudiosos do ISD, as práticas de linguagem exigem o domínio dos gêneros que circulam socialmente; assim, eles são fundamentais para que os sujeitos integrem-se no ambiente sociocultural no qual estão imersos e, além disso, para que possam intervir nele de forma consciente e eficaz, conforme ressalta Ramires (2005, p. 23):

É preciso compreender que tais práticas de linguagem a que se referem Schneuwly e Dolz (1997) se internalizam nos aprendizes através dos gêneros, e é nesse sentido que esses podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de

comunicação. É assim que, pelo uso e pela aprendizagem, o gênero pode ser considerado como um “*mega-instrumento*” que fornece um suporte à atividade nas situações de comunicação.

Para essa autora, o ISD traz para o centro da teoria dos gêneros a preocupação com as formas pelas quais os sujeitos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir, principalmente, da apropriação de gêneros secundários, os quais precisam ser trabalhados no contexto da educação formal. Assim, é proposto um modelo de análise de textos, entendendo que os gêneros manifestam-se empiricamente por meio deles; defende-se, então, que são os textos e não os discursos que materializam os enunciados.

Concebe-se, dessa forma, que os gêneros são instrumentos utilizados nas ações de linguagem e essas só são possíveis por meio deles. Eles constituem arquétipos de textos que circulam nos grupos sociais em um determinado tempo histórico, ou seja, gêneros são modelos à disposição dos sujeitos que, apropriando-se deles, podem adaptá-los a cada ação de linguagem em situações específicas. Uma vez que os textos constituem a materialidade dos gêneros, as construções textuais efetivam as ações de linguagem mediadas pelos gêneros.

A partir desses pressupostos, propõem-se uma abordagem para a análise de textos, levando-se em conta também os tipos textuais – não mais como categorias que distinguem os textos entre si, mas como operações psicológicas e linguísticas que o usuário da língua realiza e que passam a compor textos, qualquer que seja o gênero em que possam ser enquadrados. A proposta foi denominada de folhado textual, na qual se procura dar conta da organização hierárquica dos diferentes níveis de estruturação dos textos, percebendo diferentes níveis de operações psicolinguageiras que se efetuam na construção de um texto e que podem ser reconstituídas na análise do mesmo.

Baseando-nos em Bronckart (2010), podemos descrever, de forma simplificada, a estrutura do folhado textual do seguinte modo:

a) Nível da ação de linguagem: refere-se aos parâmetros situacionais envolvidos na produção do texto, tais como, quem produziu, qual interlocutor se teve em vista, com que intenção, quais os papéis sociais dos interlocutores etc. A ação de linguagem constitui uma unidade psicológica que não envolve aspectos estritamente linguísticos;

b) Nível do texto: o texto constitui a unidade comunicativa causada pela ação de linguagem, sendo que o contexto leva-o a adequar-se a um gênero; aqui, ocorre a mobilização de unidades linguísticas; contudo, as condições da ação é que determinam sua abertura e seu fechamento;

c) Nível dos tipos de discurso: considerando-se que um texto sempre é composto por diferentes segmentos, ele pode ser analisado da perspectiva das operações psicolinguageiras, quais sejam: *disjunção* (ou ordem do narrar) ocorre quando há um distanciamento do conteúdo do texto em relação à situação de produção, e *conjunção* (ou ordem do expor), quando a situação comunicativa está estritamente ligada ao conteúdo do texto; *implicação*, quando o agente produtor e o contexto são inerentes ao conteúdo verbalizado, *autonomia*, quando ocorre o contrário. A partir disso, temos a composição de unidades linguísticas e a organização sintática que expressam tais mundos discursivos, que podem ser percebidos como quatro tipos de discurso: discurso interativo (expor implicado), discurso teórico (expor autônomo), relato (narrar implicado) e narração (narrar autônomo);

d) O nível dos processos de textualização: é o que confere tanto a coerência temática de um texto, por meio das unidades de conexão e de coesão nominal, quanto a coerência enunciativa, assegurada pelas vozes e modalizações. Desta feita, a planificação textual configura-se pelas formas possíveis com que os tipos de discurso ocorrem num mesmo texto: a narração e o relato interativo podem conter sequências narrativas e descritivas; o discurso teórico, sequências argumentativas e explicativas; e o discurso interativo, sequências dialogais.

O ISD estabelece, então, seu foco na função comunicativa da produção verbal, a qual é possibilitada pelo uso adequado dos enunciados, que dependem do domínio das estruturas da língua. Gomes (2014) afirma que, para o ISD, a língua tem uma dupla ancoragem: uma na comunidade verbal, nível em que a totalidade dos recursos pode ser apropriada, e uma individual, nível no qual cada falante é um representante de uma parcela da realidade linguística comunitária.

A disseminação da teoria dos gêneros textuais e, principalmente, sua ampla aceitação no campo da linguística aplicada, mais especificamente nos estudos ligados ao nível textual da língua, levou ao surgimento de propostas de utilizá-la como base para o ensino de língua/linguagem na escola. É sobre isso que trataremos a seguir.

1.2 Os gêneros textuais na escola

Para tratarmos da escolarização dos gêneros textuais e das implicações do uso dessa noção como objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, discutiremos, primeiramente, em que consiste tomar os gêneros como base para o ensino-aprendizagem de língua materna. Em seguida, exporemos o modo como documentos oficiais destinados a orientar o currículo e a

ação docente no Brasil têm proposto a abordagem dos gêneros textuais para o ensino de língua materna. Após essa exposição, focalizaremos a formação do professor para o trabalho escolar nessa perspectiva.

1.2.1 Gêneros textuais como base para o ensino-aprendizagem de língua materna

As diversas correntes teóricas que se ocupam do estudo dos gêneros textuais têm acordo de que a construção da linguagem humana e da própria língua, enquanto estrutura complexa e flexível de produção de sentido, só ocorre em meio à interação entre sujeitos, convivendo em contextos determinados e servindo-se dos constructos sócio-históricos disponíveis. Assim, as línguas só existem efetivamente nas atividades interlocutórias dos usuários e é nessas que elas são reconstruídas e atualizadas em função das constantes mudanças nas práticas sociais; outrossim, as línguas também se caracterizam por uma relativa estabilidade – o que faz com que as suas estruturas não se alterem a cada ato de interlocução, mas que se adequem ao contexto e, assim, normalmente, transformem-se lentamente – o que permite que elas sejam aprendidas. Motta-Roth (2006) ajuda-nos a compreender a inserção da noção de gêneros textuais nessa perspectiva:

Gêneros se constituem como tal em função da institucionalização de usos da linguagem, portanto emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social. Utilizando a descrição de Meurer (2004, p. 137-144) acerca dos princípios da teoria sociológica de Anthony Giddens, podemos dizer que o sistema social se organiza em termos de atividades socialmente reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, a aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais (e as relações de poder entre gerente e cliente, professor e aluno, médico e paciente, empregador e candidato ao emprego), desempenhados pelos participantes de cada atividade. As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem (regras e recursos de significação). A linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

Ao discutir a proposição dos estudos linguísticos de mudar o foco do ensino de línguas da descrição das estruturas linguísticas e gramaticais para a compreensão e produção textual, Faraco e Castro (1999, p. 2) têm a seguinte percepção:

Ao elegerem o texto como objeto central do ensino, eles [os linguistas] estão implicitamente sugerindo um outro entendimento do que vem a ser a linguagem. Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a

linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual.

Essa visão entende que as propostas de mudança no ensino trazem em seu bojo mudanças em perspectivas teóricas de como se desenvolvem as capacidades de linguagem no ser humano. As mudanças no ensino também estão atreladas a uma reflexão sobre como a escola pode trabalhar a fim de que os usos das línguas sejam aprimorados e os aprendentes possam adquirir capacidades languageiras que as interações em contextos sociais públicos e formais vão exigir.

Dessa forma, as teorizações em torno dos gêneros textuais vêm se articulando às discussões em torno da ineficiência do ensino de línguas centralizado na descrição gramatical e, conseqüentemente, vêm ao encontro da necessidade de torná-lo mais significativo, centrado no uso, e considerando as situações comunicativas nas quais os indivíduos leem, escutam e produzem textos.

Assim, Faraco e Castro (1999, p.8) percebem nas proposições de Bakhtin um grande potencial para refletir acerca de como mudar o ensino escolar de linguagem:

[...] falar ou escrever é, antes de tudo, uma experiência linguística com os diversos gêneros discursivos existentes no nosso tempo; são as formas relativamente estáveis desses gêneros que organizam a nossa expressão. Assim, quando falamos ou escrevemos, estamos na verdade atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Um resenhista de literatura, por exemplo, ao redigir o seu texto para a revista, não apenas atualiza a gramática da sua língua, nem cria o gênero da resenha no ato da escrita; o que ele realmente faz é se apropriar de um projeto de texto constituído historicamente, renovando-o com um novo tema (um novo livro, um autor desconhecido), um estilo pessoal (irônico, suave, retórico etc.), uma expectativa interlocutiva específica (características do interlocutor médio da revista) etc.

Como já mencionado, o ISD, com base na teoria de Bakhtin, elabora sua própria proposta de análise e produção de textos tendo em vista o aprimoramento da aprendizagem escolar de línguas. Nessa proposta, os gêneros têm papel fundamental visto que constituem, por um lado, as formas comunicativas construídas historicamente que permitem a integração dos sujeitos à vida em sociedade e, por outro, estão envolvidos no próprio desenvolvimento cognitivo e social da linguagem individual.

Dessa forma, para Dolz e Schneuwly (2004), a aprendizagem da linguagem ocorre no intervalo entre as práticas e as atividades de linguagem, é nesse espaço que ocorrem as mudanças sucessivas da atividade do aprendente, levando à construção de práticas de linguagem. Os gêneros funcionam, então, como marco intermediário para a aprendizagem,

podendo, dessa forma, ser entendidos como um *megainstrumento* sustentador da atividade nas situações comunicativas e uma referência para os aprendentes.

As práticas de linguagem referem-se ao sujeito e ao meio com o qual ele interage, o quê e como ele percebe o meio e o que esse lhe proporciona de recursos para a ação linguageira. As atividades de linguagem são as situações reais em que são acionados os recursos que o sujeito já adquiriu e nas quais são desenvolvidas novas capacidades de agir linguageiro. Podemos mencionar como exemplos tradicionais de práticas de linguagem que ocorrem na escola (e circulam fora dela): a elaboração de textos de cunho argumentativo, narrativo ou descritivo para avaliação do professor; a apresentação, por meio da oralidade, de um conteúdo estudado; a participação em reuniões de classe; a encenação de uma peça teatral; a elaboração de panfletos informativos a serem distribuídos aos moradores do bairro a respeito de determinado problema (água, lixo...); a escrita de uma carta de solicitação dirigida a uma autoridade (da escola, secretaria de educação ou instância municipal e outros. Os gêneros são, então, elementos de mediação, eles dão acesso aos sujeitos a novas práticas de linguagem, constituindo um ponto de referência para o aprendente de línguas.

A contribuição desses pressupostos para o ensino-aprendizagem de línguas é justamente o de levar o aprendente a perceber que as produções orais e escritas dentro e fora da escola não existem de forma “natural”, no sentido de que não são dados da realidade que surgem tal como uma flor ou uma rocha; os textos surgem em meio à dinâmica do convívio social, na qual os sujeitos fecham negócio, namoram, discutem um tema controverso, defendem seus interesses, ensinam a montar um objeto ou a elaborar um prato de comida típica, divertem-se etc.

A partir disso, as práticas escolares de linguagem podem conduzir os alunos a enriquecerem o seu repertório de recursos linguístico-discursivos de modo a estarem aptos a interagir em esferas e em atividades sociais com as quais têm pouco ou nenhum convívio, possibilitando-lhes, assim, ser mais pleno em sua cidadania. É o que afirma Machado (2004, p.27), ao tratar de seu trabalho no ensino-aprendizagem de línguas:

Como linguistas aplicados voltados para o campo da educação, temos considerado que os gêneros, enquanto construtos sócio-histórico-culturais, devem ser dominados pelas crianças e jovens em formação, para que possam atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade, usando e transformando as ferramentas materiais e semióticas disponíveis.

Vemos, então, que a introdução da perspectiva dos gêneros no ambiente escolar alia-se à ideia de romper com toda uma tradição de ensino na qual, além do ensino meramente

gramatical e do texto como pretexto para ensino de normas, predominou a interpretação e produção de textos sem objetivos (a não ser a avaliação do professor), desvinculadas de qualquer motivação social. Diante disso, com a autora acima citada (MACHADO, 2004, p. 27), destaca:

[...] diremos que, com o ensino-aprendizagem dos gêneros, o aluno pode desenvolver seu conhecimento sobre os gêneros, sobre sua relação com o contexto, sobre o conjunto de suas coerções linguísticas e das valorações sociais próprias de cada um deles, assim como seu conhecimento sobre a possibilidade de adaptá-los a uma determinada situação.

Ao contrário do que possa parecer, o trabalho com gêneros textuais no ensino-aprendizagem de linguagem não impõe uma atitude de rejeição à descrição gramatical e ao conhecimento das estruturas das línguas em prol do desenvolvimento de competências complexas como as que a produção textual-discursiva envolve. Na verdade, o que se propõe é que o trabalho gramatical seja ressignificado, contextualizado, que seja motivado pelas atividades de linguagem, isto é, o estudo das normas da língua padrão e de “análise linguística” (MENDONÇA, 2006) – que permite entender quais recursos linguísticos estão disponíveis e que efeitos de sentido cada um cria para a construção dos textos – deve ser parte do percurso de construção de textos claros, coesos, coerentes e cabíveis em situações de comunicação reais ou simuladas.

Esse reconhecimento do potencial que os gêneros textuais têm para uma mudança de perspectiva no ensino-aprendizagem de línguas envolve uma compreensão clara do que significa o trabalho escolar com leitura, escrita, escuta e produção oral por meio dessa abordagem. No Brasil, nas últimas décadas, surgiram muitas propostas de mudança da prática docente no ensino de línguas no meio acadêmico, as quais foram vistas por muitos como a efetiva solução dos problemas levantados pela aprendizagem. Contudo, com o passar do tempo, verificou-se que quase não houve transformações significativas nas capacidades languageiras de alunos da educação básica em geral.

Hoje, reconhece-se que não se trata simplesmente de trocar o “velho” pelo “novo”, de encontrar a “receita infalível” para as dificuldades de ensino-aprendizagem do uso da língua em contextos formais de comunicação. Desse modo, não se pode ter a ilusão (como ocorre numa visão aplicacionista, onde se entende que teorias e conceitos novos são suficientes para resolver problemas) de que basta introduzir na escola o ensino por meio dos gêneros textuais para que as dificuldades se dissolvam automaticamente. É preciso ter clareza de que essa proposta é uma das alternativas possíveis e que deve estar aliada ao desenvolvimento de metodologias de ensino apropriadas, de mudanças na formação dos

professores e de uma postura profissional de atualização constante. Além disso, é imprescindível ter conhecimento dos aprendentes, o que envolve a compreensão de sua realidade, dos possíveis entraves ao seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, das possíveis estratégias para levá-los à superação desses e de outros desafios. Essa compreensão afasta-se, como comenta Coscarelli (2007, p.81), de uma visão apenas conceitual e descritiva a respeito dos gêneros:

Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais – isso nem seria possível, dada a quantidade imensa de gêneros textuais existente e a grande variação que há em cada gênero.

A grande dificuldade a ser vencida é justamente de não incluir gêneros como mais um item do programa, mas como uma forma de abordar leitura e produção de textos em sala de aula. Não é algo a ser “sabido” e sim a ser praticado, permitindo então uma reflexão sobre essa prática. Por isso, a autora destaca que pensar que o aprendente desenvolverá capacidades linguageiras a partir de exercícios de reconhecimento de gêneros e de características desses é tão improdutivo quanto pensar que o reconhecimento de escolas literárias e de características dessas levará ao desenvolvimento da habilidade e do gosto pela literatura.

É pertinente, então, destacarmos que “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” (MARCUSCHI, 2008, p. 10). Assim, o contexto específico de produção de um texto – que pode ser percebido como pertencente a um determinado gênero – é um ponto fundamental, pois é exatamente a situação comunicativa que dará aos aprendentes as pistas para apreender em que configurações sociais específicas aquela produção textual emerge, como ela é utilizada para alcançar determinados objetivos e a quais elementos linguístico-discursivos normalmente se recorre para dar os efeitos de sentido desejados. É o que asseguram Schneuwly e Dolz (2004), quando dizem que o gênero tem origem em um evento comunicativo, e isso de forma quase automática, o que leva esses estudiosos a propor que, em vez de se ensinar a sua descrição, eles sejam aprendidos pela prática de linguagem escolar, nas definições específicas do acontecimento comunicativo; o gênero, então, emerge da situação.

Os gêneros constituem, então, o substrato sobre o qual são elaborados textos, quer escritos quer orais, pois esses sempre estão sustentados em práticas sociais, ou seja, por detrás de cada texto produzido há uma história, uma relação estabelecida entre os interlocutores, fatos importantes que estão envolvidos, intenções. O trabalho escolar com textos precisa

considerar isso e, assim, ter estabelecida a ideia de que a competência de uso da língua desenvolve-se nas ações de linguagem impulsionadas pelo contexto social. Em função disso, Machado (2004, p.27), ao tratar das contribuições do ISD para tal questão, reflete sobre o que significa ensinar gêneros, em termos de conteúdos:

[...] “ensinar gêneros”, na verdade, não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem, portanto, seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituiriam as *capacidades de linguagem*.

Uma vez que o professor se depara com a proposta de ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais, é desafiado a assumir a responsabilidade de pensar em como realizá-lo, tendo em vista que a maioria dos gêneros se manifesta com mais frequência fora da escola, em contextos muito variados e com finalidades bem específicas. Essa percepção, dentre outras, apoia-se na seguinte argumentação:

[...] no interior da escola, as práticas não se operam da mesma maneira que fora dela. Para melhor compreender este ponto, tomemos como exemplo a leitura de jornal, que fora da escola, tem toda uma prática de leitura construída socialmente: o leitor seleciona o que quer ler, às vezes lê várias manchetes e apenas as notícias que lhe [sic] interessa, às vezes recebe e lê o jornal diariamente, às vezes quinzenalmente, por vezes retoma o que quer ler em outros momentos. Na escola [...] é preciso organizar esse “trabalho” com o jornal em um determinado tempo, sob determinados aspectos, onde privilegiamos alguns em detrimento de outros (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2007, p. 1).

Logo, o desenvolvimento de determinadas competências na escola exige do professor reflexão sobre como essas se manifestam na dinâmica social e sobre como elas podem ser apropriadas pelos aprendentes de forma sistemática e não aleatória. Tal tarefa implica reconhecer a diferença e o modo como se articulam saberes conceituais – que envolvem o saber sobre algum objeto, ou seja, dominar características, conceitos e teorias – e saberes procedimentais – que se referem a práticas, comportamentos e atitudes diante de situações-problema do contexto escolar e fora dele. Trabalhar com gêneros na escola é trabalhar essencialmente com o procedimental, um conjunto de saber-fazer em contexto de interação que pode permitir a construção de saberes, mas que não depende desta construção. Os gêneros surgem em meio a práticas sociais situadas e sempre de forma espontânea, ou seja, a elaboração deles não é planejada, não se decide quando, onde e como vão aparecer, nem como exatamente será a sua estrutura; eles simplesmente surgem em locais e tempos históricos determinados e disseminam-se em menor ou maior grau em função desses mesmos fatores; além disso, o uso proficiente de gêneros ocorre, na grande maioria das vezes, sem que

se reflita sobre isso. Na escola, todavia, a situação apresenta-se de forma diferente e passa a exigir planejamento e definição de objetos e de procedimentos de ensino:

O interessante é que nosso material de ensino e aprendizagem de língua portuguesa é o mesmo utilizado no dia a dia nas imensas formas de comunicação, nas interações face-a-face, na escrita, nos contratos sociais, em todas as atividades realizadas pelos cidadãos. Entretanto, isso não é o suficiente para conhecer a língua, é preciso **escolarizar os gêneros e produzir uma engenharia de ensino** que deem conta do empoderamento dos falantes da língua em questão, que construam suporte para o conhecimento da linguagem de forma crítica (OLIVEIRA, 2012, p. 2, grifo nosso).

Boa parte das ideias aqui expostas, aliadas a outras, estão presentes em documentos oficiais destinados a orientar o ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. A seguir, abordaremos, brevemente, propostas teórico-metodológicas dos gêneros textuais contidas em documentos publicados nos últimos vinte anos.

1.2.2 Gêneros textuais e documentos oficiais no Brasil

É inegável a força com a qual as teorias dos gêneros impuseram-se no cenário educacional brasileiro, tendo ganhado espaço em praticamente todos os documentos orientadores do currículo da educação básica a partir de 1998, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais documentos tem em maior ou menor grau preconizado uma abordagem teórico-metodológica de ensino de língua materna pautada em uma ou mais das perspectivas dos gêneros textuais. Do mesmo modo, em maior ou menor grau, tais documentos apresentam orientações detalhadas de como se trabalhar com gêneros nos anos que compõem a educação básica.

Não é possível tratarmos detalhadamente aqui de cada um dos documentos, por isso, destacaremos alguns aspectos relacionados ao tratamento teórico-metodológico dos gêneros que tais textos apresentam.

Os PCN são o marco da introdução a nível nacional da abordagem dos gêneros no ensino de língua materna, o que não impediu que fosse alvo de muitas controvérsias envolvendo sua adequação e legitimidade. Mota-Roth (2006) entende que, até a publicação desse documento, a visão que predominava no ensino de língua materna no país era a estruturalista, tendo em vista que os programas de curso eram pautados na gramática normativa de forma descontextualizada e, apoiando-se em Geraldi (1997), defende que mesmo as propostas advindas da perspectiva discursiva tinham limites quanto à explicação dos

fenômenos com base no enunciado, desse modo, recorriam ao texto e ao discurso como unidades de estudo. Melo e Garcia (2017, p. 3) reafirmam esse posicionamento:

A concepção proposta pelos PCN e pelos estudos recentes na área da linguagem é a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, trabalhar com essa concepção significa deixar de lado a visão autoritária e restrita de língua como objeto autônomo.

É importante destacarmos que os PCN não só preconizam o trabalho com gêneros como também procuram dar orientações práticas de como fazê-lo, além disso, sugerem quais gêneros são mais adequados para constituírem objeto de ensino em cada ciclo do ensino fundamental. Desse modo, os PCN de Língua Portuguesa definem como gêneros mais adequados para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – para a modalidade escrita – receitas, textos impressos em embalagens, cartas, quadrinhos, anúncios... (BRASIL, 1997, p. 71-72). Para o 3º e 4º ciclos, é apresentado um quadro que, além de sugerir gêneros orais e escritos, divide-os de acordo com as esferas sociais nas quais são característicos, assim temos: literários, canção, conto, poema; de imprensa, notícia, entrevista, artigo e; de divulgação científica, seminário, relatórios de experiência, verbetes de enciclopédia (BRASIL, 1998, p. 57).

Além disso, os PCN para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, no item “orientações didáticas especiais”, preconizam o ensino da produção oral e escrita por meio de sequências didáticas, citando quais produtos podem ser previstos como objetivo final:

[...] produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos, coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos), livro sobre um tema pesquisado, revista sobre vários temas estudados, mural, jornal, folheto informativo etc. (BRASIL, 1998, p. 87).

Outro documento orientador do currículo a nível nacional foi aprovado pelo Ministério da Educação no ano de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cujo objetivo foi “[cumprir] o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p. 4). Também nessa publicação é proposto que o ensino de produção oral e escrita se apoie nas teorias dos gêneros, dando destaque para a flexibilidade como esses se manifestam no mundo atual, marcado pela forte presença das tecnologias digitais:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais;

os textos coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (BRASIL, 1999, p. 21).

Apesar disso, Rodrigues (2017) observa que o documento não orienta de forma objetiva como deve ser desenvolvido o processo de escrita na escola, uma vez que as orientações teórico-metodológicas relacionadas aos gêneros textuais são muito sutis, precisando ser quase que deduzidas pelo leitor; desse modo, não se tem propostas de ensino ou abordagens claras acerca dessa noção.

É possível que a ausência de orientações teórico-metodológicas claras nos PCNEM tenha motivado a publicação do documento Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+), uma vez que este se propõe a “ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos não explicitados” (BRASIL, 2002, p. 13). Desse modo, são mencionados gêneros ficcionais e não ficcionais considerados adequados ao trabalho escolar no ensino médio:

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
- nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros (BRASIL, 2002, p. 77).

Os PCN+ também destacam os gêneros orais como possíveis de serem trabalhados de forma sistemática na escola, apresentando como exemplos a mesa redonda, o debate regrado, o seminário e o programa radiofônico (BRASIL, 2002).

Quanto aos procedimentos metodológicos, podemos afirmar que o documento recomenda que os professores planejem situações reais ou simuladas nas quais os aprendentes sejam desafiados a mobilizar recursos languageiros em uma produção textual significativa, com vistas ao alcance de objetivos bem definidos; devendo para tal, juntamente com os aprendentes, ter clareza dos parâmetros da situação de comunicação: interlocutores, finalidade da produção, local de circulação e outros (BRASIL, 2002).

Em 2006, outro documento é publicado, “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCEM). O objetivo que o próprio documento expressa parece revelar que, apesar da publicação dos PCN+, permaneceram dúvidas e dificuldades quanto à execução do que foi proposto no PCNEM, como observamos no seguinte excerto:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das

diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Nesse contexto, no que se refere ao trabalho com gêneros textuais nas aulas de Português, o documento preocupa-se em propor com clareza o modo como os professores podem desenvolver atividades de produção textual (RODRIGUES, 2017). Quanto a isso, destacamos o seguinte trecho:

Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte:
Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas (BRASIL, 2006, p. 37).

A insistente “aposta” nas abordagens teórico-metodológicas dos gêneros textuais para o ensino de língua materna, conforme proposto nos documentos orientadores da educação básica, demonstra a grande força dessa perspectiva no Brasil, justificada principalmente por trabalhar com a língua em uso e pela ênfase no caráter social de qualquer produção linguageira.

Diante disso, é importante destacar que, em dezembro de 2017 (vinte anos após a publicação dos PCN), é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se configura como mais um documento de abrangência nacional voltado ao currículo e às questões didáticas da Educação Básica; possuindo o diferencial de apresentar-se não como orientador – como os anteriores – mas como normatizador do ensino. A BNCC (BRASIL, 2017) abrange a educação infantil e o ensino fundamental (o ensino médio não foi contemplado devido estar em fase de reestruturação por meio da proposta chamada “Novo Ensino Médio”), e define com bastante detalhamento competências, conteúdos e objetivos para cada ano do ensino fundamental.

No documento, a perspectiva dos gêneros textuais aparece desde o nível da educação infantil e, dentre os itens da síntese das aprendizagens do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, temos: “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 52).

Com relação ao que está previsto para o ensino fundamental, a publicação põe em relevo os gêneros resultantes das interações sociais mediadas pela tecnologia, os quais tem se consolidado no contexto sociocultural da atualidade. O que é evidenciado no seguinte trecho:

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo [...] O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, 2017, p. 67).

Devido ocupar-se de definir quais aprendizagens são fundamentais aos alunos da educação infantil e ensino fundamental em todo o território nacional, o documento quase não faz menção a procedimentos metodológicos favoráveis ao trabalho escolar. Perante isso, destacamos o que consideramos ser uma pista metodológica contida dentre as estratégias de produção de textos:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 76).

Tendo em vista publicações oficiais anteriores, acreditamos que, possivelmente, nos próximos anos, serão publicados documentos destinados a orientar a prática docente para o trabalho com as aprendizagens previstas na BNCC. No próximo tópico, apresentamos uma discussão em torno da formação de professores de língua materna para o ensino-aprendizagem pautado nos gêneros textuais.

1.2.3 Formação do professor para o trabalho com gêneros textuais

Discutir formação de professores no Brasil é tarefa complexa, uma vez que são muito diversos os prismas a partir dos quais se tem focalizado a constituição desse profissional, sendo que parece haver consenso na visão de que o processo formativo inicial e continuado da docência tem profundas implicações nas práticas cotidianas das salas de aula. Gatti (2016, p. 164) destaca o papel central do professor nos processos educativos formais nos seguintes termos:

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. [...] O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas.

Pelo fato de o professor ter um papel de destaque na educação formal é que qualquer que ocupe esse posto precisa possuir uma formação consistente que lhe possibilite intervir de forma significativa nos processos que envolvem o desenvolvimento intelectual e ético dos educandos. A deficiência na formação de professores tem sido apontada, pois, como uma das grandes problemáticas da educação no Brasil. Diante disso, Saviani (2011, p. 8) menciona o que considera como principais desafios a serem enfrentados para que ocorra o aprimoramento da formação docente no país:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...];
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários.

Diante de tal cenário, no ano de 2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, as quais parecem vir ao encontro dos desafios apontados por Saviani. Para Portelinha e Sbardelotto (2017) a intenção, ao se implementar uma Base Comum Nacional para a formação de professores, é estabelecer um conjunto de princípios que, independente das especificidades e das áreas de formação de profissionais para a Educação Básica, regularão os projetos formativos. Esta proposta representa um contraste com a ideia de um currículo mínimo ou um conjunto de componentes curriculares comuns a todas as licenciaturas.

No que tange à especificidade da formação do professor de língua materna, pesquisas acadêmicas têm sido produzidas tanto no campo da linguística aplicada e da didática quanto da educação. Tais pesquisas buscam responder a pelo menos duas questões: o

que diferencia o professor de língua materna de outros profissionais de ensino? O que o profissional de ensino de língua materna deve saber e saber-fazer para exercer a profissão de forma satisfatória? As respostas poderão ser bastante diversas, mas exporemos aqui algumas ideias que entendemos ser fundamentais, tais como a que defende Wittke (2016, p. 855):

O docente deve ser capaz de elaborar situações enunciativas a partir das quais o aluno possa adquirir domínio consciente do uso da língua, e seja capaz de ajustar sua mensagem a diferentes situações de comunicação no seu meio social. Cabe reiterar que a função social do professor de língua consiste em ensinar a ler/interpretar e a se expressar falando e escrevendo através de textos, via gêneros de texto, como defendem muitos estudiosos da linguagem, tais como Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly e Sales Cordeiro (2007, 2010), Dolz e Abouzäid (2015), citando apenas alguns deles.

Essa visão, que não é necessariamente nova, é, possivelmente, aceita pela grande maioria dos estudiosos. Desse modo, acreditamos que, hoje, o que constitui o maior desafio para a formação de professores de Português no Brasil não seja exatamente definir o perfil desse profissional, mas como se pode efetivamente formar esse perfil. Novamente, podemos afirmar que as possíveis respostas são numerosas e diversas, sendo que a definição do percurso de formação do docente de língua materna nas instituições formadoras sempre envolve disputas entre os campos de conhecimento que tradicionalmente compõem o currículo tais como linguística, literatura, ensino-aprendizagem de línguas e educação.

Os pesquisadores que integram o Grupo de Didática da Universidade de Genebra têm se ocupado, dentre outros, em estudar tanto a constituição dos objetos de ensino quanto a ação docente; nesse contexto, tem postulado que a profissão docente “é a única em que os saberes possuem duplo estatuto: de saber a ensinar e de saber para ensinar” (SCHNEUWLY *et al.*, 2012 *apud* WITTKE, 2016, p. 849). Ou seja, não basta ao professor o domínio de recursos languageiros e de teorias linguísticas, é necessário um saber-fazer docente, o qual se manifesta em processos de didatização em que os saberes se tornam significativos ao contexto da classe e de cada aprendente, sendo tarefa primordial do professor promover meios significativos de uso-reflexão-uso de conhecimentos languageiros por parte dos aprendentes.

Dolz (2009, p. 2-3) apresenta cinco principais desafios à formação de professores de línguas na e para a contemporaneidade:

[...] preparação linguística; [formação para] avaliar capacidades e dificuldades dos alunos tendo em vista orientar as intervenções em função de suas necessidades; [...] elaboração conjunta com os professores [formadores] de situações comunicativas que favoreçam as aprendizagens languageiras. Trata-se de estudar quais são as condições de uma intervenção eficaz na aula e de aprender a construir e adequar seqüências didáticas; [...] efetivar a prática de ensino, com a experimentação dos principais gestos profissionais do professor de línguas. Trata-se de pensar as modalidades de acompanhamento do licenciando pelo formador e de assegurar um

retorno reflexivo sobre as próprias práticas; [...] articulação entre formação e pesquisa, como requisito imprescindível para uma formação rigorosa (tradução nossa).

No que tange ao conhecimento dos gêneros textuais na formação do professor, conclui-se, então, que é necessária a efetiva apropriação do uso eficiente de diversos gêneros formais públicos ao mesmo tempo em que é preciso concebê-los como objetos de ensino, aprendizagem e avaliação. Nesse desafio, a proposta do grupo de Genebra, que envolve a construção de modelos didáticos e de sequências didáticas para o trabalho com gêneros na escola, pode ser um apoio muito importante, de acordo como trataremos no ponto 1.3.3 deste trabalho.

Perante o exposto, destacamos a pesquisa realizada por Angelo (2009) que estudou a internalização do conceito de gêneros discursivos por estudantes de Português de uma universidade estadual brasileira, chegando à seguinte constatação:

[...] os alunos têm internalizado o discurso pedagógico atual, defendendo que os gêneros devem ser tomados como instrumento de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Entretanto, parece que o contato desses sujeitos com a teoria não foi satisfatório para lhes propiciar a internalização adequada do conceito, visto que a maioria deles, ao tecer comentários sobre os gêneros, apresenta explicações vagas, sem aprofundamento e reflexão (ANGELO, 2009, p. 1).

Reiteramos que nosso objetivo no presente trabalho não se limita a verificar o domínio da teoria dos gêneros por professores de Português em formação, contudo a constatação a que chegou Angelo (2009) parece apontar para problemas que precedem os relacionados à didatização dos gêneros, uma vez que, entendemos, qualquer prática sustenta-se em uma perspectiva teórica e, portanto, mudanças efetivas nas práticas pressupõem a efetiva apropriação de novas abordagens teóricas. Consideramos necessário esclarecer que não compartilhamos da visão dicotômica que entende que a teoria sempre precede a prática, mas defendemos que a prática deve ser ressignificada pela teoria e vice-versa, nessa dinâmica tanto uma como a outra são imprescindíveis.

Quando a isso, observemos o que afirma Albuquerque (2006, p. 22):

Apesar de haver no curso de Letras disciplinas que trabalham a parte teórica e metodológica sobre leitura, produção textual e análise linguística (GERALDI, 1997), ouvimos, frequentemente, em contato com os alunos nas disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, a afirmação de que a abordagem metodológica, em geral, só é feita em disciplinas específicas como Metodologia de Ensino, Didática e as Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, predominando, nas demais, uma apresentação e discussão das teorias sobre língua, gramática, leitura e escrita. Daí os próprios alunos proporem que o curso de Letras deveria proporcionar-lhes mais experiências didáticas e metodológicas sobre como ensinar os diversos conteúdos de língua aprendidos na formação, pois encontram

dificuldades para transpor, didaticamente, os conteúdos vistos na formação ou exigidos nos currículos escolares das várias séries do ensino fundamental e médio.

Como já discutimos anteriormente, o ensino de gêneros está previsto para a educação básica brasileira já há vinte anos, no entanto, vemos que, apesar do tempo transcorrido, permanecem dificuldades tanto na apropriação teórica dessa noção quanto no seu uso didático com fins de desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade. Consideramos que tais dificuldades se devem a diversos fatores, dentre eles, o destacado por Stieg e Alcântara (2010), que consideram que o fato de os PCN não terem sua origem em um debate amplo envolvendo os atores ligados diretamente ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mas serem fruto de intencionalidades da política educacional oficial, afeta profundamente o ensino a partir dos pressupostos do documento.

Quanto aos procedimentos de didatização dos gêneros textuais, concordamos com o posicionamento de Dolz (2009, p. 13-14, tradução nossa):

[...] a profissionalização de professores de línguas deve superar o simples exercício (o simples “pôr em prática”) dos materiais didáticos existentes e exige desenvolver competências no domínio da criação e da adaptação de dispositivos destinados a aprendizagem da leitura, da expressão oral e escrita e do ensino gramatical e literário.

Esses aspectos são os de que trataremos a seguir, abordando o processo de didatização, ainda na perspectiva dos gêneros.

1.3 Didatização dos gêneros textuais

As discussões em torno do trabalho escolar por meio dos gêneros textuais têm suscitado algumas questões, dentre elas, podemos mencionar: como sistematizar um conhecimento que é essencialmente dinâmico porque ocorre em práticas sociais? O que fazer para auxiliar um aprendente a – efetivamente – dominar o uso adequado de um gênero? Que gêneros são mais importantes de ser trabalhados em cada sala de aula? Como avaliar o progresso no desenvolvimento de capacidades necessárias para o uso proficiente de um ou de vários gêneros?

As respostas para essas perguntas poderão nos direcionar para o mero conhecimento declarativo de características dos gêneros, tal como geralmente ocorre com o conhecimento gramatical, ou para propostas como a que os PCN (BRASIL, 1998, p. 28) apresentam:

[...] criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

Trata-se aí do princípio do uso-reflexão-uso, que preceitua um ensino-aprendizagem que tenha o uso da língua como ponto de partida e de chegada. A reflexão deve ocorrer no intervalo entre uma produção inicial (texto oral ou escrito) – realizada pelo próprio aprendente – ou atividade de leitura ou escuta e uma nova oportunidade de uso. Nesse intervalo, os aprendentes precisam ser levados a perceber quais e como utilizam os recursos da língua para alcançar objetivos de comunicação e, assim, conduzidos a apropriar-se de novos recursos ou a melhor utilizar os que já dispõem. O objetivo final será sempre aprimorar as práticas de linguagem.

Para melhor abordarmos as questões expostas no início deste tópico, partiremos da teorização em torno do conceito de transposição didática, uma vez que essa tem suscitado discussões fecundas acerca das características do conhecimento produzido fora do espaço escolar e do modo como esse se relaciona com o conhecimento veiculado pela escola e que ela pretende que sejam desenvolvidos pelos aprendentes. Após, focalizaremos o construto da didatização, enquanto aspecto determinante para um trabalho significativo por parte do professor diante do desafio da escolarização dos gêneros textuais. Na sequência, apresentaremos os princípios teórico-metodológicos da “Sequência Didática”, procedimento que vem sendo adotado como alternativa importante para trabalho escolar com gêneros.

1.3.1 O construto da Transposição Didática

A problemática da definição dos conhecimentos a serem produzidos, a serem ensinados e aprendidos na escola, ou seja, a questão dos objetos didáticos e de sua organização ao longo do tempo de formação dos alunos, foi pensada na Linguística Aplicada Clássica pela ótica do aplicacionismo. Nesta perspectiva, os conhecimentos produzidos pela Linguística são fundamentalmente a fonte dos objetos de ensino e aprendizagem de língua. Há algum tempo, porém, a teorização da Transposição Didática (doravante TD), disseminou-se

como meio de refletir sobre o modo como objetos do conhecimento científico (inicialmente) são transformados em objetos de ensino e aprendizagem na escola.

A expressão “transposição didática” foi cunhada por Michel Verret em 1975, em meio à efervescência de construtos no campo da sociologia escolar; no entanto, é com Yves Chevallard, no campo da didática da Matemática, que a teoria foi refinada e aprofundada.

À TD interessa descrever que processos, que atores e que produtos estão envolvidos na transição de um corpo de conhecimentos de seu lugar de origem, principalmente a esfera acadêmico-científica³, para o espaço escolar. Cabe esclarecer que o uso do termo “transposição” não está ligado à ideia de um simples deslocamento de um corpo de conhecimentos de um lugar para outro, como pode parecer, mas às adaptações que sofre a fim de que possa ser ensinado e aprendido fora de seu contexto de origem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; BARROS; MAFRE, 2017).

Ao tratar da relação didática, Chevallard focaliza o conhecimento trabalhado na escola; para o autor, esse é um elemento para o qual, naquele momento, dava-se muito pouca importância, pois quase sempre as discussões em torno de problemáticas da escola levavam a reflexões sobre o professor, o aluno e a relação entre eles. É o que vemos em Chevallard (2013, p.6, grifos do autor):

A razão pela qual devemos apresentar o conhecimento sobre a relação didática é que muito pouco do que ocorre entre professor e alunos pode ser entendido apenas em termos do que o professor e os alunos concebem, por assim dizer, como pessoas livres do contexto. Inegáveis esforços foram feitos para descrever a relação professor-aluno, os quais ao final se mostraram vãos. Pode-se também tentar explicar a relação entre o pianista e sua audiência, ou o garçom e seus clientes, ignorando a música ou a comida! Certamente *alguns* fatos podem ser explicados de forma tão estreita, por exemplo, em termos de dinâmica de grupo. Mas essa abordagem não renderá nada mais profundo sobre a estrutura específica na qual estamos interessados.

A partir dessas reflexões, Chevallard procura explicar que conhecimento é esse com o qual o professor trabalha e que o aluno precisa dominar. Inicialmente o autor constata que o conhecimento escolar tem sua origem, predominantemente, no contexto acadêmico-científico, e que ele é produzido em função de diversas problemáticas que não necessariamente são as problemáticas com a qual lida o aprendente na sala de aula. Esse corpo de conhecimentos é denominado pelo autor de *savoir savant* (saber científico, em

³ Apesar de considerar que os conhecimentos trabalhados na escola não se originam somente na esfera acadêmico-científica, Chevallard ocupou-se em descrever a transposição didática desses conhecimentos.

francês⁴) e caracteriza-se por ser produzido a partir de um problema real e ter em vista a solução do problema, assim como, por ter uma linguagem técnica, ser divulgado por meio de gêneros próprios do meio – tais como artigos, ensaios e outros. É importante lembrar que o saber científico, em sua gênese, não tem em vista ser ensinado, ou seja, em sua construção não há preocupações didáticas.

Para Chevallard, na dinâmica de constituição de objetos de ensino, elabora-se o que ele chamou de *savoir à enseigner* (saber a ser ensinado), isto é, o conhecimento selecionado e organizado para adentrar o espaço escolar. Este passa por um primeiro nível de ajuste para que possa ser acessível a sujeitos que não pertencem ao contexto de produção desses conhecimentos e, além disso, não possuem capacidades cognitivas para assimilar tais conhecimentos da forma como estão nos textos de divulgação científica. Geralmente, o saber a ser ensinado materializa-se em currículos, programas, manuais e livros didáticos. Essa passagem do *savoir-savant* (saber científico) ao *savoir à enseigner* (saber a ser ensinado) é chamada transposição didática externa.

Por fim, temos o *savoir enseigné* (saber ensinado), que constitui o conhecimento que é, de fato, objeto do discurso do professor, uma vez que esse não realiza uma “aplicação” plena dos conhecimentos previstos para serem trabalhados com um determinado grupo, num determinado período. Com base no que está previsto nos currículos, programas, livros didáticos, apoiando-se em sua própria experiência, em suas convicções e possibilidades didático-pedagógicas, o professor faz adequações ao contexto específico de sua sala de aula. A passagem do *savoir à enseigner* (saber a ser ensinado) ao *savoir enseigné*, o saber efetivamente ensinado, é chamada de transposição didática interna.

O contexto no qual ocorre todo o processo de transposição didática é definido na teoria da TD como noosfera, que pode ser entendida como o conjunto de espaços nos quais o conhecimento científico é delimitado enquanto conteúdo didático; fazem parte da noosfera os órgãos governamentais responsáveis pela elaboração de programas e currículos, a pesquisa

⁴ A expressão tem sido traduzida algumas vezes, no Brasil, por “saber sábio”, o que, de acordo com nossa orientadora (comunicação pessoal), constitui um completo equívoco. Em francês, um “*savant*” (substantivo masculino) é um científico, um pesquisador, não um sábio. Clerc, Minder e Roudit (2006) trazem a seguinte definição de *savoir savant*: “Por *savoir savant* entende-se ‘um *corpus* que se enriquece constantemente com conhecimentos novos, reconhecidos como pertinentes e válidos pela comunidade científica especializada. [...] o *savoir savant* é essencialmente o produto de pesquisadores reconhecidos por seus pares, pela universidade. São eles que o avaliam’ (Le Pellec, 1991, p. 40)” (tradução de Myriam Cunha). Com esta definição fica evidente que a tradução mais adequada é “saber acadêmico” ou “saber científico”. É esta tradução que adotaremos aqui.

universitária, as editoras de livros didáticos e manuais, o espaço didático em que atua o próprio professor, dentre outros.

Diante dessa teorização, é pertinente refletirmos acerca do trabalho escolar com língua materna e do modo como serão elaborados os conteúdos didáticos pertinentes às diversas situações de ensino e aos diversos públicos. Esta reflexão pode corresponder a diferentes perguntas, que, elas mesmas, remetem a diferentes processos de construção dos objetos de ensino e de aprendizagem. A primeira seria: “como o conhecimento sobre a língua, seus produtos e seus processos, conhecimento que é produzido no âmbito da Linguística, da Fonética, da Análise do Discurso etc. pode chegar à escola?”. Responder a este tipo de pergunta pode significar refletir sobre a transposição didática desses conhecimentos, da academia para a sala de aula. Pode significar apenas, na realidade, pensar modos de *aplicar* ao processo de ensino da língua materna o que tem sido produzido teoricamente (os conhecimentos científicos) enquanto descrição e análise da língua, na esfera científica; o que, geralmente, se materializa em práticas centradas em levar os aprendentes a dominar normas e metalinguagem. Contudo, se refletirmos a partir de outra pergunta – “o que temos que ensinar para que os aprendentes realizem leitura e produção de texto de forma eficiente?” –, seremos conduzidos a pensar nos meios propícios para levar os aprendentes a desenvolver capacidades de uso proficiente da língua em situações de interação socialmente situadas; nesse contexto, os conhecimentos advindos do campo acadêmico-científico não têm um fim em si mesmo, mas são proveitosos enquanto ferramentas que, articuladas a outros conhecimentos, contribuem para o alcance de tal objetivo. Delineia-se assim outro construto para dar conta desse outro processo de elaboração dos objetos de ensino e de aprendizagem, a saber, o construto da didatização, que abordaremos a seguir.

1.3.2 A construção dos pressupostos da didatização

A teoria da TD difundiu-se e passou a ser discutida nas didáticas de outras disciplinas; assim, teve suas premissas questionadas, reformuladas e novas ideias foram desenvolvidas em torno da constituição dos objetos de ensino e de aprendizagem escolar (ou objetos didáticos). Uma das questões levantadas foi a de que é importante refletir não somente sobre os saberes científicos como fonte dos saberes escolares, mas sobre saberes de outras origens. Martinand (1986 *apud* OLIVEIRA, 2013) acrescenta a esses o que ele cunhou de “práticas sociais de referência”, isto é, saberes produzidos em certos contextos que não os

acadêmico-científicos, mas que são reconhecidos como úteis à formação dos sujeitos da aprendizagem na escola. Para Bronckart e Giger (*apud* ALBUQUERQUE, 2006), que corroboram essa ideia, é razoável qualificar os saberes considerando os lugares de onde eles procedem: “saberes científicos, saberes de engenharia, saberes de experiência, saberes escolares, saberes do senso comum etc.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 84).

Mendes (2005) ajuda-nos a entender tal questão ao destacar os gêneros orais públicos como exemplos de saberes que, antes de serem teorizados por pesquisadores ou *experts*, foram considerados saberes importantes de serem ensinados na escola, tendo em vista que seminários, exposição oral, debates e outros destacam-se no âmbito de diversas situações comunicativas da sociedade moderna. Assim, além de serem instrumentos de comunicação (saberes sociais), esses gêneros adentram o espaço escolar como objetos de ensino.

Em meio às considerações a respeito da TD, desponta o termo “didatização” que em grande parte dos trabalhos publicados no Brasil parece ser considerado sinônimo de TD (ainda que isso não seja expressamente manifestado). Percebemos que o uso do termo “didatização” tornou-se comum, mas que não se tem refletido detidamente sobre essa noção, embora – de acordo com nossa convicção – não trate do mesmo processo que o da TD, o que tentaremos mostrar aqui. Com base nas reflexões de Mendes (2005), Albuquerque (2006) e Fonseca (2011), consideramos que didatização se refere à ação do professor sobre os saberes contidos num programa a ser trabalhado numa determinada classe de alunos, assim como, sobre os saberes já organizados em materiais como livros didáticos e manuais. Assim, o professor, e somente ele, realiza a didatização, visto que esta se faz no contexto específico de uma turma de alunos, adequando-se os saberes às características do grupo, por meio do planejamento de atividades que lhes sejam significativas, que os motivem a agir e, assim, a aprender. Cumpre destacar que o fato de na escola serem trabalhados conhecimentos oriundos não só da produção acadêmico-científica, mas também de práticas sociais de referência exige ainda mais do professor um esforço de construção de objetos de ensino e aprendizagem, uma vez que, muitas vezes, tais conhecimentos não estão elaborados em livros didáticos e manuais.

Apesar da possibilidade de a didatização ser confundida com TD interna, entendemos que não são iguais, uma vez que essa última ocupa-se somente das modificações por que passa o conhecimento científico (já transformado em saber a ser ensinado) – e somente ele – por meio do efetivo ensino por parte do professor, enquanto que aquele não implica somente em ajustar um conhecimento teórico ao nível cognitivo e intelectual de um grupo de aprendentes, mas em contextualizar conhecimentos, científicos ou não, fazer emergir

nos aprendentes a necessidade de uso desses conhecimentos, focalizar o que naquele momento é mais importante e provocar o interesse em continuar aprendendo. Albuquerque (2006) entende a didatização como um conceito mais amplo que o da transposição didática. Desse modo, em sua tese de doutoramento, adota aquele termo em substituição a TD:

[...] estamos denominando a transposição didática, processo que descreve as mudanças do saber de referência a ser ensinado, de **didatização**, por entendermos que essas mudanças, alterações, reformulações não ocorrem apenas em relação aos saberes de referência, acadêmicos – conforme está disseminado nos estudos sobre a transposição didática –, mas também com os vários saberes de diversas instâncias que são mobilizados e que se tornam outros em relação ao saber a ser ensinado em sala de aula. A didatização considera, portanto, a mobilização dos diversos saberes a que o saber a ser ensinado estaria subordinado como os saberes acadêmicos, curriculares, do senso comum, das políticas públicas como os PCN, da instituição escolar, os saberes experienciais do professor etc. [...] (destaque do autor).

Todavia, a nosso ver, tal substituição não é pertinente visto que os conceitos de TD e didatização se referem a processos diferentes, e ambos são úteis para a compreensão da constituição dos objetos de ensino e aprendizagem escolares.

Tendo em vista a necessidade de estabelecer uma conceituação para a noção, adotamos a de Fonseca (2011, p. 49) que defende que “A didatização, concebida por meio de explicações, atividades e exercícios, é a maneira como os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos”. Isso implica dizer que o contexto específico no qual um dado saber é ensinado influencia a forma como ele é transmitido e apropriado pelos aprendentes, outrossim, o professor não se apoia meramente no saber de referência, mas em outros que ele já possui e que os próprios aprendentes já detém a fim de realizar um ensino que tenha sentido.

Didatização, dessa forma, envolve construção de conhecimento, uma vez que professor e alunos não estão vivendo em situações cotidianas da dinâmica social comum, mas em um ambiente específico em que os saberes circulam e são desenvolvidos. Não se trata, portanto, de mera assimilação, mas de construção, na medida em que os saberes que emergem na sala de aula não são os mesmos trazidos de fora da escola, nem são uma simplificação desses, mas de uma produção que se desenvolve na interação entre sujeitos numa situação social específica de ensino-aprendizagem. Apesar de esse novo conhecimento ter profunda relação com os saberes de referência, ele não se confunde com esse, nem é uma forma simplificada desse, mas um conhecimento novo que foi construído a partir de um saber de referência, mas também de outros saberes utilizados pelo professor e pelos próprios alunos.

No que concerne ao contexto acadêmico brasileiro, apesar de muitas pesquisas ocuparem-se dos gêneros textuais como objetos de ensino e tratarem da programabilidade dos

seus aspectos ensináveis, muito pouco se têm discutido sobre o que realmente significa didatizá-los. Ensinar leitura, escrita e oralidade por meio de gêneros não pode ser confundido com a exposição de conhecimentos declarativos sobre as teorias e/ou sobre as características desses – prática que recai na manutenção do pensamento, bastante arraigado em nossa cultura escolar, de que a aprendizagem de informações sobre um dado conhecimento torna o sujeito apto para utilizá-lo nas situações normais de uso na escola e, principalmente, fora dela. Mas aquilo a que se aspira é que os aprendentes desenvolvam competência de uso da língua em situações formais de comunicação. Desse modo, não se trata de levar os aprendentes a dominarem conhecimentos teóricos sobre os gêneros textuais produzidos em esferas sociais fora do espaço escolar (o que consistiria em uma visão aplicacionista da teoria da TD); trata-se, pois, de levar os aprendentes a construir competências necessárias para produzir textos bem estruturados e socialmente significativos, provendo-lhes oportunidades de interagir em situações que não lhes são familiares, assim como de avaliar sua ação linguageira e refletir sobre como podem aperfeiçoá-la. Nesta perspectiva, “[...] uma transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples ‘adaptações’ ou ‘decalques’ das teorias elaboradas por pesquisadores ou *experts*” (MENDES, 2005, p. 21).

É preciso, então, não confundir o conhecimento de um gênero com o domínio de saberes teóricos sobre ele, nem com as características desse gênero, uma vez que o que se espera como resultado do ensino (como aprendizagem visada) é a apropriação, produção e compreensão dos mais diversos textos orais e escritos, o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis às práticas textuais e discursivas nas quais os aprendentes são mergulhados em sua vida escolar e social. As situações comunicativas não se repetem: elas podem ocorrer num mesmo lugar social, com os mesmos interlocutores, ocupando os mesmos papéis (o que resulta em relativa estabilidade), mas, ainda assim, são sempre novas e exigem uma produção textual específica; por isso, o mero domínio de teorias e características não garante um agir linguageiro eficiente. Os gêneros, como “tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997, p. 262), circulam em campos diversos nos quais sujeitos que compartilham as mesmas esferas de atividade os utilizam a fim de estabelecerem uma comunicação efetiva. A aprendizagem de um gênero implica, então, perceber em qual esfera social esse gênero normalmente circula, quem são os sujeitos que com mais frequência o produzem, para quais destinatários e com quais objetivos. É preciso que os aprendentes sejam imersos em novos “mundos” de interlocução (reais ou simulados) para que aprendam a levar em consideração esses parâmetros na leitura e produção. A partir disso, surgirão questões que

exigirão conhecimentos relacionados ao nível discursivo (o que dizer, como dizer, em que posição enunciativa etc.) e ao nível linguístico-discursivo (como organizar o conteúdo a ser dito, como relacionar os diferentes segmentos do texto, como dar ao texto marcas de formalidade etc.).

Nessa perspectiva – reafirmamos – importa para o professor, além do domínio das teorias dos gêneros textuais, a apropriação de metodologias que favoreçam sua abordagem em sala de aula de maneira a efetivamente explorar o máximo de seu potencial como base para o aprendizado da língua materna com foco no saber-fazer linguageiro. Diante desse entendimento, discutimos a seguir a Sequência Didática, procedimento que constitui um aporte propício a tal tarefa.

1.3.3 A proposta de Sequência Didática do grupo de Genebra

O procedimento que ficou conhecido como “Sequência Didática” foi proposto com base nas investigações do ISD, mais especificamente, na vertente didática dessa escola de pensamento. Esta escola preconiza que o desenvolvimento das faculdades cognitivas do ser humano e sua capacidade de apreender formas de convivência em sociedade advêm da interação dos indivíduos entre si e com o contexto em redor, entendendo-se esse como os construtos sócio-históricos com os quais os sujeitos lidam desde o nascimento. Nas palavras de Gomes (2014, p. 2), “Por essa percepção, tanto o desenvolvimento do humano quanto a formação das funções psicológicas superiores só são possíveis pela interiorização das relações que os indivíduos estabelecem consigo, com os outros e com o meio pela linguagem”. Logo, nesse processo, a linguagem é fundamental, pois funciona como instrumento semiótico, já que os fatos da realidade são interpretados à luz das experiências sociais e individuais. Desse modo, os sentidos das “coisas” não são dados, mas construídos nas relações sociais por meio da linguagem.

Nessa abordagem, a linguagem complexifica-se à medida que se complexificam os campos de atividade humana; assim, o uso consciente e eficaz da linguagem emerge nas interações, nas oportunidades de contato dos indivíduos com práticas sociais em diversas instâncias de convívio, tais como a família, a comunidade, a escola, a igreja, as instituições públicas, as organizações sociais e outros. Nessa perspectiva, a escola é vista como fundamental para o aprimoramento de uso da linguagem, uma vez que os sujeitos em desenvolvimento muito dificilmente terão acesso a um número considerável de práticas

sociais que lhe possibilitem desenvolver o uso proficiente da língua, principalmente nas situações mais formais.

Nesse contexto, a escola é uma instituição social *sui generis*, visto que ela, ao mesmo tempo em que compartilha formas de socialização comuns ao seu exterior, tem como principal função dar acesso a um conjunto de saberes (de naturezas diversas: conceituais, procedimentais e atitudinais) necessários ao desenvolvimento social, político e profissional fora dela; assim, lida com o desafio de didatizar conhecimentos de modo que se tornem acessíveis aos aprendentes e ao mesmo tempo sejam significativos para sua realidade sociocultural. Quanto a isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 65, grifo dos autores), ao discutir o trabalho escolar com os gêneros textuais, afirmam o seguinte:

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 aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se” em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Desse modo, quanto ao ensino-aprendizagem de língua materna, caberá à escola promover o acesso aos gêneros formais públicos e meios eficazes de apropriação desses, assim como promover o desenvolvimento de capacidades languageiras que permitirão a desenvoltura na leitura, escrita, escuta e produção oral. A principal proposta para a aprendizagem da produção escrita e oral de gêneros textuais foi sistematizada pelos autores genebrinos por meio da Sequência Didática, que deve ser construída com base em um modelo didático do gênero.

O trabalho com gêneros textuais no ensino de língua materna possibilita a percepção do aspecto social da linguagem e com isso influencia na construção de textos como objetos empíricos que sempre cumprem determinada função. Assim, uma vez que o professor escolhe um gênero a ser objeto de apropriação, precisa perceber como esse funciona socialmente, quais as suas características discursivas mais marcantes, que elementos enunciativos predominam, que marcas linguísticas são mais comuns, assim como que aspectos podem ser ensinados e quais devem ser privilegiados como objetivos para um determinado grupo. Consideramos que essas são ações do processo de didatização dessa prática social, visto que correspondem a “retirá-la” de seu lugar de origem e abordá-la como um saber a ser ensinado (em suas dimensões ensináveis) e aprendido num contexto específico. A sistematização desses elementos, com a finalidade de estabelecer uma base para a construção de atividades de ensino-aprendizagem, foi proposta pelo grupo de Genebra e

denominada de “Modelo Didático do Gênero”. Esse procedimento, considerado como essencial quando se escolhe um gênero textual a ser trabalhado, deve ser construído antes da elaboração de uma Sequência Didática (que abordaremos a seguir), sendo referência para as atividades propostas no procedimento.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2006), são quatro as fontes de informação que devem sustentar a definição de um modelo didático do gênero: as práticas sociais de referência (textos em circulação que podem ser prototípicos do gênero); a literatura sobre o gênero (possíveis publicações que procuram descrevê-lo); as práticas linguageiras dos alunos (o que os aprendentes evidenciam quanto às dificuldades e ao domínio da prática linguageira) e; as práticas escolares (confronto das informações obtidas com práticas que já ocorrem na escola). Essas são bases para se estabelecer o gênero como objeto de ensino, aprendizagem e avaliação.

Considerando a diversidade de saberes a que se pode recorrer na construção do modelo didático de um gênero, Schneuwly e Dolz (2004, p. 70) preconizam o emprego de três princípios para o trato didático:

- princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

A definição do modelo didático de um gênero (pelos estudiosos dos gêneros ou pelo próprio professor) é, então, um meio para se explicitar a ocorrência e a configuração de um gênero textual, assim como para abordá-lo a partir da visão de seu ensino e de sua aprendizagem, identificando suas “dimensões ensináveis”; assim, ele se torna uma referência para a elaboração de diversas Sequências Didáticas a serem aplicadas a grupos de aprendentes de níveis diferentes.

O modelo didático do gênero, base para a construção de SD, é também a ferramenta que possibilita a especificação das aprendizagens que poderão ser constatadas ao final do projeto.

Como objeto de ensino escolar, podemos considerar os gêneros textuais como práticas sociais de referência que, em muitos casos, ainda não foram estudadas de forma abrangente e, portanto, exigem empenho por parte do professor/pesquisador na busca de bases teóricas e de “referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que

envolvem o gênero, junto a especialistas na sua produção” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 557). Devido a isso, uma questão relevante a ser mencionada é que um modelo didático de um gênero sempre estará inacabado, já que se propõe a sistematizar as características e o funcionamento de uma realidade que se atualiza, em muitos casos, num ritmo acelerado. Além disso, o fato dessa ferramenta sempre levar em conta as características dos aprendentes e do contexto escolar (princípio da pertinência) exigirá constantes atualizações e reconstruções.

Para as autoras referidas, além de apoiar-se em elaborações teóricas e nas práticas de especialistas na produção de um gênero a ser modelizado, é fundamental que se recorra à análise de um número significativo de textos prototípicos do gênero, atentando-se para os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 557-558).

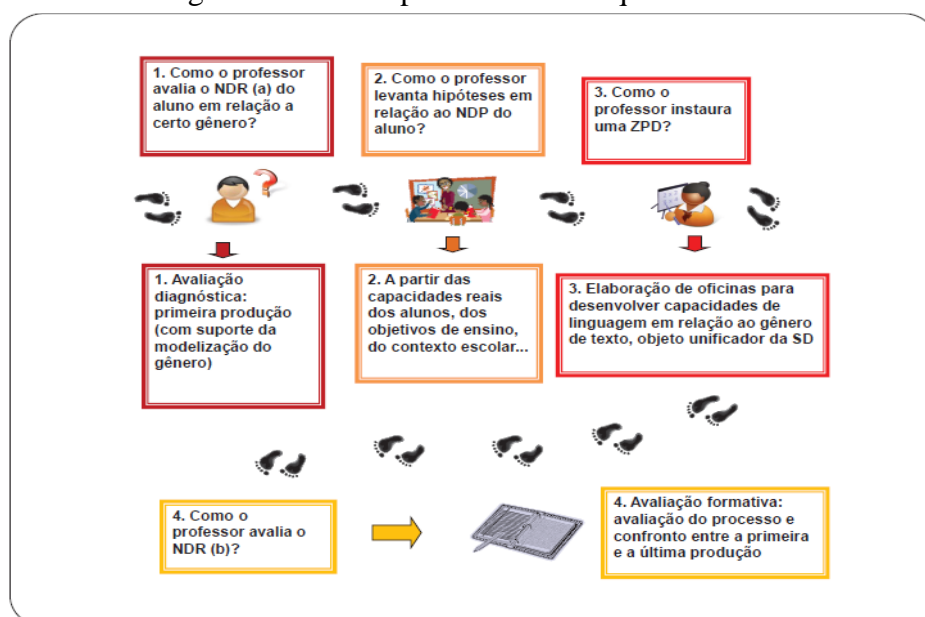
Nessa mesma perspectiva, para Rojo (2001), ao se adotar um gênero textual como objeto de ensino, importa, inicialmente, descrevê-lo, valendo-se das teorias linguísticas e discursivas/enunciativas e das experiências de especialistas no seu uso. É necessário também diagnosticar as capacidades de produção e compreensão dos aprendentes em foco, ou seja, avaliar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) em relação a este objeto específico. Os dados recolhidos nessas duas fontes são confrontados, então, em relação a experiências prévias de ensino e análogas. Desse modo, é captado o desenvolvimento real e potencial dos aprendentes em relação ao gênero em questão. Tem-se, então, a base para selecionar os aspectos e os modos de funcionamento que poderão ser ensinados para uma classe específica. Como fruto dessas ações, num planejamento, teremos os objetivos de ensino e de

aprendizagem pretendidos e a organização do tempo e do material que comporão o projeto ou programa de ensino (sequência didática).

Convém destacar, então, a influência dos trabalhos de Vigotski, relacionados ao desenvolvimento cognitivo, na construção da proposta de Modelos Didáticos e Sequências Didáticas de gêneros. Vigotski (2008), ao tratar da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postula a necessidade de se estabelecer o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do indivíduo quanto a um determinado conhecimento, ou seja, a sua capacidade de realização de determinadas ações sem ajuda de um sujeito mais experiente. Do mesmo modo, importa perceber o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), referente a um certo grau de apropriação de determinado conhecimento, que possibilita ao indivíduo realizar certas ações mediante a ajuda de um indivíduo mais experiente. O intervalo entre esses dois níveis de desenvolvimento é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, é o “espaço a ser preenchido” de modo que o indivíduo desenvolva de forma consistente determinadas funções ainda não totalmente amadurecidas, tornando-se independente na execução de determinadas ações. O modelo didático indicará os objetos de conhecimento ligados à produção textual do gênero a serem aprendidos, o que será a base para a avaliação da ZDP dos aprendentes.

Nesse contexto, é importante que a elaboração das atividades de uma SD leve em conta a ZDP dos aprendentes em relação à produção de um gênero textual. Barros (2013) propõe a figura abaixo para esquematizar a relação entre a noção de ZPD e a de SD.

Figura 1: ZDP e o procedimento sequência didática



Como já afirmamos, o modelo didático do gênero constitui a base para a construção de Sequências Didáticas (SD). Apesar de a expressão “sequência didática” nomear qualquer prática de ensino realizada por meio de um grupo de atividades que se sucedem tendo em vista um objetivo final, no contexto dos estudos de gêneros textuais na escola, usaremos aqui SD em referência ao procedimento didático-metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, divulgado por meio da obra “Gêneros Orais e Escritos na Escola” (2004), como meio para o trabalho escolar com gêneros textuais a partir das concepções do ISD, já expostas anteriormente.

Gonçalves (2007), ao descrever a origem histórica do procedimento SD, afirma que este surge em Genebra/Suíça, numa primeira fase dos trabalhos do ISD (1978), momento em que as discussões centravam-se em uma nova abordagem para o ensino da produção textual e que resultaram na experimentação de Sequências Didáticas no ensino de Francês como língua materna e – a partir de 1985 – no esclarecimento e fundamentação dessa prática por meio da construção de um modelo teórico. No entanto, o termo “Sequência Didática” só aparece pela primeira vez em 1996, nos documentos oficiais orientadores do ensino de Francês, em função da intenção de superar a fragmentação dos conhecimentos no campo do ensino de línguas.

Rojo e Cordeiro (2010), ao apresentarem a obra Gêneros Orais e Escritos na Escola (principal meio de divulgação do procedimento SD no Brasil), justificam a tradução dos textos que compõem essa obra ao afirmarem que a publicação dos PCN propagou nas escolas e programas de formação de professores novos referenciais e orientações amplamente inspirados nas ideias do ISD; entretanto, pelo fato de serem referenciais, os PCN não trouxeram propostas operacionalizadas para o trabalho escolar com base nos gêneros textuais, o que causou numerosas dúvidas a respeito de como pensar e fazer o ensino desse objeto. Além disso, as autoras fundamentam a pertinência no cenário educacional brasileiro das reflexões feitas na obra apontando duas razões:

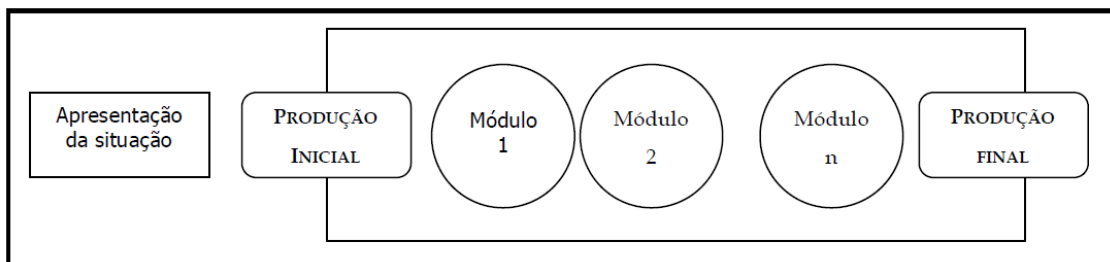
[...] Nos dois casos [Brasil e Genebra], está-se discutindo o ensino de língua materna e não do francês (ou do português) como língua estrangeira; e, também nos dois casos, está se discutido o estudo de unidades do discurso (gêneros) mais que a língua propriamente dita (fonemas, morfemas, sintagmas). Embora reconheçamos que também os gêneros sejam determinados socialmente, é bastante provável que seu funcionamento seja mais similar, nas sociedades urbanas, modernas e ocidentais, que os elementos da língua.

[...] o que nos guiou na seleção [dos textos que compõem a obra] foram duas preocupações: abranger tanto o ensino de gêneros escritos, como o dos orais, mas com um privilégio maior dos gêneros orais formais públicos, por se tratar de um objeto novo do ponto de vista do ensino de língua materna, tanto no Brasil quanto na Suíça francófona; enfocar as dúvidas mais frequentes que nossa experiência como formadoras de professores nos faz saber presentes nas mentes e nas aulas dos docentes (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 13).

Com base na obra mencionada, destacamos, inicialmente, que o procedimento deve priorizar o ensino a partir de um projeto de classe, uma vez que o trabalho coletivo é sempre mais propício à motivação e ao envolvimento dos aprendentes, ao mesmo tempo em que pressupõe a colaboração mútua dos envolvidos. Como projeto, a SD não tem um caráter imediatista, no sentido de que o/s texto/s a ser/em construído/s não terá/ão uma única versão a ser prontamente corrigida e ter uma atribuição de nota pelo professor; o trabalho deverá ocorrer num espaço de tempo que permita diversas regulações por parte do professor e dos próprios aprendentes, assim como refinamentos por parte dos aprendentes à medida que problemas envolvendo as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas vão sendo tratados. Além disso, a produção textual deverá cumprir uma função comunicativa bem definida, ou seja, deverá ter como horizonte um propósito social significativo (real ou simulado) no âmbito da própria classe, da escola ou da comunidade, tal como: chamar a atenção para um problema social; fazer uma solicitação a uma autoridade; produzir uma coletânea de receitas, contos, crônicas⁵ e outros a ser disponibilizada em uma biblioteca; realizar um debate sobre um tema polêmico e atual; apresentar um seminário sobre um assunto de interesse de um público em particular etc. Assim, como “[...] uma proposta de atividades organizada de maneira sistemática/sequencial, tendo como ponto de chegada a produção final” (SOUZA; DOS REIS, 2014, p. 36), desde seu início até sua conclusão, os envolvidos têm consciência do objetivo e do alcance que terá a produção final.

Na obra acima mencionada, são descritos os pressupostos da SD bem como os procedimentos para sua elaboração, sendo o seu percurso representado pela figura abaixo.

Figura 2: Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

⁵ No caso de se trabalhar com um gênero literário, as possibilidades de circulação parecem mais limitadas, mas ainda assim, é possível pensar em concursos de contos, saraus com declamação ou leitura de textos mais curtos, leitura e gravação da produção da turma para crianças cegas, circuito de leituras com debate sobre os textos produzidos com outras turmas, elaboração de coletâneas para turmas de crianças mais novas, entre outras possibilidades.

A “apresentação da situação” é o ponto de partida, momento no qual é exposta à turma a situação de comunicação que motivará a produção. Em outras palavras, é o momento em que é estabelecida a ação de linguagem a ser realizada com vistas ao alcance de um objetivo fixado; nela, os aprendentes são convocados a engajar-se num projeto de classe. Em vista disso, é fundamental que fique claramente determinado: a) o gênero que será trabalhado (carta do leitor, conto, carta de reclamação, receita culinária, seminário etc.); b) o que se espera alcançar por meio da produção textual (convencer alguém a tomar certa decisão, entreter um determinado público, apresentar um conteúdo específico, contestar de modo contundente uma ideia...); c) o papel social que os aprendentes precisarão assumir (leitor de uma revista, escritor de contos, membro de uma comunidade, ouvinte de um seminário e outros); d) os interlocutores a quem será dirigida a produção – nesse aspecto, entra em jogo o reconhecimento dos papéis sociais que os indivíduos ocuparão ao receber o texto – : autoridade governamental, editor de uma revista, público-leitor etc.; e) a forma pela qual a produção será veiculada (publicação impressa, vídeo, apresentação *in loco* etc.); quem participará e qual será o modo de participação na produção (cada um dos aprendentes individualmente, em grupos, apenas parte da turma, todos ao mesmo tempo, organizados sequencialmente etc.).

A “apresentação da situação” também é a ocasião em que é estabelecido o primeiro contato com o gênero por meio da apresentação de um ou vários textos que servirão como exemplo. É importante destacar que não se trata de apresentar características do gênero em questão, muito menos de discutir teoria sobre ele, mas de oportunizar aos aprendentes a percepção de quando (em que situações) e como determinados textos circulam socialmente, cumprindo certas funções, e a identificação de algumas de suas marcas mais evidentes e, com isso, ter clareza das capacidades necessárias ao efetivo domínio do gênero textual.

Nesse primeiro momento, cabe ainda levar os aprendentes a pesquisar os conteúdos temáticos que farão parte da produção (realizar leitura de materiais diversos, assistir a documentários e reportagens e outros), visto que, como produtores de texto, é importante que tenham o que dizer e conheçam diferentes aspectos e posicionamentos a respeito do assunto. Como exemplo, podemos afirmar que o conteúdo de uma receita culinária será sempre muito diferente do conteúdo de uma bula. Cabendo destacar que existem gêneros muito similares, cujos conteúdos podem ser bastante parecidos. Moterani e Menegassi (2010), ao tratarem do trabalho escolar com o conteúdo temático do gênero tiras em quadrinhos, contribuem para compreensão desse elemento:

O tema de um texto é composto de vários recortes temáticos, dentre os quais o autor deve escolher um para abordar no texto produzido. Nesse sentido, a abordagem de um tema requer o domínio das informações pertinentes a ele por parte do autor, uma vez que, para que haja coerência, é preciso que o produtor do texto esgote, isto é, aponte todos os aspectos que aquele tema sugere em função do gênero textual produzido (MOTERANI; MENEGASSI, 2010, p. 231).

Na proposta de SD, o trabalho com esse elemento ocorre já no primeiro momento do projeto, tendo em vista despertar os aprendentes para a sua importância.

Após a “apresentação da situação” – conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – segue-se a elaboração de um texto do gênero em questão, a “primeira produção”, que pode ser uma versão mais simples, uma espécie de treino, tendo como público alvo a própria turma ou um interlocutor fictício. Essa primeira produção possibilitará ao professor ter uma noção bastante clara da representação da situação de comunicação que os aprendentes têm em mente, ou seja, o docente poderá observar se eles já conseguem perceber as características da ação discursiva, tais como o lugar social do texto, o papel social deles enquanto enunciadores, as possibilidades dadas pelo suporte no qual o texto será veiculado, o papel social do interlocutor e outras. Além disso, as capacidades discursivas, linguístico-discursivas e o próprio domínio de normas gramaticais e ortográficas deverão ser observados pelo docente tendo em vista o planejamento do trabalho que acontecerá no decorrer dos módulos.

A elaboração do primeiro texto é, portanto, uma atividade crucial em uma SD, porque sua análise viabiliza a regulação do ensino, na medida em que os textos produzidos manifestam o nível de competência da turma quanto à produção do gênero, fornecendo informações preciosas para a seleção, adequação e elaboração de atividades – para a continuidade do trabalho – condizentes com as necessidades dos aprendentes. Trataremos esse aspecto de modo mais aprofundado no ponto 1.4.2.

Os módulos são os momentos em que as marcas languageiras mais típicas do gênero são trabalhadas de modo específico, devendo ser planejadas atividades que deem ênfase às capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas necessárias a uma produção adequada do texto. Neles, desta feita, os aprendentes deverão ser instrumentalizados para superar os problemas evidenciados na primeira produção, sendo que nem todas as deficiências no uso da língua na situação de comunicação que está sendo trabalhada poderão receber tratamento durante os módulos, visto que não é ideal que uma SD estenda-se por um período muito longo; desse modo, o professor deverá eleger os problemas de linguagem mais comuns na turma e os que constituem maior obstáculo à construção de um texto adequado do gênero.

Para a elaboração de cada módulo, os proponentes da SD recomendam trabalhar problemas de diferentes níveis, entre os quais, eles apontam quatro principais:

a) *Representação da situação de comunicação*, atividades planejadas com o objetivo de levar os aprendentes a terem uma representação mais adequada possível dos parâmetros da situação de comunicação (objetivo da ação de linguagem, gênero a ser mobilizado, autor ou locutor e destinatários);

b) *Elaboração de conteúdos*, atividades focadas em levar os aprendentes a se apropriar de técnicas de busca ou criação dos conteúdos temáticos envolvidos na produção do gênero;

c) *Planejamento do texto*, trabalho específico com a composição estrutural típica do gênero;

d) *Realização do texto*, atividades com foco nos elementos que compõem o plano microtextual, como vocabulário, tempos verbais, organizadores textuais e outros.

Os autores ainda orientam para que haja uma variação das atividades e dos exercícios, que podem ser divididos em três tipos:

a) *de observação e de análise de textos*, nas quais se trata de recorrer a diversos exemplares do gênero e/ou de outros gêneros, trechos ou textos completos, com a finalidade de compará-los e/ou analisá-los, focalizando determinados aspectos do funcionamento textual;

b) *de produção simplificada de textos*, estudo de um aspecto preciso da produção textual, isolando-o dos demais (por exemplo, transformar um conteúdo narrativo em explicativo, completar um trecho em um texto, refutar um argumento etc.);

c) *de elaboração de uma linguagem comum*, construindo em conjunto, pelo professor e pelos aprendentes, uma linguagem técnica para falar dos fenômenos estudados, com vistas a estabelecer critérios claros para a produção e avaliação dos textos.

Finalmente, é preciso capitalizar aquisições, reescrevendo parte ou todo dos textos produzidos inicialmente a partir dos conhecimentos adquiridos nos módulos.

Para os proponentes da SD, as questões de gramática e sintaxe, que, normalmente, não estão diretamente ligadas a um gênero em particular, devem ser objeto de um trabalho paralelo, que, evidentemente, contribuirá para a elaboração do texto final da SD.

A “produção final” é a conclusão da SD, ocasião na qual será elaborado o produto resultante de todo o trabalho realizado no decorrer do projeto. Podemos dizer que nela são materializadas as competências que foram desenvolvidas ao longo dos módulos. É o momento propício à realização de uma avaliação somativa.

Durante o desenvolvimento da SD, é de grande importância a elaboração de uma grade de avaliação, também chamada de lista de constatações, que é o instrumento utilizado para registrar os conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo dos módulos. Esta lista possibilita a recapitulação do que foi aprendido e a reflexão de como isso pode ser reinvestido na produção textual final. Quanto a isso, os proponentes destacam suas vantagens para o aprendiz:

- Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita.
- Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 90).

Quanto ao trabalho com gramática e ortografia, podemos dizer que assume um novo significado, passando a acontecer à medida que surgem dificuldades evidenciadas pelo texto produzido. Assim, são realizadas atividades (paralelas a SD) a partir da necessidade de produzir um texto oral ou escrito adequado à norma-culta.

A revisão ortográfica – que tradicionalmente é foco principal na avaliação de textos – não deixa de receber a devida atenção da SD. Contudo, é mais adequada de ser realizada ao final do trabalho, a fim de que não ocupe o tempo que deve ser dedicado à composição do texto; e, além disso, somente o texto final será entregue aos destinatários.

É preciso esclarecer que a SD não deve ser pensada como o único meio pelo qual se ensina língua na escola, ela é um procedimento que deve ser aliado a outros que deem conta das necessidades de aprendizagem e/ou do que está proposto em programas escolares. A aplicação do procedimento deve levar em conta o calendário escolar e outras questões contextuais que poderão influenciar na sua efetiva realização, desse modo, é preciso planejá-la para um período que seja exequível. Outrossim, é importante que não seja um trabalho único e isolado, mas que, por meio da articulação entre professor e gestão escolar, possa ser prevista a realização de uma ou mais SD em todos os anos da escola básica, levando-se em conta o progresso e as novas necessidades dos aprendentes à medida que avançam na escolaridade. Esta também é a opinião de Barros (2013, p. 79):

[...] a atividade com as SD visa a evitar a dispersão e sugere um esforço intensivo, concentrado em um período limitado – que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular, tendo como perspectiva sempre a apropriação de uma prática languageira. Isso torna inviável um trabalho aligeirado, como sugere a maioria dos livros didáticos.

Ao discutir acerca da construção de uma SD, Gonçalves e Barros (2010, p. 47) mencionam as contribuições de Machado (1997), sistematizadas no quadro abaixo.

Quadro 1: Princípios para a construção de uma SD

PRINCÍPIOS QUE REGEM A CONSTRUÇÃO DE UMA SD	
Objetivo	O aluno deve aprender a escrever textos (orais e escritos) em função das situações de comunicação particulares.
Quando iniciar o trabalho com a produção textual?	A produção textual deve começar a ser trabalhada logo nos primeiros anos da escolaridade, sem a necessidade de esperar que os alunos saibam primeiro escrever palavras e frases.
E a progressão curricular por meio de gêneros textuais?	Propõe-se uma progressão em espiral e não linear. O que varia de um nível para outro é o gênero textual e suas dimensões ensináveis. O que não impede que um gênero possa ser objeto de ensino de séries diferentes, nesse caso, é o nível de aprofundamento de suas dimensões ensináveis que pode conduzir a progressão. Por exemplo, pode-se progredir tomando mais complexa a estrutura narrativa do gênero conto de fadas, em relação ao que foi trabalhado em séries anteriores.
Metodologicamente como se dá a produção inicial e final?	Desde o início se coloca o aluno diante de uma tarefa complexa, semelhante a atividades de comunicação autênticas da vida social. Somente em um segundo momento trabalham-se atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado, antes de confrontar-se novamente com a situação complexa da tarefa inicial. Em vez de ir do simples para o complexo, numa lógica do princípio aditivo de aprendizagem, temos um processo na ordem complexo-simples-complexo. É a atividade global que determina os instrumentos específicos.
Indução ou dedução?	O método é indutivo, pois se acredita que não se trata de transmitir conhecimentos, mas de, através de observações e exercícios concretos, conduzir e orientar os alunos para que tomem consciência do funcionamento linguístico.

Fonte: Gonçalves; Barros (2010, p. 47).

Destacamos, dessa forma, que a SD é bastante ampla, podendo ser utilizada no trabalho com qualquer gênero textual, em todos os anos da educação básica, assim como no ensino superior e mesmo em outras modalidades de ensino (ver, por exemplo, Santos, 2017, sobre o trabalho formativo em sequência didática no ensino superior na modalidade online). O procedimento caracteriza-se por não ser prescritivo, isto é, não prevê um trabalho de fixação de características de gêneros nem de aspectos teóricos relativos a eles, mas tem ênfase no uso, na ação linguageira circunscrita socialmente, os gêneros são o instrumento, a base para a ação.

É notório que, no decorrer do trabalho, os aprendentes vão adquirir conceitos, características e até mesmo nomenclatura gramatical relacionados ao gênero, contudo essas são aquisições acessórias, não são o foco do procedimento, ainda que sejam importantes e possam ser aplicadas a outros gêneros.

Ao tratar da banalização da expressão “Sequência Didática”, Barros (2013) argumenta que não se pode negligenciar a consistente base teórico-metodológica do procedimento. É inadequado, então, identificar como sequência didática qualquer plano de aula ou plano de ação do professor para o trabalho com gêneros, visto que isso é desconsiderar os princípios teóricos construídos a partir do grande compromisso com o ensino de língua do grupo de pesquisadores responsáveis pela proposta. Contudo, a proposta precisa ser adaptada quando utilizada em contextos diferentes ao de sua origem (a Suíça francófona) e mesmo no contexto específico de uma sala de aula, devendo-se ter atenção para a sua vinculação à perspectiva interacionista social de base vigotskiana.

Em consonância com essas ideias, Azkoaga e Manterola (2016, p. 48, tradução nossa) tecem o seguinte argumento:

[A SD] não é uma simples sucessão de atividades mais ou menos organizadas para trabalhar a/s língua/s e sim um instrumento carregado de propriedades teórico-epistemológicas como assinalam Larrigan e Idiazabal (2012, p. 1). Em primeiro lugar, deve ter *legitimidade* no sentido de que a seleção do gênero textual a trabalhar deve ter uma razão de ser e um componente genérico, ou seja, tem que permitir identificar o texto a trabalhar como pertencente a um gênero textual determinado [...]. Em segundo lugar, deve ter *pertinência* no sentido de que as atividades que se propõem ao longo da SD devem ser focadas no trabalho com formas textuais e linguísticas específicas do gênero textual elegido como objeto de aprendizagem [...]. Em terceiro lugar, as atividades que se realizam dentro da SD devem estar relacionadas entre si para formar um todo. Quer dizer, embora possam agrupar-se em módulos diferentes, não devem ser atividades totalmente dissociadas uma da outra, trata-se, em definitivo, de um princípio de *solidariedade*.

Vemos, desse modo, que – para que o procedimento SD efetivamente favoreça o domínio de um gênero e de capacidades languageiras amplas que poderão ser mobilizadas em diversas ações de linguagem – é necessária a devida apropriação de seus pressupostos teóricos e metodológicos. Diante disso, discorreremos a seguir sobre a avaliação formativa em ensino-aprendizagem de línguas e, ainda, acerca de processos formativos em SD.

1.4 Avaliação formativa e didatização de gêneros

A modalidade formativa de avaliação tem ocupado papel de destaque nas reflexões teóricas e metodológicas no campo da educação. Já no ensino-aprendizagem de línguas as discussões são bem mais recentes e menos volumosas, mas esse aspecto do trabalho escolar vem pouco a pouco sendo percebido como crucial às intenções de conhecer o aprendente e intervir de modo significativo no modo como desenvolve suas capacidades de reflexão e uso da língua. A partir daqui, iremos nos ater às bases teóricas da avaliação formativa e aos processos formativos que dela fazem parte, e ao modo como a Sequência Didática, como dispositivo de didatização de gêneros, favorece a articulação da avaliação formativa ao ensino-aprendizagem de língua materna.

1.4.1 Avaliação formativa: bases teóricas

Avaliar as aprendizagens que foram desenvolvidas ao longo de um período de trabalho com determinado programa de estudos é algo comum e, quase sempre, inquestionável nas escolas do mundo todo, tendo em vista, principalmente, a necessidade de se verificar a possibilidade de progressão para outro ponto do programa ou mesmo para outro nível de estudos. Desse modo, entende-se que é preciso ter sempre métodos para se aferir o grau de domínio dos aprendentes em relação aos conhecimentos que foram estabelecidos como objetivo a ser alcançado.

Nesse contexto, é possível perceber a existência de uma tradição, ainda muito presente nas práticas educativas da maioria das escolas, de se realizar um único teste ou prova ao final do período no qual se realizou o ensino de determinados conhecimentos. Assim, a verificação da aprendizagem ocorre, geralmente, ao final de um bimestre ou trimestre, tendo como objetivo verificar periodicamente se os alunos estão “aprendendo” e, ao final do ano, certificar e/ou fazer progredir o aluno para outro nível de estudos. Essa forma de avaliação baseia-se em alguns pressupostos como o de que todos os alunos são iguais e, portanto, tem as mesmas condições de apropriar-se dos conhecimentos trabalhados na escola e, assim, devem passar por um mesmo teste. Os sujeitos que não conseguem bons resultados são considerados, mesmo que implicitamente, desinteressados, desatentos, indisciplinados e mesmo deficientes cognitivamente.

O desenvolvimento de estudos no campo educacional nas últimas décadas trouxe o questionamento de muitas práticas escolares assim como propostas de renovação dessas,

nesse contexto. A tradição avaliativa tal como descrita acima teve suas premissas e práticas criticadas ao mesmo tempo em que foi confrontada com novas propostas para abstrair e utilizar informações sobre a aprendizagem dos alunos. Segundo, Barreira, Boavida e Araújo (2006), o pesquisador australiano Michael Scriven (1967) foi quem primeiro estabeleceu uma diferenciação entre a modalidade de avaliação descrita acima, a qual foi denominada de “somativa” e uma avaliação com finalidade de ajustar o percurso de aprendizagem dos alunos com vistas a proporcionar-lhes oportunidade de superar dificuldades antes da atribuição de uma nota, a qual foi denominada de “avaliação formativa”. Embora fosse aplicada à avaliação de programas de ensino, a distinção de Scriven (1967) foi logo ampliada à avaliação da aprendizagem.

As primeiras discussões acerca de uma mudança de paradigma na avaliação escolar surgiram em meio aos estudos do behaviorismo social e tiveram como foco principal a eficiência do processo de ensino a partir da ideia de que o estímulo certo provocaria a resposta adequada por parte dos aprendentes. Allal (1986) afirma que Bloom e seus colaboradores (1971) entenderam que a avaliação, como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, precisava cumprir um papel maior do que meramente o de atribuição de notas e certificação: precisava ser um instrumento de ajuste de percurso. Para isso, era necessário que a avaliação ocorresse em vários momentos, nos quais o docente pudesse recolher informações importantes após um dado conteúdo ter sido trabalhado, tendo em vista servir de orientação na superação de dificuldades de aprendizagem antes de uma avaliação somativa.

Essa foi uma importante mudança de perspectiva que possibilitou repensar o papel da avaliação e de como essa pode auxiliar os aprendentes na superação de problemas no decorrer da aprendizagem. A partir dessas contribuições, segundo Fernandes (2007), estudiosos como Allal (1979, 1986), Earl (2003), Harlen e James (1997), Torrance e Prior (2001) postulam que a avaliação não deve acontecer apenas em momentos pontuais, mas deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, assim como deve ter o foco não apenas nos resultados, mas no processo realizado em vista da aprendizagem. Além disso, precisa ser compartilhada, assim, o aprendente também deve participar da avaliação, tornando-se responsável por acompanhar o seu próprio percurso de aprendizagem, perceber os obstáculos e refletir sobre como pode superá-los. Nessa perspectiva, a avaliação perde o seu caráter de instrumento de poder nas mãos do professor, passando a ser um meio de aprender, um suporte a uma aprendizagem significativa.

Os estudos em torno das contribuições da avaliação para a aprendizagem vêm recebendo influência de diversas áreas e perspectivas teóricas tais como a educação, a

sociologia escolar, a antropologia, a filosofia e outros. Fernandes (2008) aponta como principais tradições teóricas da avaliação formativa a escola francófona e a escola anglófona. A primeira tem grande influência da psicologia de base cognitivista, focalizando “nos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e em modelos de ensino e de aprendizagem que procuram sistemicamente as situações” (FERNANDES, 2008, p. 352); a segunda, com base nas teorias socioculturais, percebe a avaliação formativa como “um processo eminentemente pedagógico muito orientado e controlado pelos professores, destinado a orientar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo o *feedback* seja um conceito central” (p. 353).

Consideramos que a avaliação é um processo eminentemente didático e fundamental quando se pensa em novas abordagens para o desenvolvimento das competências nos sujeitos da aprendizagem escolar. Entendemos que a avaliação somativa não pode ser descartada, uma vez que cumpre uma função social e institucional que não pode ser desconsiderada, contudo, não se pode mais ignorar a necessidade de efetivamente se adotar a avaliação formativa no contexto da aprendizagem escolar. Autores que ressaltam seu papel pedagógico chegam, como Luckesi (2011), a distinguir *exame* (fins de verificação e de certificação) de *avaliação* (fins pedagógicos), considerando que essa deve ocorrer como parte indissociável do ensino-aprendizagem. Desta forma, é vista, pois, como elemento de apoio que possibilita acompanhar o percurso, percebendo-se o que está sendo aprendido, o que não está e como está se dando o processo. Pode-se, assim, refletir sobre quais as formas mais adequadas de ultrapassar dificuldades e continuar aprendendo.

A avaliação formativa efetiva-se por meio de alguns processos que dinamizam e dão sentido à recolha de informações. Destacamos quatro deles – a regulação, a autorregulação, a autoavaliação e a coavaliação –, os quais descrevemos brevemente abaixo.

a) **Regulação:** pode ser considerada como uma das principais finalidades da avaliação formativa, uma vez que constitui o ajuste do ensino e da aprendizagem a partir das informações que vão sendo obtidas ao longo das atividades didáticas; assim, poderão ser utilizadas novas metodologias, atividades, materiais etc., com vistas a possibilitar que um maior número possível de aprendentes desenvolva as competências desejadas. Quanto a esse processo, consideramos pertinente a afirmação de Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 240):

Numa perspectiva cognitivista, interessa-nos, no momento da recolha de informação, os dados referentes às representações das tarefas explicitadas pelos estudantes e as estratégias ou processos que utilizam para chegar a certo resultado. A recolha dessas informações pode dar-se, entre outros, por meio de: entrevistas com

os estudantes e observação do comportamento ou do que “pensa em voz alta” enquanto realizam uma tarefa.

A importância de regular o ensino assenta-se, assim, na premissa de que entre os sujeitos da aprendizagem existem diferenças individuais relativas a questões socioculturais e cognitivas que precisam ser levadas em conta: pessoas diferentes aprendem de modos diversos. É preciso, então, avaliar na perspectiva de perceber como os sujeitos aprendem, quais são suas principais dificuldades e potencialidades, a fim de que se lhes ofereça as condições mais apropriadas possíveis para a construção de conhecimento.

b) Autorregulação: é o processo relacionado ao modo como o aprendente lida com a sua própria aprendizagem, refere-se a como reage diante da percepção que ele tem das suas capacidades e debilidades, tendo em vista a melhoria de seu desempenho. Uma vez que a avaliação formativa dá grande destaque para a autonomia do aprendente, entende-se que é necessário provocar-lhe uma atitude proativa, de reação perante o que ele mesmo constata que pode ajudá-lo a aprender melhor, assim como de entraves que atrapalham o seu desenvolvimento escolar. Dentre os principais elementos inerentes à autorregulação da aprendizagem podemos mencionar “as percepções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e da sua concretização” (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 5). Vemos, então, que esse processo envolve variáveis de diversas naturezas que colaboram para que o aprendente não só assimile conteúdos, mas adquira competências referentes ao gerenciamento da sua aprendizagem.

c) Autoavaliação: podemos afirmar que essa constitui o primeiro passo para a autorregulação da aprendizagem, uma vez que é um processo anterior (ainda que muitas vezes inconsciente) no qual o aprendente, com o auxílio do professor, constata o que conseguiu alcançar e o que não conseguiu, bem como o que ainda lhe falta e até mesmo percebe o que ajudou e o que prejudicou a sua trajetória de aprendizagem de um determinado conhecimento.

Ao apresentar as características dos estudos da avaliação formativa na tradição francófona, Fernandes (2008, p. 352) destaca o papel do aprendente nessa perspectiva:

[...] os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de auto-avaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo. Ou seja, na perspectiva francófona, os professores promovem uma regulação interactiva, transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da auto-avaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir.

Cumprir esclarecer que, para que a autoavaliação seja efetiva, é necessário que os aprendentes tenham a maior clareza possível dos critérios estabelecidos como base para se alcançar determinado objetivo escolar. Tendo em vista tal compreensão, destacamos a afirmação de Santos (2002, p. 3):

[...] uma acção que por vezes pode ser complexa para o professor, mas contudo indispensável, é a explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início. Todo o professor tem implicitamente um conjunto de critérios de avaliação. Só assim ele é capaz de ajuizar da qualidade de um produto realizado pelo aluno. No entanto, a sua explicitação junto dos alunos exige uma primeira fase de explicitação para si próprio. Questões como, “Que aspectos se têm de verificar para que seja um bom trabalho?”, “O que é indispensável que o aluno apresente?”, “O que não pode acontecer?”, “Quais são para mim os erros graves?”, poderão ajudar o professor a ir tomando consciência dos seus próprios critérios. Após esta primeira tarefa, o professor terá de partilhar os critérios que definiu com os seus alunos, tendo para tal que ter o cuidado de usar uma linguagem acessível. Esta partilha poderá ser feita a dois níveis: ou de forma unilateral (“Esta é a listagem de critérios, percebem ou não?”...) ou de forma bilateral, procurando implicar os alunos no seu aperfeiçoamento/completude (“Há alguns aspectos que não tenham sido considerados, mas que vocês entendam que devam ser incluídos?”...), por outras palavras, procurando desenvolver um processo de negociação com os alunos.

O processo de autoavaliação pode também envolver momentos em que os aprendentes apreciam o trabalho realizado por seus pares, constatando como construíram seu raciocínio, como sistematizaram informações, que caminhos foram traçados; o que permite uma percepção ampliada das possibilidades de percurso no desenvolvimento de certas competências, do mesmo modo que são evidenciadas dificuldades que podem ser comuns, sendo tal processo propício à colaboração dos aprendentes entre si na superação de dificuldades de aprendizagem. Para Alves e Felice (2012, p. 199) “a coavaliação [avaliação mútua] pode ser um importante instrumento avaliativo para que o discente se torne mais crítico em relação à sua própria aprendizagem, fazendo com que reflita e repense seus erros”.

É inquestionável a contribuição que o construto da avaliação formativa tem oferecido ao ensino-aprendizagem escolar como um todo, contudo, é imprescindível que se reflita como essa modalidade deve ser integrada de modo específico ao trabalho com as diferentes disciplinas, tal como observa Fernandes (2005, p. 10):

Os programas de formação na área da avaliação das aprendizagens deverão, sempre que possível, ser contextualizados no ensino das diferentes disciplinas. Desta forma poderão utilizar-se estratégias de avaliação que integrem o ensino e a avaliação e que respondam às necessidades sentidas por muitos professores em promoverem nas suas aulas uma avaliação formativa alternativa mais válida, abrangente, transparente, exigente, diversificada e com tarefas mais significativas dos pontos de vista educativo e formativo. Nestas condições, é desejável que qualquer formação em avaliação integre equipas de formadores especialistas em desenvolvimento curricular, em avaliação e nas didácticas das diferentes disciplinas.

Diante do que tratamos até aqui com respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna, consideramos fundamental a reflexão sobre como integrar a modalidade formativa de avaliação ao trabalho de produção e compreensão oral e escrita. Some-se a isso o fato de que “as questões relativas à avaliação no ensino/aprendizagem de Língua Materna (e não a avaliação em geral) constituem um objeto de estudo legítimo para os especialistas em didática das línguas” (CUNHA, 1998, p. 109).

Desse modo, quanto às características específicas da avaliação escolar em língua materna, algumas questões-chave precisam ser esclarecidas: o que é importante que os aprendentes evidenciem quanto ao domínio da língua? Que aspectos da língua podem ser ensinados, aprendidos e avaliados? Que instrumentos são favoráveis a uma avaliação eficaz desses aspectos? Como promover a regulação do ensino e a aprendizagem autorregulada nos domínios específicos da língua materna? Vemos que as questões aventadas envolvem necessariamente concepções referentes à própria língua e ao seu ensino e aprendizagem, portanto, entendemos que as práticas avaliativas são indissociáveis da prática pedagógica como um todo (CUNHA, 1998).

É importante destacarmos a necessidade de que professores e aprendentes construam juntos instrumentos próprios para averiguação do alcance dos objetivos numa sequência de atividades de produção escrita ou oral, de leitura ou de escuta, devendo ter critérios claros e adequados ao nível dos aprendentes. A esse respeito, Lameira (2012, p. 89), num trecho das conclusões a que chegou a partir de uma pesquisa envolvendo o uso de instrumentos de regulação no ensino-aprendizagem da produção escrita, entende o seguinte:

No uso dos instrumentos, os alunos iam percebendo problemas estruturais, de escolhas vocabulares, de ambientação das narrativas, e a identificação desses problemas permitia a busca por soluções. As situações de interação em duplas também possibilitaram trocas preciosas de informações, uma vez que o parceiro coavaliador do texto constituía em leitor da produção de textos de outro e podia contribuir com sugestões para a escrita do conto.

Consideramos, pois, que a eficácia no trabalho escolar com língua materna não pode prescindir da adoção de uma perspectiva de avaliação que contribua para a superação de dificuldades no ensino e na aprendizagem por meio de instrumentos que favoreçam a regulação do processo, os quais devem sempre ser planejados a partir das características da língua e das competências necessárias ao seu uso eficiente.

1.4.2 A “Sequência Didática” como procedimento formativo

Ao propor o ensino de língua materna por meio da leitura e/ou produção de textos sob a perspectiva dos gêneros textuais, a Sequência Didática deve, como já exposto, basear-se num modelo didático do gênero em questão, o qual servirá tanto para a constituição dos objetos de ensino e de aprendizagem quanto para os de avaliação. A SD é um dispositivo particularmente favorável ao desenvolvimento de atividades de avaliação de cunho formativo, como exporemos detalhadamente a seguir.

Na execução de uma SD, a apresentação da situação constitui o momento para, além de outras, proporcionar à turma um primeiro contato com o gênero ao mesmo tempo em que se verifica a representação da situação de comunicação que o grupo já possui. A primeira produção textual também tem o papel fundamental de evidenciar quais aspectos relacionados ao gênero os aprendentes já dominam, quais precisam ser aperfeiçoados e quais precisam ser objeto de apropriação, tendo-se sempre em vista o texto oral ou escrito como objetivo primordial do trabalho. Vemos, então, a preocupação inicial em conhecer o grupo, suas potencialidades e dificuldades e, assim, focalizar em elementos significativos para os aprendentes, bem como em modos de condução do trabalho adequados às suas formas de aprender. Esse trabalho inicial é pensado, então, para constituir-se como efetiva realização de uma avaliação diagnóstica (categoria essencial nos princípios da avaliação formativa), pois “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 102).

Nos módulos, são realizadas atividades pensadas como meio para se chegar a uma elaboração mais refinada possível do texto oral ou escrito. Neles, os aprendentes, já tendo em conjunto com o professor estabelecido os critérios que fazem com que uma dada produção possa ser considerada um bom exemplar do gênero em estudo, saberão aonde precisam chegar e quais recursos da língua precisarão dominar. Esse contexto é bastante propício para levar os aprendentes a assumirem a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, uma vez que terão condições de perceber as suas dificuldades, seus avanços e a forma como melhor aprendem. Para tal, é importante não só um bom planejamento dos módulos, mas a previsão de formas de se estimular a autonomia dos aprendentes por meio de processos como autoavaliação, coavaliação, autorregulação e correção. Consideramos que, para que o procedimento seja utilizado com o máximo de seu potencial, o professor deverá lançar mão de

suas “possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 92).

Destacamos que, para os proponentes da SD, as diferenças de nível de domínio dos recursos linguageiros – que se evidencia entre os aprendentes tanto na produção inicial quanto nos módulos – de modo algum será um entrave para o desenvolvimento satisfatório do procedimento, ao contrário, poderá potencializar as possibilidades de colaboração entre os membros do grupo, visto que “As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação” (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 93).

Quanto às possibilidades de efetivamente conduzir um ensino-aprendizagem de línguas sob as bases da avaliação formativa, entendemos que, de fato, desde a apresentação da situação até a produção final, a SD proporciona condições para:

a) *A regulação do ensino*: as capacidades de linguagem que os aprendentes já dominam e as que precisam ser foco do ensino, as capacidades que eles dominam de forma deficiente, as estratégias que utilizam para apropriar-se dos elementos referentes à situação de comunicação, ao aspecto discursivo e ao linguístico-discursivo, os tipos de atividades que lhes desperta interesse, as diferenças entre os membros do grupo, a forma como essas diferenças podem ser usadas em favor da aprendizagem de todos, são variáveis que deverão guiar a intervenção docente. Isso é enfatizado por Cunha (2014, p. 136-137):

Em todos os momentos da sequência, fica claro que a regulação pode ser feita por diversos atores: ao acompanhar os grupos de alunos em seus trabalhos de descoberta, explicitação e sistematização de funcionamentos textuais, o docente certamente os conhece melhor e passa a perceber representações e estratégias que precisam ser discutidas e modificadas. Ele se torna assim mais apto a regular suas atividades de ensino.

Temos, então, que o docente não pode entender uma SD como um projeto fechado, com trajetória totalmente pré-determinada, sendo preciso, sempre que for necessário, repensar o percurso planejado, avaliar de forma consistente a eficácia de cada momento do trabalho, rever suas pressuposições e articular (se for o caso) novos modos de agir de modo a proporcionar aos aprendentes vias eficazes de desenvolvimento de suas competências linguageiras.

b) *A autoavaliação da aprendizagem*: o desenvolvimento de uma atitude de sujeito que gerencia sua própria aprendizagem exige que o aprendente desenvolva a percepção da sua situação atual em relação aos saberes em jogo num contexto de aprendizagem, bem como de seu progresso após um certo período e o do que ainda constitui

um desafio a ser superado. Numa SD, o domínio das capacidades para uma produção textual adequada com base nos gêneros exigirá que os critérios e descritores que definem o cumprimento apropriado de uma intenção comunicativa por meio de elementos ligados a situação de interação, aos interlocutores, as intenções do locutor etc., devem emergir da percepção dos próprios aprendentes que, em conjunto com o professor, estabelecem os objetivos a serem alcançados e os passos para tal. Corroborando esse entendimento, o que afirma Cunha (2014, p. 135):

Os alunos também são valorizados como sujeitos da aprendizagem quando elaboram instrumentos diversos nos quais sistematizam descobertas, regras, técnicas que irão ajudá-los a analisar (avaliar) suas sucessivas reescritas e a eventualmente dominar um vocabulário mais técnico para mencionar essas descobertas.

c) *Autorregulação da aprendizagem*: a partir da definição de quais critérios para a escrita ou a expressão oral devem ser atendidos, tendo em vista uma interlocução eficaz, e da percepção de sua própria situação quanto ao atendimento dos critérios, a SD favorece a ativação de processos metacognitivos pelos aprendentes. Quanto a isso, Leal (2010) comenta o efeito das refacções, na produção oral ou escrita:

[...] 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 (LEAL, 2010, p. 63).

A título de exemplo, podemos imaginar que, na produção de uma exposição oral, um aprendente perceba que não consegue elaborar uma introdução na qual explicita os principais pontos que, sequencialmente, serão apresentados no decorrer da exposição. O aprendente poderá, então – com base nos critérios e indicadores – verificar que tem dificuldade na escolha dos verbos, advérbios e locuções adverbiais que organizarão a fala referente à sequência de apresentação dos pontos e, assim, poderá ser incentivado a elaborar uma lista de verbos, advérbios e locuções que mais comumente são usadas em tal situação e verificar como eles podem melhor ser utilizados em sua produção.

d) *Avaliação mútua*: uma vez que a turma toda esteja de posse dos critérios acordados, os aprendentes poderão não só avaliar suas próprias produções como aprender a se distanciar de suas produções ao analisar as dos colegas, como observam Alves e Felice (2012, p. 196):

Quando os critérios são discutidos e estabelecidos em conjunto, os aprendizes sabem exatamente quais são os pontos que serão avaliados e que esses critérios também são

os mesmos para o coavaliador, o que levaria a uma segurança maior tanto para avaliar quanto para ser avaliado pelo colega.

Além disso, a prática de avaliação mútua possibilitará a cada membro do grupo um maior envolvimento com o processo de aprendizagem da turma como um todo, podendo favorecer o senso de colaboração. Para tal, a consciência da SD como um projeto coletivo é fundamental. Além disso, o processo de leitura/audição e apreciação dos textos produzidos pelos colegas é um meio muito importante para a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem a partir da visão de como o outro se apropriou ou não do uso de determinado item textual, desse modo, “a coavaliação [avaliação mútua] pode ser um importante instrumento avaliativo para que o discente se torne mais crítico em relação à sua própria aprendizagem” (ALVES; FELICE, 2012, p. 199).

Com base nessa revisão teórica, passaremos agora a analisar como essa dimensão formativa se apresenta nas SD do nosso corpus, apresentando, antes disso, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos propostos.

2 METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentamos o caminho metodológico estabelecido com vistas a cumprir a tarefa a que nos propomos na presente investigação. Detalhamos, abaixo, os seguintes pontos: **caracterização da pesquisa**, no qual expomos o tipo, o objetivo e o procedimento técnico da pesquisa; **o contexto**, ou seja, o local físico e social onde a investigação ocorreu; **instrumentos e procedimentos para a constituição de dados**, neste ponto, fazemos descrição do modo como o corpus foi composto; **descrição do corpus de pesquisa**, momento no qual expomos uma visão geral dos dados que serão analisados e; **procedimentos de análise de dados**, aqui apresentamos como se deu o processo de análise de dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho ocupa-se da formação inicial de professores de Português, focalizando a didatização dos gêneros textuais por meio do procedimento “Sequência Didática” e colocando em relevo o caráter formativo dessa proposta.

Nosso objetivo principal é analisar em propostas de “Sequência Didática” o modo como a base teórico-metodológica e o caráter formativo desse dispositivo didático têm sido interpretados por alunos da licenciatura em Português, tendo em vista favorecer a formação do professor no que diz respeito à didatização dos gêneros. Tal objetivo foi suscitado pelas seguintes questões:

a) Propostas de “Sequência Didática” construídas por alunos de licenciatura em língua materna estão coerentes com os pressupostos teóricos nas quais o dispositivo se fundamenta?

b) Processos formativos – tais como regulação, autorregulação, autoavaliação e coavaliação – estão claramente articulados às atividades de ensino e de aprendizagem nas “Sequências Didáticas” elaboradas por alunos de licenciatura em língua materna?

Em função de nossa intenção de analisar a apropriação de procedimentos de didatização de gêneros textuais na formação de professores, optamos por realizar uma pesquisa documental envolvendo produtos (isto é, Sequências Didáticas) elaborados por alunos de cursos de graduação em licenciatura em Letras/Língua Portuguesa dentro da perspectiva do trabalho escolar com gêneros na educação básica.

Severino (2007, p. 122-123) descreve a pesquisa documental nos seguintes termos:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Nossa opção pela pesquisa documental justifica-se pelo fato de considerarmos que as propostas de Sequência Didática em tela constituem documentos que materializam concepções a respeito da língua/linguagem, de seu ensino e de sua aprendizagem. Além disso, tais trabalhos evidenciam aos professores formadores as aprendizagens que foram desenvolvidas ao longo de uma ou mais atividades curriculares, as quais visam, em última instância, à prática profissional do futuro professor. Registramos, ainda, que tal procedimento de pesquisa nos permite abarcar um número e uma diversidade maior de sujeitos, o que não ocorre no estudo de caso, por exemplo.

Quanto ao objetivo, o presente trabalho pode ser enquadrado na categoria de pesquisa exploratória, uma vez que “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Devido a isso, nosso foco não é procurar a causa ou o que levou as propostas analisadas a possuírem determinadas características, mas destacar determinados aspectos dessas propostas e analisá-los à luz das perspectivas teóricas escolhidas. Consideramos que os produtos em análise podem revelar aspectos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos e ajudar a entender como melhor orientar sua formação.

Nossa abordagem do objeto de pesquisa terá cunho qualitativo visto que “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A seguir, tratamos do contexto onde se deu a pesquisa, a Universidade Federal do Pará, destacando as características dos cursos de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa dos *campi* de Abaetetuba e Belém, locais de origem dos documentos analisados.

2.2 Contexto da pesquisa

A presente investigação tem como lócus a Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição que conta com mais de 60 anos de existência, ofertando cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu* e promovendo uma gama extensa e diversificada de atividades acadêmicas e científico-culturais. A UFPA é a maior instituição pública da Amazônia brasileira e consta como a segunda maior universidade do Brasil em número de alunos.

A UFPA, ao longo do seu período de existência, tem sido a principal instituição formadora de professores do quadro das redes municipais e estaduais do Pará. Nesse contexto, destacamos, a “interiorização” de seus cursos, nome pelo qual ficou inicialmente conhecido o processo de oferta de turmas de seus cursos de licenciatura fora da capital do estado – onde se localiza a sua sede – visando minimizar a demanda por profissionais de nível superior nas atividades educacionais em municípios do interior. Esse processo avançou até a implantação de 12 campi universitários, sediados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Marabá, Santarém, Soure, Tucuruí; tendo os campi de Marabá e Santarém se transformado, mais recentemente, em universidades autônomas.

Quadro 2: Informações gerais dos cursos de licenciatura envolvidos na pesquisa

Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa		
	Campus Universitário de Belém	Campus Universitário de Abaetetuba
Ano de implantação	1955	1996
Resolução de Aprovação do PPC	Nº 3.541 de 14 de agosto de 2007	Nº 4.701 de 19 de agosto de 2015
Nº total de disciplinas	43	45
Carga horária total	3.192 horas	2.945 horas

Fonte: elaborado pelo autor

O curso de Letras/Língua Portuguesa, um dos mais antigos da UFPA, nos dias atuais, é ofertado em oito dos dez campi, tendo, ao longo de sua história, passado por algumas reformulações em seus projetos pedagógicos. Destacamos, acima, algumas informações dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) sediados nos campi de Abaetetuba e Belém⁶, que fazem parte de nossa pesquisa.

⁶ As informações referem-se aos projetos pedagógicos em vigor no período em que se realizou a constituição dos dados.

Os dois cursos ofertam vagas anualmente e, além das atividades de ensino, desenvolvem atividades de pesquisa e extensão que abrangem diversas temáticas ligadas à língua/linguagem e ao ensino-aprendizagem de língua materna. Apresentamos, abaixo, um duplo excerto com o objetivo que se almeja alcançar em cada um dos cursos.

Objetivo do Curso⁷	
Campus de Abaetetuba	Campus de Belém
<p>“O objetivo do curso de graduação em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa é formar profissionais de Língua Portuguesa, interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma prática, teórica e crítica, com as linguagens, especialmente a verbal (oral e escrita), em contextos formais e informais, estando aptos para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.</p>	<p>“O objetivo dos Cursos de Letras⁸ é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. Independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas, objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área”.</p>

Os cursos atendem à demanda não só das cidades onde funcionam, mas também de diversos municípios do entorno, sendo responsáveis pela formação de grande parte dos professores que atuam na região metropolitana de Belém e no nordeste do estado do Pará.

2.3 Instrumentos e procedimentos para a constituição de dados

A partir da constatação de que alguns cursos de licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, ofertados em *campi* da Universidade Federal do Pará, previam em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) atividades curriculares voltadas à formação do professor para o trabalho escolar com leitura, escuta, escrita e oralidade por meio dos gêneros textuais, optamos por reunir trabalhos de alunos dos *campi* de Belém e Abaetetuba, devido termos maior acesso a professores e alunos desses dois *campi*.

⁷ Chama-nos a atenção o fato de os dois objetivos serem quase idênticos, contudo não é foco deste trabalho discutir o processo de constituição dos Projetos Pedagógicos dos diversos cursos de Português.

⁸ No campus de Belém, um único projeto pedagógico contempla o curso de licenciatura em Letras /Língua Portuguesa e mais quatro licenciaturas em línguas estrangeiras, tendo um único objetivo de formação para todos os cursos.

Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/Campus de Abaetetuba				
Atividade: OFICINA DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS				
Categoria: Obrigatória				
Cargas Horárias:				
C.H Teórica: 14	C.H Prática: 26	C.H Extensão: 20	C.H Distância: 0	C.H Total: 60
Descrição:				
Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de sequências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros.				
Bibliografia Básica:				
BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.				
Bibliografia Complementar:				
BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. FRANCI, Eglê. A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 2002 GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. MARCUSCHI, Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008 NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). Gêneros textuais: da Didática das Línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Ed. Clara Luz, 2009.				

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba.

Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/Campus de Belém				
Atividade: OFICINA DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS				
Categoria: Obrigatória				
Cargas Horárias:				
C.H Teórica:	C.H Prática: 68	C.H Extensão:	C.H Distância: 0	C.H Total: 68
Descrição:				
Observação e apreensão do funcionamento de diferentes gêneros textuais; uso adequado desses gêneros em diferentes situações discursivas; reflexão sobre seu uso no sistema escolar; planejamento de seqüências didáticas para o ensino de alguns desses gêneros.				
Bibliografia Básica:				
BRANDÃO, Helena M. <i>Gêneros do discurso na escola</i> . São Paulo: Cortez, 2000. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). <i>Gêneros textuais & ensino</i> . Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. KLEIMAN, ÂNGELA, MORAES, Silvia. <i>Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2001.				
Bibliografia Complementar:				

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus de Belém.

A disciplina intitulada “Oficina de Didatização de Gêneros Textuais” consta no desenho curricular dos cursos de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa tanto no do Campus de Abaetetuba quanto no de Belém, sendo essa a atividade curricular mais diretamente voltada ao trabalho didático com os gêneros textuais, o que está evidenciado nos dois excertos acima.

Após estabelecer contato com professoras formadoras e alunos, tivemos acesso a vinte e três trabalhos elaborados, entre os anos de 2014 e 2017, como produto da disciplina “Oficina de Didatização de Gêneros Textuais”, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Propostas de SD reunidas

Campus	Nº de Trabalhos	Nº de Alunos Envolvidos
Abaetetuba	16	38
Belém	7	14 ⁹

Fonte: elaborado pelo autor.

Com vistas a ter uma visão, ainda que limitada, do contexto em que as propostas de SD foram construídas, aplicamos um questionário (Apêndice G) junto às professoras formadoras, no qual levantamos algumas informações a respeito da execução da disciplina “Oficina de Didatização de Gêneros Textuais”. No quadro 4, abaixo, sistematizamos as informações coletadas.

Quadro 4: Características da execução da disciplina Oficina de Didatização de Gêneros Textuais

	Profa. do Campus de Belém	Profa. do Campus de Abaetetuba
Textos utilizados	<p>DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.</p> <p>DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. MOARA: revista da pós-graduação em letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, n. 25, p. 15-52, jan./ jun. 2006.</p> <p>DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. D.E.L.T.A., São Paulo, n. 32, p. 237-260, 2016.</p> <p>BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1953].</p>	<p>DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.</p> <p>BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Narrativa de enigma. São Paulo: FTD, 2001.</p> <p>COUTINHO, Maria Antônia; JORGE, Noémia; TANTO, Camile. Para um modelo didático do <i>conto policial</i>. In: Calidoscópio. Vol. 10, n.1, p. 24-32, jan/abr 2012.</p> <p>CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010, p. 179-193.</p>

⁹ Em um dos trabalhos não há identificação dos autores.

		<p>DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.</p> <p>HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010, p. 195-208.</p> <p>MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.</p> <p>RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. Pontos de vista: caderno do professor – orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.</p>
Carga horária destinada à apropriação do referencial teórico	36h	28h
Carga horária destinada à elaboração de SD e à avaliação	24h	32h
Escolha do gênero objeto das SD	Foram selecionados, pela professora, gêneros de diferentes domínios e esses foram sorteados entre os grupos de licenciandos.	Cada grupo de licenciando escolheu o gênero que seria objeto de ensino na SD que elaboraria.
Construção de modelo didático dos gêneros objeto de ensino nas SD	Ocorreu	Ocorreu
Refacções da proposta inicial de SD¹⁰	A proposta inicial foi avaliada pela professora e, após isso, foi ajustada pelos licenciandos, constituindo-se a versão final.	As propostas de SD foram elaboradas em classe, sob supervisão e orientação da professora-formadora. As sugestões de ajustes foram feitas à medida que os licenciandos produziam as partes das SD. Ao final da disciplina, a versão completa dos trabalhos foi avaliada uma vez e devolvida aos alunos, que retornaram com as versões definitivas.
Quanto ao esquema de SD	Os licenciandos foram orientados a seguir o modelo do grupo de Genebra.	“Os alunos foram orientados a não seguirem à risca o esquema proposto por esses autores, porque entendendo a realidade escolar brasileira

¹⁰ O corpus de nossa pesquisa é composto pela versão final das SD selecionadas.

		um tanto distinta da realidade suíça e europeia. O nível de letramento dos alunos da escola básica brasileira não permitiria que a primeira produção, sendo feita logo após a apresentação da situação, pudesse apresentar traços genéricos razoáveis. Então, propomos que, após a apresentação da situação, fosse previsto ao menos um módulo voltado para o contato dos alunos com textos do gênero a ser trabalhado. Alguns alunos preferiram deixar a primeira produção para o módulo semifinal da sequência, ficando antes somente da produção final”. [Transcrição da resposta da professora]
Situações problemáticas relacionadas à execução da disciplina	Muitos licenciandos copiaram materiais da internet ou seguiram o modelo tradicional de ensino. Falta de conhecimento dos licenciandos em elaborar atividades, ainda que haja disciplinas anteriores que prevejam trabalho com a compreensão e produção oral e escrita.	Falta de apropriação, pelos licenciandos, de categorias e de habilidades ligadas à análise linguística, manifestada na dificuldade geral tanto para identificar dimensões linguísticas como para didatizá-las. Os alunos apontam com mais facilidade as dimensões sociodiscursivas dos gêneros.
Questões a serem destacadas	Necessidade de carga horária maior para viabilizar a apropriação da noção de gênero, de modelo didático e de sequência didática, contemplando também um tempo maior para construção e reconstrução das sequências didáticas. Talvez, fosse o caso de realizar a disciplina em forma de sequência didática de formação.	Um maior investimento na apropriação de habilidades ligadas à análise linguística é necessário para o melhor desempenho dos licenciandos, não só na Oficina de Didatização de Gêneros, como em outras disciplinas de ordem prática. Esse investimento requer trabalhos e exercícios mais efetivos dessa natureza nas disciplinas linguísticas teóricas.

Fonte: elaborado pelo autor

Destacamos que o levantamento dessas informações não teve como objetivo a constituição de dados para a pesquisa, mas apenas informações que pudessem auxiliar na análise das propostas de SD.

A professora formadora do campus de Abaetetuba pertence ao quadro de servidores efetivos da instituição e possui graduação em Letras/Língua Portuguesa, pós-graduação lato sensu em ensino-aprendizagem da língua portuguesa e mestrado em Letras, na linha de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas. Em sua atuação, destaca-se o trabalho com gêneros textuais, ensino-aprendizagem de Português, alfabetização e letramento. A professora formadora do campus de Belém também pertence ao quadro de servidores efetivos da UFPA, tendo licenciatura em Pedagogia, Letras/Língua Inglesa e Letras/Língua Portuguesa, mestrado em Letras, na área de concentração “linguística” e linha de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas, e doutorado em Linguística Aplicada, com atuação, principalmente, em didatização de gêneros textuais, gestos didáticos/profissionais, avaliação da aprendizagem, livro didático e formação de professor¹¹.

¹¹ Informações extraídas do currículo da plataforma Lattes das docentes.

Devido à abordagem qualitativa de nossa pesquisa, foi necessário estabelecer critérios para, dentre os trabalhos coletados inicialmente, selecionar os que efetivamente se tornariam objeto de análise. Desse modo, adotamos – sucessivamente – os critérios expostos abaixo, os quais acabaram nos permitindo ter um equilíbrio entre o número de trabalhos produzidos no Campus de Abaetetuba e no de Belém.

- SD que envolvam produção textual escrita (excluindo-se os gêneros orais e/ou multimodais como seminário, publicidade, HQ, charge...) ¹²;

- SD que envolvam gêneros pertencentes ao agrupamento de gêneros mais representado no conjunto das SD coletadas, usando a tipologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Após submissão dos vinte e três trabalhos ao primeiro critério, foram eliminadas seis SD. Os dezessete trabalhos restantes foram submetidos ao segundo critério, momento em que classificamos as SD por agrupamento, sendo o grupo presente em maior número o do narrar, conforme quadro 3 do tópico 2.4.

Assim sendo, definimos como corpus da presente investigação, nove propostas de SD elaboradas por alunos de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa dos campi de Abaetetuba e Belém.

Após a definição do corpus, realizamos uma leitura preliminar de cada um dos trabalhos para fins de sistematização dos dados, conforme expomos a seguir.

2.4 Descrição do corpus de pesquisa

Expomos, no quadro 5, abaixo, uma descrição geral dos trabalhos objeto de análise de nossa investigação.

Após a seleção e organização dos dados, passamos ao processo de análise, no qual seguimos os procedimentos expostos no ponto 2.5.

¹² Optamos por não incluir no corpus SD que trabalhassem gêneros textuais multimodais, pois o espaço limitado de nosso trabalho não nos permitiria discutir teoricamente as especificidades desses gêneros.

Quadro 5: Características gerais dos trabalhos analisados

Codificação atribuída ao trabalho	Gênero a ser trabalhado	Local onde foi elaborado	Nº de licenciandos envolvidos	Nível de ensino a que se destina	Nomenclatura e ordenação dos diferentes momentos
SD1-CTE	Conto de terror	UFPA/Belém	3	Não informado	Apresentação da situação – produção inicial – módulo 1- módulo 2 – módulo 3 – produção final
SD2-CFC	Conto de ficção científica	UFPA/Belém	2	7º ano do Ensino Fundamental	Aula 1 – aula 2 (apresentação da situação) – aula 3 – aula 4 (produção inicial) – aula 5 (produção inicial) – aula 6 (módulos) – produção final
SD3-CAM	Conto de amor	UFPA/Belém	3	9º ano do Ensino Fundamental	Apresentação da situação – produção inicial – módulo 1- módulo 2 – módulo 3 – produção final
SD4-FAB	Fábula	UFPA/ Abaetetuba	2	Não informado	1º momento não nomeado – módulo 1 – módulo 2 – módulo 3 – módulo 4 – módulo 5
SD5-CMA	Conto Maravilhoso	UFPA/ Abaetetuba	2	6º ano do Ensino Fundamental	Apresentação – módulo 1 – módulo 2 – módulo 3 – módulo 4 – módulo 5 – produção inicial – produção final
SD6-LAM	Lenda Amazônica	UFPA/ Abaetetuba	3	9º ano do Ensino Fundamental	Apresentação – módulo 1 – produção inicial – módulo 2 – módulo 3 – produção final
SD7-LEN	Lenda	UFPA/ Abaetetuba	1	6º ano do Ensino Fundamental	Apresentação – oficina 1 – oficina 2 – oficina 3 – módulo/oficina 4 – módulo/oficina 5 – 6 oficina
SD8-FAB	Fábula	UFPA/ Abaetetuba	2	6º ano do Ensino Fundamental	Apresentação da situação – módulo 1 – produção inicial – módulo 2 – módulo 3 – módulo 4 – produção final
SD9-FAB	Fábula	UFPA/ Abaetetuba	2	6º ano do Ensino Fundamental	1º momento não nomeado – módulo I – módulo II – módulo III – produção inicial – módulo IV – módulo V – produção final

Fonte: elaborado pelo autor.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Para responder às perguntas de pesquisa expostas no ponto 2.1, procedemos ao exame minucioso dos diferentes momentos planejados nas nove Sequências Didáticas que constituem o corpus da presente pesquisa, discutindo-os em três eixos de análise, conforme descrito abaixo.

a) Sequências Didáticas: planejamento da “apresentação da situação”, da “produção inicial” e diagnose de capacidades prévias. Aqui, buscamos identificar o modo como os momentos iniciais do trabalho com gêneros textuais, por meio do procedimento SD, foram interpretados pelos futuros professores de Português, averiguando a pertinência das atividades propostas à luz da base teórica no qual se fundamenta o dispositivo. Para tal, analisamos a definição do problema de comunicação, a preparação dos conteúdos dos textos e o planejamento de atividades voltadas a um diagnóstico das capacidades já presentes no grupo de aprendentes com o qual o projeto fosse aplicado, o que envolve a percepção dos parâmetros da situação de comunicação na qual textos que pertencem ao gênero comumente são produzidos, a forma como um texto no gênero se estrutura e seus conteúdos mais recorrentes e, por fim, os elementos ligados à coesão e coerência internas do texto.

b) Sequências Didáticas: Planejamento dos “módulos” e articulação de processos formativos às atividades. Para tanto, seguimos os seguintes passos: apresentamos e discutimos as características gerais dos módulos; verificamos a distribuição das atividades nas categorias “trabalho com problemas de diferentes níveis”, “variação de atividades e exercícios” e “capitalização de aquisições”. Em seguida, verificamos se foram planejadas atividades suscetíveis de levar os aprendentes a desenvolver capacidades de linguagem diretamente ligadas à produção textual do gênero em questão que integrassem processos de regulação, autoavaliação, coavaliação e autorregulação – ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna a ser efetivado mediante a SD.

c) Sequências Didáticas: atividades finais, articulação entre avaliação formativa e somativa no planejamento da “produção final”. Refletimos, neste subponto, sobre as atividades do último momento da SD, a produção final do gênero, a resolução do problema de comunicação/realização do projeto de classe, procuramos identificar sinais de uma intenção de articular processos formativos à atividade de produção/avaliação do texto final, o planejamento de uma revisão ortográfica no texto final. Além disso, verificamos se havia sido prevista, em cada uma das SD, uma avaliação somativa, e se esta se articulava com os

processos formativos anteriores, baseando-se em critérios explícitos e compartilhados entre professor e aprendentes.

Nosso próximo capítulo é dedicado à apresentação dos dados ao resultado nossas análises.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise que exporemos a partir daqui procura evidenciar concepções didáticas relacionadas à produção escrita e a práticas avaliativas, manifestadas no processo de didatização de gêneros textuais por professores de Português em formação inicial.

Para fins de organização de nossa exposição, definimos três eixos: a) Sequências Didáticas: planejamento da “apresentação da situação”, da “produção inicial” e diagnose de capacidades prévias; b) Sequências Didáticas: planejamento de “módulos” e articulação de processos formativos às atividades; e c) Sequências Didáticas: atividades finais, articulação entre avaliação formativa e somativa no planejamento da “produção final”.

Antes de passarmos à apresentação dos eixos de análise – nos quais discutimos separadamente os diferentes momentos que fazem parte do esquema da SD – apresentamos rapidamente as SD do *corpus*.

3.1 Apresentação das SD do corpus

Nesta seção, iremos expor uma visão geral das propostas, por meio da sistematização do modo como são nomeados e organizados sequencialmente os seus diferentes momentos, o que consta no quadro 6 a seguir. Como já dissemos, a discussão a respeito do conteúdo de cada um dos diferentes momentos das SD será realizada nos eixos de análise. Por isso, comentaremos aqui somente a nomenclatura e a sua sequenciação à luz do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (apresentado no ponto 1.3.3).

Vemos que somente nas propostas SD1-CTE e SD3-CAM os nomes e a ordem dos diferentes momentos coincidem com o esquema de SD proposto pelo grupo de Genebra. Nas propostas SD6-LEN, SD8-FAB e SD9-FAB, há alterações principalmente na ordem dos diferentes momentos: nas SD6-LEN e SD8-FAB, o módulo 1 antecede a produção inicial; na SD9-FAB, três dos cinco módulos antecedem a escrita do primeiro texto.

Esta situação, em parte se explica pela orientação dada pela professora do Campus de Abaetetuba que, como vemos no quadro 4, orientou os licenciandos a não planejarem a primeira produção como sequência imediata da apresentação da situação, mas sugeriu que entre esses dois momentos houvesse pelo menos um módulo. Ela justifica a mudança no esquema de SD do grupo de Genebra ao afirmar que, no contexto brasileiro, o nível de letramento dos alunos da educação básica é, em geral, muito baixo, o que dificultaria a

realização de uma primeira produção, logo no início do projeto, apresentando características mínimas do gênero textual.

Quadro 6: Nomeação e sequenciação dos diferentes momentos das SD

1º Momento	2º momento	3º momento	4º Momento	5º Momento	6º momento	7º Momento	8º momento
SD1-CTE							
Apresentação da situação	Produção inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Produção final	-	-
SD2-CFC							
Aula 1	Aula 2: Apresentação da situação	Aula 3	Aula 4: Produção inicial	Aula 5: Produção inicial	Aula 6: “módulos”	Produção final	-
SD3-CAM							
Apresentação da situação	Produção inicial	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Produção final	-	-
SD4-FAB							
Não nomeado	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5 (Construindo fábulas)	-	-
SD5-CMA							
Apresentação	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Produção inicial	Produção final
SD6-LEN							
Apresentação	Módulo 1	Produção inicial	Módulo 2	Módulo 3	Produção final	-	-
SD7-LEN							
Apresentação	Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3	Módulo/Oficina 4	Módulo/Oficina 5	Oficina 6	-
SD8-FAB							
Apresentação da situação	Módulo 1	Produção inicial	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Produção final	-
SD9-FAB							
Não nomeado	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Produção inicial	Módulo IV	Módulo V	Produção final

Fonte: elaborado pelo autor.

Na SD2-CFC, a distância entre o início da sequência e a produção inicial amplia-se, ao passo que a distância entre a produção inicial e a produção final se estreita.

Para nós, em se tratando do esquema das SD, a SD5-CMA é bastante problemática, pois a “produção inicial” foi prevista para ser realizada imediatamente antes da “produção final”, após cinco módulos de trabalho. Essa sequenciação dos diferentes momentos dessa proposta de SD inviabiliza completamente a adaptação do projeto às necessidades da classe a partir da avaliação do primeiro texto, o que é primordial na proposta de SD. Desta feita,

também esvazia os módulos (ou, pelo menos, a maior parte deles) de seu sentido, que seria de trabalhar problemas detectados na produção inicial e de permitir uma reflexão a seu respeito, antes de um momento de reescrita.

A nomenclatura e sequenciação dos diferentes momentos das propostas SD2-CFC, SD4-FAB e SD7-LEN, distanciam-se bastante do esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, podemos afirmar, que o desconfiguram quase que completamente, conforme sintetizamos no Quadro 7.

Quadro 7: Incoerências nas propostas SD2-CFC, SD4-FAB e SD7-LEN quanto à nomenclaturas e ordenação dos diferentes momentos do projeto

SD2-CFC	Não inicia com a “apresentação da situação”; somente um momento é chamado “módulos”, os demais são chamados “aula”.
SD4-FAB	Aparecem apenas momentos chamados módulos, não temos os momentos denominados “apresentação da situação”, “produção inicial”. O último módulo, intitulado “Construindo fábulas” pode ser interpretado como “produção final”.
SD7-LEN	Ocorre ora alternância ora justaposição dos nomes “módulo” e “oficina”; não temos um momento denominado “produção final”.

Fonte: elaborado pelo autor.

A realidade que acabamos de descrever constituiu-se em um problema para a análise: para pretendermos examinar o que as diversas SD propunham, era necessário poder comparar as diversas partes das propostas entre si. Para isso, precisávamos examinar os diferentes momentos e verificar em que medida um termo usado pelo licenciando poderia ser entendido por outro do modelo genebrino (por ex., se o “módulo 5” da SD4-FAB poderia ser considerada como Produção Final).

Procuramos, então, identificar a função de cada uma das partes das SD analisadas e usar como “apresentação da situação”, os módulos que procuram desempenhar parte ou totalidade das funções atribuídas a uma apresentação da situação. E assim por diante, como mostrado no quadro 8, abaixo.

No quadro 8, quando a nomenclatura adotada para designar uma das etapas, nas SD dos professores em formação, não correspondia à nomenclatura do modelo genebrino, indicamos o termo usado. Quando não havia divergência com o modelo genebrino, deixamos de preencher a célula correspondente, inserindo apenas dois hifens. Quando determinado momento da SD não apareceu na proposta, informamos com a expressão “não houve”. Quando o momento do trabalho não recebeu nenhuma denominação, informamos com a expressão “não nomeado”.

Quadro 8: Correspondência entre os momentos das diferentes SD

	SD1-CTE	SD2-CFC	SD3-CAM	SD4-FAB	SD5-CMA	SD6-LAM	SD7-LEN	SD8-FAB	SD9-FAB
Apresentação da situação	Apresentação inicial	--	Apresentação inicial	Módulo I Módulo 2	Apresentação	Apresentação	Apresentação	--	Não nomeado
Produção Inicial	--	--	--	[não houve]	--	--	Módulo/oficina 4	--	--
Módulo I	--	Módulos	--	--	--	--	Oficina 1	--	--
Módulo II	--	[não houve]	--	--	--	--	Oficina 2	--	--
Módulo III	--	[não houve]	--	--	--	--	Oficina 3	--	--
Módulo IV	[não houve]	[não houve]	[não houve]	--	--	[não houve]	Módulo/oficina 5	--	--
Módulo V	[não houve]	[não houve]	[não houve]	[não houve]	--	[não houve]	Não houve	[não houve]	--
Produção final	--	--	--	Módulo 5 “Construindo fábulas”	--	--	Oficina 5	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Convém mencionarmos finalmente que, nas propostas SD1-CTE, SD2-CFC e SD3-CAM, predomina a perspectiva do aprendente, ou seja, são apresentadas principalmente as atividades que os aprendentes deverão realizar em cada momento da SD. Nas demais, prevalece a perspectiva do professor, pois, em cada momento da SD, são apresentadas essencialmente orientações sobre como desenvolver metodologicamente o objetivo definido. Mas, podemos afirmar que no geral há uma mescla dessas duas perspectivas em todos os trabalhos¹³.

3.2 Sequências Didáticas: “apresentação da situação”, “produção inicial” e diagnose de capacidades prévias

O percurso de trabalho com uma Sequência Didática, conforme expomos no ponto 1.3.3, tem seu início com o momento denominado “apresentação da situação”. Esse ponto de partida exige a apresentação de um problema de comunicação claramente definido, que envolve a especificação: do gênero que será abordado; do(s) destinatário(s) dos textos que serão produzidos; da forma pela qual as produções serão entregues aos destinatários e; de quem participará da produção. De igual modo, nesse primeiro momento, é conveniente que os aprendentes sejam levados a ter consciência dos conteúdos temáticos que serão veiculados

¹³ No apêndice A, apresentamos uma SD oriunda do Campus de Abaetetuba e uma oriunda do Campus de Belém a fim de exemplificar o modo como foram elaboradas.

nos textos produzidos e das formas mais exequíveis de ter acesso a informações pertinentes para a composição do texto.

O momento que se segue ao da “apresentação da situação” é o denominado “produção inicial”, o qual compreende “um primeiro encontro com o gênero” por meio da construção de um primeiro texto – que pode ser uma versão simplificada do texto final a ser produzido – e a exploração dessa primeira produção como objeto de diagnóstico com fins de regulação do ensino, uma vez que é valioso para evidenciar potencialidades e desafios a serem trabalhados com a classe na continuidade da SD.

No quadro 9, a seguir, apresentamos uma sistematização das atividades previstas para a “apresentação da situação” e para a “produção inicial” nas propostas de SD de nosso corpus.

Na segunda coluna do quadro, vemos que em dois trabalhos, SD4-FAB e SD9-FAB, não houve preocupação em nomear o primeiro momento da SD, entretanto, observamos que está claramente exposto o problema de comunicação/projeto de classe que motivará a realização do projeto.

Já na SD2-CFC, o primeiro momento corresponde à aula 1 (não nomeada) e à aula 2 (chamada de apresentação da situação). Neles, não há apresentação de um projeto de classe, nem explicitação de um problema de comunicação motivador da produção textual, apenas atividades relacionadas à preparação de conteúdos e a conhecimentos teóricos sobre o gênero.

A partir daqui, discutiremos o modo como a “apresentação da situação” e a “produção inicial” foram planejadas nas propostas de SD que compõem nosso corpus de pesquisa, abordando os seguintes pontos: a) “Apresentação da situação”: definição do problema de comunicação; b) “Apresentação da situação”: preparação dos conteúdos dos textos; e c) “Produção inicial”: diagnóstico de capacidades de produção do gênero.

Quadro 9: Atividades da apresentação da situação e produção inicial

SD	Título	Problema de comunicação / Projeto de classe	Preparação dos conteúdos	Primeira produção	Realização da “produção inicial”
SD1-CTE	Apresentação inicial	Exposição de contos de terror para a própria turma em forma de contação de histórias.	Exercícios de reconhecimento de características de contos de terror.	Produção individual de um conto de terror inspirados nos textos lidos ou a partir de um título dado pelo professor.	Após a “apresentação da situação”
SD2-CFC	Aula 1	Não há. Na última aula da SD, é anunciada a exposição da produção no mural literário da escola.	Conversa informal sobre a existência ou não de seres, objetos e cenários reais e futurísticos, retratados em imagens, e sobre a possibilidade de virem a existir no futuro. Exposição oral sobre algumas características ligadas ao conteúdo de contos de ficção científica.	Produção individual de um conto de ficção científica a partir da escolha de um tema dentre algumas alternativas dadas pelo professor	Após o módulo II
	Aula 2		- Leitura de um conto de ficção científica e de um conto fantástico; - Atividade 1: conceituar um conto; - Atividade 2: transcrever do texto/informar a respeito do exemplar do conto fantástico lido: parte do enredo, aspectos, domínio social de comunicação e outros; - Atividade 3: marcar, a partir de características enumeradas, quais pertencem ao conto de ficção científica e quais pertencem ao conto fantástico		
SD3-CAM	Apresentação da situação	Não ocorre. Na última aula da SD, os alunos são avisados de que todos participarão de uma roda de leitura, onde irão ler suas produções para o colega de classe.	Não ocorre	Produção individual de um conto de amor (sem interlocutor definido)	Após a “apresentação da situação”
SD4-FAB	-	Publicar fábulas em um livro.	Exposição oral sobre algumas características ligadas ao conteúdo de fábulas.	Não ocorre	Não ocorre

SD5-CMA	Apresentação	Disponibilização de textos do gênero “conto maravilhoso” na biblioteca da escola.	Não ocorre	Produção individual de um conto maravilhoso.	Após o módulo V e imediatamente antes da “produção final”.
SD6-LAM	Apresentação	Não ocorre. Em um momento posterior, aparece o objetivo “organizar uma exposição com o tema: ‘O gênero lenda’”	Não ocorre	Não ocorre	Não ocorre
SD7-LEN	Apresentação	Produção de um livro de fábulas a ser disponibilizado na biblioteca da escola para alunos do mesmo ano.	Não ocorre	Produção individual de uma lenda.	Após o módulo III, na “oficina IV”.
SD8-FAB	Apresentação da situação	Produção de um livro de fábulas a ser disponibilizado na biblioteca da escola.	Não ocorre	Produção em grupos de uma lenda a partir de um tema sorteado pelo professor.	Após o módulo I
SD9-FAB	-	Exposição de fábulas em uma feira literária da escola e produção de um livro de fábulas a ser disponibilizado na biblioteca da escola.	Não ocorre	Produção individual de uma fábula envolvendo dois personagens: gato e cachorro.	Após o módulo III

3.2.1 “Apresentação da situação”: definição do problema de comunicação

Os proponentes do procedimento “Sequência Didática”, ao tratarem do projeto de classe/problema de comunicação, afirmam o seguinte:

A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que estes compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 12, grifo do autor).

Na “apresentação da situação”, é necessária, portanto, a definição de uma situação real ou hipotética que constitua a razão de ser da produção de um ou mais textos de determinado gênero, dado a importância de não se perder de vista o caráter dialógico de qualquer ação de linguagem.

No quadro 9, vemos que em três dos trabalhos analisados – SD2-CFC, SD3-CAM e SD6-LAM – não está prevista, na “apresentação da situação”, a exposição do projeto de classe/problema de comunicação a ser realizado pela turma. Sistematizamos de forma detalhada, no quadro abaixo, o que foi planejado para a “apresentação da situação” nessas três SD.

Quadro 10: Apresentação da situação nas propostas SD2-CFC, SD3-CAM e SD6-LAM

Proposta	Apresentação da situação
SD2-CFC	<p>Aula 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens que remetem a cenários e seres futuristas; - Conversa informal a respeito da existência e/ou possibilidade de existência desses locais e seres; - Exposição pelo professor de conceitos teóricos referentes ao gênero conto (focos narrativos, tipos de narrador, elementos estruturais, domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos, capacidades de linguagem dominante etc.); <p>Aula 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um conto de ficção científica e de um conto fantástico; - Atividade 1: conceituar um conto; - Atividade 2: transcrever do texto/informar a respeito do exemplar do conto fantástico lido: parte do enredo, aspectos, domínio social de comunicação e outros; - Atividade 3: marcar, a partir de características enumeradas, quais pertencem ao conto de ficção científica e quais pertencem ao conto fantástico.
SD3-CAM	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de quatro textos exemplares do gênero conto de amor; - Três atividades de estudo de gramática: tempos e modos verbais.
SD6-LAM	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de conhecimentos teóricos sobre o gênero “lendas amazônicas”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Observarmos, portanto, que nesses trabalhos não são evidenciados os problemas de comunicação que os textos produzidos pelos aprendentes deveriam resolver, bem como não são definidos os projetos de classe em que deveriam se empenhar. Como consequência disso, retorna-se, automaticamente, às mesmas práticas de ensino há muito sedimentadas na cultura escolar brasileira: produção de texto sem interlocutor definido, sem objetivo social, circunscrita somente ao contexto da sala de aula e realizada para ser tão somente objeto de avaliação do professor. Essas práticas já vêm há muito tempo sendo veementemente criticadas por estudiosos como Geraldi (1991) e Lopes-Rossi (2002), dentre muitos outros.

Convém reafirmarmos que uma situação de comunicação bem precisa é uma característica elementar de qualquer proposta de trabalho escolar com gêneros textuais, conforme afirma Coscarelli (2007, p. 81):

A ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido é quase impossível.

A diagnose das capacidades prévias da turma em relação à produção do gênero textual (tema que será discutido mais à frente) passa pela explicitação dos parâmetros da situação de comunicação na qual o texto inicial e final da SD será construído. Um projeto de classe e/ou problema de comunicação a ser resolvido motiva a mobilização das capacidades de ação necessárias à produção textual. Realizada essa etapa, o professor poderá avaliar, após uma primeira produção, se os aprendentes compreenderam adequadamente: o papel social que vão ocupar como produtores do texto em questão; o papel social de seus interlocutores; as possibilidades oferecidas pelo suporte em que o texto será veiculado; o objetivo que a produção precisará cumprir etc. Tais informações darão condições ao docente de, se necessário, trabalhar novamente e de modo mais eficaz esses parâmetros.

Na “apresentação da situação” da SD3-CAM, temos atividades que constituem um caso característico de “texto como pretexto para o ensino de gramática”. Após a leitura de quatro exemplares do gênero conto de amor, a proposta de SD apresenta aos aprendentes as atividades do excerto abaixo¹⁴.

¹⁴ Optamos por não editar os textos extraídos das propostas de SD analisadas. Desse modo, as eventuais inadequações ortográficas, gramaticais e demais problemas de escrita contidos nos excertos aqui expostos são provenientes das propostas originais.

SD3-CAM
<p>Primeira questão A partir do trecho destacado no conto (identificar autor e o conto) responda em que tempo/período modo verbal encontra-se o verbo destacado.</p> <p>Segunda questão Leia com atenção trecho em destaque no conto (reescreva adaptando ao tempo e modo verbal pedido em parênteses. a. (pretérito mais que perfeito do indicativo) b. (futuro do subjuntivo) c. (gerúndio)</p> <p>Terceira questão Com base no trecho do conto identifique o maior numero de verbos que você conseguir encontrar e classifique os mesmos.</p>

Uma proposta de sequência de exercícios focados em classificação gramatical, como a do exemplo, ignora totalmente o pressuposto básico da SD que é de trabalhar com as capacidades de linguagem que uma produção adequada do gênero irá exigir, visto que aí não se levam em conta: a) as capacidades de ação, que dizem respeito ao autor, interlocutores, objetivo do texto, suporte e outros; b) as capacidades discursivas: as ligadas à estrutura do texto, ou seja, às diferentes partes como o mesmo se estrutura e ao tipo textual predominante; e c) as capacidades linguístico-discursivas, referentes à coesão, coerência, modalizações e outros.

Cabe lembrar que não se trata de descartar o estudo gramatical, mas de realizá-lo de modo paralelo ao projeto à medida em que se mostrar necessário. O modo como o estudo dos verbos é apresentado não permite nenhuma relação específica com o gênero conto de amor e não fica claro aos aprendentes a necessidade de dominar as relações temporais para melhor produzir o texto final da SD e nem como uma possível aprendizagem de tempos e modos verbais seria reinvestida na produção textual.

Nas propostas SD5-CMA, SD7-LEN, SD8-FAB e SD9-FAB, o problema de comunicação/projeto de classe está presente e é praticamente o mesmo em todas essas SD: impressão e disponibilização na biblioteca da escola dos textos produzidos. Esse problema de comunicação/projeto de classe possui pertinência, todavia, no contexto brasileiro onde a grande maioria dos estudantes não é leitor assíduo e pouco visita bibliotecas, o objetivo da SD poderá parecer inócuo aos aprendentes, uma vez que eles mesmos podem deduzir que seus textos dificilmente serão lidos. Desse modo, acreditamos que a definição do modo como os

textos chegarão aos interlocutores poderia assumir outra forma, como, por exemplo, por meio da articulação de um trabalho conjunto com outros docentes, de forma que alunos de outras turmas possam ser os interlocutores, tendo que ler e/ou encenar os textos produzidos.

A seguir, discutiremos o modo como a preparação dos conteúdos dos textos aparece nas propostas em análise.

3.2.2 “Apresentação da situação”: preparação dos conteúdos dos textos

A “apresentação da situação” em uma SD também precisa contemplar atividades que promovam um primeiro contato dos aprendentes com conteúdos temáticos que podem estar envolvidos na produção textual a ser desenvolvida no projeto. Apesar de essa não ser uma dimensão ensinável, há de ser valorizada, haja vista que o conteúdo (tal como expomos no ponto 1.1) é um elemento essencial de um gênero textual. Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mencionam os seguintes modos para se preparar os conteúdos dos textos a serem elaborados no projeto:

O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral – por exemplo, animais ou homens e mulheres célebres –, podem ser retirados subtemas para um artigo enciclopédico; para um seminário, os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem e terão, eventualmente, aprendido os conteúdos em outras áreas de ensino (história, geografia, ciências etc.). Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos etc.

Convém, então, destacarmos, como mostra o quadro 7, acima, que as propostas de SD3-CAM, SD5-CMA, SD6-LAM, SD7-LEN, SD8-FAB e SD9-FAB não preveem, na “apresentação da situação”, nenhuma atividade de preparo em relação aos conteúdos dos textos que serão produzidos. Na execução de uma SD, uma lacuna como essa poderá criar muitas dificuldades para o trabalho, posto que poderá tornar inócuo o investimento nas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas sem que se tenha o mínimo de propriedade para abordar determinado assunto ou tema. Quanto a isso, recorreremos a Lopes-Rossi (2015, p. 142) para esclarecer que “não basta dizer que um artigo científico começa pela Introdução, pois o que se espera encontrar nessa Introdução são várias informações [...] não coincidentes com as informações esperadas na Introdução de um artigo de opinião, por exemplo”.

Reconhecemos a presença de atividades de preparo dos conteúdos dos textos na “apresentação da situação” das SD1-CTE, SD2-CFC e SD4-FAB, conforme destacamos nos excertos abaixo.

SD1-CTE							
2) Assinale com V ou F conforme as características do conto de terror “O Gato Preto”							
b) O texto retrata de maneira humorística um assunto cotidiano.	()						
d) O texto apresenta um estado de tensão e desfecho assustador	()						
3) Relacione as seguintes definições ao conto de terror.							
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td>intenção do conto de terror</td> <td>narrador</td> <td>tema</td> </tr> <tr> <td>tensão/clímax</td> <td>desfecho</td> <td>personagens</td> </tr> </table>		intenção do conto de terror	narrador	tema	tensão/clímax	desfecho	personagens
intenção do conto de terror	narrador	tema					
tensão/clímax	desfecho	personagens					
a) ideia principal do conto.							
b) final surpreendente e muito assustador.							
d) participantes da trama.							
Personagens							
f) provocar muito medo no leitor.							
g) clímax.							

As atividades destacadas da SD1-CTE parecem ser planejadas para pôr em relevo certas características de contos de terror (como ter uma atmosfera permanente de tensão, um desfecho assustador, ter uma ideia principal e outros). No entanto, para nós, a forma como essas atividades foram planejadas prejudica a natureza indutiva do procedimento SD, uma vez que os aprendentes não serão levados a notar por si mesmos os aspectos relevantes. Ao invés disso, estes são expostos e nomeados sem que os aprendentes precisem empreender grande esforço para identificá-los.

Essa é uma maneira de abordar aspectos da produção textual muito comum à maioria dos livros didáticos produzidos no Brasil. Oliveira e Cunha (2017), ao analisarem SD elaboradas por alunos-estagiários, fazem a seguinte observação:

O modo de perguntar assemelha-se [...] ao dos livros didáticos, que parecem exercer forte influência nos tipos de atividades e tarefas. Ainda que estejamos falando de outro dispositivo, a impressão que temos é a de visualizar um original de livro didático editado, sem projeto gráfico (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 109).

Passando à observação da primeira atividade destacada da SD2-CFC, no excerto abaixo, entendemos que a “conversa informal” que a atividade suscita é bastante relevante, visto que se propõe a provocar uma discussão a respeito de tecnologias que os alunos certamente já conhecem e sobre a possibilidade de desenvolvimento de outros artefatos

tecnológicos no futuro. Isto é feito sem dizer prontamente quais imagens referem a seres, objetos e cenários reais e quais se referem a elementos futurísticos.

Acreditamos que essa ocasião é favorável para se travar um debate acerca dos benefícios e malefícios do desenvolvimento tecnológico, temática muito comum em produções midiáticas e literárias que se propõem a prever o futuro; podendo-se, assim, levar os aprendentes a perceber aspectos comuns ao conteúdo de contos de ficção científica.

SD2-CFC

CONVERSA INFORMAL:

Observe as imagens abaixo:

- 1- O que vocês vêm?
- 2- Essas coisas, pessoas, lugares existem hoje ou já existiram?
- 3- Se não existiram, é possível que existam em alguma época?



CONHECENDO UM POUCO SOBRE O GÊNERO CONTO DE FC

A **Ficção Científica** costuma ser definida como um gênero literário que engloba histórias fictícias, mas que se propõem a fantasiar sobre algo possível, mesmo que não o seja no presente. Refere-se a uma narrativa curta de ficção que cria um universo de seres, de fantasia ou acontecimentos e que se diferencia dos romances não apenas pelo tamanho, mas também pela sua estrutura: há poucas personagens, nunca analisadas profundamente; há acontecimentos breves, sem grandes complicações de enredo; e há apenas um clímax, no qual a tensão da história atinge seu auge. No conto, tempo e espaço são elementos secundários, podendo até não existir. Além disso, os próprios acontecimentos podem ser dispensáveis. O essencial está no ar, na atmosfera, na forma de narrar, no estilo.

SD4-FAB (Introdução do texto referente à “apresentação da situação”)

A fábula pode ser vista como um excelente exercício de reflexão sobre o comportamento humano e as vicissitudes da vida, e não como uma forma de inculcar no leitor certas “verdades”.

Porém, logo em seguida, os alunos se deparam com um texto que conceitua o gênero: imediatamente, o procedimento que levaria os alunos a construir conhecimento, elaborando hipóteses, observando os fenômenos (no caso o gênero ficção científica) e

conceituando-os, é abandonado em prol da exposição de conteúdos declarativos sobre o gênero.

Vemos então que, na segunda atividade destacada da SD2-CFC e na atividade destacada da SD4-FAB, envolvem meramente exposição oral, não contemplam leitura de textos exemplares do gênero nem outros recursos que possam chamar a atenção dos aprendentes para os conteúdos típicos dos gêneros a serem estudados. Nesses casos, temos um claro exemplo de foco em conhecimentos declarativos, muito comuns nas práticas de ensino de gramática no contexto brasileiro.

Essa preocupação em municiar os aprendentes de conhecimentos teóricos sobre os gêneros em estudo também se manifestam nas atividades destacadas abaixo.

SD2-CFC
<p>A ESTRUTURA FORMAL DO CONTO</p> <p>A. PARTE DO ENREDO:</p>
<p>Apresentação, complicação ou evolução, clímax e solução ou desfecho; unidade dramática, unidade de tempo, unidade de espaço, personagens, existência ou não de diálogo, características narrativas, descritivas e dissertativas contidas no conto, enredo; a narrativa é mais objetiva.</p> <p>Os focos narrativos podem ser em:</p> <p><i>1ª pessoa:</i> personagem principal conta sua história, este tipo de narrador limita-se ao saber de si próprio, fala de sua própria vivência.</p> <p><i>3ª pessoa: dentro deste foco, o texto pode ter:</i> [...]</p>
SD6-LAM
<p>1. Apresentação:</p> <p>O surgimento das narrativas está associado com a necessidade do ser humano encontrar explicação para as coisas que o cercam, sendo possível inventar e contar histórias que expõem a sabedoria dos povos. A produção narrativa vem da necessidade de se transmitir conhecimentos. A lenda é um tipo de narrativa que caracteriza-se em não ter pretensão de ser uma verdade definitiva. Ela possui uma pluralidade cultural, constituindo, assim em recursos didáticos significativos e interdisciplinar.</p>

Conforme discutimos no ponto 1.2.2, o domínio de um gênero textual não deve ser confundido com um mero saber declarativo acerca de sua história, autores mais comuns e características mais marcantes, como ocorre muitas vezes no estudo de escolas literárias e de muitos outros conteúdos escolares. A proposta de trabalho escolar com gêneros textuais é, antes de tudo, voltada à construção de competências de uso da língua, ou seja, voltada ao desenvolvimento da escuta, oralidade, leitura e escrita em situação de interação real ou

simulada, que constituem conhecimentos essencialmente procedimentais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSCARELLI, 2007; MACHADO, 2004).

Diante disso, é necessário destacar que o eventual conhecimento sobre um determinado gênero deverá emergir das atividades de observação à medida que forem lidos em sala de aula diferentes exemplares de um gênero, em meio à comparação com textos de outros gêneros, quando se estiver trabalhando com as características específicas de um gênero etc., isto é, o saber declarativo deve se desenvolver no decorrer do trabalho com o saber procedimental. Desse modo, iniciar uma SD já com aula expositiva envolvendo características e informações sobre o gênero, além de ser improdutivo e descaracterizar o procedimento SD, pode ser demasiado enfadonho para os aprendentes.

Focalizaremos, a partir daqui, a produção inicial do gênero e o planejamento do modo como essa atividade será utilizada para uma avaliação diagnóstica.

3.2.3 “Produção inicial”: diagnóstico de capacidades de produção do gênero

A atividade de produção de um texto prévio já no início de uma SD¹⁵ funda-se na própria perspectiva teórico-metodológica do procedimento, que é a de partir de uma ação complexa, situada, trabalhar minuciosamente seus principais elementos constitutivos e voltar ao complexo nas refações e, por fim, na produção final.

No esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)¹⁶, a “produção inicial” ocorre logo após a “apresentação da situação”, sendo aquele momento decorrente deste: “Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84, grifo dos autores).

A primeira produção constitui o elemento principal para uma avaliação diagnóstica na SD, uma vez que essa atividade fará emergir as capacidades de linguagem diretamente ligadas ao gênero que os aprendentes já possuem; assim como, as capacidades que ainda precisam ser desenvolvidas e aquelas a serem aperfeiçoadas. Essas capacidades precisarão ficar evidentes tanto ao professor quanto aos aprendentes.

¹⁵ Para nós, ainda que não seja planejada para logo depois da apresentação da situação – como sugeriu aos licenciandos a professora do Campus de Abaetetuba – a primeira produção deve ocorrer logo no início do projeto a fim de que não haja prejuízos ao trabalho de reescrita baseado em processos de avaliação formativa que a SD propõe.

¹⁶ Ver figura 1, página 47.

No quadro 9, exposto acima, podemos observar que em dois dos trabalhos (SD4-FAB e SD6-LAM) não foi programada uma primeira produção do gênero. Nas SD7-LEN e SD9-FAB, há a previsão de elaboração do primeiro texto somente após três módulos, sendo que, entre a produção inicial e a produção final, a SD7-LEN prevê a realização de apenas mais um módulo e a SD9-FAB prevê a realização de dois módulos¹⁷. Em vista disso, é forçoso lembrar que a sucessão dos momentos da SD (apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final) não é arbitrária, mas é justificada pela própria perspectiva teórico-metodológica do procedimento. Desse modo, a não previsão de realização de uma primeira produção ou o deslocamento dessa para os momentos finais da SD prejudica a exploração do caráter formativo do procedimento. Cunha (2014, p.123) destaca a importância do texto inicial no contexto da avaliação formativa:

Para o professor, a análise preliminar dessa produção é a base para o (re)planejamento das atividades de ensino que ele irá propor nos módulos subsequentes, mas também é, para os aprendentes, o momento para um primeiro distanciamento crítico em relação a sua produção e para uma sensibilização coletiva dos alunos no tocante às características do texto esperado.

Vemos que a produção inicial é que viabiliza a articulação de processos formativos, tais como a regulação, a autoavaliação, a autorregulação e a coavaliação.


Apresentamos, no quadro 11, abaixo, como a produção do primeiro texto é proposta em cada um dos trabalhos.

As informações contidas nas propostas não permitem que saibamos quanto tempo será destinado à elaboração do primeiro texto, nem se será destinado mais de um momento a essa atividade (apenas a SD3-CAM informa que a produção inicial ocupará as aulas 4 e 5). Entendemos que a produção de um texto, principalmente os pertencentes a determinados gêneros, pode ocupar um tempo relativamente longo, contudo, a “produção inicial” também é um momento favorável para um trabalho aprofundado em torno das capacidades instaladas – com leitura, avaliação, registro de pontos problemáticos, elaboração de critérios para um bom texto do gênero em estudo etc. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) ao tratarem da produção inicial como o “primeiro lugar de aprendizagem”, destacam o seguinte:

Este efeito [primeiro lugar de aprendizagem] pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; re-escuta da gravação do(s) aluno(s) que produziram o texto oral etc.

¹⁷ O conteúdo desses módulos é objeto de análise no ponto 3.3.

Quadro 11: produção inicial nas propostas de SD

SD	Atividade
SD1-CTE	<p>1) Agora é a sua vez! Escreva um conto de terror a partir do tema de um dos contos de terror que foram apresentados em sala de aula. Use sua criatividade! Você pode adaptar o tema e inclusive usar aspectos regionais ou fatos atuais para criar o seu conto de terror, como um conto de nome “O Carro Preto”, etc. O conto de terror que você escreverá será exposto à turma futuramente em forma de contação de histórias.</p> <p> Dicas de escrita do conto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1ª dica: escolha adaptada do tema. ✓ 2ª dica: seleção dos participantes da trama e do narrador. ✓ 3ª dica: situar onde ocorre a história (em uma cidade, palácio, casa, escola?). ✓ 4ª dica: escrever o conto de terror.
SD2-CFC	<p>Até agora você estudou os elementos e características de um conto de Ficção Científica. Agora é a sua vez!!!! Produza o seu próprio conto de Ficção Científica. Você PODERÁ utilizar um dos temas abaixo: NÃO ESQUEÇA O TÍTULO!!!!!!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Meu amigo robô 2- O Disco Voador 3- Os estranhos habitantes 4- Uma Guerra Espacial
SD3-CAM	<p>Após a leitura dos contos de amor e dos exercícios realizados, você já deve ter observado que os contos de temática amor são utilizados para entreter, fazer rir ou chorar e apresentar versões das diferentes formas de vivenciar o sentimento amor de modo em que o interlocutor consiga se identificar com a personagem apresentada. Individualmente, crie seu próprio conto de amor, demonstre sua visão sobre esse sentimento.</p>
SD4-FAB	Não ocorre
SD5-CMA	<p>Será feita uma exposição sobre as principais características dos Contos Maravilhosos lidos e estudados em sala e fora dela.</p> <p>Com base nessas apresentações e nas questões discutidas no decorrer das aulas, os adolescentes criarão seu próprio “Conto Maravilhoso”.</p> <p>No dia da entrega do Conto, o professor distribuirá para toda a turma as narrativas criadas por eles, de forma aleatória. Assim, cada estudante irá ler o texto do colega e os outros alunos irão observar como se deu a construção do enredo: Situação inicial, e final da personagem principal, e qual o elemento maravilhoso criado por cada um, como ele atuou, sem deixar de lado a reflexão.</p>
SD6-LAM ¹⁸	Não ocorre
SD7-LEN	<p>Os alunos irão criar uma lenda de acordo com tudo o que já foi ensinado, para ser e logo após farei a leitura para que possa ser feita as adaptações necessárias se houver necessidade.</p>
SD8-FAB	<p>Após os estudantes conhecerem um pouco sobre o gênero fábula, e lerem alguns exemplares do mesmo. Será necessário na produção inicial, dividir a turma em grupos de até cinco integrantes, e sortear temas referentes as fábulas lidas anteriormente, assim os alunos irão produzir coletivamente uma fábula de acordo com um dos temas do sorteio.</p>
SD9-FAB	<p>Apresentar aos alunos uma proposta de produção de fábula com os seguintes animais: Gato e Cachorro. Relembrar os mesmos das características da fábula como, por exemplo: título, diálogo, moral, lugar, tempo, personalidade dos animais. Esse processo será realizado sobre orientação do professor.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁸ Nesta proposta, temos um momento denominado “produção inicial”, mas nenhuma atividade é proposta, há apenas um texto discorrendo sobre a importância do gênero lenda para a formação de leitores e produtores de texto.

A ausência de informações referentes a essas atividades permite-nos inferir que não houve atenção, por parte dos licenciandos, para com esse aspecto do trabalho na “produção inicial”.

Outra questão a ser enfatizada é que a primeira produção pode ser entendida como um ensaio do texto final, que será o que realmente cumprirá o projeto de comunicação. Apesar de, na SD1-CTE, ser previsto que o conto de terror produzido seria, futuramente, apresentado de forma oral para a turma, essa atividade não aparece em nenhum dos momentos subsequentes da SD.

A atividade de produção inicial da SD3-CAM parece ter um fim em si mesma já que não tem um interlocutor definido e não se presta a qualquer trabalho de análise por parte do professor e dos aprendentes.

Destacamos, assim, que a atividade de produção inicial não deve esgotar-se em si mesma, mas deve servir de instrumento para uma diagnose dos problemas de linguagem, relacionados ao gênero, mais comuns à turma; e, do mesmo modo, das capacidades de linguagem que precisarão ser apenas aperfeiçoadas e das que não precisarão de um tempo específico de trabalho.

Reafirmamos que a principal atividade propícia a uma avaliação diagnóstica é a primeira produção textual, pois esta permitirá aos aprendentes agir com a língua, refletir sobre o seu próprio agir, para, então, agir novamente de modo mais adequado. Conforme já exposto, somente nas propostas SD1-CTE, SD3-CAM e SD8-FAB é prevista a elaboração de um texto inicial já no começo do projeto. Contudo, nos três casos não há evidências de qualquer trabalho sobre as primeiras produções: não está previsto que será realizada avaliação pelo professor, uma autoavaliação pelos próprios produtores e, tampouco, avaliação pelos pares. Esvaziando-se, assim, do principal propósito: “Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). A nosso ver, é muito importante que as atividades avaliativas sejam cuidadosamente planejadas, ou seja, o professor precisa prever os momentos e as formas específicas de recolha de informações, de registro e análise destas e o modo como tudo isso será aproveitado para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

Além da previsão de uma atividade de produção inicial, buscamos nas propostas de SD em análise – na “apresentação da situação” e “produção inicial” – outros elementos que

pudessem constituir possíveis manifestações de uma articulação da modalidade formativa de avaliação ao ensino-aprendizagem da produção escrita.

Na SD5, “apresentação da situação”, temos uma atividade que envolve avaliação mútua, ou seja, os aprendentes terão a tarefa de avaliar as produções textuais de seus pares. Esse é um processo formativo bastante apropriado para levar os aprendentes a assumirem novas posturas em sala de aula, pois, concede-lhes o papel de sujeitos ativos na aprendizagem da classe como um todo, tendo em vista que, por meio dele, contribuem para o aperfeiçoamento da aprendizagem uns dos outros.

SD5-CMA (apresentação da situação)

“No dia da entrega do Conto, o professor distribuirá para toda a turma as narrativas criadas por eles, de forma aleatória. Assim, cada estudante irá ler o texto do colega e os outros alunos irão observar como se deu a construção do enredo: Situação inicial, e final da personagem principal, e qual o elemento maravilhoso criado por cada um, como ele atuou, sem deixar de lado a reflexão”.

É interessante notarmos nessa tarefa que a avaliação mútua não ocorrerá no vazio, visto que são definidos parâmetros que servirão de base para a apreciação dos textos: a) a definição de uma situação inicial e final da personagem principal, b) a ocorrência do elemento maravilhoso e o modo como se manifesta e c) a reflexão moral que o texto veicula. Esses elementos referem-se tanto à construção do enredo de um texto de ficção – nos quais predomina a tipologia do narrar – quanto a marcas mais específicas do gênero em estudo, o conto maravilhoso. Podemos afirmar que nessa atividade avaliativa serão focalizadas as capacidades discursivas, ou seja, as que se relacionam diretamente à estrutura ou à configuração mais geral de um texto típico do gênero.

Ocorre, nessa atividade da SD5, um certo nível de apropriação da articulação da avaliação formativa ao procedimento SD. No entanto, é necessário destacar duas questões que consideramos problemáticas no contexto em que tal atividade é proposta:

- O procedimento avaliativo terá como objeto o primeiro texto produzido pelos aprendentes, sendo que a produção inicial ocorrerá somente após já terem sido realizados cinco módulos e constar como a última atividade que antecede a produção final. Isso impossibilita que informações recolhidas possam ser utilizadas para o planejamento de atividades que visem sanar possíveis problemas de linguagem identificados.

- Não é possível afirmarmos que, numa possível execução dessa SD, os critérios de avaliação seriam apresentados de forma muito genérica, como evidenciado no trabalho.

Contudo, se assim ocorrer, dificultará demasiadamente a tarefa dos aprendentes de apontar se os elementos requeridos foram ou não contemplados no texto e, se foram, se isso se deu de modo satisfatório.

Outro ponto a destacar é o “indício” de um processo de regulação no ensino-aprendizagem da escrita na “produção inicial” da SD7-LEN. De fato, no trabalho, há o registro de que o professor lerá textos produzidos pelos aprendentes, não com objetivo de simplesmente apontar erros ou atribuir nota, mas de verificar a possível presença de problemas de uso da linguagem, para que, desse modo, possam ser feitos ajustes necessários.

SD7-LEN (“Produção inicial”)
<p>“Os alunos irão criar uma lenda de acordo com tudo o que já foi ensinado, para ser e logo após farei a leitura para que possa ser feita as adaptações necessárias se houver necessidade”.</p>

A regulação, como já exposto no ponto 1.4.1, envolve uma ação intencional por parte do professor de observar, em meio às atividades, a apropriação de saberes por parte dos aprendentes. Tal ação tem em vista a constatação do modo como os aprendentes interpretaram as tarefas e das formas como lidam com os problemas a serem resolvidos; abrindo-se, desse modo, a possibilidade de alterar formas de trabalho e materiais didáticos a fim de que a aprendizagem possa ser melhor desenvolvida pelo máximo possível de sujeitos. A noção de regulação interativa é muito importante para esclarecer as possibilidades que se abrem por meio desse processo: “compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta, analisar as estratégias utilizadas pelo aluno e descobrir a origem das suas dificuldades, para que possam ser ultrapassadas ou eventualmente corrigidas” (CARDINET, 1977 *apud* BARREIRA; BOAVIDA; ARAUO, 2006, p. 104).

Observamos, entretanto, que, na SD7, entre a produção inicial e a produção final foi planejado apenas um módulo, o que impede a regulação da ação docente desde o início do projeto. Uma ideia parece estar implícita nessa forma de sequenciar o trabalho: a de que os aprendentes precisam primeiro ter acesso aos conhecimentos sobre o texto, pois somente assim estarão aptos a construí-lo de forma adequada. Essa premissa, além de considerar os conhecimentos procedimentais com decorrentes da aplicação de conhecimentos declarativos, desconsidera que os aprendentes não chegam vazios à escola, mas que já dispõem de noções relacionadas aos gêneros textuais desenvolvidas nas práticas sociais das quais participam; desconsidera também “O movimento geral da sequência didática [que] vai [...] do complexo

para o simples: da produção inicial aos módulos [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Vemos, aqui, a prevalência da ideia do texto como uma junção de elementos que se adicionam para formar um todo e de que é preciso aprender cada elemento separadamente para, só então, juntá-los de modo eficiente.

A quase total ausência de evidências da intenção de articular processos formativos às atividades propostas na “Apresentação da situação” e “produção inicial” dos trabalhos analisados é uma questão bastante problemática, porquanto a didatização dos gêneros textuais, conforme discutimos no ponto 1.2, implica o conhecimento dos aprendentes, de suas dificuldades e potencialidades na produção oral e/ou escrita, e o planejamento de situações de aprendizagem que lhes faça sentido. Assim, a não realização de uma avaliação diagnóstica eficaz esvazia o caráter formativo do procedimento SD, uma vez que impossibilita processos como a regulação do ensino, autoavaliação e autorregulação da aprendizagem. Nesse contexto, reafirmarmos, com Garcia-Azkoaga e Manterola (2016, p. 48, tradução nossa), os pressupostos teórico-metodológicos da SD:

[...] a SD se insere em um projeto de classe compartilhado entre o professor e os alunos, de forma que para seu desenvolvimento é essencial ter em conta a produção inicial do aluno do gênero textual objeto da aprendizagem, essa primeira produção é a que guiará o desenho da SD e nos conduzirá até a produção final do aluno, de acordo com o conhecido esquema de Dolz e Schneuwly (1998, p. 93): (a) atividade de contextualização e ativação dos conhecimentos sobre a situação comunicativa que se propõe; b) produção inicial de um texto; c) organização de módulos destinados a trabalhar os distintos aspectos do gênero textual objeto de trabalho; e d) produção final do texto [...].

A análise do modo como a “apresentação da situação” e “produção inicial”, articulada à diagnose das capacidades prévias dos aprendentes, foi interpretada nas propostas de SD analisadas evidencia grandes dificuldades na apropriação de novas abordagens teóricas e metodológicas voltadas à produção textual por parte dos sujeitos envolvidos neste estudo. Predomina nas SD o planejamento de atividades voltadas basicamente para o conhecimento teórico sobre os gêneros a serem aprendidos e, do mesmo modo, para o estudo de conteúdos gramaticais de forma descontextualizada. A produção inicial, elemento fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de SD, já que possibilita a efetiva articulação de processos formativos ao percurso de trabalho, não foi prevista para ocorrer logo no início do projeto na maioria dos trabalhos, o que torna impossível um ajuste da SD para atender às reais necessidades do grupo com o qual se vai trabalhar.

Tais constatações evidenciam que o contato com teorias e instruções para a elaboração de dispositivos didáticos renovadores do ensino de produção textual na escola, tal como ocorre na formação inicial de professores de Português, sofre interferência significativa das experiências escolares prévias no ensino-aprendizagem de produção textual a que os estudantes de graduação foram expostos, o que é manifestado, principalmente, na insistência em se focalizar conhecimentos declarativos, descrição gramatical, produção textual sem significado social e outros.

Em nosso próximo eixo de análise, discutiremos o planejamento dos módulos e a incorporação de processos formativos às atividades neles elaboradas.

3.3 Sequências Didáticas: planejamento dos “módulos” e articulação de processos formativos às atividades

Neste segundo eixo de análise, discutiremos o momento da SD denominado “módulos”, considerando o modo como foram planejados, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do procedimento. Após isso, identificaremos e analisaremos as possíveis evidências de articulação da modalidade formativa de avaliação na aprendizagem às atividades propostas.

Em vista disso, inicialmente, exporemos de forma panorâmica a maneira como os módulos foram elaborados nos trabalhos; em seguida, focalizaremos os três princípios gerais para a elaboração dos módulos de uma SD (ver DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88-90): trabalhar problemas de níveis diferentes; variar as atividades e exercícios e; capitalizar as aquisições. Por fim, verificaremos se nas propostas de SD, as atividades construídas nos módulos integram processos formativos, tais como regulação, autorregulação, autoavaliação e coavaliação.

3.3.1 Módulos: visão panorâmica

Apresentamos, no quadro 12, uma visão geral referente aos módulos nas propostas de SD em análise, a fim de expor previamente algumas observações mais gerais.

Quadro 12: Os módulos nas propostas de SD

SD	Nº DE MÓDULOS ¹⁹	OBJETOS DE ENSINO NOS MÓDULOS	TEMPO DESTINADO A CADA MÓDULO
SD1-CTE	3	I – Elementos da construção composicional do gênero: título, introdução, clímax, desfecho; II – Uso de conectivos (Conjunções coordenativas); III – Posição enunciativa do narrador/elementos textuais que dão tom misterioso ao texto/interpretação do texto;	2h
SD2-CFC	3	I – Conceito de conto/conhecimentos teóricos sobre o gênero conto de ficção científica (CFC): aspectos tipológicos, domínios sociais de comunicação, capacidades de linguagem dominante.../Características que diferem o CFC de outros gêneros similares; II – Conteúdos típicos do gênero; III – Descrição de personagens/Sequenciação dos diferentes momentos de um CFC: introdução, conflito, clímax.../conteúdo de cada momento de um CFC/Discurso direto e indireto/conjunções/tempos e modos verbais;	Não informado
SD3-CAM	3	I – Conectivos e marcadores temporais/Elementos da construção composicional (tempo, espaço, enredo...); II - Conectivos e marcadores temporais; III – Conectivos, verbos e outros que não há como identificar;	módulo I: 2h25; módulos II e III: 1h30
SD4-FAB	4	I – Informações a respeito do gênero fábula: origem, principais autores...; II - Elementos da construção composicional: tema, narrador, personagens...; III – idem/[Não sei se devo mencionar um objeto envolvido na atividade de entrevista sobre fábulas: “circulação social”?]; IV – [Apresentação do resultado das entrevistas: o objeto seria “circulação social do gênero”?]	Não informado
SD5-CMA	5	I – Informações a respeito do gênero conto maravilhoso (CM)/objetivo que se espera alcançar ao se produzir esse gênero; II – Estrutura composicional: situação inicial, desenvolvimento, clímax... (foco no ensinamento moral veiculado pelo gênero); III – Ensino moral em um CM; IV – Verbos no pretérito; V – Advérbios de lugar;	Não informado
SD6-LAM	3	I – Informações sobre o gênero lenda (não há como definir exatamente quais informações serão abordadas); II – Tipo textual narrativo; III – Não conseguimos identificar nenhum objeto de ensino;	Não informado
SD7-LEN	4	I – Informações sobre o gênero lenda/construção composicional de uma lenda; II – Elementos linguísticos variados: vocabulário, pontuação, conectivos, pronomes.../Pessoas do discurso/Informações sobre lendas/Personagens do texto; III – Tempos e modos verbais; IV – Expressões temporais: advérbios e expressões adverbiais;	Não informado
SD8-FAB	4	I – Informações/características sobre o gênero fábula; II – Tipo textual narrativo; III – Marcadores temporais (imprecisos); IV – Marcadores espaciais (indefinidos);	Não informado
SD9-FAB	5	I – Estrutura composicional do gênero fábula; II – Ensino moral; III – Estrutura composicional; IV – Tempos e modos verbais/Narração em 3ª pessoa; V – Pronomes e “verbos sem sujeito”	Não informado

Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁹ Consideramos aqui a convenção exposta no início do presente capítulo.

Observamos no quadro que somente dois trabalhos, SD2-CFC e SD3-CAM, informam o tempo de duração dos módulos. Entendemos que, no planejamento de uma SD, a especificação do tempo para a realização de cada módulo não é essencial, no entanto, quando já se conhece de antemão o grupo de aprendentes com o qual será realizado o trabalho e/ou o tempo que a instituição escolar disponibilizará para sua execução, é muito importante que as atividades sejam adequadas a esses condicionantes, a fim de que o trabalho não se torne inexecutável.

Quanto à quantidade de módulos planejados, cabe afirmar que poderão ser construídos quantos módulos for possível e pertinente, porém, na aplicação do procedimento será necessário adequá-lo às condições reais do contexto, o que requer levar em conta, por exemplo, os problemas de linguagem mais comuns ao grupo de aprendentes e o tempo que será disponibilizado no ambiente escolar.

Os trabalhos em análise constituem propostas de intervenção ainda não executadas, as quais poderão sofrer adequações à medida que forem postas em prática em uma turma específica. Diante disso, podemos considerar que o número de módulos das SD que ora analisamos não é uma questão problemática.

3.3.2 Módulos: trabalho com problemas de diferentes níveis

Para o ISD, tal como expusemos no ponto 1.1, os textos são materializações de ações de linguagem, nas quais os gêneros textuais servem como arquétipos de texto que circulam socialmente em determinado tempo e espaço. Nessa perspectiva teórica, temos uma proposta de análise de textos chamada de “folhado textual”, o qual envolve os diferentes níveis de estruturação e de operações psicolinguageiras.

Levando em conta essa proposta, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104 em diante), ao apresentarem o procedimento SD, preconizam que nos módulos quatro níveis principais da produção de textos sejam considerados: *representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, e realização do texto*.

Assim sendo, sistematizamos, no quadro abaixo, o modo como os módulos são distribuídos nos diferentes níveis da produção textual em cada trabalho analisado.

Quadro 13: Distribuição dos módulos por nível de produção textual


SD	Representação da situação de comunicação	Elaboração dos conteúdos	Planejamento do Texto	Realização do Texto
SD1-CTE	-	-	Módulos I e III	Módulo II
SD2-CFC	-	Módulos II e III	Módulos I e III	Módulo III
SD3-CAM	-	-	Módulos I e III	Módulos I e II
SD4-FAB	Módulo IV	-	Módulos II e III	-
SD5-CMA	Módulo I	-	Módulos II e III	Módulos IV e V
SD6-LAM	Módulo II	-	-	-
SD7-LEN	-	-	Módulos I e II	Módulos III e IV
SD8-FAB	-	-	Módulos II	Módulos III e IV
SD9-FAB			Módulos I, II e III	Módulos IV e V

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira observação que fazemos é que nenhuma das SD propõe um planejamento equilibrado de atividades entre as quatro categorias, o que, pode ocasionar prejuízos quanto à apropriação de aspectos importantes da produção textual por parte dos aprendentes que vierem a participar desses projetos. Destaca-se, ainda, no quadro, o desequilíbrio com relação à distribuição das atividades dos módulos nos quatro níveis. Os níveis *planejamento do texto* e *realização do texto* foram os que receberam uma atenção bem maior no conjunto das propostas analisadas. Quanto ao nível *planejamento do texto*, notamos que houve uma grande preocupação em trabalhar os elementos da construção do enredo (introdução, conflito, clímax e desfecho) e da estrutura de um texto narrativo (narrador, personagens, ambiente e outros), o quadro 12, constante no ponto 3.3.1, ajuda-nos a fazer essa constatação. Já os módulos que agrupamos no nível *realização do texto* focalizam basicamente tempos verbais e conectores, como também pode ser visto no quadro 12. Além disso, observamos que em quase todos os trabalhos num mesmo módulo são propostas atividades de níveis de produção textual diferentes.

O nível da *elaboração de conteúdos* somente foi trabalhado na SD2-CFC, em dois módulos. As outras propostas parecem não perceber que, sem informações sobre o tema em pauta, qualquer produção textual torna-se praticamente impossível. Mas também chama a atenção o fato de que, na SD2-CFC, essa busca por conteúdos temáticos relacionados ao gênero conto de ficção científica ocorre de forma disseminada, ocupando todo o módulo II e

um espaço importante do módulo III, quando bastaria realizar essa busca no primeiro módulo, por exemplo. Destacamos, abaixo, as atividades propostas na SD2-CFC²⁰.

SD2-CFC	
Módulo II	<p>Visualização criativa Viajando no Tempo Depois de todos prontos, inicia-se a visualização: "Imagine que você abre a porta da sala de aula e encontra uma máquina do tempo... [...] Entre na máquina e ajuste os controles. Aos poucos você percebe que está sendo erguido e transportado com segurança e velozmente para a época escolhida. [...] Ao aterrissar, você começa a explorar essa nova terra, observando o meio ambiente e todas as formas de vida: fauna e flora.... No que se parecem e no que são bem diferentes das que você conhece? Qual a cor que você mais vê, quais barulhos escuta? Se houver criaturas nesse mundo, tente comunicar-se com elas, pergunte sobre a sua vida familiar, o que comem e bebem, se dormem, se sonham, se lá tem música e livros. Se tiverem músicas, você poderá trazer uma canção do mundo delas [...] A partir dessa vivência os alunos devem desenhar silenciosamente o que imaginaram. Só depois disto é que se iniciará uma conversa com a turma... Se quiserem mostrar como falavam ou se mexiam os habitantes do lugar, deve-se deixá-los à vontade.</p> <p>Depois disso, assistiremos a um filme divertido dos <u>Jetsons</u>, mostrando como se imaginava no <u>séc XX</u> que a tecnologia se desenvolveria (robôs, carros que voam etc).</p> <p>Sugestão de link de texto que fala sobre a <u>série</u> :</p> <p>http://www.autobahn.com.br/desenhos/jetsons.html</p> 
Módulo III	<p>ATIVIDADE 01 Junto com um colega, descreva, de acordo com sua imaginação, as seguintes personagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> Um robô Uma alienígena Um homem do futuro Um habitante de um planeta distante da Terra

²⁰ Em todos os trechos destacados dos trabalhos que compõem nosso corpus de análise, preservamos a redação original.

Consideramos que a escolha do gênero conto de ficção científica é bastante pertinente, pois a reflexão sobre o avanço científico e tecnológico e seus possíveis impactos na sociedade é tema recorrente em produções bibliográficas e midiáticas, despertando grande interesse em pessoas de todas as faixas etárias. Consideramos, ainda, que as atividades propostas para trabalhar os conteúdos típicos de um conto de ficção científica estão bem elaboradas e são potencialmente propícias para despertar o interesse dos aprendentes. Entretanto, de acordo com o que tratamos no ponto 1.3.3, neste nível, as atividades – ao invés de fornecer os conteúdos – devem ser mais voltadas a levar os aprendentes a recorrer às técnicas mais apropriadas para acessar conteúdos necessários à produção textual: revisão de conhecimentos estudados em outras disciplinas, leitura de jornais e revistas, utilizar-se de recursos audiovisuais, entrevista etc. Ao propor praticar a descrição de personagens, a SD não se apoia em nenhum conhecimento anteriormente construído sobre os recursos disponíveis para preencher esta função.

A SD6-LAM propõe a realização de três módulos, tendo em vista desenvolver capacidades de produção do gênero “lenda amazônica”. Chama-nos a atenção o fato de não ficar evidente em nenhum desses módulos o foco das atividades nos níveis *elaboração dos conteúdos*, *planejamento do texto* e *realização do texto*. O módulo II é o único em que se trabalha um dos níveis de produção textual preconizados pelos teóricos da SD, a *representação da situação de comunicação*, mas ainda assim apenas em nível de representação do gênero visado. Uma atividade proposta para esse momento é que a turma participe de uma roda de contação de lendas amazônicas, na qual estará presente uma pessoa da comunidade que tenha habilidades como “contador de histórias”. Entendemos ser essa uma atividade que favorece a percepção de uma forma tradicional de como esses textos circulam socialmente.

Nos demais momentos dos módulos desse trabalho, notamos, claramente, uma grande ênfase na leitura de exemplares de lendas amazônicas e em atividades voltadas a constatar a representação do gênero que os aprendentes possuem e/ou construíram no desenvolvimento do projeto. Como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 14: Leitura e discussão envolvendo a representação do gênero na SD6-LAM

SD6-LAM		
Número do Módulo	Natureza da atividade	Atividades
Módulo I	Leitura de lendas amazônicas	<p>“Apresentação do tema aos alunos com a distribuição da lenda ‘O boto encantado’”. Ler o texto com entonação, ritmo e fluência.</p> <p>“Distribuir vários tipos de lendas folclóricas aos alunos, as quais serão tema de debate na próxima aula”.</p>
	Representação do gênero	<p>“Roda de conversa: na aula de hoje vamos falar de lendas. Lenda é uma historia cheia de fantasia que é contada de geração em geração através dos tempos. Elas são em grande parte histórias muito antigas e que muita gente já escutou”.</p> <p>“Começar a aula falando sobre as lendas folclóricas regionais, levando os alunos à vários questionamentos”.</p> <p>“Abrir debate a respeito do que foi lido sem contar tudo sobre lendas, deixando-os descobrir, ao passo que forem realizando as demais atividades a respeito do tema [...]”.</p>
Módulo II	Leitura de lendas amazônicas	<p>“Para aguçar a vontade dos alunos por textos narrativos, propõe-se desenvolver oficinas em horários e dias alternativos, em um ambiente externo na própria escola, porém, fora da sala de aula, por exemplo, usar a área recreativa da instituição se a estrutura física for adequada. [...] para serem desenvolvidas atividades de leituras, alguns alunos podem ser escolhidos aleatoriamente para lerem narrativas em voz alta para os demais colegas”.</p> <p>“O professor (a) pode sugerir um trabalho extraclasse, que seria um de levantamento das lendas amazônicas, posteriormente sua leitura em casa e quando essa etapa estivesse concluída sua socialização com a turma, esse trabalho pode ser realizado na própria sala aula”.</p>
Módulo III	Leitura de lendas amazônicas	<p>“Os instrumentos utilizados são computadores com acesso a internet para se ter uma pesquisa, ou livros de lendas regionais, um gravador de áudio ou celular, para salvar as informações necessárias através de uma pesquisa com pessoas que conhecem a respeito do assunto, e papel e caneta”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

O contato com o gênero por meio da leitura de diversos exemplares é um meio importante para se contemplar na SD a categoria *atividades de observação e análise de textos* – da qual trataremos no próximo subponto – contudo, o excesso de atividades de leitura, como o que ocorre na SD5-CMA, pode enfadar os aprendentes e tomar o espaço de outras atividades importantes. Acreditamos que tal excesso se dá em função da interpretação que os elaboradores dessa SD fizeram da orientação dada pela professora formadora, conforme consta no quadro 4.

3.3.3 Módulos: variação de atividades e exercícios

Conforme detalhamos no ponto 1.1.3, a variação de atividades e exercícios seria o princípio que podemos chamar de “dinamizador” do projeto, uma vez que prima pela diversificação do que ocorrerá em cada módulo e dentro de um mesmo módulo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), numa SD é importante elaborar propostas de atividades e exercícios que possibilitem diferentes modos de acessar noções e instrumentos implicados na produção textual; assim sendo, os autores consideram que as atividades e exercícios podem ser divididos em três grandes categorias: *atividades de observação e análise de textos*, *tarefas simplificadas de produção de textos* e *elaboração de uma linguagem comum*. Utilizaremos essas categorias para nossa análise da variação das atividades e exercícios nos módulos das propostas de SD.

No quadro abaixo, apresentamos uma visão geral da ocorrência de atividades e exercícios nos módulos, considerando as três categorias mencionadas.

Quadro 15: Atividades e exercícios por categoria

	Atividades de observação e análise de textos	Tarefas simplificadas de produção de textos	Elaboração de uma linguagem comum
SD1-CTE	Módulo I (exercícios 1 e 2) Módulo III (exercícios 1 e 2)	Módulo I (atividade 3)	-
SD2-CFC	Módulo III (atividades 2 e 3)	Módulo III (exercício 1, exercício 4 – somente o item 1)	-
SD3-CAM	Módulo III (atividades 1 e 2)	Módulo I (atividade 2) Módulo II (atividade 2)	-
SD4-FAB	Módulo II (atividade 1)	-	-
SD5-CMA	Módulo I (atividades 1 e 2) Módulo II Módulo III (atividade 1)	-	-
SD6-LAM	-	-	-
SD7-LEN	Módulo I Módulo II (Atividades 1 e 2)	-	-
SD8-FAB	Módulos III e IV	-	-
SD9-FAB	Módulos I, II, III e IV		

Fonte: elaborado pelo autor.

Mais uma vez há um desequilíbrio, desta vez, na distribuição das atividades entre as categorias que fazem parte do princípio de variar atividades e exercícios. É notável a grande predominância de atividades na categoria *observação e análise de textos*, talvez por esse ser um tipo de atividade que já há algum tempo vem sendo proposta para o trabalho escolar com língua materna e ser bastante recorrente em livros didáticos de quase todas os anos da educação básica, o que não ocorre com as demais categorias.

Identificamos o planejamento de duas atividades, expostas abaixo, uma na SD8-FAB e outra na SD9-FAB, nas quais parece haver uma preocupação em observar recursos linguísticos ligados a uma peculiaridade do gênero em estudo.

SD8-FAB (Módulo IV)
“Dividir a classe em duplas, para realizar a leitura dos textos escolhidos pelo professor, assim como a exposição oral realizada pelo mesmo, afim de esclarecer aos alunos, como se comportam os marcadores espaciais nas fábulas, após isso, será realizada a análise das fábulas lidas, em que os alunos devem retirar dos textos expressões que indiquem espaço, e justificar se o espaço é definido ou indefinido”.
SD9-FAB (Módulo IV)
“[...] pedir aos alunos para localizarem quantos e quais são os verbos presentes nas fábulas e em que tempo e modo se encontram esses verbos. Após isso demonstrar aos alunos o motivo de cada verbo pertencer a determinado tempo e modo”.

No caso da SD8-FAB, percebemos a intenção de, por meio da leitura de textos exemplares do gênero, levar os aprendentes a notar o uso de palavras e expressões vagas para se referir ao ambiente onde se desenrolam os acontecimentos em uma fábula. Quanto à atividade da SD9-FAB, entendemos que, possivelmente, se trata de identificar onde há trechos narrativos com tempos verbais no passado e trechos com verbos no presente (moral da fábula: verdade permanente expressa no presente) com vistas a favorecer nos aprendentes a apropriação de como o sistema temporal funciona na produção de sentido nos diferentes momentos de uma fábula.

Apesar disso, na maioria das atividades de *observação e análise de textos* dos trabalhos em pauta, é comum o tipo de abordagem proposto em grande parte dos livros didáticos: o texto é tratado como mero suporte para recursos de linguagem e elementos gramaticais, os quais são destacados e estudados de forma independente, sem reflexão sobre a função discursiva desses no texto como um todo e no gênero textual. De igual modo, algumas atividades de leitura parecem ter um fim em si mesmas e não são provocadoras da análise e reflexão sobre os recursos e elementos utilizados nos textos; no quadro 16 a seguir, destacamos alguns exemplos.

Quadro 16: Observação e análise de textos nas SD

SD	MÓDULO	ATIVIDADE
SD1-CTE	II	<p>“Leia o conto de terror “Que sofram as criancinhas”, de Stephen King, e depois faça as atividades.</p> <p>1. Explique, com suas palavras, o sentido que as palavras grifadas abaixo assumem no texto.</p> <p>a) “Uma mulher pequena, sempre sofrida, com olhos úmidos. Mas eles (os alunos) a temiam”.</p> <p>b) “Não senti qualquer remorso, pois ele era um monstro e não um garotinho”.</p> <p>c) “Levantou-se e acendeu mais uma luz”.</p> <p>...</p> <p>2. Agora, retire do texto palavras que adotem o mesmo sentido das palavras grifadas no exercício 1”.</p>
SD3-CAM	II	<p>“Escolha um paragrafo do conto e identifique os marcadores de tempo e os conectivos. (obrigatório a transcrição do texto)”.</p>
SD7-LEN	II	<p>“Para iniciar o nosso trabalho de exploração desses elementos específicos [as palavras, as frases, os sinais de linguagem, a pontuação, que se juntam, unem, articulam para dar forma aos textos] do texto narrativo, proponho a leitura do texto A Vitória Régia [...]”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo Filho (2011), é importante que, no trabalho escolar, os aprendentes tenham acesso a um número elevado de exemplares do gênero, uma vez que isso auxiliará, dentre outros, na percepção da “relativa estabilidade” que possuem, manifestada em diversos aspectos. Com relação a isso, a SD5-CMA chamou-nos a atenção pelo fato de, em todos os cinco módulos, ser utilizado o mesmo texto como base para todas as atividades: o conto maravilhoso “o gato de botas”.

Quanto à categoria *elaboração de uma linguagem comum*, cabe ressaltar que, pela sua natureza, ela deve manifestar-se em todos os módulos e não somente em momentos pontuais, pois ocorre nas situações didáticas em que determinado aspecto da produção textual é estudado e, então, define-se como esse aspecto será nomeado, a fim de que aprendentes e professor “falem a mesma língua” no momento de avaliar as produções da classe. Chega-se, assim, eventualmente, a lançar mão da terminologia gramatical para nomear fenômenos observados, mas começando-se assim pelo uso (fenômeno ocorrendo em determinado texto de determinado gênero), indo para uma reflexão sobre o fenômeno em uso, a qual envolve nomeação e/ou classificação, para voltar para o uso, sob a forma de exercitação do fenômeno em questão. Tal procedimento é bastante diferente do habitual em livros didáticos que é dedutivo, com exposição da classificação e aplicação em exercícios.

Devido ao fato de ocorrer ao longo da reflexão feita em sala de aula, talvez essa seja a categoria mais difícil de identificar numa proposta de SD. Ao lermos um grande número de artigos acadêmicos que tratam da elaboração e execução de SD, percebemos a total ausência de menção a essa categoria nas atividades propostas/realizadas. Para nós, as tarefas de *elaboração de uma linguagem comum* podem normalmente ser planejadas pelo professor quando ele prevê a elaboração, em conjunto com a turma, de grades de avaliação em que os critérios e os descritores são discutidos e definidos, e também quando são previstos momentos de avaliação mútua nos quais serão discutidas as qualidades e falhas do texto produzido; o uso dessa linguagem comum ocorre, por exemplo, na negociação do que significa "ser adequado ao interlocutor" ou "ser coerente".

As *tarefas simplificadas de produção de textos* referem-se a atividades e exercícios nos quais se isola uma determinada operação, que receberá atenção específica. Desse modo, descartam-se “certos problemas de linguagem que ele [o aprendente] deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Identificamos atividades que envolvem *tarefas simplificadas de produção de textos* nas SD1-CTE, SD2-CFC e SD3-CAM, conforme quadro 17, abaixo.

Quadro 17: Tarefas simplificadas de produção de textos nas SD

SD	MÓDULO	ATIVIDADE
SD1-CTE	I	(1) Crie e escreva uma introdução de um conto terror conforme observado nos exercícios 1 e 2.
SD2-CFC	III	(1) Junto com um colega, descreva, de acordo com sua imaginação, as seguintes personagens: a) Um robô b) Uma alienígena c) Um homem do futuro d) Um habitante de um planeta distante da Terra (2) Releia seu texto organizado e faça o que se pede: a) Transforme os discursos diretos em indiretos e reflita sobre as mudanças que ocorrem
SD3-CAM	I	(1) escolha um conto para você fazer sugestões de alterações ao autor, de tempo, espaço, enredo, personagem entre outros elementos a sua livre escolha (mínimo de 5 linhas máximo de 10)
	II	(1) A sua escolha com base nos contos apresentados e lidos em sala de aula do gênero contos de amor, reescreva um parágrafo inteiro exercendo você a função de narrador. Com as alterações de verbo, conectivos e outros elementos que as alterações sejam possíveis realizar.

Fonte: elaborado pelo autor.

Souza e Reis (2014, p. 39) destacam que as *tarefas simplificadas de produção de textos* consistem “em partir de dados fornecidos para propor a produção de novas atividades, por exemplo, transformar uma narrativa em descrição”. Vemos que isso ocorre na atividade 2 da SD2-CFC e nas atividades destacadas da SD3-CAM; sendo que a atividade 1 da SD3-CAM parece-nos que solicita sugestões de alteração no texto muito amplas, que acabam por descaracterizar o que poderíamos entender por tarefas simplificadas.

As atividades “1” da SD1-CTE e SD2-CFC (Analisamos esta última também no item 3.3.2, como atividade de *Elaboração dos conteúdos*) não se baseiam em dados já fornecidos, pois propõem a elaboração de partes do texto e não a transformação de texto já construídos. Contudo, consideramos essas atividades bastante interessantes, pois envolvem a produção textual de forma mais simplificada, sem deixar de relacioná-la com o texto completo.

O que podemos identificar como problemático no planejamento de todas essas atividades é que, na “produção final”, o que foi trabalhado aqui não é retomado. Como mostraremos na análise do último eixo desta pesquisa.

3.3.4 Módulos: capitalização das aquisições

O princípio definido pelos proponentes da SD como o de “capitalizar aquisições”, diretamente relacionado à categoria *Elaboração de uma linguagem comum*, favorece substancialmente a articulação da avaliação formativa ao procedimento, uma vez que esse princípio se materializa no registro dos elementos da produção textual do gênero focalizados em cada módulo, possibilitando, dessa maneira, o estabelecimento de critérios e indicadores de avaliação claros tanto para o professor quanto para os aprendentes. Esses critérios e indicadores constituirão, então, um guia para a refacção da primeira produção e para a avaliação final do texto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que, no decorrer dos módulos – enquanto se trabalham aspectos específicos da produção textual – é estabelecida uma linguagem comum entre professor e aprendentes e dos aprendentes entre si, o que permite que todos tenham clareza das aprendizagens que forem sendo focalizadas e possam usar termos ou expressões técnicas para referir-se a elas. Esses termos e expressões são sistematizados (somente pelo professor ou em conjunto com os aprendentes) no decurso do trabalho ou imediatamente antes da produção final e, de acordo com os autores, podem assumir a forma

de lista de *constatações*, *lembrete* ou *glossário*. Quanto a isso, Gonçalves e Ferraz (2009, p. 11) têm a seguinte percepção:

A nosso ver, a lista de constatações permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos e de comentários incompreensíveis pelos estudantes. Sobretudo, proporciona ao estudante um vocabulário mais inteligível por ele, uma vez que os itens avaliados foram objeto de atividades durante a SD.

Ao observarmos as propostas de SD do corpus reunido, constatamos que em nenhuma delas ocorre o registro do modo como seriam capitalizadas as aprendizagens construídas nos módulos.

Quadro 18: Forma de abordagem dos elementos envolvidos na produção textual

SD	MÓDULO	ATIVIDADE
SD1-CTE	I	1) Observe como são organizadas as partes do conto de terror, “A Morte Vermelha”, que você já leu. Título, Introdução do conto (Desenvolvimento do tema, personagens, ambiente, enredo, tempo), clímax e desfecho.
SD2-CFC	V	Releia seu texto organizado e faça o que se pede: a) Transforme os discursos diretos em indiretos e reflita sobre as mudanças que ocorrem b) Identifique as conjunções e suas relações de sentido dentro dos períodos em que parecem c) Identifique os verbos e reconheça os respectivos tempos e modos
SD3-CAM	I	“[...] a partir do trecho destacado no conto (identificar autor e o conto) responda em que tempo/período e modo verbal encontra-se o verbo destacado”.
	II	“Retire do conto dois trechos que identifiquem conectores e marcadores de tempo”.
SD5-CMA	IV	“O professor pedirá como atividade aos alunos que listem todos os verbos no pretérito que conhecem, logo depois escreverão na lousa e em seguida discutirão junto com o professor o porquê do uso dessas palavras na narrativa”.
SD7-LEN	III	“Agora que se viu que pode identificar os personagens num texto, vamos explorar como as ações que constituem o enredo de um texto efetivam-se. Estas ações são conhecidas pelo leitor a partir do uso dos verbos e num tempo específico: o passado. Mas o que são verbos afinal? Os verbos são palavras que indicam:- ações feitas ou sofridas por alguém (correr, passear etc.) Ex.: Ele corre muito. - fenômenos da natureza (chover, nevar, ventar etc.) Ex.: Choveu ontem. - estados (ser, estar). Ex.: Ela está feliz- mudanças de estado (ficar, tornar-se). Ex.: Ele ficou chateado”.
	V	“Para poder marcar a articulação entre as partes de uma história e constituir o enredo e a sequenciação das ações no texto, é necessário que utilizemos palavras e expressões que indiquem as circunstâncias em que ocorreram as ações. A essas palavras e expressões chamamos de ADVÉRBIOS e EXPRESSÕES ADVERBIAIS”.
SD9-FAB	IV	“pedir aos alunos para localizarem quantos e quais são os verbos presentes nas fábulas e em que tempo e modo se encontram esses verbos. Após isso demonstrar aos alunos o motivo de cada verbo pertencer a determinado tempo e modo”.
	V	“expor em slide uma fábula, destacar os pronomes que substituíram os nomes e os verbos que apareceram sem sujeito para evitar as repetições”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos, ainda, que não há indícios de planejamento de um trabalho indutivo, no qual os aprendentes seriam levados a perceber as características mais marcantes do gênero

e nomeá-las, em conjunto com o professor, com base no modo como funcionam na construção de sentido do texto. Ao contrário, em grande parte das atividades dos módulos em geral, o modo como são descritas as abordagens dos elementos comuns dos gêneros a serem trabalhados nos leva a concluir que predomina a forma tradicional de trabalhar os recursos utilizados na elaboração textual: os elementos são identificados e, prontamente, recebem a nomenclatura gramatical (ou, quando se trata da estrutura ou da construção do enredo da narrativa, são nomeados por termos e expressões já cristalizados), passando-se então a focalizá-los por sua descrição conceitual e não pela forma como funcionam na constituição de um texto do gênero em estudo. No quadro 18, acima, apresentamos exemplos do que expusemos aqui.

Desse modo, não notamos, nos módulos elaborados nas nove SD, atividades relacionadas ao registro e/ou sistematização – na forma de *lista de constatações*, *lembrete* ou *glossário* – do que foi estudado.

No entanto, consideramos pertinente destacar uma atividade da SD5-CMA e refletir sobre como ela poderia favorecer a abordagem de um aspecto da produção textual do gênero conto maravilhoso segundo os princípios teórico-metodológicos da SD.

SD5-CMA
MÓDULO 3: A REFLEXÃO “MARAVILHOSA”
<p>Objetivo: Discutir com os alunos a moralidade do conto.</p> <p>Metodologia: Mostrar um trecho do conto “O Gato de Botas” e solicitar que eles, a partir desse trecho, façam a reflexão devida.</p> <p>Para que o professor possa tratar da moralidade que há no texto, ele poderá mostrar uma frase do conto aos alunos.</p> <p>Após a leitura desse trecho, discutir, problematizar e escrever na lousa tudo que eles observaram, e logo depois o professor irá com a ajuda dos alunos falar sobre o valor central enfatizado pelo conto (a riqueza a qualquer custo). O professor pedirá a eles que apontem os meios pelos quais o Gato conseguiu fazer seu dono ficar rico (mentira, ameaça, morte...)</p> <p>Em seguida, o professor dividirá a turma em trio e pedirá aos alunos que expliquem a relação entre o conto e a famosa frase: “O fim justifica os meios”. Perguntar a eles se concordam ou não com a frase e pedir que justifiquem suas respostas para a turma.</p>

Para nós, essa atividade é bastante interessante, posto que focaliza um aspecto característico do gênero conto maravilhoso, por meio da leitura de um exemplar do mesmo, propondo-se uma discussão em classe acerca da função que esse aspecto cumpre na narrativa, com o registro das observações feitas. Acreditamos que seria interessante que os aprendentes fossem levados a nomear esse elemento do conto maravilhoso (moral da história, reflexão, “se liga!” e outros), para que ele pudesse ser mais bem fixado e pudesse reaparecer numa *lista de constatações*.

3.3.5 Módulos: articulação de processos formativos às atividades

Conforme discutimos no ponto 1.4, no trabalho de sanar problemas de linguagem relacionados à produção de um gênero, o que ocorre nas atividades propostas para os módulos, a avaliação formativa cumpre o indispensável papel de potencializar o ensino e a aprendizagem por meio da coleta e análise de informações visando o aperfeiçoamento das atividades propostas pelo professor e o alcance de objetivos assumidos pelos aprendentes.

Para Allal (1986, p. 191), “todas as interações do aluno – com o professor, com outros alunos, com um material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou de autoavaliação) que permitem adaptação do ensino e da aprendizagem”. Os proponentes da SD, ao apresentarem o dispositivo, apontam dentre as suas escolhas pedagógicas as “[...] possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, p. 92), e, dentre as suas finalidades gerais, “Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo de avaliação formativa e de autorregulação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Diante disso, é importante que as atividades propostas nos módulos de uma SD sejam pautadas no princípio do uso-reflexão-uso (conforme expomos no ponto 1.3) e, para isso, a integração de processos formativos é fundamental.

Desse modo, em nossa análise das nove propostas de SD, buscamos identificar, nas situações didáticas planejadas para os módulos, elementos que pudéssemos considerar como indícios de uma intenção de integrar processos de regulação, autoavaliação, coavaliação e/ou autorregulação ao ensino-aprendizagem da produção textual. Notamos tais elementos somente em duas propostas, SD4-FAB (Módulo I) e SD8-FAB (Módulo III).

Um número muito reduzido de evidências de processos formativos integrados às atividades planejadas para os módulos das nove SD já é suficiente para podermos afirmar que, nesses trabalhos, não se deu a devida atenção à avaliação formativa enquanto modalidade profundamente valorizada na proposta de SD do grupo de Genebra.

Leal (2010, p. 151), após análise de documentos acadêmicos relacionados a pesquisas com elaboração e aplicação de SD, entende 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 dispositivo SD]”.

Discernimos uma situação didática em que está integrado o processo de regulação do ensino na SD4-FAB e na SD8-FAB, o que discutiremos detalhadamente.

A atividade destacada da SD4-FAB (módulo I) parece constituir um empenho do licenciando em focalizar os conhecimentos de que os aprendentes já dispõem em relação ao gênero (conhecimentos prévios), os ainda não construídos e os insuficientemente construídos; para, assim, possivelmente, preparar atividades adequadas à realidade do grupo, já que se menciona o registro das dificuldades apresentadas.

SD4-FAB (Módulo I)
<p>“Realizar uma roda de conversação com os estudantes sobre o gênero fábula, para diagnosticar o que já sabem acerca do assunto – registrando as dificuldades, apresentadas por eles”.</p>

Podemos considerar a “roda de conversação” como uma proposta de atividade diagnóstica e, com isso, um meio para a regulação do ensino. Não observamos, contudo, na sequência da proposta, nenhuma menção ao modo como as informações registradas poderiam ser aproveitadas no refinamento da SD. Parece-nos, dessa forma, que o recolhimento de informações terá um fim em si mesmo e não servirá de parâmetro para afinar as atividades às necessidades do grupo específico de aprendentes com o qual se vai trabalhar a produção textual.

Outro aspecto marcante dessa atividade é que ela parece ser pensada para focar nos conhecimentos declarativos já desenvolvidos pelos aprendentes em relação ao gênero em estudo e não nas capacidades de produção textual: “[...] diagnosticar o que já sabem acerca do assunto [...]”. Como discutimos no ponto 3.1, em uma proposta de SD, a produção inicial é a atividade propícia à diagnose das capacidades já desenvolvidas e a desenvolver no que concerne à produção textual do gênero e, assim, para o ajuste das atividades, tal como vemos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86):

Esse sucesso parcial [na produção inicial] é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa.

Na SD8-FAB, módulo III, é mencionada uma atividade avaliativa que não parece ter como finalidade a atribuição de nota, mas parece tratar-se de um momento pontual de

avaliação após o trabalho com um elemento linguístico-discursivo característico de textos do gênero fábula, os marcadores temporais.

SD8-FAB (módulo III)

“Escolher um texto para trabalhar com a turma, e apresenta-lo a classe, com a leitura do mesmo, posteriormente, realizar uma curta exposição oral sobre a marcação do tempo nas fábulas, e para concluir, como atividade avaliativa, a análise do texto em questão, com a finalidade de destacar os marcadores temporais contidos no texto lido, essa atividade deverá ser realizada individualmente”.

Consideramos que esse modo de utilizar a avaliação pode ser caracterizado como avaliação formativa sob a perspectiva neobehaviorista, a qual é descrita por Allal (1986, p. 180) do seguinte modo:

A avaliação far-se-á com base em objetivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis. As informações recolhidas incidirão fundamentalmente nos resultados da aprendizagem do aluno, isto é, sobre as tarefas que o aluno é capaz de executar face aos objetivos estabelecidos.

Nessa atividade, o professor, logo após ter trabalhado os marcadores temporais, observará a aprendizagem desses elementos por meio do exercício de identificá-los em um texto. O propósito que a SD assume é de um trabalho sistemático visando o desenvolvimento de capacidades envolvidas na produção textual; diante disso, entendemos que verificar a aprendizagem de um aspecto textual por meio da atividade de identificar a sua ocorrência em um texto é equivocada.

Em nossa revisão teórica, realizada no ponto 1.3.3, vemos que os módulos precisam ter objetivos bem definidos e estritamente vinculados ao refinamento do texto inicial a fim de que este cumpra de forma mais satisfatória possível o projeto comunicativo fixado na SD. No desenvolvimento desse momento, as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas precisam ser focalizadas, sendo importante atentar para a diversificação das atividades e para a potencialização do ensino e da aprendizagem por meio da integração da avaliação formativa em todo o processo.

As análises que aqui apresentamos sinalizam incongruências significativas entre a base teórico-metodológica da SD do grupo de Genebra e os módulos propostos nos trabalhos elaborados por alunos da licenciatura em Letras/Língua Portuguesa; além de limitações quanto à aplicação do aspecto formativo do procedimento.

Após a realização dos módulos, segue-se o último momento do projeto, que é a realização efetiva da ação de linguagem por meio da produção final do texto pertencente ao

gênero textual estudado. Esse momento é chamado, no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, de “produção final”; e, nele, é fundamental que sejam mobilizadas todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o projeto. Diante disso, discutiremos no próximo ponto o planejamento da “produção final” nas propostas de SD em análise.

3.4 Sequências Didáticas: atividades finais, articulação entre avaliação formativa e somativa no planejamento da “produção final”

A conclusão de uma SD efetiva-se com a produção do texto final do gênero estudado – na qual são retomados os aspectos focalizados nos módulos – que materializará a ação de linguagem necessária ao cumprimento do projeto de classe e/ou à resolução do problema de comunicação.

Desse modo, esse momento final da SD destina-se à elaboração do texto final, que poderá ser uma refacção do primeiro texto produzido ou uma versão desse texto que já tenha passado por adequações ou pode ainda ser um texto totalmente novo. Nessa ocasião, tanto o professor quanto os aprendentes apoiam-se em critérios e indicadores precisos, oriundos das capacidades de linguagem trabalhadas nos módulos, para elaborar/analisar/refazer a versão final do texto, podendo, assim, constatar o progresso da aprendizagem. A produção inicial também pode ser utilizada para constatar o progresso da aprendizagem por meio da comparação com a produção final.

Somente o texto final é apropriado para um exame por parte do professor com fins de avaliação da modalidade somativa, uma vez que ele evidencia as aprendizagens desenvolvidas no período específico em que se trabalhou a produção textual e que não passará por novas revisões. Em uma SD, essa avaliação final articula-se com todas as situações didáticas ocorridas no projeto, pois os critérios e indicadores usados como base para a atribuição de um conceito ou nota sistematizam de modo mais objetivo possível as evidências (no texto) do desenvolvimento das capacidades que foram trabalhadas em cada módulo.

Assim, é possível e apropriado que sejam articulados à “produção final” processos formativos, assim como, que seja prevista para esse momento uma avaliação somativa.

O momento chamado “produção final” também é a ocasião mais oportuna para o ajuste de problemas ortográficos; uma vez que tratar esse aspecto no decorrer dos módulos pode levar a uma mudança de foco, que é a produção textual num plano macro; e, além disso, somente o texto final, normalmente, é que será lido pelos interlocutores visados.

Após a realização desse último momento, poderão ocorrer atividades que, efetivamente, darão uma veiculação social ao/s texto/s produzidos: envio de uma carta de solicitação a uma autoridade governamental, distribuição na comunidade de panfletos relacionados à conscientização para um problema social, apresentação das produções em uma feira literária e outros.

Nosso terceiro eixo é dedicado à análise do momento chamado “produção final” ou seu correspondente nas propostas de SD de futuros professores de Português – língua materna. Verificamos: a) a maneira como são planejadas as atividades de conclusão do projeto à luz do que propõem os estudiosos do grupo de Genebra; b) a integração de processos formativos às atividades; c) a previsão ou não de realização de uma avaliação somativa significativa, ou seja, baseada no que foi trabalhado durante o projeto e sustentada em critérios e indicadores claros tanto para o professor quanto para os aprendentes e, por fim, a realização de revisão ortográfica no texto final.

3.4.1 Atividades finais das SD

O quadro 19, exposto abaixo, dá-nos uma visão geral do que está proposto para a “produção final” em cada uma das SD analisadas. Com base nele, faremos algumas ponderações do que consideramos mais significativo no modo como as atividades foram planejadas.

Nas SD4-FAB e SD7-LEN, os títulos dados ao último momento da SD (Módulo e Oficina, respectivamente) são inapropriados, uma vez que não remetem à finalização do trabalho, mas às situações didáticas que a antecedem. Todavia, consideramos que as atividades propostas atendem, pelo menos em parte, aos pressupostos do procedimento.

No contexto brasileiro, a SD, tal como elaborada pelo grupo de Genebra, tem recebido algumas propostas de adequação, entre elas, está a de propor a produção de novos textos no decorrer ou no final do trabalho e não se ater somente à reescrita do primeiro texto (ARAÚJO, 2013). Para os proponentes da SD, no processo de escrita, um primeiro texto pode até mesmo ser descartado se o autor considerar mais produtivo partir para a elaboração de uma nova produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Apesar disso, para nós, é mais adequado prever que a produção final será uma reescrita do primeiro texto, posto que “Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Uma vez aplicada a SD, o

professor observará se é mais apropriado, na produção final, ser realizada uma reescrita ou uma nova produção. De qualquer modo, a apropriação de critérios e indicadores para um texto adequado – o que a integração da avaliação formativa à SD se propõe a promover – será de grande valia para a produção final.

Quadro 19: Produção final nas SD analisadas

SD	Nome	Atividades	Tempo destinado	Cumprimento do projeto de classe/resolução do problema de comunicação
SD1-CTE	Produção final: reescrita	Produção textual: reescrita do conto de terror elaborado na “apresentação inicial” (2ª aula).	2h	Não ocorre
SD2-CFC	Produção final	Produção textual: escrita de um conto de ficção científica.	Caso à parte	Não ocorre
SD2-CAM	Produção final	Reescrita do texto produzido na “apresentação da situação”	2h e 25min	Não ocorre ²¹
SD4-FAB	Módulo 5	Produção textual: criação de uma nova versão para uma fábula já conhecida/reescrita a partir de coavaliação e avaliação pelo professor.	Não informado	Sim
SD5-CMA	Produção final ²²	Debate/discussão em classe sobre o gênero “conto maravilhoso” e suas diferenças em relação a outras “estórias”.	Não informado	Não
SD6-LAM	Produção final	Não consta	Não informado	Não
SD7-LEN	Oficina	Os textos produzidos serão entregues para leitura de alunos de outras turmas lerem/Digitalização dos textos e encadernação para disponibilizá-los na biblioteca da escola.	Não informado	Sim
SD8-FAB	Produção final	Produção de uma fábula, individualmente.	Não informado	Não
SD9-FAB	Produção final	Revisão/Avaliação dos textos produzidos no módulo III e reescrita desses textos.	Não informado	Sim

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as propostas em análise, vemos que somente nas SD1-CTE, SD2-CAM, SD4-FAB e SD9-FAB está prevista, para a “produção final”, uma reescrita de um texto já produzido em classe. Nos trabalhos SD2-CFC e SD8-FAB, a “produção final” envolve a

²¹ O destino do texto produzido é informado aos alunos somente no momento da produção final. Por isso, não consideramos como cumprimento de projeto de classe.

²² A forma como o texto da SD está estruturado nos dá fortes indícios de que há um momento (aula) específico para a produção final (que ocorre logo depois de um momento específico para a produção inicial), que constitui o último momento da SD.

produção de um novo texto diferente do primeiro texto, sendo que não ocorre nenhuma reescrita do primeiro texto e não percebemos nenhuma justificativa para abandoná-lo e realizar a escrita de um novo texto na “produção final”.

No entanto, a nosso ver, os casos mais problemáticos são os da SD5-CMA, SD6-LAM e SD7-LEN, pois nesses trabalhos, para a “produção final” não está prevista a escrita ou reescrita de um texto do gênero estudado, conforme exposto do quadro abaixo.

Quadro 20: Produção final dos trabalhos SD5-CMA, SD6-LAM e SD7-LEN

SD	“PRODUÇÃO FINAL”
SD5-CMA	<p>“Em último momento, depois de vencer as etapas, é hora de confrontar os conhecimentos fixados.</p> <p>O aluno deverá observar suas produções e informações adquiridas ao longo das oficinas. Em seguida propiciar um debate a respeito das semelhanças e diferenças sobre “Contos Maravilhosos” em relação a outras estórias que se tem conhecimento. Sobre o núcleo de aventuras (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista de poder; a presença do elemento maravilhoso) a condição de início e final da narrativa”.</p>
SD6-LAM	<p>“Esse trabalho visou apresentar o gênero lenda, devido fazer parte do folclore que constitui nossa cultura popular. Pois as lendas ampliar a capacidade dos alunos no uso das práticas de linguagem, de modo que se tornem cada vez, mas competentes na oralidade, leitura e escrita. Podendo trabalhar com gêneros textuais no ensino fundamental do 9º ano, e segui uma sequencia didática, afim de demonstrar aos alunos grande interesse pelo assunto e muita criatividade nas produções que podem vim a ser apresentadas ao final em uma mostra na escola ou feiras culturais, concebendo ao sujeito um processo de ensino e aprendizagem”.</p>
SD7-LEN	<p>“Produção final, onde o texto com as lendas da turma já serão passadas pra outras turmas ler e o livro será digitalizado por mim para que possa compor o acervo da biblioteca da escola”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

No primeiro caso, registrou-se que o momento final do projeto será destinado ao confronto da produção textual realizada com os conhecimentos (capacidades) desenvolvidas ao longo do projeto – o que poderia ocorrer por meio de uma *lista de constatações*. Mas, não há detalhes acerca de como será feito esse confronto. Não podemos afirmar que, na aplicação dessa SD, não seria utilizado um instrumento adequado para confrontar capacidades de linguagem trabalhadas versus produção textual, mas a ausência de informação a esse respeito constitui uma lacuna na proposta SD5-CMA. Além disso, a atividade que se segue é a de debater sobre as características que assemelham e que distinguem o “conto maravilhoso” de outros gêneros similares, o que destoa totalmente da proposta de SD do grupo de Genebra, a qual preconiza que, ao final do trabalho, novamente se realize uma atividade complexa de

produção textual, tal como na “produção inicial”. Podemos destacar, ainda, que o modo como o trabalho é finalizado manifesta a preocupação em preparar os aprendentes para saber identificar um texto do gênero “conto maravilhoso”, em detrimento do investimento nas capacidades de produção, que, para nós, em acordo com os documentos oficiais orientadores do ensino no Brasil e com os princípios da SD, é o que deve receber principal atenção.

A “produção final” da SD6-LAM é um caso singular. Não está prevista nenhuma atividade, ocorre apenas uma espécie de justificativa para a escolha do gênero lenda para o trabalho escolar com língua materna. Para nós, fica evidente que a elaboração de uma proposta de procedimento com vistas à didatização de gêneros textuais, neste caso, foi interpretada pelos licenciandos como mais uma tarefa necessária ao cumprimento de uma atividade curricular de sua formação acadêmica, uma vez que os elaboradores dão a impressão de estarem dirigindo-se diretamente ao professor formador para argumentar em favor de uma suposta construção do conhecimento em relação ao que foi trabalhado no decorrer das aulas.

Na “produção final” da SD7-LEN, é mencionado apenas a efetivação das formas de circulação social dos textos produzidos. Notamos uma confusão entre a conclusão de uma SD – enquanto dispositivo didático destinado a levar aprendentes a construírem capacidades de produção textual utilizando-se dos gêneros textuais como *megainstrumentos* de comunicação – e a importância de dar uma destinação social aos textos produzidos.

Parece-nos que os textos que serão disponibilizados para outras turmas lerem e digitalizados para compor uma coletânea de lendas são os que foram produzidos no módulo IV, conforme vemos abaixo.

SD7-LEN
<p>“módulo/oficina 4 Os alunos irão criar uma lenda de acordo com tudo o que já foi ensinado, para ser e logo após farei a leitura para que possa ser feita as adaptações necessárias se houver necessidade”.</p>

Após o módulo IV, está previsto mais um módulo, no qual serão focalizadas as expressões temporais nos textos do gênero lenda, só então ocorrerá a “produção final”. Vemos, dessa forma, uma dificuldade na interpretação do esquema metodológico da SD, dado que o produto final (o texto que cumprirá o projeto de classe) deve ser construído na conclusão do trabalho, quando todos os aspectos textuais selecionados já foram trabalhados e

se pode, então, reinvesti-los na construção/refacção da última produção, permitindo-se, assim, uma verificação final da aprendizagem.

Além da produção/refacção do texto final, consideramos importante discutir o cumprimento do projeto de classe que, em uma SD, pode ser entendido também como um problema de comunicação. O projeto amplia significativamente o propósito da produção textual, visto que esta é provocada por situação (real ou simulada) e um propósito bem específicos, envolvendo interlocutores claramente identificados. Desse modo, a elaboração de um texto, além de ser atividade escolar voltada para o desenvolvimento linguageiro dos aprendentes, presta-se a realização de uma ação de linguagem que coloca os sujeitos da aprendizagem na condição de atores sociais. Assim, de algum modo e em algum momento, o texto poderá ser avaliado pelo efeito que provoca em interlocutores (que não necessariamente estão no papel social de professor ou colega de classe, mas de autoridade governamental, público leitor, comunidade local e outros) e não somente como cumprimento de tarefa escolar.

Ao final da aplicação de uma SD, os textos devem precisar estar o mais bem construídos possível para, dessa forma, poderem ser entregues a outros interlocutores além do professor e dos colegas de classe. Essa efetiva entrega dos textos não faz parte do trabalho específico de ensino-aprendizagem da expressão escrita; no entanto, é muito importante que ela aconteça por meio de uma atividade final ligada apenas esse propósito, a fim de que não haja frustração por parte dos aprendentes.

No quadro 19, acima, observamos que somente em três dos nove trabalhos analisados está claramente expresso o cumprimento do projeto de classe/resolução do problema de comunicação exposto na “apresentação da situação”. No quadro 21, abaixo, expomos o estabelecimento do problema de comunicação e o modo como ocorre a finalização do trabalho em cada SD analisada.

Como vemos, o único trabalho que faz menção clara, na “produção final”, à realização do projeto de classe é a SD7-LEN.

Quadro 21: Problema de comunicação X finalização da SD

SD	Projeto de classe/problema de comunicação	Momento em que é exposto	Atividade final da SD
SD1-CTE	Exposição de contos de terror para a própria turma em forma de contação de histórias.	“Produção inicial”	Reescrita do conto de terror elaborado na “produção inicial”
SD2-CFC	Exposição de contos de ficção científica no mural literário da escola.	“Produção final”	Escrita de um conto de ficção científica
SD2-CAM	Participar de uma roda de leitura, qual cada aprendente lerá para os colegas o conto de amor que produziu.	“Produção final”	Reescrita do conto de amor elaborado na “produção inicial”
SD4-FAB	Publicar um livro de fábulas.	“Apresentação da situação”	Escrita/reescrita de uma nova versão para uma fábula já conhecida
SD5-CMA	Produzir uma coletânea de contos maravilhosos a ser disponibilizada na biblioteca da escola.	“Apresentação da situação”	Confronto entre os conhecimentos trabalhados nos módulos e o texto elaborado na “produção inicial” (prevista para ocorrer somente após o módulo V)/Debate acerca de semelhanças e diferenças entre o gênero conto maravilhoso e outros gêneros similares.
SD6-LAM	-	-	-
SD7-LEN	Produção de um livro de lendas a ser disponibilizado na biblioteca da escola (o público visado são alunos do mesmo ano).	“Apresentação da situação”	Entrega das lendas elaboradas na “produção inicial” (planejada para ocorrer após o módulo III) para outras turmas lerem. Digitalização dos textos pelo professor para composição do livro de lendas.
SD8-FAB	Produção de um livro de fábulas a ser disponibilizado na biblioteca da escola.	“Apresentação da situação”	Produção individual de uma fábula
SD9-FAB	Exposição de fábulas na feira de literatura da escola/produção de um livro de fábulas a ser disponibilizado na biblioteca da escola.	“Apresentação da situação”	Reescrita do texto elaborado na “produção inicial” (prevista para ocorrer após o módulo III).

Fonte: elaborado pelo autor.

Na SD5-CMA, o projeto de classe parece ter “se perdido” no decorrer da proposta, visto que, na “produção final”, não se faz qualquer referência ao que foi estabelecido na “apresentação da situação”: organização de uma coletânea de contos maravilhosos para compor o acervo da biblioteca da escola; não está manifesto quais textos comporão a coletânea; não é informado se os únicos textos a serem produzidos no decurso do trabalho (na “produção inicial”) passarão por refações; e não há previsão de produção de outros textos. Neste caso, perde-se um pressuposto fundamental do ensino-aprendizagem de língua materna

por meio da noção de gêneros textuais, que é o de produzir textos socialmente significativos que extrapolem a condição de “texto escolar”. Como esclarece Coscarelli (2007, p. 82):

É normalmente muito mais fácil e estimulante escrever um convite chamando o colega X para ir à festa Y no dia D e na hora H (*principalmente se a festa for mesmo acontecer!*), do que escrever um texto sobre o assunto Z sem saber a finalidade dele, ou melhor, sabendo que a finalidade do texto é valer pontos ou é para o professor corrigir os erros de português, de coesão e de coerência, entre tantos outros.

A SD6-LAM apresenta a mesma dificuldade quanto à efetivação do projeto de classe, mas é ainda mais problemática pelo fato de que – apesar de ser planejada seguindo o esquema “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e “produção final” – em nenhum momento do trabalho menciona-se um problema de linguagem a ser resolvido e/ou projeto de classe a ser realizado. Além de que, em nenhum momento, é apresentada uma orientação clara acerca da elaboração de um texto.

Os trabalhos SD1-CTE, SD2-CFC, SD2-CAM, SD4-FAB, SD8-FAB e SD9-FAB concluem as atividades com a produção/refacção dos textos necessários à resolução do problema de comunicação/cumprimento do projeto de classe e não fazem referência ao que foi definido na “apresentação da situação” enquanto propósito comunicativo dos textos construídos na SD. Seria precipitado inferir que o projeto de classe/problema de comunicação, numa aplicação dessas propostas, seria ignorado ao final do trabalho, mas entendemos que é fundamental o retorno ao objetivo sociocomunicativo do texto, registrando-se os passos que serão seguidos para que os textos realmente sejam entregues aos interlocutores que se teve em vista.

Quanto a isso, destacamos que o projeto de classe da SD1-CTE poderia tranquilamente ser realizados como atividade final da SD (como ocorre na SD2-CAM), dado que os interlocutores que se pretende alcançar são os próprios aprendentes envolvidos no projeto.

3.4.2 Integração de processos formativos às atividades finais das SD

Como já expusemos, a “produção final” é o momento para mobilizar todas as capacidades que foram focalizadas ao longo dos módulos da SD. Nessa ocasião, a articulação de processos formativos às atividades finais do projeto favorece de modo significativo o processo de ensino-aprendizagem, já que informações conclusivas podem ser coletadas por parte do professor e dos aprendentes a respeito da apropriação dos aspectos dos gêneros textuais estudados. O professor e os próprios aprendentes poderão observar de forma mais global a apropriação das capacidades de linguagem enfocadas em cada módulo e como são ativadas na escrita/reescrita textual.

Diante disso, observamos em cada um dos trabalhos que ora abordamos a presença de indícios de uma intenção de integrar processos formativos às atividades propostas para a “produção final”. Notamos que somente três trabalhos – SD1-CTE, SD4-FAB-FAB e SD9-FAB – evidenciam tal intenção, o que destacamos no quadro abaixo.

Quadro 22: Processos formativos integrados às atividades da produção final

SD	Atividade	Processo formativo
SD1-CTE	Agora que você já observou e aprendeu como um conto é constituído e quais são os elementos principais envolvidos no enredo (personagens, espaço, tempo cronológico), reescreva o conto de terror que você fez no início da sequência e veja se você conseguiu cumprir alguns quesitos necessários desse gênero.	Autoavaliação
SD4-FAB	Feitas todas as observações acima necessárias, procure, ainda, trocar de trabalho com alguns colegas. Dessa forma, seu texto será corrigido por você e por outros revisores, diminuindo qualquer possibilidade de inadequações. Após esse trabalho, o professor fará a averiguação final, destacando as contribuições que forem precisas.	Avaliação mútua/Regulação
SD9-FAB	Revisar junto com os alunos as primeiras produções verificando se estão de acordo com a estrutura do gênero e [...]	Autoavaliação/Regulação

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a integração da avaliação formativa na “produção final” de uma SD é muito importante que seja planejado o uso de um instrumento que sistematize as aprendizagens trabalhadas no projeto e que professor e aprendentes tenham clareza dos aspectos que se espera que sejam manifestados nos textos. CUNHA (2014) ajuda-nos a esclarecer esse entendimento:

Na sequência didática, a produção final, antes de permitir uma avaliação somativa, também oportuniza atividades avaliativas de cunho formativo, na medida em que a refacção da produção se vale de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos módulos.

A reflexão, a exercitação e a conceituação realizadas nessas oficinas geralmente levam à construção de instrumentos de síntese (fichas de trabalho como grades de critérios e descritores, *check-list* das características esperadas para a produção) nos quais o aprendente deve se apoiar para elaborar a versão final de sua produção CUNHA (2014, p. 130).

Baseando-nos nessa premissa, focalizamos nas propostas SD1-CTE, SD4-FAB-FAB e SD9-FAB o planejamento da elaboração e uso de instrumentos de síntese das aprendizagens para servir de guia para a elaboração/avaliação do texto final. Nossas constatações integram o quadro abaixo.

Quadro 23: Síntese das aprendizagens na produção final das SD

SD	Síntese das aprendizagens
SD1-CTE	<p style="text-align: center;">Critérios avaliativos</p> <p>a) No seu texto há um tema? b) O seu conto de terror possui apresentação inicial do conteúdo do conto? c) Apresenta um estado de tensão/clímax? d) No final há um desfecho surpreendente e muito assustador?</p>
SD4-FAB	<p style="text-align: center;">Planejando sua escrita</p> <p>Ao escrever, primeiramente, seu rascunho, preste atenção nas dicas a seguir que farão de seu texto um BOM TEXTO;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lembre-se de que o narrador somente conta os fatos sem participar diretamente deles (narrador observador); · Procure usar personagens que representem atitudes e comportamentos que melhor condizem com as pessoas que serão retratadas na fábula; · Seja conciso, não abuse das descrições, reúna informações em um texto breve. Evite repetições de palavras, use bem o recurso da pontuação; · Faça diálogos, marcando as falas das personagens com aspas ou com travessão; · Escreva a moral da história de modo explicativo ou utilizando um provérbio; (explicar o que são provérbios). · Dê um título.
SD9-FAB	<p>“[Observar a estrutura do gênero] (se o título está adequado, a existência de animais, a presença de diálogo, se o texto é curto e o desfecho apresenta moral), ficar atento também a concordância entre as palavras e as repetições”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Após notarmos que nos trabalhos SD1-CTE, SD4-FAB-FAB e SD9-FAB está claramente prevista a retomada, de forma sistemática, dos aspectos da construção textual a serem trabalhadas no decorrer do projeto, entendemos ser apropriado verificar se os elementos mencionados como critérios/características a serem observados na construção do texto final foram realmente programadas como foco de estudo nos momentos anteriores desses trabalhos, o quadro 24 a seguir apresenta o resultado de nosso exame.

Quadro 24: Capacidades trabalhadas X critérios /indicadores para a elaboração do texto final

SD	CrITÉrios/Indicadores	Momento em que foram trabalhadas as capacidades relacionadas
SD1-CTE	Presença/desenvolvimento de um tema central	Apresentação inicial
	Presença de uma apresentação inicial do conto de terror	-
	Presença de um estado de tensão/clímax	Apresentação inicial
	Presença de um desfecho surpreendente e muito assustador	Apresentação da situação/Módulo I
SD4-FAB	O narrador caracteriza-se por ser apenas observador	-
	Os personagens representem atitudes e comportamentos que condizem bem com as pessoas que serão retratadas na fábula	Apresentação da situação/Módulo I
	Texto conciso, sem abuso de descrições	-
	Utilização adequada de recursos de pontuação	-
	Nos diálogos, as falas das personagens são marcadas com aspas ou com travessão	-
	Presença de um ensinamento moral de modo explicativo ou utilizando um provérbio	Apresentação da situação/Módulo III
	Presença de um título para o texto	Módulos II e III
SD9-FAB	Presença de um título adequado para o texto	Módulos II e III
	Presença de animais	-
	Presença de diálogos	-
	Presença de desfecho com ensinamento moral	Módulo III
	Concordância verbal e nominal adequada à norma culta	-
	Não ocorrência de repetições de palavras num mesmo trecho	-

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro mostra que, nas três SD, temos uma lista de critérios/indicadores, na qual há elementos que não foram abordados em momentos anteriores à “produção final”. Além do que, se somarmos todos os critérios elencados nessas três SD, teremos um total de dezessete critérios, desses, observamos que apenas oito foram abordados antes da elaboração do último texto.

Por outro lado, há alguns aspectos textuais planejados para serem objeto de estudos no decorrer da SD que não são contemplados no documento de síntese das aprendizagens, como destacamos no quadro abaixo.

Quadro 25: Aspectos textuais abordados nas SD1-CTE, SD4-FAB e SD9-FAB, mas não incluídos nos critérios para a elaboração e avaliação do texto final

SD	Aspectos Textuais	Momento em que foram estudados
SD1-CTE	Conectivos (Conjunções coordenativas)	Módulo II
SD4-FAB	Narração em 3ª pessoa	Módulo III
	Tempo e espaço imprecisos	
SD9-FAB	Tempo e modo verbal	Módulo IV
	Pronomes relativos	
	Verbos sem sujeito (usados para evitar repetições)	

Fonte: elaborado pelo autor.

Para nós, essa é uma clara indicação de que, houve por parte dos licenciandos que elaboraram as SD1-CTE, SD4-FAB-FAB e SD9-FAB uma apropriação da ideia de se recuperar no momento final do projeto os aspectos focalizados em cada um dos seus diferentes momentos. Para os proponentes da SD, trata-se de “Investir as aprendizagens [por meio de um documento síntese que] serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Contudo, é nítida a dificuldade em construir um documento síntese que reflita os aspectos do gênero textual selecionados para estudo durante a SD, o que a nosso ver prejudica de forma significativa o favorecimento de processos efetivos de autoavaliação, coavaliação e autorregulação dos aprendentes enquanto sujeitos de ações de linguagem efetivas, visto que torna os critérios e indicadores destituídos de fiabilidade.

3.4.3 Previsão de realização de uma avaliação somativa significativa

Após nossa análise inicial das atividades planejadas para o momento denominado “produção final” e, da incorporação de processos formativos a essas atividades nas SD de nosso corpus de pesquisa, passaremos à discussão da avaliação somativa como modalidade possível de ser integrada ao procedimento, mais particularmente, na “produção final”.

De acordo com a discussão que realizamos no ponto 1.4.1, compreendemos que a avaliação somativa – usada como aferição final das capacidades desenvolvidas num certo período de estudos – não pode ser descartada, uma vez que cumpre uma função essencial à formação escolar do modo como se configurou em nossa sociedade: prestar contas aos pais e à sociedade como um todo do trabalho que foi desenvolvido em certo período, informando o alcance ou não por parte de cada indivíduo dos objetivos de aprendizagem definidos para um determinado grupo. Essa modalidade possibilita ainda informar à sociedade e ao próprio sistema educacional se o estudante está apto para avançar para outros níveis de ensino e/ou receber uma certificação.

No entanto, entendemos que os critérios, indicadores e instrumentos utilizados na avaliação somativa precisam ser significativos tanto para o professor quanto para o aprendente, para tal, importa que haja uma articulação do momento avaliativo final com todas as situações de aprendizagem do período de estudos que se encerra. Nesse contexto, com

Fernandes (2008) podemos afirmar que uma avaliação somativa significativa implica a articulação desta modalidade com a avaliação formativa:

“[...] a avaliação formativa alternativa deve prevalecer nas práticas de sala de aula [...] [e] os dados recolhidos através da avaliação formativa podem e devem ser utilizados pelos professores nas avaliações sumativas internas que são da sua responsabilidade. A avaliação sumativa interna pode assim ser mais diversificada, mais inteligente, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes, particularmente para os alunos” (FERNANDES, 2008, p. 363).

A partir dessa perspectiva, verificamos se, nas SD analisadas, houve o planeamento de realização de uma avaliação somativa com vistas a informar, pelo menos à instituição onde a proposta seria aplicada, o progresso dos aprendentes em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem envolvidas na produção do gênero textual a ser estudado. Todavia, em nenhum dos trabalhos identificamos claramente a proposição de realização de avaliação somativa baseada no texto final.

Na proposta de SD do *grupo de Genebra* a avaliação somativa não figura como um elemento principal, no entanto, entendemos que, ao dispensá-la, o professor perde a oportunidade de ter um registro global e definitivo do que foi alcançado ao aplicar o procedimento e do que ainda precisa ser alcançado pelos aprendentes.

3.3.4 Revisão ortográfica

Em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), vemos que os textos resultantes das atividades realizadas numa SD, ainda que tenham como interlocutores os próprios colegas de classe, precisam passar por uma revisão ortográfica, pois essa é uma preocupação de qualquer produtor de textos que terão uma circulação social, já que a inadequação às normas ortográficas pode dar a impressão de, no mínimo, desleixo do autor. A ortografia, ainda que não diretamente ligada a gêneros textuais específicos, é, sem dúvida, um *problema de escrita* e, como tal, não pode ser ignorada. Para os proponentes da SD, no entanto, os problemas ortográficos não devem interferir no trabalho com as dimensões mais diretamente relacionadas à elaboração do texto *que responde a uma tarefa de linguagem*, logo, é mais adequado que a revisão ortográfica seja realizada sobre o produto final, podendo ocorrer de várias formas que envolvem a colaboração entre os aprendentes ou uma tarefa do professor.

A revisão ortográfica é mais um elemento que não consta em nenhuma das propostas ora analisadas, o que, para nós, constitui mais uma dificuldade na apropriação do

procedimento de SD, visto que tal revisão está diretamente relacionada à produção e circulação de textos socialmente significativos.

Ao tratar especificamente do momento chamado “produção final” nas propostas de SD analisadas foi possível analisar a interpretação de futuros professores de Português (língua materna) tanto em relação a SD como um todo quanto a alguns de seus aspectos mais particulares como: o efetivo cumprimento de um projeto de classe ou resolução de um problema de comunicação, a incorporação de processos formativos à elaboração e avaliação do texto final, a realização de uma avaliação da modalidade somativa e o trabalho de revisão ortográfica.

Notamos que, de forma geral, ocorrem incoerências na relação: problema de comunicação → uso de estratégias → resolução. Pois, evidenciamos que vários trabalhos não definem claramente ou não resolvem um problema de comunicação, bem como não planejam a integração de processos formativos e de uma avaliação formativa (os quais são subjacentes à proposta de SD) à elaboração do texto final. Tal situação, a nosso ver, pode ser evidência de interferência das experiências escolares prévias dos licenciados na apropriação de outras perspectivas de ensino-aprendizagem de língua materna, posto que a tradição escolar brasileira no ensino de produção textual não contempla a produção visando o alcance de um objetivo claro e socialmente significativo, ao mesmo tempo em que o trabalho com aspectos textuais não é investido na produção e não envolve revisões e refações para aprimoramento de um texto e, além disso, não leva em conta critérios e indicadores claros e negociados entre aprendentes e professor.

CONCLUSÃO

Em nossa empreitada de pesquisar a formação profissional de docentes de Português língua-materna, enfrentamos o desafio de entrar em um campo complexo, no qual transitam inúmeras perspectivas que ora convergem ora divergem, desgastam-se, renovam-se, transformam-se, como é comum a grande maioria dos campos de pesquisa na área das ciências humanas. No entanto, para nós, o campo do ensino-aprendizagem de línguas desperta grande interesse pelo fato de clamar por respostas (ainda que provisórias e passíveis de melhorias) para questões diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem no contexto escolar. No Brasil, a aprendizagem satisfatória da produção escrita – foco do presente estudo – permanece como um grande dilema, visto que o grande volume de pesquisas e propostas oriundas destas parecem não atingir o ponto chave das dificuldades enfrentadas por uma grande massa de estudantes da educação básica.

Neste trabalho, partimos da premissa de que mudanças pontuais ou abrangentes no quadro de insucesso na competência de produção de textos por parte de alunos da escola básica não ocorrem quando se abandona uma perspectiva teórica já “caduca” e adota-se uma abordagem mais moderna e promissora. Acreditamos que as mudanças ocorrem quando, além de outros fatores, profissionais do ensino conseguem refletir sobre suas práticas e apropriar-se de arsenais teóricos e metodológicos disponíveis, adaptando-os ao seu contexto de trabalho.

Sendo assim, nosso interesse se voltou para a formação de professores em relação ao ensino da produção escrita, em particular, em relação à didatização dos gêneros. Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo de nosso estudo verificar como estudantes da graduação em licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) têm interpretado o dispositivo didático-metodológico “Sequência Didática” (SD), que, a partir de sua divulgação por meio da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, tem sido testado por um grande número de professores, pesquisadores e professores-pesquisadores. Os resultados das experimentações quase sempre têm apontado que essa ferramenta (ainda que com adaptações) é grandemente favorável para auxiliar um ensino-aprendizagem de línguas que coloca os aprendentes na condição de autores que produzem textos com objetivos claros, tendo em vista interlocutores bem definidos (ARAÚJO, 2013). Além disso, tem sido destacado o potencial da SD em favorecer a integração efetiva da avaliação formativa às atividades ligadas à produção textual (LEAL, 2010; GONÇALVES, 2010; LAMEIRA, 2012; CUNHA, 2014), na perspectiva dos gêneros.

Diante do exposto, apresentaremos aqui, de modo sintético, os resultados de nossas análises, relacionando-os com nosso objetivo geral e com os objetivos específicos dele decorrentes.

A partir da minuciosa observação de nove propostas de SD produzidas por alunos da licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFPA (Campi de Abaetetuba e Belém) como atividade da disciplina *Oficina de didatização de gêneros textuais*, pudemos constatar que os trabalhos, em geral, apresentam diferentes momentos, os quais recebem a nomenclatura “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e “produção final”. Tal como a proposta de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No entanto, a alteração na ordem desses diferentes momentos – observada no deslocamento da produção inicial para depois da apresentação da situação sem uma justificativa (como ocorre em um dos trabalhos), para os momentos finais do projeto (como ocorre em três trabalhos) – ou mesmo a não previsão de uma produção inicial (como ocorre em dois trabalhos), pode desfigurar completamente o pressuposto principal da SD que é começar por proporcionar aos aprendentes um contexto preciso para motivá-los a produzir um gênero textual (na “apresentação da situação”); em seguida, levá-los a “arriscar-se”, produzindo uma primeira versão do texto (na “produção inicial”), que permitirá um diagnóstico das capacidades prévias de produção e a consequente adequação do trabalho às necessidades da turma; logo após, trabalhar os aspectos textuais mais significativos para a produção do gênero e para a realidade da classe (nos “módulos”); e, por fim, capitalizar as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o projeto, produzindo/reescrevendo o texto final que será entregue aos destinatários visados.

Relacionamos essa primeira constatação ao fato de que a experiência escolar da grande maioria dos sujeitos, que agora estão na condição de responsáveis por favorecer o desenvolvimento de capacidades de produção textual em aprendentes da educação básica, foi marcada pela produção de “redações”, caracterizadas por: a) basearem-se nos tipos textuais (descrição, narração e dissertação), não tendo, desse modo, um contexto social motivador da elaboração do texto (a não ser a avaliação pelo professor e/ou servir de treino para uma prova de concurso); b) serem avaliadas predominantemente quanto ao cumprimento de normas gramaticais; c) não serem objeto de análise e reescritas, sendo, no geral, descartadas após a avaliação pelo professor etc.

A nosso ver, o longo período de tempo (em geral, doze anos) no qual os alunos da escola básica são expostos a uma abordagem da produção textual (ainda bastante comum) como a que mencionamos acima repercute significativamente na interpretação de outras

formas de ver o texto e de construí-lo. Podemos ilustrar essa ideia imaginando que as experiências escolares prévias funcionariam como um par de óculos, através do qual as outras perspectivas teórico-metodológicas com as quais se passa a ter contato na formação acadêmica são olhadas.

Atendo-nos ainda a nosso objetivo específico de analisar as características das propostas de SD à luz dos pressupostos teóricos nos quais se fundamentam, notamos nos diferentes momentos dos trabalhos que, em geral, muito poucas atividades envolvem procedimentos de análise e manipulação de elementos implicados na produção textual dos gêneros a serem estudados. Por outro lado, percebemos que grande parte das atividades planejadas se limitam ao manuseio de conhecimentos conceituais/teóricos relacionados a características dos gêneros a serem abordados, o que vai de encontro à perspectiva teórica que embasa a SD. O procedimento SD tem como fundamento teórico a escola de pensamento chamada Interacionismo Sociodiscursivo, segundo a qual a linguagem humana está profundamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo etc., cabendo à escola propiciar oportunidades de aprendizagem de capacidades específicas exigidas por usos da língua em situações sociais complexas, nesse contexto, a noção de gêneros textuais torna-se um elemento fundamental. Desse modo, o trabalho escolar precisa incidir primordialmente sobre saberes procedimentais, ou sobre o saber-fazer languageiro, é importante, então, investir em criar situações didáticas que levem os aprendentes a usar a língua, refletir sobre o seu próprio uso e buscar meios de aperfeiçoá-lo.

No entanto, o que vemos na maior parte das atividades das propostas de SD analisadas são exercícios ligados a conceitos, informações, metalinguagem e descrição gramatical relacionadas aos gêneros textuais sobre os quais os trabalhos foram estruturados. Essa é uma incoerência bastante significativa e, entendemos que, também, é reflexo de práticas cristalizadas nas salas de aula da escola básica; onde, com muita frequência prevalece a perspectiva de que, ao prover os aprendentes de conteúdos conceituais a respeito da língua, o professor os municiará dos recursos necessários ao seu uso eficaz. Nesse contexto, o percurso que normalmente se segue é: primeiro se trabalham os conteúdos (ou os elementos envolvidos na estruturação de textos) e, depois, são propostas atividades de uso (como a produção textual), como se os aprendentes chegassem à sala de aula sem conhecer e usar a língua materna em sua vivência cotidiana. Vemos a influência desse aspecto das práticas escolares quando na maioria das propostas não há o planejamento de uma produção textual já no início do projeto.

Na presente investigação, definimos ainda como objetivo a ser alcançado identificar no corpus de análise sinais que evidenciassem que os elaboradores das propostas de SD consideraram a avaliação formativa como modalidade profundamente valorizada no procedimento.

Em algumas das SD analisadas, percebemos indícios claros da intenção de integrar a modalidade formativa de avaliação no ensino-aprendizagem às atividades da “produção inicial” e/ou dos “módulos” e/ou da “produção final”. Destacam-se o planejamento de atividades que envolvem os processos de regulação e coavaliação. Todavia, o número de indícios que identificamos é irrisório diante do número total de atividades previstas nos trabalhos, além de que o modo como se prevê a integração de processos formativos às atividades em que ocorrem não parece favorecer efetivamente um aprimoramento do ensino e da aprendizagem. A articulação da avaliação formativa às atividades do procedimento SD harmoniza-se com a visão de que a função da avaliação no ambiente escolar vai muito além de verificar como foi o desempenho dos aprendentes ao final de um período de estudos, mas que pode ser usada para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem no decorrer do trabalho por meio de processos formativos específicos tais como regulação, autoavaliação, autorregulação e coavaliação. No trabalho de produção textual, esses processos auxiliam professor e aprendentes a recolher informações, identificar problemas de uso de linguagem, traçar objetivos, definir estratégias e sistematizar critérios e indicadores para a produção e avaliação dos textos.

Os resultados que obtivemos nos levam a entender que, nas propostas de SD elaboradas por futuros professores de Português, ocorre um esvaziamento do aspecto formativo do procedimento. Relacionamos isso às dificuldades na compreensão e efetiva aplicação da avaliação formativa no contexto escolar brasileiro, no qual, apesar de muitas vezes se utilizar o discurso pedagógico da mudança de práticas avaliativas, conserva-se a tradição de se utilizar basicamente a modalidade somativa de avaliação da aprendizagem. Cremos que a ausência de experiências de imersão dos licenciandos em contextos escolares em que, de fato, a avaliação formativa incorpora-se ao ensino-aprendizagem pode ser um fator que prejudica a interpretação de outras práticas avaliativas que não a somativa.

Retomando mais um objetivo específico da presente investigação, qual seja, depreender orientações para o favorecimento dos procedimentos de “didatização de gêneros” em articulação com a avaliação formativa por professores em formação inicial, entendemos não ser essa uma tarefa fácil, visto que envolve diversas variáveis que, muitas vezes, estão

além das possibilidades de ação de professores formadores. Entretanto, entendemos que algumas ideias poderão ser úteis:

a) Aplicação de uma proposta de SD em momentos de formação nos quais os licenciandos participam na condição de aprendentes, passando pela experiência de se envolverem em um projeto de classe em torno de um gênero textual (um gênero acadêmico, por exemplo);

b) Em função da grande dificuldade em apropriar-se de procedimentos de didatização dos gêneros textuais, entendemos ser necessário dedicar um tempo específico para trabalhar separadamente cada um dos momentos da SD, sem perder de vista o todo (analisando exemplares de SD bem ou mal sucedidas, por exemplo);

c) Promover reflexão sistemática sobre o valor da avaliação formativa na formação na elaboração de propostas de SD;

d) Trabalhar com os licenciandos atividades específicas relacionadas a capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, envolvidas na produção de um gênero;

Reconhecemos que o fato de não termos acompanhado o desenvolvimento do ensino por parte dos professores formadores, como ocorre em uma pesquisa de campo, impede que consideremos o modo como os licenciandos foram expostos aos referenciais teóricos e às orientações para a elaboração de uma SD, no entanto, consideramos que os elementos mencionados abaixo viabilizam a validade de nossa análise documental:

a) As propostas que analisamos foram elaboradas como atividade da disciplina *Oficina de Didatização de Gêneros Textuais*, cuja ementa contempla claramente a elaboração de SD e cuja bibliografia contempla referenciais teóricos base para a compreensão e elaboração de proposta de intervenção didática envolvendo o procedimento (como podemos observar no ponto 2.2);

b) Os docentes que ministraram a disciplina nas duas turmas estudadas possuem formação no campo do ensino-aprendizagem de línguas;

c) O acesso fácil à obra *Gêneros orais e escritos na escola* e a inúmeros textos que descrevem a elaboração e aplicação de SD permite que os licenciandos possam estudar por conta própria, valendo-se da autonomia que deve caracterizar os alunos do ensino superior.

Por fim, cabe esclarecer que não defendemos a ideia de que a devida apropriação do procedimento SD – o que pode ser evidenciado na elaboração de uma proposta consistente – resultará, inequivocamente, em uma futura prática docente que responda satisfatoriamente aos desafios impostos pela nossa realidade educacional. No entanto, acreditamos que uma interpretação coerente desse dispositivo didático-metodológico, aliada a uma atitude reflexiva

e comprometida, constituirá uma base importante para o enfrentamento do desafio de ensinar a produzir textos na escola, bem como para aperfeiçoamento da prática profissional.

Há muitos outros aspectos das propostas de SD que compuseram nosso corpus que poderiam ser abordados, contudo, o tempo e o espaço limitado para a escrita de nosso trabalho não nos permitiram fazê-lo. No entanto, diante de tudo que ora foi exposto, acreditamos que a presente pesquisa contribui de forma significativa para a reflexão em torno da problemática de como ensinar a produzir textos na escola dentro de uma visão interacional e pautada em um viés formativo.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, Linda. Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e. A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em aulas de leitura, 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Escolarização de práticas sociais de leitura: os problemas na transposição didática. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss16_08.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- ALVES, Adriana Célia; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. *Intercâmbio*, São Paulo, v. XXV: 190-201, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10140/7621>> Acesso em: 21 mar. 2017.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A internalização do conceito de gêneros discursivos por alunos do curso de Letras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul/RS. Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul/RS: Universidade de Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/a_internalizacao_do_conceito_de_generos_discursivos_por_alunos_do_curso_de_letras.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos et al. O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 159-172, 2005.
- BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 40, p. 95-133, 2006.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Aproximações entre o funcionamento da metodologia das sequências didáticas e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. *Calidoscópio*, vol. 11, n. 1, p. 76-89, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.09/1426>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. *Raído*, v. 11, n. 25, p. 13-36, 2017.
- BHATIA, Vijay K.; BEZERRA, Benedito Gomes. Análise de gêneros hoje. *Revista de Letras*, v. 1, n. 23, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ensino de 1ª a 4ª Séries. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 5ª a 8ª Séries*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 122 - 145.

_____. Ministério da Educação. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Departamento de políticas de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, n. 40, p. 163-176, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150/7544>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BUNZEN Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE et al. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução: Cleonice Puggian. *Educação, Ciências e Matemática*, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CORDEIRO, Glaís Sales; DE AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; MATTOS, Vanda Lúcia. Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004.

COSCARELLI Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas*, v.11, n. 02, 2007. Disponível em: <<https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/351/300>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara*, n. 9, p. 105-133, 1998.

_____. A seqüência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (organizadoras). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. – (Coleção Língua Portuguesa na Escola)

DOLZ, Joaquim. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul/RS. Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul/RS: Universidade de Caxias do Sul, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf. Acesso em: 03 mar. 2018.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; ABOUZAIID, Myriam. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água*, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015.

DOS ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira; LANFERDINI, Priscila AF; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista Nova Escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 11, n. 2, p. 377-400, 2011.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, n. 15. Curitiba, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a15.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In: EVENTOS, I. F. C. E. (Ed.). *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p.65-78.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa/Portugal, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/374/37419203/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. Lisboa/Portugal, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5546/1/Vinte%20e%20cinco%20anos%20de%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Para uma avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. Estudos de Gêneros: uma perspectiva evolutiva. *Diálogo e Interação*, v.5, 2011. Disponível em: <<http://faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos70.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FILHO, Francisco Alves. Gêneros jornalísticos: notícias e carta de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. O processo de didatização de gêneros discursivos em práticas de ensino de Língua Portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático. 136f. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica. Belo Horizonte.

FREITAG, Raquel Meister Ko., MENDONÇA, Fernando da Cunha; SÁ, José Júnior de Santana. O desempenho na prova de redação do ENEM da rede estadual de Sergipe. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko (Orgs). *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM*. João Pessoa: CCTA, v. 2, 2015.

GARCÍA-AZKOAGA, Inés Maria; MANTEROLA, Ibon. Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*, v. 14, n. 1, p. 46-58, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GOMES, Neiva M. Tebaldi. Interacionismo sociodiscursivo: considerações gerais e pressupostos linguísticos saussurianos. In: X SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS, 10, 2014, Porto Alegre/RS. Anais da X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação do Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2014.

Disponível em:

<https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2966/248/24.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

GOMES, Rosivaldo; MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros. Transposição didática e didatização no campo da educação ambiental e os materiais didáticos impressos. *Letras Escreve*, v. 7, n. 1, p. 317-348, 2017.

GONÇALVES, Adair Vieira. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

_____. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v.13, nº 01, p. 37-69, 2010. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/70>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

LAMEIRA, Renata dos Santos. Instrumentos formativos e regulação no processo de ensino/aprendizagem da escrita. 137f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará. Belém.

LEAL, Rita de Cássia Macedo. Sequências Didáticas e Avaliação Formativa em Documentos Acadêmicos. 173 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará. Belém.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 132-157, 2015.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Emerlinda; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. *Revista de Estudos Linguísticos*, São Paulo, 40 (2), 627-640, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Rachel. Para repensar o ensino de gêneros. *Calidoscópio*, vol. 02, nº 01, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, Marcela Tavares de; GARCIA, Pedro Benjamin. Gêneros Textuais: teoria e prática. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/vi_sinefil/textos_completos/G%C3%AAneros%20textuais-%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20-%20MARCELA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros Mendes. A linguagem oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 32, n. 2, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28317/19880>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais.

Linguagem em (Dis)curso, 6/Especial: 495-517, 2006. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368>. Acesso em: 08 fev. 2018.

OLIVEIRA, Clélia Zeri. A didatização de gêneros populares no ensino de língua materna. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2012, Uberlândia/MG. Anais do I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_064.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; CUNHA, Myriam Crestian. O processo de didatização de gêneros textuais: a construção dos objetos de ensino por alunos estagiários. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Geganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 91-124.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução: Sandoval Nonato Gomes-Santos. *Moara*, n. 26, p. 15-52, 2006.

- PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. *Temas & Matizes*, v. 11, n. 21, p. 39-49. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/18368/11993>>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *Investigações*, v. 18, n. 02, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1479/1152>>. Acesso em 20 jul. 2017.
- RODRIGUES, Paulo Cezar. A produção textual no ensino médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM. Goiânia, 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org) *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação – gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 7-18.
- SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In: *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB, 2002. p. 77-84.
- SANTOS, Rosângela dos; AGUIAR, Débora Reis. O estatuto da leitura na redação do ENEM 2014: o caso da fuga ao tema. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko (Orgs). *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM*. João Pessoa: CCTA, v. 2, 2015.
- SANTOS, Tiago Sousa. *Avaliação formativa na educação online: regulações com o gênero pôster acadêmico*. Belém, 2017. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal do Pará, Belém. 211 p.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 2-20, 2013.
- SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1999. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10278/pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- SILVA, Sílvio Ribeiro da. Por uma proposta para a didatização de gêneros no ensino fundamental. *Soletas*, n. 21, 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/viewFile/5300/3899>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel. v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012b.

SOUZA, Sheilla Andrade; DOS REIS, Maria da Glória Magalhães. Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 2, p. 32-64, 2014.

STIEG, Vanildo; ALCÂNTARA, Regina Godinho de. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 15-30, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6552/5382>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WITTKE, Cleide Inês. A didática como foco na formação inicial do professor de língua. In: *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*, p. 849-859. Araraquara: Letraria, 2016.

APÊNDICE A

SD elaborada no Campus de Abaetetuba

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS

Disciplina: Oficina de Didatização de Gêneros Textuais

Professora: XXXXXXXXXXXXX

Alunas: XXXXXXXXXXXXX

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL CONTO DE AMOR

TURMA: 9º ANO

TEMPO: 12h

TEMPO DE AULA: 45MIN.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Atividade inicial: Leitura dos contos de amor apresentados em sala de aula.

Tempo: 3 aulas

Leia os contos de amor e em seguida responda às questões.

TEXTO 1

Amor inventado

Numa tarde de verão, depois de um banho de piscina, olhando as verdes montanhas da cidade, no ar uma música romântica, inventei Rosa. Acho que foi invento mesmo. Ou talvez ela já existisse e andasse por aí, sem a gente perceber. Só sei que ela me fazia falta, muita falta. Eu já tenho quinze anos e nunca arrumei uma namorada. A turma de minha sala vive contando vantagens de namoradas e eu, sempre calado e com ar de sabichão, vivia dizendo que não gosto de falar de assunto particular. Mas, muitas vezes me traía e falava mentiras, falava de uma namorada de longe e até inventava uma cidade. Como não tenho memória e não sei mentir, quando me perguntavam de novo, talvez pra me testar, eu dizia outra cidade. Já tinha me esquecido da anterior e era um desastre. Aí uma cara me falava: “Mas você não disse que ela era de Varginha?” Aí eu me mordida de raiva, enrolava tudo e não dava pra enganar. Tava na cara que era mentira.

Agora não; se me perguntam, tenho resposta firme para dar: tenho uma Rosa. Mora aqui mesmo. É magrinha, loira, tem cabelos longos e olhos grandes. Está no mesmo ano que eu, só que em outra escola. Mora em outra rua, em outro bairro.

Quando não apareço prum bate-bola ou pra rodar de moto na praça, logo alguém me pergunta: “Como é, estava com sua Rosa?” Não digo que sim nem que não, deixo no ar, fico reticente, para criar mais suspense.

Em casa, minha mãe vive me apertando: “Como é, quando é que você vai trazer a Rosinha pra gente conhecer?” Rosinha! Não sei que mania mais boba que mamãe fica tratando todo mundo pelo diminutivo, com tanta intimidade. Não vou trazer namorada pra ninguém conhecer... Pra mãe, tudo bem. Mas o chato do Pedro, meu irmão, que se acha o maior galã da rua, da cidade, do estado, do país e da América do Sul, não vai conhecer minha Rosa nunca. Se conhecer, sei como ele é... Vai logo ficar de asas caídas pro lado dela. E eu não sou nada bobo de concorrer com ele. Sei que é mais velho, mais bonitão, mais experiente, melhor em tudo. Só não sabe, como eu, quando se sente sozinho, inventar uma mulher. E uma mulher bacana igual á Rosa. Se fica sozinho, é uma desgraça. Fica mal humorado, mal responde o que a gente pergunta, azedo que nem limão. Agora quando tá de namorada nova, ri sozinho e à toa, feito bobo. Penteia o cabelo de meia em meia hora, briga por causa de roupa nova. Até das minhas camisas ele se apodera, querendo aparecer com elas. Eu empresto, achando até que depois pode me dar sorte, pois isso ele tem demais. Mas não é que algum chato, só para me picar, vendo a camisa meio larga no meu corpo diz: “O defunto do Pedro era maior”. Fico danado de raiva; logo eu, o dono da camisa...

Bobagem ficar esquentando com essas brincadeiras de camisa. O Pedro é bom na conquista, tem pinta de galã. Eu não tenho, mas desenho e escrevo como ele gostaria, disso eu não tenho dúvidas. Assim, cada um deve ser bom em uma coisa na vida. Eu já disse isso até pra Rosa, quando quis implicar com minhas notas baixas em física. Também, nunca vi física na vida, é meu primeiro ano, é um troço complicado. Tenho que me estrepar, até aprender. No resto, tou legal. Não sou lá de muito brilho, mas... Bastou alguém precisar de um bilhete bem escrito, cheio de floreios e até melhor ilustrado do que esses papéis de cartas meio cafonas, que tanta gatinha coleciona, é comigo mesmo. Escrevo e desenho porque gosto, sem obrigação. Acho que já escrevi 12.236 vezes a palavra AMOR, em pelo menos cada dez cartas pra Rosa. E ela não deu conta de responder uma só. Sabe lá o que isso significa? É amor pra caramba! E vou usar essa palavra mais e mais, gosto de ser romântico. Gosto de falar pra Rosa que ela é linda, maravilhosa, espetacular, deslumbrante, cheirosa, bela, a coisinha mais fofa que meus olhos já viram. Tantos adjetivos bem usados deixam qualquer gata tonta, só pensando na gente. Só querendo um beijinho, mais um, mais outro. Só querendo cafuné na nuca, um abraço gostoso, mãos nos cabelos, naqueles longos e lindos cabelos loiros.

Engraçado sempre gostei do nome Rosa. Acho que é por causa da flor. Vai ser flor bonita assim lá na Turquia! Rosa branca, amarela, vermelha, vinho, rosa mesmo. Qualquer rosa é uma beleza. Eu queria uma mulher com nome de Rosa pra ser minha primeira namorada. Não achei, então inventei a Rosa que já mora na parede do meu quarto, num pôster bonito que eu fiz. É a coisa mais bonita, que ninguém nunca desenhou; falo e todo mundo concorda. O pôster só falta falar, mas aí já seria exigir

muito de uma mulher feita de papel e lápis. Rosa, sim, fala de mansinho, muito baixinho em meus ouvidos. Fala coisas de amor, faz planos pro nosso amor durar sempre. Cada dia ela me conta um pedacinho de sua vida, como se fosse uma capítulo de novela da televisão. Fala de sua infância, da família e dos estudos. De outros amores não fala, pois sou também o primeiro dela. Tem hora que até fico pensando se não sou também uma invenção de Rosa, se não somos personagens de um romance famoso, de um quadro célebre. Sei lá, não entendo muito a vida...

Só sei que Rosa me ergueu, fiquei até mais bonitão. Mamãe nem me chama mais de desajeitado. Ando rindo à toa, por qualquer bobagem. Até meu pai falou outro dia que tou com cara de bobo alegre. Só porque chegou com rosas pra mamãe, e fiquei olhando pra elas e ria que ria. Mal sabe que tava ligando as rosas à minha Rosa. Mal sabe que ele vai ter uma nora muito bonita e com nome de flor.

Rosa me fazia tanta falta, muita falta mesmo. Eu andava nervosa, sorriso muito apagado, sempre sentado no chão, as pernas dobradas, abraçando os joelhos e olhando pra televisão, sem nada ver. Vou lá abraçar joelhos, agora tenho a quem abraçar!... Ando rindo muito mesmo, assobio canções de amor, falo sozinho e fico horas e horas desenhando e escrevendo. É que Rosa está comigo nessas horas. É tão pertinho que sinto calor do seu corpo, o sussurro de sua voz nos meus ouvidos, uma mordidinha na orelha, um puxão de cabelo, depois um beijo gostoso. E digo pra ela que é tão bom estarmos assim juntinhos, peço pra não partir nunca mais. Mas Rosa logo vem com coisas urgentes pra resolver: um dever de casa, ajudar a mãe a cuidar das crianças, arrumar guarda roupa, ou ler um livro que a professora marcou. Não dá mesmo pra sobrar muito tempo, nem eu tenho muito tempo pra Rosa. Tanto estudo, principalmente de física, tanta badalação com a turminha da classe, cada dia uma novidade pra curtir, e o tempo passa e a gente acaba não fazendo nem a metade do que precisa.

Dá um tempo, Rosa. Eu também vou dar um tempo pra você. Qualquer hora vamos poder ficar juntos um dia inteiro. E vai ser muito gostoso. Se as pessoas soubessem como é bom um amor inventado, acho que nem namorariam de verdade. Rosa é do jeito que sonho e quero e faço tudo o que me pede, pois não sou egoísta como o Pedro: ele só gosta de receber e nem está aí para os outros, seja amigo, irmão ou namorada. E por que vou esnober a menina que eu amo? Por quê? Ela não tem essas frescurinhas das dondoquinhas de minha classe, que só olham de longe e, quando a gente chega perto, mudam completamente, criam dificuldades. Só querem saber de garoto bonitão.

Quem for mais feio, que se dane sozinho. Rosa é bonita, mas é simples. E pra ela que eu estou tentando escrever o mais bonito poema de amor que alguém já escreveu.

Se não conseguir, vou procurar o mais bonito nos livros, e abro o jogo: 'não consegui, agora o poema é do cara que escreveu e nosso, também, Rosa?'

Quando eu escrever ou encontrar um poema de amor que seja assim tão bonito de doer, vou ler pra rosa ouvir. Ler com voz pausada de locutor ou ator, fala grossa do jeito que ela gosta, forte como o poema exige para não parecer coisa de desmunhecado. E Rosa vai ficar arrepiadinha. Os olhos

cheios de lágrimas, um beicinho de choro misturado com sorriso disfarçado. Muita emoção difícil de esconder.

E Rosa vai me agradecer muito. Vai compreender que eu só li o poema alheio porque não sabia fazer um tão bonito. O que ela não sabe é que eu tenho quase mil poemas de amor, escritos só pra ela. Mas ainda não são bonitos como o que eu vou encontrar e ler devagarinho, com voz forte, doce e grossa vibrando de emoção.

Se nós dois cairmos no choro, emocionados, será bom que ninguém veja. Tem muito garoto metido a besta que acha que homem não chora... É porque não encontrou uma garota igual a Rosa, que me faz rir e chorar de emoção e alegria. Imagine se a Rosa fosse de carne e osso!...

ELIAS, José. **Primeiras lições de Amor**. 12 ed. São Paulo: Formato editorial, 2009

TEXTO 2

Onde os oceanos se encontram

Onde todos os oceanos se encontram, aflora uma ilha pequena. Ali, desde sempre, viviam Lânia e Lisíope, ninfas irmãs a serviço do mar. Que no manso regaço da praia, vinha depositar seus afogados.

Cabia a Lânia, a mais forte, tirá-los da arrebentação. Cabia a Lisíope, a mais delicada, lavá-los com água doce de fonte, envolvê-los nos lençóis de linho que ambas haviam tecido. Cabia a ambas devolve-los ao mar para sempre.

E na tarefa que nunca se esgotava, passavam as irmãs seus dias de poucas palavras.

Foi num desses dias que Lânia, vem do um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo, e agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia. Já estava quase chamando Lisíope, quando, ao virá-lo de rosto para cima, percebeu ser um homem jovem e lindo. Tão lindo como nunca havia visto antes. Tão lindo que, preferiu ela própria buscar água para lavar aquele sal, ela própria, com seu pente de concha, desembaraçar aqueles cachos.

Porém, ao envolvê-lo no lençol ocultando-lhe corpo e rosto, tão grande foi seu sofrimento, que num susto descobriu-se enamorada.

Não, ela não devolveria aquele moço, pensou com fúria de decisão. E rápida antes que Lisíope chegasse, correu para uma língua de pedra que estreita e cortante avançava mar adentro.

- Morte! - Chamou em voz alta chegando na ponta. – morte! Venha me ajudar. Não demorou muito, e sem ruído a morte saiu de dentro d'água.

- morte – disse Lânia em ânsia -, desde sempre aceito tudo que você me traz, e trabalho sem nada pedir. Mas hoje, em troca de tantos que lhe devolvi, peço que seja generosa, e me dê o único

que meu coração escolheu.

Tocada por tamanha paixão, concordou a morte, instruindo Lânia: na maré vazante deveria colocar o corpo do moço sobre a areia, com a cabeça voltada para o mar, quando a maré subisse, tocando seus cabelos com a primeira espuma ele voltaria à vida.

Assim fez Lânia. E assim aconteceu que o moço abriu os olhos e o sorriso. Mas em vez de sorrir só para ela que o amava tanto, desde logo sorriu mais para Lisíope, e só para Lisíope parecia ter olhos.

De nada adiantavam as insistências de Lânia, as desculpas com que tentava afastá-los da irmã. De Nada adiantava enfeitar-se, cantar mais alto do que as ondas. Quanto mais exigia, menos conseguia. Quanto mais o buscava para si, mais a outra ele pertencia.

Então um dia, antes do amanhecer, ajoelhada na ponta da pedra, Lânia chamou novamente:

- Morte! Morte! Venha me atender.

E quando a silenciosa morte chegou, em pranto e raiva pediu-lhe que atendesse só o último de seus pedidos. Levasse a irmã. E mais nada queria.

Seduzida por tamanho ódio, concordou a morte. E instruiu; deveria deitar a irmã sobre a areia lisa da maré vazante, com os pés voltados para o mar. Quando subindo a água, o primeiro beijo de sal a aflorasse, ela a levaria.

E assim foi que Lânia esperou uma noite de luar, quente e perfumada, e chegando perto de Lisíope lhe disse:

- está tão linda a noite, minha irmã, que preparei tua cama junto à brisa, lá onde a areia da praia é mais fina e lisa.

E conduzindo-a até o lugar onde já havia posto seu travesseiro, ajudou-a a deitar-se, cobriu-a com o linho do lençol.

Em seguida, solteira, esgueirou-se até uma árvore que crescia na beira da praia, e subiu até o primeiro galho, esconde-se entre as folhas. De olhos bem abertos, esperaria para ver cumprir-se a promessa.

Mas a noite era longa, na brisa vinha cheiro de jasmim, o mar apenas murmurava, e aos poucos, agarrada ao tronco, Lânia adormeceu.

Dorme Lânia na árvore, dorme Lisíope perto d'água, quando um raio de luar vem acordar o moço que dorme quase a chamá-lo lá fora com todo seu encanto. E ele levanta e sai. E ele estonteado de perfumes caminha, vagueia lentamente pela ilha, e chegar até a praia e parar junto a Lisíope. No sono, o rosto dela parece fazer-se ainda mais doce, boca entreaberta num sorriso.

Sem ousar desperta-la, o jovem se deita ao seu lado. Depois bem devagar estende a mão até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

Sobe o amor no seu peito. Na noite a maré sobe. Já era dia quando Lânia, empoleirada no galho, despertou. Luz nos olhos procurou na claridade. Viu o travesseiro abandonado. Viu o lençol

flutuando ao longe. Da irmã, nenhum vestígio.

- a morte fez o combinado – pensou, descendo para correr em direção ao moço. Mas não correu muito. Diante de seus passos, estampada na areia, deparou-se com a forma de dois corpos deitados lado a lado. A maré já havia apagado os pés, breve chegaria à cintura. Mas na areia molhada a marca das mãos se mantinha unida, como se à espera das ondas que subiam.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **13 dos Melhores Contos de Amor da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2003.

TEXTO 3

Amor Proibido

Vera e a mãe viam televisão. A mãe tentava se aproximar, puxava assunto, inventava pretextos, comentando cenas da novela. Vera mal respondia-lhe. Cara fechada, jeito de quem brigou com o mundo. Ficava muito tempo na mesma posição: encostada no sofá, pernas dobradas, mãos se encontrando nos joelhos, ombros caídos e um olhar de quem via televisão sem se importar com o que se passava. Enfastiada, parecia não querer nada com o que acontecia em sua volta, sobretudo com os pais. Se um irmão menor chegava perto e tentava um agrado ou provocação, virava fera. Corria para o quarto, trancava-se começava a chorar.

Naquela noite, a mãe estava se preparando para falar com ela. No intervalo da novela, para os comerciais, foi à cozinha e trouxe biscoitos. As duas gostavam de ver televisão comendo biscoitos, principalmente de chocolate. E gostavam de conversar nos intervalos. Davam palpites sobre os rumos da novela ou sobre qualquer outro assunto interessante. Contavam coisas do dia, a mãe comentando coisas do banco, e Vera, da escola. Novela terminada, iam as duas para a cozinha esquentar o jantar. Sabiam que o pai chegava sempre um pouco antes do noticiário. E gostava de encontrar o jantar pronto, por fome ou por querer estar em dia com as notícias.

- Você não vai querer um biscoitinho, Vera? – A mãe puxou assunto.

- Não, estou sem vontade.

- Está sequinho e gostoso. Como você gosta.

- Só que hoje não quero nada.

Quando acabou de falar, um plano surgiu na cabeça. Terminada a novela, iria direto para o quarto. Não esperaria o pai coisa nenhuma. Fugiria da rotina de esticar-se no sofá, pôr a cabeça nos joelhos dele e se aninhar. Achava uma delícia – e os irmãos disputavam e achavam Vera a preferida do pai – ficar pertinho dele, as mãos alisando os cabelos encaracolados dela, ou fingindo beliscões nas bochechas e orelhas. Naquela noite, ficaria trancada no quarto, sem sono e sem nada para fazer. Ouviria um som ou leria um livro. Poderia anotar coisas no diário ou até escrever, em um papel bem

bonito e colorido, uma carta para o Luís Carlos. Só não queria saber dos agrados do pai.

O telefone tocou. Vendo que ninguém se mexia, a mãe atendeu.

- Vera, é pra você.

As duas já tinham quase certeza de que seria para Vera. Sempre que o telefone tocava, fora do horário da escola, era para ela. A mãe reclamava, pois Vera não o deixava em paz, ligando ou atendendo. E Vera, que sempre saía toda alegre para atender, levantou com cara de ódio. Era como se cumprisse uma tarefa chata, sem nenhum interesse. Mas logo vinham da sala sua voz e risos animados, gostosos. E o papo das duas amigas durou mais de cinco minutos. O riso se transformava em gargalhadas e a voz se alterava, como se Vera quisesse mostrar que a falta de assunto era só com a mãe.

Quando Vera retornou à sala de televisão, voltou à posição anterior: dobrou as pernas, abraçou os joelhos e expressava a mesma saturação em todos os gestos.

- A conversa estava animada, hein, Vera?

- perguntou a mãe, quase afirmando, num sorriso mal disfarçado.

- Estava ótima. Por quê? Você não gosta da Cida também?

- Parece que seu silêncio é só com a gente de casa. E o pior é que nem sei o que fiz pra você ficar com essa cara de raiva e chateação pra meu lado. Não dá pra madaminha abrir o jogo? Quem sabe eu posso até...

- Mãe, não fica fazendo papel de boba não. Você é muito inteligente pra saber. Tá cansada de saber o que me enche o saco! ...

- Ainda a raiva de seu pai?

- Ainda e sempre, se quer saber.

- Mas eu não sou o Eduardo. Estou do seu lado. Já falei mil vezes com ele que ele os dedos das mãos não são iguais. Falei que ele mesmo tem irmãos diferentes, como eu tenho. Beto é mau caráter, vive envolvido com maconheiros, dá trabalho pros pais e parece louco com aquela maldita moto pelas ruas e estradas. O Luís Carlos é irmão dele, mas não é igual, é bem diferente.

- Se fosse igual ao Beto, eu é que não ia querer nada com ele. Sei bem o perigo... E o Luís Carlos sabe e condena o irmão; até já tentou mudar a cabeça dele, mas não deu jeito. Só pai não vê isso...

- Eu sei, eu sei. Já me disseram que é um garoto bom, estudioso e ajuizado. Penso que é bobagem do seu pai esse medo de serem iguais. Acontece que faz pouco tempo que moram na cidade. Como o irmão já aprontou mil coisas, o Eduardo tem medo do namoro de vocês agora. Com o tempo, ele muda de idéia. Quando a gente tem a sua idade, se arranja um namorado, fica nessa afobação. Vocês poderiam dar um tempo, e encontrar assim como se fossem só amigos. Eu vou conversando com seu pai, enquanto isso... Ou você faz diferente, procure conversar mais com ele, entrar mais no assunto e agüentar, sem alteração de voz ou choro. Não é porque ele não quer mais falar sobre isso

com você...

- Eu é que decidi agora: não vou mais falar com o pai nunca!

- Que absurdo! Pelo amor de Deus! Então você não vê que o Eduardo faz essa oposição toda por amar a filhinha?

- Ele é muito teimoso, mãe. Acho até que não é por causa do Beto. E mais ciumeira, aquele papo que só tenho treze anos, não tenho idade pra namoro, patati-patata...

- Pode até ser, mas não é com raiva que vocês ganharão essa parada. Procure ir devagar. Hoje fala pouco; amanhã, outro pouco. Mostre que já tem juízo e sabe o que quer. O Eduardo admira sua dedicação aos estudos. Acha você uma garota jóia, e sempre foi muito carinhoso e amigo, logo...

- Já vem você com chantagem, com coisa que não tem nada a ver. O problema é bem outro: pra muitas coisas, sou uma mocinha; pra outras, sou ainda uma criança. Minhas amigas todas têm namorados, algumas desde o ano passado. Comigo tem que ser diferente. Tenho que ser eternamente “uma criança”.

-Não era diferente no meu tempo de mocinha. Você nem sabe a luta que foi pro seu avô aceitar meu primeiro namorado. O Eduardo mesmo sofreu, porque era um rapaz de fora, da cidade grande. Era bom moço, trabalhador, ajudava muito a mãe viúva, estudava com vontade, mas... meu pai queria que a gente esperasse mais um pouco. Queria me ver primeiro com diploma de normalista na mão. Depois, como insisti, quis porque quis, ele exigiu horário absurdo pra gente chegar em casa. Exigiu namoro depois das dez só na sala de visitas. E fez duras ameaças se eu entrasse no Gordine do Eduardo, sem alguma tia junto.

- Mas, naquele tempo, tudo era diferente. Os moços e moças obedeciam cegamente, hoje...

- Até que não obedecemos tanto não. Quando meu pai falou em noivado, expliquei pra ele que nem pensava ainda em casamento. O velho ficou louco. Pra ele, namoro era só preparação pro casamento e não poderia durar muito. Se o namorado não tinha boas intenções, que desse logo o fora.

- E vocês se casaram logo ou ele deu o fora?

- A gente brigava e voltava, separava de novo e voltava. Por certo era problema de idade e de temperamento, sei lá!

- Mas voltaram e se casaram bonitinho, mesmo com o vô pegando no pé.

- Namorei outros moços, seu pai namorava uma por semana, pra raiva de seu avô. Até que um dia vimos que não seria difícil manter uma casa, os dois trabalhando, e casamos. Pra alegria do seu avô que, naquelas alturas, gostava do Eduardo como um filho. E o resto você sabe. Vivemos bem, temos vocês três. Temos uma filha já mocinha e meio menina. É mocinha pra namorar, é menina pra fazer beicinho, birrinha, falar besteira que não vai mais conversar com o pai.

- Eu não disse que não vou conversar com ele nunca mais. Não quero falar por uns tempos...

- Pra fazer pressão?

- Pra fazer pressão. E daí?

- E daí que não vai dar certo. Não é por aí que você...

- E por onde é então?

- Conheço muito bem seu pai, como conheço gente jovem igual a você. O negócio é conversar, não fugir do assunto.

A campainha tocou. As duas sabiam quem era, pois estava na hora do Eduardo chegar. A mãe ficou olhando para a filha, queria ver a sua reação. Queria que Vera fosse abrir a porta, antes que os irmãos deixassem os brinquedos para receber o pai. Vera não foi, mas falou com a mãe:

- Mãe, vai abrir pra ele. Vou tomar um banho, pra ficar limpa e cheirosinha como o pai gosta. Depois, sento perto dele, faço um agrado, espera que veja o jornal, e aí abro o jogo. Quero ver se você tem razão. Não é assim que faz uma mocinha, mãe?...

ELIAS, José. **Primeiras lições de Amor**. 12 ed. São Paulo: Formato editorial, 2009.

TEXTO 4

Vasto mundo

A moça chegou do Rio. Logo se vê... tão alvinha! Saiu daqui miúda, não diferenciava em nada das outras meninas da escola municipal. Foi o padrinho que a levou. Voltou essa moçona. Veio passar o São João. No meio das outras moças, frente da igreja, ela agora diferencia até demais. O vestido bonito, mais altura, as unhas compridas e vermelhas, movendo os braços, dando voltas e requebros enquanto fala. E fala sem parar. As outras, mais matutas ainda junto dela, são apenas moldura para o quadro. Para os olhos de Preá, nem moldura. Não existem. Não existe mais a igreja, a praça, a vila, nada. Só a moça.

Preá... outro nome não tem. Quem poderia dizer era a velha, mas morreu sem ninguém se lembrasse de perguntar. Para a maioria do povo de farinha, hoje parece que ele esteve sempre ali, que sempre foi assim, uma coisa da vila como a igreja, a ponte sobre o riacho, os bancos de cimento da pracinha. Mas alguém se lembra: chegou um dia com a velha que chamava de avó, meio cega, meio mouca, meio fraco do juízo. O menino, não se sabe que idade tinha... alguma coisa entre oito e treze anos. Quem pode saber? Fraquinho, enfezadinho como todo filho da miséria. Disseram que vinha de Juá. Qualquer canto da Paraíba tem rua, fazenda, sítio com esse nome. Também, ninguém perguntou muita coisa: uma velha perto de morrer e um menino vivendo só de teimoso... Neco Moreno deixou ficar nos restos da casinha de taipa e palha, no canto do sítio dele, já bem junto arruado. Preá amassou barro, tapou buracos, pediu palha e dali, vivia ajeitando o telhado. Continuou sempre assim, aquele capricho com a casa, alisando as paredes, reparando rachaduras, até caiação... Preá faz tudo sozinho, sempre fez tudo sozinho.

Preá não sabe que coisa é esta acontecendo dentro dele. Começou quando bateu com os olhos na moça. Uma queimação dentro do peito, uma nuvem na vista que esconde tudo que não é a moça, os ouvidos moucos para tudo o que não seja a voz dela e um sentimento que parece tristeza, mas não é. Pelo menos não é daquela tristeza de quando a avó morreu nem de quando o cachorro sumiu. Preá não sabe o que é. Doença também não é, que muitas vezes ele ficou doente e era coisa diferente. Pode ser o juízo enfraquecendo. O povo diz que ele é fraco do juízo, igual à avó. Igual não. É diferente, diferente de tudo o que ele conhece.

A morte da avó mudou pouca coisa na vida de Preá. A tristeza que lhe deu, de pouco em pouco foi se acabando. De noite, sozinho, a casinha parecia maior e mais vazia, por uns tempos. No mais, ficou tudo igual, só que não precisa mais levar a lata de comida para casa. Encosta a porta da cozinha de qualquer um, recebe o prato com o que vier, come ali mesmo, “Obrigado, dona, até amanhã”. Desde o começo houve uma espécie de contrato, nem escrito nem falado, entre Preá e o povo de Farinhada. O menino fazia qualquer serviço que pudesse, para quem pedisse, sem botar preço e nem receber pagamento. Do outro lado, ninguém lhe negava um caneco de café, um prato de comida, uma roupa velha ou, quando ficou maiorzinho, uma dose de cana ou uma carteira de cigarro barato. Bom como ninguém para fazer mandado que tenha pressa, levar recado urgente, levar pacote, buscar ferramenta ou carretel de linha que falta para terminar um trabalho. Foi crescendo, aprendendo outros serviços, artes, muita coisa pode-se pedir a ele. O contrato com o povo continua o mesmo. Preá, fiel, sempre na pracinha ou na rua do meio, ao alcance de um grito. Quando não tem serviço, encosta-se na parede...espera. Jamais sai da vila. Sua casinha na ponta da rua é o limite do mundo. No mundo rural de Farinhada, Preá é urbano, da parca urbanidade da vila.

O dia de Preá, que começa quando a barra do dia raia por cima da Serra do Pilão, vira de novo noite quando a moça aparece na praça, manhã alta. É como estar dormindo e sonhando coisa nunca vista, beleza nunca imaginada. Muitas vezes já não ouve quando gritam por ele, já não vê quando lhe acenam, já não fica encostado na parede da bodega esperando chamado, perde-se a caminho dos mandados, engana-se nos recados. Perdeu todos os rumos, menos o da moça. No rumo dela desvia-se de todos os caminhos, vai cada dia mais longe de tudo, mais perto dela. Já se começa a comentar na vila que Preá não é mais o mesmo. “Está ficando mais leso, preguiçoso, esse menino...”

A moça lá no banco da praça, debaixo do jambeiro, cercada pelas outras que querem ser como ela, falando, gesticulando, mostrando-se. Os rapazes voltam mais cedo do roçado, banham-se, perfumam-se, vestem a roupa do São João e vão vê-la na esperança de serem vistos. Preá não teve roupa nova de São João, por fora é Preá de sempre, por dentro só luz da moça. Preá, mariposa, chega cada dia mais perto do jambeiro, mais perto dela. No princípio ninguém notava o menino ali parado, os olhos presos na moça alva. Ele tem invisibilidade das coisas que sempre estiveram presentes. Mas quando Dona Inácia se cansou de chamar por ele sem resposta, foi que toda gente viu: “Preá está lá, feito besta, olhando pra moça.” “Eh, Preá, está gostando da carioca? Olhe, só, Leninha, Preá está

louco por você. Quer namorar, Preá?” E o coro: “Preá apaixonado! Preá apaixonado!” Ela achou graça, fez sinal: “ Vem cá, meu bem, senta aqui perto de mim”. Ele foi, levado pelo vento, pelo olhar... pelas pernas não foi, que não as tinha mais, nem braços, nem corpo, só os olhos e o coração feito zabumba. Não ouviu gritos, o riso, a mangação. Viu a moça olhando para ele, a mão macia no joelho dele. “Se você gosta mesmo de mim, Preá, vou namorar você. Só com você mais ninguém. Mas tem que fazer uma coisa pra mostrar que gosta mesmo de mim: domingo quero ver você subir até na ponta da torre da igreja e me jogar um beijo lá de cima.”

Farinhada toda já sabe do amor de Preá e da exigência da moça. Apostam que ele sobe, que não sobe. A torre da igreja é alta fina como uma agulha, como as da terra do padre Franz, que mandou fazer. Dona Inácia diz que é maldade da moça, diz a Preá que não suba. Mas o povo espera domingo com mais interesse do que o clássico jogo de sábado contra o Itapagi Esporte Clube. “Preá é lesão, vai subir mesmo...” Erlinda está fazendo coxinhas para vender na praça durante o acontecimento. Disseram que vem um caminhão da gente do sítio Ventania só para ver.

Preá não viveu quinta, nem sexta, nem sábado. Nada viu, nada ouviu, nem dormiu, nem acordou. Pairou desencarnado em alguma dimensão misteriosa. Voltou ao mundo com o badalar do sino. Não vê a praça enchendo-se de gente, os gritos, assobios e aplausos. Sobe, para cima, mais para cima. Não sente as palmas das mãos escalavradas, não sente as plantas dos pés em sangue, não tem medo. Preá é leve, forte, pode tudo, tem asas. Mais, um pouco mais... lá em cima, a moça, o beijo. Não percebe que aos poucos a praça silencia, tensa, admirada. Agora, mais um pouco e sua mão toca a cruz, agarra-se. Preá respira todo ar do mundo e olha: lá embaixo o carro preto, a mala, a moça acenando. Só quando o carro que leva a moça desaparece ao longe, numa nuvem de poeira, é que o olhar de Preá, liberto, encontra o horizonte. Lá de cima passeia, vaga, vê. E Preá descobre que vasto é o mundo.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **13 dos Melhores Contos de Amor da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2003.

Primeira questão

1 A partir do trecho destacado no conto (identificar autor e o conto) responda em que tempo/período e modo verbal encontra-se o verbo destacado.

Segunda questão

2 Leia com atenção trecho em destaque no conto (reescreva adaptando ao tempo e modo verbal pedido em parênteses).

- a. (pretérito mais que perfeito do indicativo)
- b. (futuro do subjuntivo)
- c. (gerúndio)

Terceira questão

Com base no trecho do conto identifique o maior numero de verbos que você conseguir encontrar e classifique os mesmos.

Produção Inicial

Após a leitura dos contos de amor e dos exercícios realizados, você já deve ter observado que os contos de temática amor são utilizados para entreter, fazer rir ou chorar e apresentar versões das diferentes formas de vivenciar o sentimento amor de modo em que o interlocutor consiga se identificar com a personagem apresentada. Individualmente, crie seu próprio conto de amor, demonstre sua visão sobre esse sentimento.

Módulo I

Tempo: Três aulas

Primeira questão

1. Retire do conto dois trechos que identifiquem conectores e marcadores de tempo

Segunda questão

2. Escolha um conto para você fazer sugestões de alterações ao autor, de tempo, espaço, enredo, personagem entre outros elementos a sua livre escolha (mínimo de 5 linhas máximo de 10)

Módulo II

Tempo de aula: 2 Aulas

Primeira questão

1. Escolha um paragrafo do conto e identifique os marcadores de tempo e os conectivos. (obrigatório a transcrição do texto)

2. A sua escolha com base nos contos apresentados e lidos em sala de aula do gênero contos de amor, reescreva um paragrafo inteiro exercendo você a função de narrador. Com as alterações de verbo, conectivos e outros elementos que as alterações sejam possíveis realizar.

Módulo III

Tempo de aula: 2 Aulas

Primeira questão

No Conto (identificar o conto e o autor), o leitor consegue identificar quantas passagens de tempo Há ? (Obrigatória a transcrição do período do texto).

Segunda questão

Relacione os períodos/trechos de contos da primeira coluna com os elementos da segunda coluna, que podem identifica-los.

- | | |
|-------------------------------------|----------------------|
| () Texto.... | 1) Passagem de Tempo |
| Obs: Identificar o conto e o autor. | |
| () Texto.... | 2) Enredo |
| () Texto.... | 3) Climax |

- () Texto.... 4) Personagem Principal
 () Texto.... 5) Narrador Personagem

Produção final

Tempo: 3 aulas

Agora com os conhecimentos adquiridos sobre o gênero conto de Amor e com auxílio dos exercícios realizados reescreva seu conto de forma que as correções necessária sejam realizadas. Em seguida todos os alunos participarão de uma roda de leitura, onde vão ler suas produções para o colega de classe.

SD elaborada no Campus de Abaetetuba

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – FÁBULA

A fábula pode ser vista como um excelente exercício de reflexão sobre o comportamento humano e as vicissitudes da vida, e não como uma forma de inculcar no leitor certas “verdades”. Do ponto de vista pedagógico, essa atividade de leitura exige a participação ativa do professor, pois ele deve estimular os alunos a se posicionarem criticamente diante do texto, pedindo-lhes que comentem as ações dos personagens e que reflitam sobre a situação apresentada, relacionando-a com fatos da vida real. A sequência didática que será apresentada através de 5 módulos, sendo eles: Conhecendo fábulas, leitura das fábulas, depois da leitura, desenvolvimento da oralidade e construindo fábulas, com a finalidade de fazer com que os alunos, conheçam as fábulas, façam a leitura delas, questionamentos, interpretações, desenvolvam a oralidade e construam ou reconstruam uma fábula, afim de torna-los cada vez mais leitores com melhor percepção, e com mais valores que as fábulas lhes passam através de sua moral. As produções feitas pelos alunos irão ser publicados num livro com todas as fábulas elaboradas por eles.

MÓDULO 1: Conhecendo Fábulas

Atividades cujo objetivo é trazer o repertório do leitor (seus conhecimentos prévios) para a compreensão textual, acerca do gênero fábula, e despertar no leitor um interesse inicial pelo gênero em questão através de explicações prévias e falando de alguns escritores.

Realizar uma roda de conversação com os estudantes sobre o gênero fábula, para diagnosticar o que já sabem acerca do assunto – registrando as dificuldades, apresentadas por eles. Em seguida apresentar o tema acompanhado das explicações da origem do gênero em discursão. Orientar o estudante a conhecer a origem e a finalidade do gênero,

na época. [Surgiu com Esopo na Grécia, séc. V A.C., pela oralidade e prosseguiu por registros, marcando tempo e espaço, sob os olhares de quatro principais escritores: Fedro (escritor negro – a mais ou menos séc. IV A.C.; La Fontaine (escritor francês) séc. XVII D.C.; Monteiro Lobato (escritor brasileiro) séc. XVIII e Millôr Fernandes (escritor brasileiro) contemporâneo).

MÓDULO 2: Leitura das Fábulas

Atividade cujo objetivo é apresentar aos alunos o gênero fábula, através de textos trazidos pelo Professor para que os alunos tenham contato direto com o gênero, iniciando assim um processo de interação entre os alunos e o gênero em questão;

Formar grupos de 3 a 5 alunos para ler as fábulas entregues pelo professor afim de que possam entrar em contato com o gênero, mas antes da realizarem a leitura peça que eles prestem atenção em quem participa da história e como agem; nos momentos da narrativa; no ensinamento presente na fábula, no assunto/tema abordado, no título e no autor.

MÓDULO 3: Depois da leitura

Atividade cujo objetivo é instigar o aluno a perceber a importância de ler e estudar o gênero fábula, e de fazer as interpretações daquilo que a fábula quer deixar de ensinamento e discutir os elementos contextualizados do texto: autor, portador, título, sumário, capas, assunto/tema, ilustrações. Presentes na fábula.

Conversar com os alunos sobre aquilo que lhes foi pedido no módulo anterior: de perceber quem são os personagens da fábula, o que eles fazem, quais os momentos da narrativa, sobre o ensinamento(moral) da fábula, e também dos elementos contextualizados do texto. E ao final do módulo pedir aos alunos ou aos grupos (como o professor verificar que seja melhor) que entrevistem um adulto próximo (parente ou amigo). Com as seguintes perguntas: Quais fábulas você conhece? Qual é a sua preferida? Em que ocasião você ouviu ou leu essa história? E pedi que ao alunos tragam na próxima aula

MÓDULO 4: Desenvolvimento da Oralidade

Atividade cujo objetivo é desenvolver a oralidade dos alunos, através de exposição das entrevistas feitas por eles para pessoas adultas sobre o gênero fábula.

Conversar com ao alunos sobre a tarefa que foi dada a eles de fazerem uma

entrevista com um adulto, perguntando quais as dificuldades que sentiram, quais os desafios enfrentados, e o que acharam da experiência da entrevista. Logo após pedi que se organizem para expor em grupo ou individual a entrevista realizada. As respostas dos entrevistados deverão ser socializadas: contar aos colegas as fábulas conhecidas e as prediletas, bem como compartilhar as situações em que foram lidas pelos entrevistados ou como foi o primeiro contato com essas histórias. Ao longo dessa exposição, será interessante o professor anotar as fábulas prediletas e elaborar um cartaz que deverá ser afixado na classe, para que ao alunos percebam a variedade de fábulas que existem.

MÓDULO 5: Construindo fábulas

Atividade cujo objetivo é levar o aluno a perceber que tudo aquilo que já foi proposto, terá seu momento de prática que será feito através da elaboração da fábula, despertando assim no aluno o desejo de adquirir cada vez mais o conhecimento, uma vez que ele leu, aprendeu, e colocou em prática.

Propondo a escrita de uma fábula

Como você aprendeu, a fábula é uma pequena narrativa, cujas personagens são geralmente animais que pensam, falam e agem como se fossem seres humanos. A fábula encerra uma lição de moral, ensinamentos que chamam a atenção para o nosso modo de agir e de pensar.

Além disso, apresenta forma concisa, personagens simples, diálogos curtos, quase ausência de descrições. O narrador é sempre um observador que não participa da história

Apresentando a proposta

Certamente seu repertório de fábulas aumentou muito no decorrer desse projeto, além das fábulas lidas e estudadas aqui, você pesquisou e compartilhou com sua turma tantas outras, enriquecendo, assim, seu acervo relativo a esse gênero.

Escolha, então, uma fábula conhecida, criando uma nova versão para ela, modernizando-a e, se quiser, usando de bom humor.

Planejando sua escrita

Ao escrever, primeiramente, seu rascunho, preste atenção nas dicas a seguir que farão de seu texto um BOM TEXTO;

- Lembre-se de que o narrador somente conta os fatos sem participar diretamente deles (narrador observador);
- Procure usar personagens que representem atitudes e comportamentos que melhor

condizem com as pessoas que serão retratadas na fábula; . Seja conciso, não abuse das descrições, reúna informações em um texto breve. Evite repetições de palavras, use bem o recurso da pontuação;

- Faça diálogos, marcando as falas das personagens com aspas ou com travessão;
- Escreva a moral da história de modo explicativo ou utilizando um provérbio; (explicar o que são provérbios).
- Dê um título.

Reescrevendo sua fábula

Feitas todas as observações acima necessárias, procure, ainda, trocar de trabalho com alguns colegas. Dessa forma, seu texto será corrigido por você e por outros revisores, diminuindo qualquer possibilidade de inadequações. Após esse trabalho, o professor fará a averiguação final, destacando as contribuições que forem precisas. Lembre-se: sua fábula será publicada em livro o que faz com que sejam redobrados os cuidados. Só então passe-a a limpo em material combinado para a montagem do livro.

FÁBULAS

A Raposa E O Cacho De Uvas

Uma raposa faminta, ao ver cachos de uva suspensos em uma parreira, quis pegá-los, mas não conseguiu. Então, afastou-se dela, dizendo: “Estão verdes.”

Assim também, alguns homens, não conseguindo realizar seus negócios por incapacidade, acusam as circunstâncias.

Autor: Esopo

A Raposa E As Uvas

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo o que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: “Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes.” E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia risco de despencar, esticou a pata e... Conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as

uvas estavam muito verdes!

Moral: a frustração é uma forma de julgamento tão boa como qualquer outra.

A Fábula do Porco-espinho

Durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio.

Os porcos-espinhos, percebendo a situação, resolveram se juntar em grupos, assim se agasalhavam e se protegiam mutuamente, mas os espinhos de cada um feriam os companheiros mais próximos, justamente os que ofereciam mais calor. Por isso decidiram se afastar uns dos outros e começaram de novo a morrer congelados.

Então precisaram fazer uma escolha: ou desapareciam da Terra ou aceitavam os espinhos dos companheiros.

Com sabedoria, decidiram voltar a ficar juntos.

Aprenderam assim a conviver com as pequenas feridas que a relação com uma pessoa muito próxima podia causar, já que o mais importante era o calor do outro. E assim sobreviveram.

Moral da História: O melhor relacionamento não é aquele que une pessoas perfeitas, mas aquele onde cada um aprende a conviver com os defeitos do outro, e a valorizar suas qualidades.

Autor: desconhecido.

A Formiga e a Pomba

Uma Formiga foi à margem do rio para beber água, no entanto, de forma inesperada, acabou sendo arrastada por uma forte correnteza, estando prestes a se afogar.

Uma Pomba, que estava numa árvore sobre a água observando a tudo, arranca uma folha e a deixa cair na correnteza perto da mesma. Então, subindo na folha a Formiga pode flutuar em segurança até a margem mais próxima.

Eis que pouco tempo depois, um caçador de pássaros, escondido sob a densa folhagem da árvore, se prepara para capturar a Pomba.

Ele, cuidadosamente, coloca visgo no galho onde ela repousa, sem que a mesma perceba o iminente perigo.

A Formiga, percebendo sua má intenção, imediatamente dá-lhe uma forte ferroadada no pé. Tomado pelo susto e gritando de dor, ele assim deixa cair sua armadilha de visgo, e isso dá chance para que a Pomba desperte e voe para longe, se pondo finalmente a salvo.

Moral da História: Nenhum ato de boa vontade ou gentileza é coisa em vão.

Autor: Esopo

APÊNDICE B

Síntese das atividades das SD

SD1-CTE		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1 (2h)	Apresentação inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir um vídeo de animação de conto de terror. - Leitura de 2 contos de terror. - Responder a perguntas de V x F sobre os contos lidos. - Relacionar pequenas definições a alguns termos “técnicos” do conto de terror.
Aula 2 (2h)	Produção inicial	<p>“Escreva um conto de terror a partir do tema de um dos contos de terror que foram apresentados em sala de aula. Use sua criatividade! Você pode adaptar o tema e inclusive usar aspectos regionais ou fatos atuais para criar o seu conto de terror, como um conto de nome “O Carro Preto”, etc.”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Circulação do texto: “O conto de terror que você escreverá será exposto à turma futuramente em forma de contação de histórias”.
Aula 3 (2h)	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a organização das partes do conto 1, entre título; introdução do conto; clímax; desfecho. - Reestabelecer a ordem de 3 parágrafos para que sigam a organização de um conto. - Escrever a introdução de um conto de terror.
Aula 4 (2h)	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do conto de terror “Que sofram as criancinhas”, de Stephen King. - Atividades de classificação e de preencher lacunas com conectivos.
Aula 5 (2h)	Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de outro conto de Stephen King: Caim rebelado. - Responder a perguntas sobre características do conto e sobre o sentido de 2 frases do texto.
Aula 6 (2h)	Produção final	<p>“Agora que você já observou e aprendeu como um conto é constituído e quais são os elementos principais envolvidos no enredo (personagens, espaço, tempo cronológico), reescreva o conto de terror que você fez no início da sequência e veja se você conseguiu cumprir alguns quesitos necessários desse gênero”.</p>

		<p>Critérios avaliativos</p> <p>a) No seu texto há um tema?</p> <p>b) O seu conto de terror possui apresentação inicial do conteúdo do conto?</p> <p>c) Apresenta um estado de tensão/clímax?</p> <p>d) No final há um desfecho surpreendente e muito assustador?</p>
--	--	--

SD2-CFC		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Não nomeada	<p>- Conversa informal: “Observe as imagens abaixo:</p> <p>1. O que vocês veem?</p> <p>2. Essas coisas, pessoas, lugares existem hoje ou já existiram?</p> <p>3. Se não existiram, é possível que existam em alguma época?”</p> <p>- Exposição de informações conceituando o gênero Ficção Científica; apresentando a “estrutura formal do conto”, em geral; os tipos de narradores...</p>
Aula 2	Apresentação da situação	<p>- Leitura de 2 textos de Ficção Científica.</p> <p>- 2 atividades: mostrar que reconhece a estrutura de um conto de Ficção Científica e suas diferentes características.</p> <p>- 1 atividade: analisar características dos 2 contos lidos.</p>
Aula 3	Não nomeada	<p>- Visualização criativa: “viajando no tempo”</p> <p>- Desenhar o que imaginou</p> <p>- Assistir a um filme dos Jetsons sobre o séc. XX imaginado.</p>
Aula 4	Produção inicial	<p>“Até agora você estudou os elementos e características de um conto de Ficção Científica. Agora é a sua vez”.</p>

Aula 5		Títulos sugeridos.
Aula 6	Módulos + Produção final	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: descrição de personagens - Atividade 2: organização de textos - Atividade 3: responder a perguntas sobre as partes do conto lido. - Atividade 4: transformação do discurso direto em indireto <p>“Agora você já é um conhecedor do gênero Conto de Ficção Científica. Solte a sua imaginação! Viaje por um mundo desconhecido! Crie seu próprio mundo habitado pelos mais diversos seres! Participe de batalhas incríveis com armas futurísticas!!!!!! E produza o SEU conto de ficção científica. Você é o autor!!! Sua produção será exposta no mural literário da escola!!! Não esqueça de criar um título que tenha tudo a ver com ficção científica!!!!!!”.</p>

SD3-CAM		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Apresentação inicial + Produção inicial	- Leitura de 4 contos de amor apresentados em sala de aula.
Aula 2		- Responder a perguntas sobre verbos, tempos e modos.
Aula 3		“Após a leitura dos contos de amor e dos exercícios realizados, você já deve ter observado que os contos de temática amor são utilizados para entreter, fazer rir ou chorar e apresentar versões das diferentes formas de vivenciar o sentimento amor de modo em que o interlocutor consiga se identificar com a personagem apresentada. Individualmente, crie seu próprio conto de amor, demonstre sua visão sobre esse sentimento.”
Aula 4	Módulo 1	- Atividade 1, com conectores e marcadores de tempo.
Aula 5		- Atividade 2: “escolha um conto para você fazer sugestões de alterações ao autor, de tempo, espaço, enredo, personagem entre outros elementos a sua livre escolha (mínimo de 5 linhas máximo de 10)”
Aula 6		

Aula 7	Módulo 2	- Atividade de identificação de marcadores de tempo e conectivos.
Aula 8		- Atividade de reescrita de um parágrafo inteiro de um conto, exercendo você a função de narrador.
Aula 9	Módulo 3	- Atividade: identificar as passagens de tempo num conto
Aula 10		- Atividades: identificar os trechos do texto que correspondem às diferentes partes do conto.
Aula 11	Produção final	<p>“Agora com os conhecimentos adquiridos sobre o gênero conto de Amor e com auxílio dos exercícios realizados reescreva seu conto de forma que as correções necessárias sejam realizadas.</p> <p>Em seguida todos os alunos participarão de uma roda de leitura, onde vão ler suas produções para o colega de classe”</p>
Aula 12		
Aula 13		

SD4-FAB		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Módulo 1 “Conhecendo Fábulas”	- Realizar uma roda de conversação com os estudantes sobre o gênero fábula, para diagnosticar o que já sabem acerca do assunto. - Apresentar o tema acompanhado das explicações da origem do gênero.
Aula 2	Módulo 2 “Leitura das Fábulas”	- “Formar grupos de 3 a 5 alunos para ler as fábulas entregues pelo professor a fim de que possam entrar em contato com o gênero, mas antes da realizarem a leitura peça que eles prestem atenção em quem participa da história e como agem; nos momentos da narrativa; no ensinamento presente na fábula, no assunto/tema abordado, no título e no autor”.
Aula 3	Módulo 3 “Depois da leitura”	- “Conversar com os alunos sobre aquilo que lhes foi pedido no módulo anterior: de perceber quem são os personagens da fábula, o que eles fazem, quais os momentos da narrativa, sobre o ensinamento(moral) da fábula, e também dos elementos contextualizados do texto. E ao final do módulo pedir aos alunos ou aos grupos [...] que entrevistem um adulto próximo (parente ou amigo). Com as seguintes perguntas: Quais fábulas você conhece? Qual é a sua preferida? Em que ocasião você ouviu ou leu essa história? E pedir que os alunos tragam na próxima aula”.

Aula 4	Módulo 4 “Desenvolvimento da Oralidade”	<p>“Conversar com os alunos sobre a tarefa que foi dada a eles de fazerem uma entrevista com um adulto, perguntando quais as dificuldades que sentiram, quais os desafios enfrentados, e o que acharam da experiência da entrevista. Logo após pedir que se organizem para expor em grupo ou individual a entrevista realizada.</p> <p>As respostas dos entrevistados deverão ser socializadas: contar aos colegas as fábulas conhecidas e as prediletas, bem como compartilhar as situações em que foram lidas pelos entrevistados ou como foi o primeiro contato com essas histórias”.</p>
Aula 5	Módulo 5 “Construindo fábulas”	<p>“Levar o aluno a perceber que tudo aquilo que já foi proposto, terá seu momento de prática que será feito através da elaboração da fábula”</p> <p>- “Certamente seu repertório de fábulas aumentou muito no decorrer desse projeto, além das fábulas lidas e estudadas aqui, você pesquisou e compartilhou com sua turma tantas outras, enriquecendo, assim, seu acervo relativo a esse gênero.</p> <p>Escolha, então, uma fábula conhecida, criando uma nova versão para ela, modernizando-a e, se quiser, usando de bom humor.”</p>

SD5-CMA		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Apresentação	- “Exposição acerca do gênero “Conto Maravilhoso”, como definição, autores precursores do texto, temática entre outros, esclarecendo aos alunos sobre o que será desenvolvido a partir desse primeiro momento”.
Aula 2	Módulo 1: “Conhecendo o conto maravilhoso”	<p>- Leitura do conto “o Gato de Botas”</p> <p>- “Conhecer o próprio gênero: Identificar a finalidade de tais textos. Conhecer a função social desses contos”.</p> <p>- “Após esse contato com um texto do Gênero, o professor pedirá aos alunos que pesquisem outros contos que também possam se caracterizar como uma narrativa maravilhosa e que logo depois a socializem-nos com para a turma, como sendo uma troca de informações com todos.”</p>
Aula 3	Módulo 2 “Sistematização do	- “Identificar os elementos organizacionais e estruturais dos Contos Maravilhosos”

	gênero”	
Aula 4	Módulo 3: “A reflexão “maravilhosa””	- Discutir com os alunos a moralidade do conto. - “O professor pedirá a eles que apontem os meios pelos quais o Gato conseguiu fazer seu dono ficar rico (mentira, ameaça, morte...) Em seguida, o professor dividirá a turma em trio e pedirá aos alunos que expliquem a relação entre o conto e a famosa frase: “O fim justifica os meios”. Perguntar a eles se concordam ou não com a frase e pedir que justifiquem suas respostas para a turma.”
Aula 5	Módulo 4 “O tempo do verbo no conto maravilhoso”	- Estudo dos verbos no pretérito.
Aula 6	Módulo 5 “Os advérbios de lugares no conto”	- Estudo dos advérbios de lugares no conto.
Aula 7	Produção inicial	- “Será feita uma exposição sobre as principais características dos Contos Maravilhosos lidos e estudados em sala e fora dela. Com base nessas apresentações e nas questões discutidas no decorrer das aulas, os adolescentes criarão seu próprio “Conto Maravilhoso”.”
Aula posterior [devolução da prod° inicial]	Produção Final	“Reconhecer o Gênero “Conto Maravilhoso” e a situação de comunicação social em que é praticada. - Reconhecer a estrutura da sequência narrativa (situação inicial, conflito, resolução, desfecho) dentro do próprio conto. - Desenvolver habilidades de produção criando seus próprios personagens, enredo, tempo, espaço, etc. - Produzir diálogos com a presença dessas estruturas e depois criar o texto inteiro”.

SD6-LAM		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Módulo 1 + Produção inicial	“1º Momento: Roda de conversa: na aula de hoje vamos falar de lendas [...] Apresentação do tema aos alunos com a distribuição da lenda “O boto encantado”.

		<p>2º Momento:</p> <p>Começar a aula falando sobre as lendas folclóricas regionais, levando os alunos à vários questionamentos.</p> <p>Abrir debate a respeito do que foi lido sem contar tudo sobre lendas, deixando-os descobrir, ao passo que forem realizando as demais atividades a respeito do tema. Abrir debate pedindo que cada um espere a sua vez de falar.</p> <p>Distribuir vários tipos de lendas folclóricas aos alunos, as quais serão tema de debate na próxima aula”.</p>
Aula 2	Módulo 2 “As lendas amazônicas na sua forma textual”	“Para aguçar a vontade dos alunos por textos narrativos, propõe-se desenvolver oficinas em horários e dias alternativos, [...]em ambiente descontraído e dinâmico para serem desenvolvidas atividades de leituras, alguns alunos podem ser escolhidos aleatoriamente para lerem narrativas em voz alta para os demais colegas”.
Aula 3	Módulo 3 “Leitura e produção de lendas regionais”.	
Aula 4	Produção final	“Esse trabalho visou apresentar o gênero lenda, devido fazer parte do folclore que constitui nossa cultura popular. Pois as lendas ampliar a capacidade dos alunos no uso das práticas de linguagem, de modo que se tornem cada vez, mas competentes na oralidade, leitura e escrita. Podendo trabalhar com gêneros textuais no ensino fundamental do 9º ano, e segui uma sequência didática, afim de demonstrar aos alunos grande interesse pelo assunto e muita criatividade nas produções que podem vim a ser apresentadas ao final em uma mostra na escola ou feiras culturais, concebendo ao sujeito um processo de ensino e aprendizagem.”

SD7-LEN		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
[não informado]	Apresentação	Apresentação do gênero elo professor.
[não informado]	Módulo 1 “As lendas Amazônicas”	<p>1º Momento:</p> <p>Roda de conversa: na aula de hoje vamos falar de lendas. <u>[conceituação de lenda]</u>. Apresentação do tema aos alunos com a distribuição da lenda “O boto encantado”. Ler o texto com entonação,</p>

		<p>ritmo e fluência.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Começar a aula falando sobre as lendas folclóricas regionais, levando os alunos à vários questionamentos.</p> <p>Abrir debate a respeito do que foi lido sem contar tudo sobre lendas, deixando-os descobrir, ao passo que forem realizando as demais atividades a respeito do tema. Abrir debate pedindo que cada um espere a sua vez de falar.</p> <p>Distribuir vários tipos de lendas folclóricas aos alunos, as quais serão tema de debate na próxima aula”.</p>
[não informado]	Produção inicial	
[não informado]	<p>Módulo 2</p> <p>As lendas amazônicas na sua forma textual</p>	<p>“- Familiarizar os alunos com o tipo textual que estarão trabalhando.</p> <p>- Desenvolver nos discentes interesses por textos narrativos.</p> <p>- Atividade de contação de histórias por um morador.</p> <p>- Proposta de trabalho extraclasse: levantamento das lendas amazônicas, a serem lidas em casa posteriormente”.</p>
[não informado]	<p>Modulo 3</p> <p>“Leitura e produção de lendas regionais”</p>	<p>“- Aumentar o repertório de lendas conhecidas;</p> <p>- Aprimorar a escrita e identificar características das modalidades orais e escrita na narrativa;</p> <p>- Estimular o gosto pela leitura e escrita;</p> <p>- Desenvolver a sensibilidade à imaginação e a criatividade;</p> <p>- Estabelecer relações entre o lido, o vivido ou conhecido, mantendo um conhecimento de mundo;</p> <p>- Conhecer os elementos básicos da narrativa”.</p>
[não informado]	Produção final	<p>“Esse trabalho visou apresentar o gênero lenda, devido fazer parte do folclore que constitui nossa cultura popular. Pois as lendas ampliar a capacidade dos alunos no uso das práticas de linguagem, de modo que se tornem cada vez, mas competentes na oralidade, leitura e escrita ”</p>

SD8-FAB		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Apresentação da situação	Exposição do projeto aos alunos
Aula 2	Módulo 1 “Conhecendo o gênero fábula”	A princípio, ler com os alunos alguns exemplares mais conhecidos do gênero, assim como expor aos mesmos a história, os principais fabulistas e as principais características do gênero [Deve-se levar os aprendentes a perceber por si mesmos] a ser estudado. Em seguida, formar grupos (número de integrantes de acordo com o número de personagens existentes nos textos) e sortear as fábulas lidas anteriormente, com o intuito de promover a interação dos alunos com o gênero, a partir do ensaio de uma dramatização da fábula que foi designada ao grupo, afim de apresenta-la a classe
Aula 3	Produção inicial	Após os estudantes conhecerem um pouco sobre o gênero fábula, e lerem alguns exemplares do mesmo. Será necessário na produção inicial, dividir a turma em grupos de até cinco integrantes, e sortear temas referentes as fábulas lidas anteriormente, assim os alunos irão produzir coletivamente uma fábula de acordo com um dos temas do sorteio.
Aula 4	Módulo 2 O gênero fábula e sua tipologia	Fazer uma breve exposição oral do tipo narrativo, ressaltando as principais características dessa tipologia, e em seguida organizar uma roda de conversa com os alunos, com o objetivo de debater os principais pontos tratados na exposição do professor
Aula 5	Modulo 3 “Marcação de tempo nas fábulas”	Escolher um texto para trabalhar com a turma, e apresenta-lo a classe, com a leitura do mesmo, posteriormente, realizar uma curta exposição oral sobre a marcação do tempo nas fábulas, e para concluir, como atividade avaliativa, a análise do texto em questão, com a finalidade de destacar os marcadores temporais contidos no texto lido, essa atividade deverá ser realizada individualmente
Aula 6	“Marcação de espaço nas fábulas”	Dividir a classe em duplas, para realizar a leitura dos textos escolhidos pelo professor, assim como a exposição oral realizada pelo mesmo, afim de esclarecer aos alunos, como se comportam os marcadores espaciais nas fábulas, após isso, será realizada a análise das fábulas lidas, em que os alunos devem retirar dos textos expressões que indiquem espaço, e justificar se o espaço é definido ou indefinido.
Aula 7	Produção final	No processo de produção final, os alunos devem produzir uma fábula individualmente, levando em consideração os seguintes aspectos: estrutura da fábula: narração e moral, personagens (geralmente animais), tempo e espaço.

SD9-FAB		
Aula	Denominação	Atividade dos alunos
Aula 1	Não nomeada	Exposição do projeto aos alunos
Aula 2	Módulo 1 “História do gênero fábula”	“expor o gênero demonstrando suas características (texto curto, diálogos e narração em 3ª pessoa) e divisões (narração e moral) utilizando slide ou apostilas, leitura de fábulas em sala de aula e reflexões acerca das morais da narrativa, levar o aluno a fazer uma comparação entre a moral e a vida cotidiana”.
Aula 3	Módulo 2 “Leitura e interpretação das fábulas”	“selecionar algumas fábulas para distribuir aos alunos para que eles façam a leitura dos textos, logo após discutir em sala a que conclusão eles chegaram com a leitura e orientar para que listem o que perceberam de comum em todos os textos lidos, discutir com eles as morais e em seguida passar para os alunos um exercício de interpretação”.
Aula 4	Módulo 3 Elementos básicos da estrutura do gênero fábula	“ler com os alunos textos do gênero fábula comparando-os com textos de outros gêneros (notícia, conto de fadas, etc.) para que o aluno consiga identificar as diferenças entre os gêneros”.
Aula 5	Produção inicial	Apresentar aos alunos uma proposta de produção de fábula com os seguintes animais: Gato e Cachorro. Relembrar os mesmos das características da fábula como, por exemplo: título, diálogo, moral, lugar, tempo, personalidade dos animais. Esse processo será realizado sobre orientação do professor.
Aula 6	Módulo 4 “Marcas linguísticas predominantes na fábula”	“pedir aos alunos para localizarem quantos e quais são os verbos presentes nas fábulas e em que tempo e modo se encontram esses verbos. Após isso demonstrar aos alunos o motivo de cada verbo pertencer a determinado tempo e modo”.
Aula 7	Módulo 5 “Análise linguística”	“expor em slide uma fábula, destacar os pronomes que substituíram os nomes e os verbos que apareceram sem sujeito para evitar as repetições”.

Aula 8	Produção final	<p>Revisar junto com os alunos as primeiras produções verificando se estão de acordo com a estrutura do gênero (se o título está adequado, a existência de animais, a presença de diálogo, se o texto é curto e o desfecho apresenta moral), ficar atento também a concordância entre as palavras e as repetições. Após a revisão realizada os textos serão reescritos para a apresentação a comunidade escolar em uma feira de leitura. Terminada a feira os textos serão reunidos em um livro de fábulas que ficará disponível na biblioteca da escola.</p>
--------	----------------	---

APENDICE C



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente de que o Sr. Marcos Ferreira Barbosa, aluno do curso de Mestrado, realiza pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas, sob orientação da Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha, e que o mesmo utilizará em sua pesquisa trabalhos acadêmicos elaborados por mim durante as aulas das disciplinas “Oficina de Didatização de Gêneros Textuais” (1º período de 2017) e “Estágio Supervisionado IV” (3º período de 2017).

Autorizo a cópia e divulgação integral ou parcial, para fins acadêmicos, dos dados por mim fornecidos.

Afirmo que minha participação é voluntária e que foi obtida sem nenhum tipo de coação.

Estou ciente também de que posso retirar esse consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Confirmo que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Concordo em liberar os dados coletados para constar em algum texto que venha a ser publicado em veículos acadêmicos de divulgação científica sob as condições assinaladas abaixo:

[] com meu nome verdadeiro

[] com um nome fictício ou um número

Abaetetuba, ____ de julho de 2017.

Nome: _____

Assinatura: _____

APENDICE D

Atividades curriculares por período do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa do Campus de Abaetetuba.

Período letivo	Unidade de oferta	Atividade curricular	Teórica	Prática	Extensão	Distância	CH total
1°	Abaetetuba	Compreensão e produção escrita em português	50	0	10	0	60
	Abaetetuba	Filosofia da linguagem	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Fundamentos da linguística	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Fundamentos da teoria literária	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Oficina de compreensão e produção de textos acadêmicos	40	20	0	0	60
	Abaetetuba	Teoria do texto narrativo	54	0	6	0	60
Ch total do período letivo			303	20	37	0	360
2°	Abaetetuba	Fonética e fonologia	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Latim i	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Literatura portuguesa medieval	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Oficina de compreensão e produção escrita em português	20	20	20	0	60
	Abaetetuba	Oficina de compreensão e produção oral em português	20	26	14	0	60
	Abaetetuba	Teoria do texto poético	54	0	6	0	60
Ch total do período letivo			254	46	60	0	360
3° período	Abaetetuba	Filologia românica	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Fonética e fonologia do português	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Latim ii	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Literatura portuguesa clássica	53	0	7	0	60

	Abaetetuba	Morfologia	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Sintaxe	54	0	6	0	60
Ch total do periodo letivo			320	0	40	0	360
4°	Abaetetuba	Formação da literatura brasileira	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Introdução a análise do discurso	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Literatura portuguesa moderna	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Morfologia do português	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Semântica e pragmática	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Sintaxe do português	54	0	6	0	60
Ch total do periodo letivo			322	0	38	0	360
5°	Abaetetuba	Ensino e aprendizagem do português como segunda língua para surdos	24	12	9	0	45
	Abaetetuba	Estágio supervisionado i	0	90	0	0	90
	Abaetetuba	Literatura brasileira moderna	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Literatura portuguesa contemporânea	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Sociolinguística	54	0	6	0	60
	Abaetetuba	Política educacional	30	10	5	0	45
Ch total do periodo letivo			215	112	33	0	360
6°	Abaetetuba	Estágio supervisionado ii	0	105	0	0	105
	Abaetetuba	Estágio supervisionado iii	0	105	0	0	105
	Abaetetuba	Literatura brasileira contemporânea i	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Oficina de didatização de gêneros textuais	14	26	20	0	60
	Abaetetuba	Psicolinguística	54	0	6	0	60
Ch total do periodo letivo			121	236	33	0	390
7°	Abaetetuba	Estágio supervisionado iv	0	105	0	0	105

	Abaetetuba	Literatura brasileira contemporânea ii	53	0	7	0	60
	Abaetetuba	Oficina de avaliação no ensino e aprendizagem de língua portuguesa	0	20	10	0	30
	Abaetetuba	Psicologia da aprendizagem	40	0	5	0	45
	Abaetetuba	Seminário de pesquisa	0	60	0	0	60
Ch total do período letivo			93	185	22	0	300
8°	Abaetetuba	Literatura infanto-juvenil	40	0	5	0	45
	Abaetetuba	Libras	30	23	7	0	60
	Abaetetuba	Recursos tecnológicos no ensino de português	15	15	15	0	45
	Abaetetuba	Tcc	20	40	0	0	60
	Abaetetuba	Inglês instrumental	40	0	5	0	45
Ch total do período letivo			145	78	32	0	255
Ch total			1773	677	295	0	2745
Ch total das atividades complementares do curso							200
Ch total do curso							2945

APENDICE E

Competências que se espera formar nas disciplinas relacionadas à formação pedagógica do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa do Campus de Abaetetuba.

<p>Dominar métodos e técnicas pedagógicos que permitam a transposição dos conhecimentos de língua portuguesa para os diferentes níveis de ensino.</p>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV
	OFICINA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
	OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS
	OFICINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM PORTUGUÊS
	OFICINA DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

APENDICE F

Atividades curriculares por período do curso de Licenciatura em Letras /Língua Portuguesa do Campus de Belém.

1o. Semestre – Bloco 1		2o. Semestre – Bloco 2	
LA- Compreensão e Produção Escrita em Português	68	LA- Filologia Românica	68
FH- Filosofia da Linguagem	68	LA- Fonética e Fonologia do Português	
LA-Fonética e Fonologia	68	LA- Latim II	68
LA- Fundamentos da Teoria Literária	68	Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês)	68
LA- Latim I	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
LA- Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68	Teoria do Texto Poético	68
Total da carga horária do semestre	408	Total da carga horária do semestre	408
3o. Semestre – Bloco 3		4o. Semestre – Bloco 4	
LA- Compreensão e Produção Oral em Português	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	68
LA- Formação da Literatura Brasileira	68	LA- Literatura Brasileira Moderna	68
LA- Literatura Portuguesa Medieval	68	LA- Literatura Portuguesa Clássica	68
LA- Morfologia	68	LA- Psicolinguística	68
LA- Sociolinguística	68	ED- Psicologia da Aprendizagem	68
LA- Teoria do Texto Narrativo	68	LA- Semântica e Pragmática	68
Total da carga horária do semestre	408	Total da carga horária do semestre	408
5o. Semestre – Bloco 5		6o. Semestre – Bloco 6	
LA- Ensino /Aprendizagem do Português I	102	LA- Ensino/Aprendizagem do Português II	102
LA- Literatura Brasileira Contemporânea I	68	LA- Literatura Brasileira Contemporânea II	68
LA- Literatura Portuguesa Moderna	68	LA- Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA- Sintaxe	68	LA- Oficina de Avaliação em Português	68
ED- Política Educacional	68	LA- Oficina de Ensino de Literatura	68
LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68
LA- Morfologia do Português	68	LA- Sintaxe do Português	68
Total da carga horária do semestre	510	Total da carga horária do semestre	510
7o. Semestre – Bloco 7		8o. Semestre – Bloco 8	
LA- Estágio no Ensino Fundamental	102	LA- Estágio no Ensino Médio	102
ED- Política Educacional	68	LA- Oficina de Ensino de Literatura	68
LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68
LA- Morfologia do Português	68	LA- Sintaxe do Português	68
Total da carga horária do semestre	510	Total da carga horária do semestre	510
7o. Semestre – Bloco 7		8o. Semestre – Bloco 8	
LA- Estágio no Ensino Fundamental	102	LA- Estágio no Ensino Médio	102

APÊNDICE G



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE MESTRADO REALIZADA PELO SR. MARCOS FERREIRA BARBOSA, SOB ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. MYRIAM CRESTIAN CHAVES DA CUNHA

Quanto à disciplina *Oficina de Didatização de Gêneros Textuais*, ministrada por você, no ano de..., na Universidade Federal do Pará:

- 1) O texto *Gêneros Orais e Escritos na Escola* foi disponibilizado para a leitura por todos os alunos?
- 2) Foram disponibilizados outros textos base para a compreensão acerca da elaboração e aplicação de Sequências Didáticas? Quais?
- 3) Quanto da carga horária da disciplina foi destinada à apropriação do referencial teórico?
- 4) Quanto da carga horária da disciplina foi destinada à elaboração de proposta de SD?
- 5) Os alunos escolheram o gênero textual que seria objeto de ensino na SD que eles elaborariam ou o gênero foi escolhido pelo professor formador?
- 6) Os alunos elaboraram um modelo didático para servir de base para a construção das atividades nas propostas de SD?
- 7) As propostas de SD elaboradas pelos alunos foram avaliadas e devolvidas para ajustes? Quantas vezes isso ocorreu?
- 8) Os alunos foram orientados a seguir o esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)? Se não, os alunos foram orientados a adotar alguma proposta de alteração do esquema? Qual?

- 9) Houve eventos que podem ser considerados como negativos para o desenvolvimento do que foi planejado para a disciplina? Quais?
- 10) Há algo que você gostaria de destacar a respeito da execução da disciplina?