



## Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

---

### Experiência em formação continuada: andaimes da prática docente

Luciene Paula Machado Pereira<sup>1</sup> (UFMS)  
Regiane Regiane Coelho Pereira Reis<sup>2</sup> (UFMS)

**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar uma análise dos discursos do grupo de professores participantes do projeto de extensão Curso de formação: A Sequência Didática e o ensino de língua materna, realizado em Corumbá-MS. O aporte teórico centrou-se nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente no que tange à análise do contexto de ação de linguagem, para a análise do discurso presente na Avaliação Inicial e na Avaliação Final do referido curso. Percebeu-se a lacuna teórica nas concepções que devem constituir o professor de língua materna e a importância da formação continuada no auxílio para a melhoria da prática docente.

Palavras-chave: Sequência Didática; Interacionismo Sociodiscursivo; formação continuada.

### Considerações iniciais

O projeto de extensão Curso de formação “A Sequência Didática e o ensino de língua materna” teve por objetivo capacitar professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) lotados nas escolas de tempo integral do município de Corumbá-MS, visando contribuir com o aprimoramento da prática docente desses profissionais a partir do conhecimento de uma proposta metodológica de trabalho – a Sequência Didática (SD). Além de propiciar aos professores o contato com a metodologia da SD para o ensino de língua materna, teve-se por objetivo a construção de um espaço de reflexão sobre a finalidade do ensino de língua materna ao se discutir as diferentes concepções de língua(gem) e as abordagens pedagógicas a elas vinculadas, de modo a colaborar com a satisfatória elaboração e aplicação da SD pelos professores.

<sup>1</sup> Mestre. Professora Assistente – Classe 6. UFMS. [lucyenepaula@gmail.com](mailto:lucyenepaula@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora. Professora Adjunta A. UFMS. [regiareispereira@yahoo.com.br](mailto:regiareispereira@yahoo.com.br)

As escolas participantes encontram-se situadas na fronteira Brasil/Bolívia, em Corumbá, Mato Grosso do Sul, município localizado a 420km de Campo Grande, capital do referido estado. Das três escolas, duas encontram-se na área urbana e uma na zona rural. As escolas urbanas abrangem regiões de periferia, no sentido de que o seu público majoritário são alunos moradores de bairros considerados afastados da região central da cidade e com baixa condição socioeconômica. A escola rural possui a mesma realidade socioeconômica. Tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas, as vivências e as práticas são marcadas pelo ambiente natural, fato evidenciado pela localização geográfica do município, que está no centro do complexo pantaneiro. São alunos, em grande parte, filhos de pescadores, de campeiros, de trabalhadores braçais de modo geral, que detêm um conhecimento peculiar relacionado às experiências vividas nesse contexto social/profissional/cultural.

Quanto à organização do projeto, realizou-se em um período de cinco semanas, abrangendo o 4º bimestre letivo, com três encontros presenciais de 04h cada um, realizados no horário de trabalho dos professores<sup>3</sup>. O primeiro encontro abordou os pressupostos teóricos e as informações relevantes para a elaboração da SD, o segundo encontro foi destinado ao planejamento da SD e à elaboração das atividades e no terceiro encontro foram apresentados os relatos sobre o desenvolvimento das SD e as reflexões/conclusões de cada participante. O curso foi apresentado inicialmente aos responsáveis pela área – Língua Portuguesa – na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo sido previamente organizado em relação a quantos e quem seriam os participantes. O grupo de cursistas inicialmente era formado por profissionais de cinco escolas – entre urbanas e rurais – de educação integral da SEMED de Corumbá-MS: o coordenador pedagógico da área (se a escola tivesse essa especificação) e o professor de Língua Portuguesa que atuasse em turma do Ensino Fundamental II, totalizando doze participantes. No primeiro encontro, houve a presença de oito professores e quatro coordenadores. Desse total, cinco professores participaram do segundo encontro, realizando efetivamente o curso, e duas coordenadoras acompanharam os trabalhos desenvolvidos. Em sua equipe, o curso possibilitou a colaboração de um grupo de acadêmicas<sup>4</sup> que estão cursando desde o segundo até o quarto ano do curso de licenciatura em Letras para atuarem em conjunto com os professores, de modo a auxiliá-los no planejamento da SD e em sua aplicação na turma escolhida. Ao todo, as SD foram aplicadas em cinco turmas, duas de 6º ano, uma de 8º e duas de 9º ano. Os gêneros textuais trabalhados foram: carta de leitor no 8º ano e relato de “causo” nas demais turmas. Um professor foi acompanhado por cada uma das cinco acadêmicas e duas, devido à desistência das profissionais que iriam acompanhar, desenvolveram um trabalho de assessoramento com as demais colegas.

Este artigo pretende apresentar algumas reflexões oriundas da análise dos discursos dos professores participantes do curso com o intuito de compreender as ações de linguagem praticadas por esses indivíduos na sua relação com o mundo social. Para isso, o texto organiza-se da seguinte maneira: inicialmente apresentaremos a SD no contexto teórico que a engendra; em seguida, a análise dos dados para, posteriormente, apresentarmos os resultados a que essa análise nos permitiu chegar.

## 1. A Sequência Didática: possibilidade metodológica

<sup>3</sup>Nas escolas de tempo integral de Corumbá, MS, as aulas finalizam às 15h e os professores permanecem na instituição até às 16h dedicando-se às demais atividades pedagógicas.

<sup>4</sup>As acadêmicas participantes do projeto como colaboradoras são todas bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-CPAN/UFMS; todas possuem experiência com a metodologia da Sequência Didática.

Constituída na vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, a Sequência Didática (SD) como metodologia para o trabalho com a língua materna já está bem consolidada como objeto de pesquisa pela chamada Escola de Genebra, que reúne pesquisadores como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, entre outros. No Brasil, além do trabalho pioneiro de Anna Rachel Machado, muitos pesquisadores têm estudado esse procedimento no contexto brasileiro (cf. ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009). Definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), a SD permite efetivar a abordagem das práticas de linguagem (leitura, análise linguística e produção de textos orais e escritos), na medida em que organiza um percurso de trabalho que vai da recepção ativa à produção considerando os recursos linguísticos e discursivos presentes no texto trabalhado, o que justifica a pertinência da abordagem em um curso de formação continuada.

O modelo esquemático (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLLY, 2004) de uma SD engloba: 1) a apresentação da situação, momento em que o gênero textual será apresentado aos alunos e serão considerados os conhecimentos prévios destes bem como os elementos contextuais que envolvem o gênero em questão, inserido esse momento no primeiro eixo USO<sup>5</sup>, quando a prática de escuta/leitura de textos será efetivada; 2) a produção inicial, etapa fundamental, pois a partir dessa primeira produção o professor, observando o que os alunos precisam aprender, desenvolverá as atividades que comporão os módulos; 3) os módulos, sequências de atividades que visam solucionar os problemas apresentados na primeira produção, dotando os alunos dos conhecimentos linguísticos necessários ao domínio do gênero trabalhado. Essa etapa relaciona-se ao eixo REFLEXÃO, consolidando a prática de análise linguística, na medida em que visa trabalhar a consciência dos alunos acerca das escolhas linguísticas necessárias e adequadas ao gênero específico visto e à situação comunicativa que ele representa; 4) a produção final, relacionada ao eixo USO e à prática de produção de textos; essa etapa permite ao professor e ao próprio aluno a verificação da aprendizagem, quando o aluno deverá colocar em prática o que foi aprendido nos módulos.

Organizada dessa forma, a SD constitui-se como importante recurso para a organização didática do professor, pois a sua configuração permite que o aluno vá da ação à reflexão no contato com a língua materializada no texto/gênero textual<sup>6</sup>. Expor os alunos a essas práticas de linguagem organizadas em torno de um determinado gênero textual valida o ensino produtivo<sup>7</sup> de língua materna, na medida em que novas habilidades linguísticas serão apreendidas. Assim, sendo um conjunto de atividades relacionadas ao trabalho com as práticas de linguagem, a SD é uma profícua alternativa metodológica por possibilitar a execução de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas<sup>8</sup> (TRAVAGLIA, 2009, p. 33-34) necessárias ao trabalho de uso e reflexão sobre a língua e por permitir, conseqüentemente, que o aluno conheça e se aproprie de gêneros textuais e amplie a sua habilidade em fazer uso de sua língua materna.

A atividade docente é complexa e vai além do que é efetivamente realizado em sala de aula, abrangendo tudo o que foi planejado e executado, modificado ou mesmo não executado. Segundo Machado (2009, p. 93), o trabalho docente

<sup>5</sup>Segundo os PCN, “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 34).

<sup>6</sup>Neste artigo, estamos considerando texto e gênero textual como termos sinônimos.

<sup>7</sup>Conforme Travaglia (2009, p. 39), o tipo de ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, ou seja, adequa-se ao objetivo do ensino de língua materna, qual seja, o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos indivíduos.

<sup>8</sup>Atividades linguísticas são aquelas estabelecidas no próprio uso da língua; atividades epilinguísticas são aquelas que se estabelecem pela reflexão/análise do tópico discursivo; atividades metalinguísticas são aquelas em que se usa a língua para explicar/analisar a própria língua.

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos [...]

Dentro de um sistema problemático de formação inicial de professores, em que falta carga horária para se desenvolver os conteúdos – tanto nas disciplinas teóricas quanto nas consideradas práticas – e em que os estágios não cumprem efetivamente o seu papel de colaborar com a formação prática do acadêmico-professor (MARINHO, 2011), a formação continuada e os cursos específicos tornam-se necessários para munir o professor de informações acerca de possibilidades metodológicas que podem ser eficientes em sua prática pedagógica.

## 2. As ações de linguagem do professor

Atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento linguístico/discursivo que este deve desenvolver para a construção progressiva de sua competência comunicativa, objetivo maior do ensino de língua materna (ANTUNES, 2003, p. 34), torna o professor protagonista da ação pedagógica na perspectiva do processo de ensino, em que a ele é atribuída a responsabilidade pela escolha dos textos e das situações didáticas que devem contribuir para a aquisição dessa competência por parte de seu aluno. Assumir esse papel exige um conjunto de conhecimento teórico acerca dos conceitos fundamentais que perpassam a questão do ensino de língua, notadamente sobre o ensino de língua materna: linguagem, língua, texto, discurso, leitura, gramática.

A ação de linguagem dos cursistas, concretizada no texto empírico, sofre as coerções do contexto físico e sociossubjetivo. No contexto físico da ação, esses professores vivenciam o tempo destinado à escrita das respostas dos questionários inicial e final de avaliação/autoavaliação no espaço de uma sala de tecnologia educacional de uma das escolas de tempo integral do município, constituindo-se como emissores que escrevem para as professoras formadoras – receptores. Na dimensão sociossubjetiva da ação verbal, o emissor assume a sua posição social e analisa a posição social do receptor para a construção do seu texto. Temos professores formados com diferentes níveis de experiência em um contexto de formação continuada, ou seja, eles estão instaurados nesse contexto como “aprendizes”, ainda que essa posição possa ser considerada mais complexa, já que eles só a assumem porque são, antes, professores atuantes em salas de aula, já detentores de um saber. A presença da Universidade, proponente do projeto, manifesta-se, no espaço escolar onde o projeto se realizou, nas figuras das professoras formadoras. Essa presença reforça, para os professores, a necessidade de mostrar a imagem de sujeito que bem desempenha a sua função, detentor do conhecimento científico e pedagógico/didático necessários à plena realização de seu agir profissional.

Partindo dos pressupostos teóricos defendidos por Bronckart (2006), o discurso escrito dos professores cursistas foi analisado a partir da reflexão sobre as atividades coletivas (econômicas, sociais e interativas da sociedade) e, também, as individuais (representações dos parâmetros objetivos, dos parâmetros sociossubjetivos e da situação de ação de linguagem e dos conhecimentos disponíveis no agente) que engendram a ação – responder ao questionário de avaliação/autoavaliação. Do ponto de vista do coletivo, algumas ações das agentes ministradoras do curso podem ter influenciado diretamente as ações de linguagem elencadas. Em primeiro lugar, a influência do contexto e do discurso das palestrantes/do professor universitário – as

concepções de linguagem que foram apresentadas; em segundo lugar, o discurso esperado no contexto cursista – uma prática docente voltada para a concepção sociointeracionista da língua.

Na sequência textual, apresentamos a análise dos dados e os resultados que apontam as ações de linguagem praticadas pelos professores participantes do curso. Para tanto, estamos considerando como *corpus* de análise as avaliações elaboradas pelos docentes no início do curso – codificada como Avaliação Inicial (AV.I) – e as do final do curso – codificada como Avaliação Final (AV.F) – com o intuito de estabelecermos as transposições dos discursos escritos para as reais práticas de linguagem desenvolvidas por esses indivíduos no fazer docente. Com a finalidade de situar os produtos discursivos na análise, codificamos os sujeitos deste estudo como: D1, D2, D3, D4 e D5.

Com base na afirmação de Souza (2007, p.170), o “agir de linguagem é agir no texto (no sentido de discurso)”, analisaremos as ações de linguagem pressupostas pelo viés discursivo.

O que se considera bom e válido para o processo de ensino de língua materna pauta-se no reconhecimento de que a língua, concebida como atividade social, histórica e situada, deve ser trabalhada por meio de práticas significativas alicerçadas no texto/gênero textual e no objetivo de desenvolver a competência sociocomunicativa dos indivíduos. Esse entendimento está presente nos textos oficiais que regem o trabalho do professor, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, bem como nos textos de autores renomados que discutem a questão do ensino de língua materna – muitos de leitura obrigatória nos cursos de formação, como “O texto na sala de aula”, organizado por J. W. Geraldi, “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de Sírio Possenti, “Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática”, de L. C. Travaglia, entre outros. Dessa forma, espera-se uma prática condizente com a concepção sociointeracionista de ensino de língua, que efetive a vivência de textos em situações comunicativas reais e diversas, de modo que as práticas de linguagem sejam os pilares da organização dos conteúdos trabalhados/abordados nas aulas. No entanto, as outras duas concepções correntes, a da língua como reflexo do pensamento (espelho do mundo) e a da língua enquanto código, mero instrumento de comunicação, ainda se fazem presentes tanto no discurso dos professores quanto nas práticas adotadas.

Ao manifestarem o seu dizer no que tange ao entendimento de algumas concepções básicas para o trabalho docente em língua materna, tem-se claro que a ação de linguagem desses professores está considerando a possível avaliação dos interlocutores, no caso, professoras universitárias que atuam em curso de licenciatura, constituindo um marcado jogo de imagens: dizer o que eu acho que o outro quer que eu diga... Nesse sentido, a ação de linguagem “se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor – dos critérios dessa avaliação” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 35).

## 2.1. Análise dos dados: que língua concebemos?

A AV.I foi organizada em torno de sete (07) questionamentos teóricos que representassem as ações de linguagem desenvolvidas no contexto da sala de aula de cada participante do curso, assim elaborados: 1) Qual a concepção de língua adotada por você?; 2) Qual o objetivo do trabalho com a língua materna?; 3) O que são práticas de linguagem?; 4) O que é texto?; 5) Por que e como trabalhar o texto?; 6) Como corrigir o texto?; 7) O que é ensinar língua portuguesa?. Esses questionamentos, para fins de codificação e análise, serão representados do seguinte modo: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6 e Q7.

De modo individualizado, a transposição dos discursos anotados para cada questionamento também evidenciou a mesma discrepância entre o discurso escrito e a ação de linguagem efetivamente realizada. Nos fios discursivos analisados, observamos alguns dados

que podem ter influenciado as ações de linguagem operadas pelas ações coletivas: i) o lugar de produção – um curso de extensão voltado para a capacitação docente; ii) o momento de produção – o cumprir a ação de linguagem solicitada e alcançar uma avaliação positiva da própria prática; iii) o emissor – o conhecimento do mundo físico, social e subjetivo – emitido por meio da representação do papel social desempenhado pelo professor; e, ainda, iv) o receptor da mensagem – a imagem construída acerca do sujeito receptor do texto e a representação da mensagem que este gostaria de receber (SOUZA, 2007, p. 170).

Nesse sentido, o processamento textual materializado nas ações de linguagem mostradas por meio da análise aqui proposta evidencia o agir de linguagem constituído nas práticas sociais realizadas no contexto de sala de aula. No que concerne à concepção de língua adotada em relação ao entendimento do objetivo do trabalho com a língua materna, vejamos algumas evidências<sup>9</sup>:

D1: “Língua é toda a forma que usamos para nossa comunicação” (Q1).  
 “Trabalhamos com a língua materna haja vista ser a primeira forma oral que aprendemos e desenvolvemos nosso conhecimento” (Q2).  
 “São práticas de linguagem a escrita e a leitura” (Q3).

D2: “A comunicação entre o ser humano” (Q1).  
 “O objetivo principal é que a língua materna já está inserida na formação do aluno desde o início do seu crescimento” (Q2).  
 “Prática de linguagem, os códigos, sinais e meios metodológicos” (Q3).

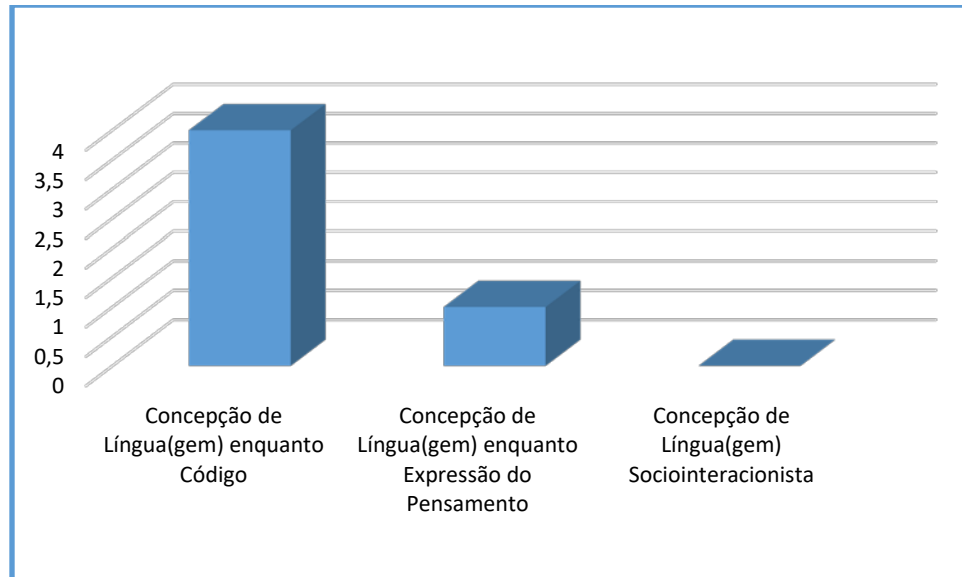
D3: “Língua é um conjunto de códigos que um determinado grupo utiliza com o intuito de se comunicar” (Q1).  
 “O ensino da língua materna é necessário para que o indivíduo aprenda a utilizá-la da melhor maneira possível, para que possa alcançar o objetivo principal: comunicação” (Q2).  
 “São as diversas formas que usamos para nos expressarmos. Linguagem verbal ou não verbal” (Q3).

D4: “A língua tem uma função social, manter os relacionamentos e compreensão entre os falantes de uma determinada língua na minha concepção e preciso saber usar a língua para a boa manutenção relações humanas” (Q1).  
 “Saber dialogar, transmitir seu pensamento, seja ele oral ou escrito” (Q2).  
 “É trabalhar a compreensão oral ou escrita da língua” (Q3).

D5: “Língua (fala) é o meio em que temos para que haja comunicação” (Q1).  
 “Compreender o uso dela e seus objetivos para que a comunicação seja possível de forma clara e objetivo, além de carregar junto com ela toda a parte cultural e histórica de um lugar e conseqüentemente de um povo” (Q2).  
 “Trabalhar a língua com suas diversas formas, seja linguagem verbal ou não verbal” (Q3).

Acerca das concepções de língua adotadas pelos professores cursistas (Q1), a **Figura 01** põe em relevo as adotadas pelo coletivo:

<sup>9</sup> Adotamos a transcrição grafemática dos discursos escritos dos sujeitos da pesquisa, ou seja, discurso retratado na íntegra, sem alterações de cunho indicativo.



**Figura 01: Concepções de Língua adotadas pelos docentes**

No que diz respeito à questão 01 (cf. figura 01) – “Qual é a concepção de língua adotada por você?” – há predominância da concepção estruturalista de língua, vista como código, instrumento utilizado para a comunicação humana, conforme verificado nas respostas de 80% do grupo (D1, D2, D3 e D5), seguido de 20% da concepção que visualiza a língua como expressão do pensamento e, de modo direto, nenhuma ocorrência para a concepção sociointeracionista da língua.

Quanto à questão 02 – “Qual é o objetivo do trabalho com a língua materna?” – percebe-se uma dificuldade em discorrer sobre o trabalho docente, sendo que 40% das respostas constituem-se em “não-respostas” (D1 e D2), pois tangenciam a pergunta, não apresentam uma resposta concernente ao proposto; outros 40% respondem à pergunta pelo viés da concepção de língua predominante adotada pelo grupo (D3 e D5) e especificado anteriormente, e 20% (D4) situa em parte a sua resposta pelo sociointeracionismo.

Os resultados dessa primeira parte da análise apontam para uma imprecisão teórica e, por consequência, metodológica, na medida em que esses professores não sabem explicar efetivamente o objetivo do trabalho com a língua materna, posto não deterem uma concepção adequada para a execução desse trabalho.

Quanto ao entendimento de texto e de ensino de língua materna, vejamos algumas evidências:

D1: “O texto é uma forma de apresentarmos nossos pensamentos” (Q4).

“Utilizamos o texto, porque nele, podemos desenvolver a leitura, a escrita e a gramática concomitantemente” (Q5).

“Ensinar Língua Portuguesa é mostrar aos alunos as várias formas de expressão. Que podemos utilizar de maneiras diferentes dependendo do momento e do contexto” (Q7).

D2: “É a formação de palavras que em conjunto forma-se texto, de acordo com o tema, obtendo sentido” (Q4).

“O texto ajuda a conhecer e descobrir visões do mundo. Para trabalhar texto primeiramente a leitura seria o contato imediato e depois os gêneros, estruturas e outros” (Q5).

“Ensinar não, compreender a língua portuguesa e todos os seus aspectos sociais e contextualização. Fazendo a junção entre a forma coloquial a forma padrão, sem desconsiderar o certo ou errado” (Q7).

D3: “É um conjunto de palavras que expressam um sentido completo, que passa uma mensagem. O texto pode ser escrito ou oral” (Q4).

“Acredito que a melhor forma de trabalhar o texto é mesclando o conteúdo indicado para cada turma (ano escolar) com o assunto do interesse dos alunos” (Q5).

“É assumir um desafio; é apresentar ao educando as possibilidades que a Língua Portuguesa nos oferece. Mostrar que muito mais que saber ler e escrever é utilizar a língua pela sua função social” (Q7).

D4: “Conjunto de ideias baseados na coerência e coesão” (Q4).

“É necessário criar um encadeamento lógico na escrita, podemos trabalhar um texto primeiro através de perguntas sobre um fato vivenciado pelos alunos, e assim, criar uma história” (Q5).

“É fazer um cidadão pensante, criar” (Q7).

D5: “Para que exista um texto é necessário que tenha sentido completo, ou seja, que esteja inserido em um contexto. Caso ao contrário serão palavras soltas ou imagens sem sentido, levando em conta também a linguagem verbal e a não verbal” (Q4).

“O texto deve ser trabalhado porque é a organização do pensamento, das ideias e se não houver organização de ideias conseqüentemente não haverá comunicação. O texto deve ser sempre trabalhado de forma contextualizada. É impossível escrever sobre algo sem que haja conhecimento” (Q5).

“É mais do que um simples ensinar da língua materna. É ensinar compreender, organizar ideias, questionar, responder. É permitir que haja comunicação de forma clara e objetiva” (Q7).

A questão 04 – “O que é texto?” – evidencia, mais uma vez, a falta de embasamento teórico pertinente, já que a visão geral de texto apresentada, com um percentual de 60%, consiste em “um conjunto de palavras” ou “conjunto de ideias” (D2, D3 e D4). No que diz respeito à questão 05 – “Por que e como trabalhar o texto?” – veem-se, também, as discrepâncias teóricas em torno da própria concepção de texto<sup>10</sup>, como, por exemplo, o discurso de D2. Novamente, percebe-se a abordagem conteudista presente no discurso de D3 e o entendimento de texto calcado em uma concepção de língua que a concebe como reflexo do pensamento, tal como presente nos discursos de D4 e D5. Em D5, percebe-se, ainda, a contradição entre a definição apresentada e o entendimento de como o texto deve ser trabalhado. O docente executa uma prática, conforme verificado na sequência didática aplicada, que não corresponde às concepções de língua(gem) e texto expressas por escrito.

Sobre a Avaliação Final (AV.F), esta foi organizada em torno de seis (06) questionamentos mais voltados para as práticas, assim elaborados: 1) Qual foi o nível de aquisição de conhecimento para a melhoria da sua prática docente?; 2) Considerando a sua prática docente, desta metodologia de Sequência Didática apresentada, há algo que você já adotava para a sua prática? Há algo que poderá ser adotado a partir de agora?; 3) Você considera que houve uma melhora no nível de aprendizagem dos alunos? Em quê? Por quê?; 4) O uso dessa metodologia foi eficaz para o trabalho com os problemas de escrita dos alunos?; 5) Você pretende adotar essa metodologia continuamente em sua prática?; 6) Como você faz para transformar o seu conhecimento sobre determinado conteúdo em algo didático para ser trabalhado com/pelo seu aluno?. Essas perguntas, para fins de codificação e análise, serão representadas do seguinte modo: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

<sup>10</sup> Segundo Bronckart (1999, p. 71), “[...] a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.



A Avaliação Final incidiu nos resultados atingidos pelo curso, ou seja, do reflexo da Sequência Didática aplicada na prática de cada professor cursista. No que se refere aos resultados e à prática pedagógica descrita pelos próprios professores participantes, evidenciam-se algumas questões:

D1: “Já praticava, mas sem a preocupação com o produção final” (P2).

“Houve uma melhora significativa no nível de aprendizagem dos alunos. Passaram a observar com mais cuidados as diferenças entre a oralidade e a escrita” (P3).

“Procuro trabalhar, às vezes, de forma lúdica, de forma que desperte nos alunos o interesse pelo conteúdo” (P6).

D2: “Essa sequência eu particularmente não tinha adotado, agora algo bastante interessante, fazer o uso da paragrafação em 10 linhas e depois distribuir o texto, esse tipo de escrita ajudou os alunos a produzirem. (P2).

“A melhoria sim há, a escrita melhorou muito, o vocabulário. (P3).

“Levar todo o conhecimento vivido, logo direcionar esse conhecimento para a realidade do aluno, conhecimento precisa ser vivenciado, tem que ter importância na vida. (P6).

D3: “Já havia trabalhado com sequência didática através da Olimpíada de Língua Portuguesa mas seguindo uma sequência pronta. Neste curso pude organizar uma sequência a partir das orientações e isso ajudou muito” (P2).

“Não tanto quanto esperava. O tempo foi curto para que eles pudessem se desenvolver melhor. E durante a sequência tivemos muitas situações adversas que contribuíram para o mau aproveitamento” (P3).

“Exponho o assunto e aplico atividades” (P6).

D4: “Não, gostava de trabalhar com os módulos” (P2).

“Houve uma melhora, mas não tão clara, e evidente, melhorou o interesse na produção de textos, no entanto a escrita houve poucas mudanças” (P3).

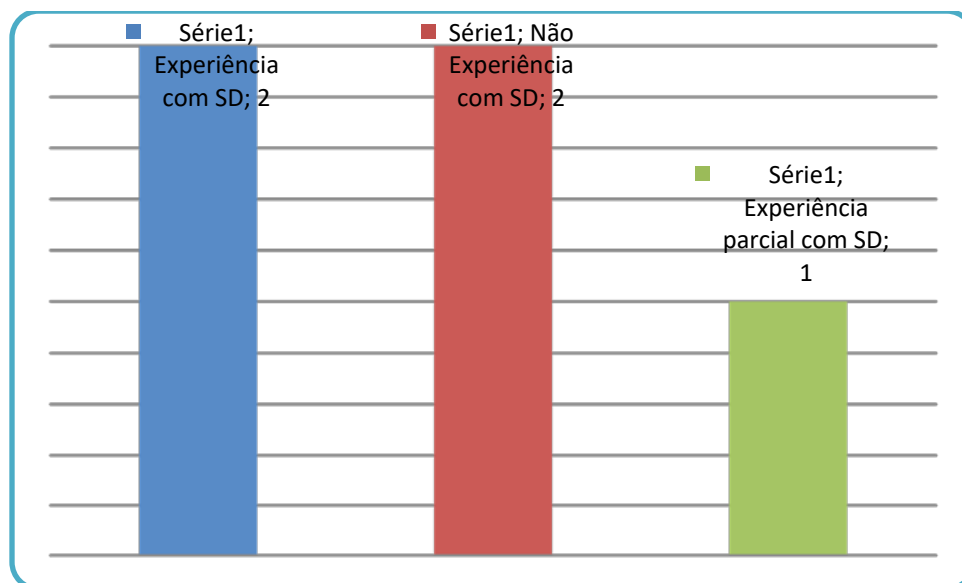
“Transformando a linguagem, optando por uma abordagem contextualizada com o aluno” (P6).

D5: “Sim, a abordagem de determinado conteúdo sempre partindo de um gênero textual” (P2).

“Com certeza. Eu tinha preocupação em resolver vários “problemas” de uma vez só e acabava não tendo um foco em determinadas atividades, trabalhando vários desvios da língua de uma maneira única, o que não era viável. Após o curso de formação mudei algumas estratégias metodológicas e o resultado apareceu com mais rapidez. A melhor parte foi perceber que os alunos perceberam a própria melhora e isso foi fundamental” (P3).

“O ponto chave para alcançar os alunos foi buscar entender o porquê de certos desvios estarem ocorrendo na escrita. O próximo ponto foi realizar atividades com textos menores, criando assim atividades mais simplificadas” (P6).

Acerca do impacto que o trabalho com a metodologia da SD teve em cada professor cursista, a **Figura 02** destaca o seguinte resultado:



**Figura 02: Nível de experiência com a metodologia da SD**

A pergunta 02 (cf. figura 02) – “Considerando a sua prática docente, desta metodologia de Sequência Didática apresentada, há algo que você já adotava para a sua prática? Há algo que poderá ser adotado a partir de agora?” – demonstra o nível de experiência dos docentes com a metodologia da SD apresentada: 40% se diz experiente no uso da metodologia da SD (D1 e D5), outros 40% registram sua não experiência (D2 e D4) e 20% diz ter uma experiência parcial, uma vez que o curso de formação foi a primeira experiência de elaboração de uma SD (D3). Percebe-se que ainda há discrepâncias como, por exemplo, no registro de D1 há a incoerência de o sujeito se dizer praticante da SD sem, contudo, chegar à produção final; como o objetivo da SD é justamente dotar o aluno de competências para apropriar-se de um determinado gênero textual, o que inclui a capacidade de produzi-lo, e que essa metodologia concebe o texto como processo, observa-se que o dito não corresponde ao realizado na prática, segundo o próprio docente.

As respostas à pergunta 06 – “Como você faz para transformar o seu conhecimento sobre determinado conteúdo em algo didático para ser trabalhado com/pelo seu aluno?” – evidenciam os problemas na Educação Básica no Brasil e como estamos em um processo de desenvolvimento/amadurecimento rumo a uma prática mais eficiente. D1, D2 e D4 apresentam uma falta de objetividade em suas respostas, recorrendo ao clichê “abordagem contextualizada” sem especificar qual o tipo de abordagem é de fato desenvolvida. Esse tipo de dizer pode sinalizar uma relativa opacidade ao falar sobre a prática docente (BRONCKART, 2006, p. 203). Nota-se, nos discursos apresentados, a ausência de profundidade na utilização dos conceitos básicos, como texto, discurso, língua, ensino e práticas de linguagem; conceitos estes essenciais para uma prática pedagógica eficiente no trabalho com a língua materna. Já D5 aponta para uma prática eficiente quando diz considerar as dificuldades dos alunos e, a partir delas, desenvolve o seu planejamento de trabalho para saná-las. Isso caracteriza o próprio ofício docente, na medida em que demonstra que a gestão da aula passa pelo reconhecimento das reações dos alunos em relação aos objetivos escolares pré-definidos (BRONCKART, 2006, p. 207). Em outras palavras, isso demonstra e reforça a esperança no desenvolvimento rumo a uma prática realmente de qualidade, porque traz resultados.

## Considerações Finais

O professor detém um saber institucionalizado e ocupa um lugar social na instituição escolar e na sociedade (SOUZA, 2007, p. 172). A análise demonstrou que esse saber está calcado mais em um ensino tradicionalista do ponto de vista das concepções de língua e texto. No entanto, as respostas à questão 07 – “O que é ensinar Língua Portuguesa?” – denotam um considerável percentual, 60%, que relaciona, ainda que parcialmente, o ensino da Língua Portuguesa com o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos alunos (D1, D2 e D3), postura considerada ideal. Entretanto, o discurso não converge com a prática nem com o que é esperado por essa concepção, já que a questão 03 – “O que são práticas de linguagem” – mostra a consideração da escrita, da leitura, do oral, do verbal e do não verbal desvinculados do entendimento da necessidade de uma prática fundamentada em situações didáticas concretas, que, conforme as modernas orientações educacionais, realmente tenham o texto como unidade básica de ensino e, por conseguinte, visem ao aprimoramento linguageiro do aluno, princípio que se espera constituir o professor de língua materna para que realize uma prática docente satisfatória.

Por fim, a figura 02 mostrou o nível de experiência de cada docente com a metodologia da SD e isso aponta para um aspecto positivo porque o curso de formação atingiu o seu objetivo na medida em que reforçou o conhecimento que parte já detinha, assim como apresentou a metodologia para aqueles que não a conheciam. Constituindo-se como uma possibilidade de planejamento didático eficiente porque trabalha as práticas de linguagem, pode-se dizer que os docentes, segundo o seu próprio discurso, capacitaram-se para a melhoria de sua prática.

Em se tratando do projeto de extensão ora analisado, os registros apontam para a sua continuidade com o próprio grupo, salientando a necessidade de reforçar aspectos teóricos. Ressalta-se que toda iniciativa que vise sedimentar um ensino de língua materna significativo é válida na contribuição para o atravessar desse período tão longo de transição, de uma abordagem tradicionalista e mecanicista de língua para uma abordagem contextualizada, que trabalhe a língua em uso, lugar da interação social.

### **Experience in continuing education: scaffolding of teaching practice**

**ABSTRACT:** This article aims to present an analysis of the discourses of the group of teachers participating in the extension project training course: The didactic sequence and the teaching of native language, realized in Corumbá-MS. The theoretical contribution was centered on the postulates of Sociodiscursive Interactionism (SDI), mainly regarding the analysis of the context of language action, for the analysis of the discourse present in the Initial Evaluation and in the Final Evaluation of the relative course. The theoretical gap was found in the conceptions that should constitute the native language teacher and the importance of continuous education in support to improve teaching practice.

Palavras-chave: Didacticsequence; SociodiscursiveInteractionism; Training.

### **Referências**

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: *língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. pp. 33-52.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 81-108.

MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARINHO, M. Novos desafios na formação do professor de português. In: FERREIRA, L.; SANGENIS, A. L. C. C. (Org.). *Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. pp. 15-34.

SOUZA, L. V. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 167-189.

TRAVAGLIA, L. A. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.