



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

---

### Desafios no processo de construção de sequência didática de gêneros textuais na formação inicial de professores

Didiê Ana Ceni Denardi <sup>1</sup> (UTFPR)

**RESUMO:** À luz do ISD (BRONCKART, 2010), este texto objetiva discutir alguns desafios que professores formadores enfrentam ao orientarem licenciandos na construção de sequências didáticas (SD) (DOLZ et al., 2004) de gêneros textuais, bem como apresentar estratégias para minimiza-los. Um questionário com questões abertas foi respondido por um professor de português e por um de inglês. As respostas foram interpretadas a partir da análise de conteúdo temático por meio de tipos de discurso, figuras de agir e vozes (BRONCKART; BULEA, 2006) e apontam que as dificuldades parecem estar relacionadas à complexidade do procedimento e a defasagem de conhecimento linguístico de ambas as línguas portuguesa e adicionais (inglês). As estratégias utilizadas pelos professores formadores para superar tais limitações referem-se à a) análise de SDs prontas ; b) orientações dos professores em formação na construção colaborativa de suas SDs; e c) uso de listas de constatação específicas para a construção de uma SD.

**Palavras-chave:** Interacionismo sociodiscursivo; Sequência didática; Formação de professores; Línguas portuguesa e inglesa.

### Introdução

Muitos são os resultados de pesquisa que apontam o procedimento metodológico Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de gêneros textuais como uma grande contribuição para a área de Didática de Língua Materna (MACHADO, 2004, GUIMARAES, 2006, SAITO, 2009) e de Língua Inglesa (CRISTOVÃO 2002; 2006; 2007, BENATO-CANATO, 2009; DENARDI, 2009, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, para citar alguns), na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD-BRONCKART, 2010). No entanto,

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UTFPR - Câmpus Pato Branco/PR. didiedenardi@gmail.com

percebe-se que professores formadores têm enfrentado certos desafios para ensinar seus professores em formação a elaborar e aplicar o planejamento de Sequência Didática (SD) em uma sala de aula, bem como professores em formação têm tido dificuldades para planejar e aplicar SD em suas aulas de estágio curricular supervisionado na Educação Básica. As dificuldades podem estar relacionadas à grande complexidade do procedimento, como também atrelada a concepções de ensino tradicional de línguas no qual o ensino de microestruturas (ortografia, gramática, vocabulário) prevalece ao ensino de aspectos da macroestrutura textual.

Portanto, o presente texto tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, embasada no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2010 e seguidores), que investigou os desafios de ensinar professores em formação a elaborar uma SD para o ensino de línguas portuguesa e inglesa. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Formação Inicial e Contínua de Professores de Inglês na Região Sudoeste do Paraná”, que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi submetido ao comitê de ética da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e aprovado sob o número 303,284 na data de 13 de junho de 2013.

O texto se organiza em quatro principais seções, além da introdução, ou seja: a primeira, “Pressupostos teóricos”, que, em suas subseções, discute o trabalho do professor e o trabalho do professor na formação inicial de professores de línguas portuguesa e inglesa na orientação de construção de SD de gêneros textuais. A segunda relata a metodologia adotada para coleta e análise de dados, enquanto que a terceira discute os dados coletados e apresenta os resultados obtidos. Por fim, a quarta seção apresenta e tece algumas considerações sobre a temática e resultados da pesquisa.

## **1 Pressupostos teóricos**

### **1.1 O trabalho do professor**

Baseando-se nos preceitos teóricos do ISD (BRONCKART, 2010) e de outras correntes sociointeracionistas como a da abordagem ergonômica, a concepção de ensino adotada neste texto é de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), enquanto prática social. Neste sentido, o trabalho ou a atividade do professor não é vista como individual e isolada, mas em seu contexto específico de trabalho constituído pela escola, alunos, pais, colegas de profissão, dentre outros profissionais da educação. Portanto, o trabalho docente é uma atividade coletiva e integrada. Ademais, ao pensar a atividade docente deve-se considerar o contexto histórico social constitutivo da profissão mediado por objetos de um sistema (AMIGUES, 2004). Nas palavras do autor, “para agir, o professor precisa estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (p. 42).

Os objetos constitutivos da atividade docente, segundo Amigues (2004), são “prescrições, “coletivos”, “regras do ofício” e “ferramentas”. As prescrições podem ser entendidas como normas ou atribuições hierárquicas ou autoatribuídas imputadas à atividade docente, definindo o que o professor deve fazer em sua prática pedagógica envolvendo o professor e os alunos. As prescrições contemplam diferentes aspectos do trabalho: o trabalho prescrito (aquele a ser realizado), o trabalho realizado (aquele realizado através da intervenção do professor em sala de aula) e o trabalho real (o trabalho como um todo, envolvendo o realizado e não realizado, porém pensado, organizado) (CLOT, 2007).

Com relação aos coletivos, Amigues (2004) sustenta que estes são constituídos pela relação do docente com seus pares, equipe pedagógica e todos os trabalhadores da comunidade escolar a que o professor pertence. Na sua materialidade, as ações coletivas são observadas pelas tarefas e avaliação que o grupo de professores se autoprescreve ou às ações da profissão. Vale aqui considerar, que além do reconhecimento de que o trabalho do professor não é

individualizado, é importante que o professor tenha seu trabalho reconhecido pelo coletivo de forma a fortalecer sua autoestima e contribuir para (re)construção de sua identidade profissional docente.

As regras do ofício referem-se às normas sócio-histórica e culturalmente estabelecidas e imputadas ao trabalho do professor, que ligam os profissionais entre si (AMINGUES, 2004). Elas organizam e delimitam o trabalho docente, deixando ou não espaço para a criação ou emergência de novos meios ou instrumentos para seu desenvolvimento.

Por fim, as ferramentas ou instrumentos referem-se aos objetos ou mecanismos (materiais didáticos, textos, diferentes mídias, instrumentos) utilizados para a realização do trabalho docente (AMINGUES, 2004), cujo objetivo é o de mediar a construção do conhecimento dos alunos, contribuindo para que estes se desenvolvam cognitivamente e culturalmente. O professor formador, por sua vez, tem, além desse, o objetivo de contribuir na formação de professores críticos e engajados socialmente. Tarefa de primordial responsabilidade para a construção de uma sociedade mais justa!

## 1.2 O trabalho do professor na elaboração de sequência didática

Por uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004) entende-se um conjunto de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos, cujo instrumento de ensino-aprendizagem é a linguagem como prática social, ou seja, o gênero textual<sup>2</sup>. O trabalho do professor na elaboração de uma SD para o ensino de línguas materna e inglesa, como língua adicional<sup>3</sup> (SARACENI, 2009), configura-se como um trabalho prescrito, uma vez que há orientações nos documentos oficiais de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais/BRASIL, 1998, Diretrizes Curriculares Estaduais / PARANÁ, 2008, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/ BRASIL, 2013, Base Nacional comum – linguagens/ BRASIL, 2016, por exemplo) que enfatizam o ensino de línguas mediado por gêneros textuais.

Por outro lado, o trabalho docente na elaboração do procedimento de SD é também autoprescrito, uma vez que o próprio professor é quem estabelece as regras para que seu trabalho aconteça na sala de aula de línguas nas fases de planejamento, execução e avaliação da atividade, cujo instrumento de ensino para a compreensão e a produção textual é o gênero textual, e cujo objeto de ensino é o texto.

Ademais o trabalho do professor demanda, dentre outros fatores, o domínio de várias dimensões do conhecimento docente, bem como o entendimento de conceitos cruciais referente ao ensino-aprendizagem de línguas.

Com relação às dimensões do conhecimento docente, bem como ao entendimento e apropriação de conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas materna ou adicionais, em nosso caso a língua inglesa, destacam-se, principalmente, os seguintes conceitos e dimensões dentre outros.

- a) conhecimento de contextos de ensino físico e sociosubjetivo e dessa forma o conhecimento da escola, dos aprendizes, do que sabem os aprendizes, dos conteúdos e conceitos que interessam aos aprendizes, do *currículum* de ensino da escola (SHULMAN, 1987, RICHARDS, 1998, BRONCKART, 2010, e seguidores);

<sup>2</sup> Uma discussão mais detalhada do procedimento metodológico de SD será apresentado na seção 1.3 deste artigo.

<sup>3</sup> O termo “língua adicional” invés de língua estrangeira ou segunda língua foi adotado neste texto para se referir à língua inglesa de forma a evitar o preconceito existente com aprendizes de inglês que não conseguem adquirir proficiência fonética-linguística como um falante nativo. Neste sentido, a língua inglesa deve ser ensinada como uma língua a ser adicionada ao repertório linguístico de aprendizes (SARACENI, 2009, p. 184).

- b) conhecimento do ‘eu’ professor (DENARDI; GIL, 2015);
- c) conhecimento dos objetivos do ensino de línguas: o desenvolvimento de letramento crítico dos aprendizes (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; BRAIT, 2010 );
- d) conhecimento de conteúdos temáticos diversos e multiculturais (BRASIL, 1998, PARANÁ, 2008);
- e) conhecimento teórico do conteúdo de ensino: conhecimento linguístico e textual, envolvendo conceitos de língua, linguagem em uma perspectiva sociointeracionista, texto, gênero textual, capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ , 2011);
- f) conhecimento prático do professor: conhecimento construído a partir das experiências de ensino-aprendizagem do professor, de leituras e de reflexões sobre ensino-aprendizagem (ELBAZ, 1981, JONHSON; FREEMAN, 2001) de línguas;
- g) conhecimento das práticas e processos de leitura, oralidade e escrita em perspectivas interacionistas nas quais essas práticas são dialógicas e, sendo assim, ao serem ensinadas na escola, devem privilegiar os contextos de produção e recepção dos textos (BRASIL, 1998 , PARANÁ, 2008);
- h) conhecimento didático e pedagógico de transposição didática envolvendo o processo como um todo: entendimento de contexto de produção de textos pertencentes a diferentes gêneros nas diferentes esferas sociais de atividades humanas, entendimento científico do gênero textual, entendimento de estratégias e procedimentos didáticos – a sequência didática (BRONCKART, 2010, DOLZ; SCHNEUWLY, 2004);
- i) conhecimento de como mediar a construção de conhecimento (VYGOTSKY, 1986) de língua, de linguagem e de texto pelos aprendizes em sala de aula, e entendimento do processo avaliativo (DOLZ ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY , 2004);
- j) conhecimento sobre ética no ensino e políticas educacionais: entendimento do sistema e das normas de ensino, de como ele, professor, posiciona-se social e politicamente e problematiza valores e princípios humanos e sociais (SHULMAN 1987, PLACCO, 2006);
- k) conhecimento de diferenças de aprendizagem, emoções, motivações, virtudes e valores dos sujeitos envolvidos na atividade educacional (GARDNER, 1995);
- l) conhecimento crítico da prática pedagógica: entendimento que a prática pedagógica e a aprendizagem são dinâmicas - estão em constante movimento, evoluem - e dialéticas: o que era algum tempo atrás já não é a mesma coisa, agora há uma nova situação e como tal rompe com o velho e dá continuidade a uma nova postura de ensino e a uma nova demanda de conteúdos e conceitos a serem trabalhados (DEWEY, 1938, VASCONCELLOS, 2002, GIMENEZ, 1999, 2005, DENARDI, 2009).

É importante dizer que ao procurar apresentar as dimensões do conhecimento do professor, como nos itens acima, não se quis esgotá-las, porém destacar algumas das dimensões consideradas necessárias para que o professor de línguas em formação seja confrontado e sintase capaz de realizar um trabalho eficiente com SDs em sala de aula de Educação Básica.

Uma última ponderação acerca do conceito de ensino-aprendizagem e do trabalho do professor formador parece ser de crucial importância na orientação de elaboração de SD para professores em formação. Esta ponderação diz respeito à racionalidade com a qual o procedimento deve ser entendido. A partir dos princípios de ensino apontados por Shulman (1987), pode se dizer que o professor deve encontrar no procedimento de SD uma maneira racional, mas ao mesmo tempo reflexiva de trabalho em sala da aula, de ensino, iniciando o trabalho por um planejamento racional e exequível ao contexto de ensino, continuando nesse mesmo processo racional na sua aplicação em sala de aula, culminando nas orientações e

desenvolvimento de atividades articuladas entre si e observando o processo de desenvolvimento de letramento do aluno.

### 1.3 Estrutura modular e dialética da SD e capacidades de linguagem

Com relação ao entendimento da estrutura modular de uma SD, especificamente para o ensino de produção oral ou escrita, é importante que os professores formadores orientem seus professores em formação para considerar os preceitos dialéticos de construção de conhecimento em sala de aula (VASCONCELLOS, 2002) que subjazem uma SD. Ou seja, o ensino-aprendizagem da oralidade ou de escrita por meio de SD em sala de aula, pode ser comparado as fases de sincretismo, análise e síntese na construção de conhecimento, como veremos a seguir.

Inicia-se o trabalho com SD em sala de aula com a apresentação da situação de comunicação. Nessa fase o professor discute com a classe o tema e a condução do projeto de trabalho em torno de um gênero textual. Em seguida há a solicitação para a primeira produção do texto, cujo processo avaliativo tem início. Dito de outra forma, a produção inicial tem a finalidade de fornecer dados para que o professor possa acessar o conhecimento prévio do aluno sobre a língua e o gênero textual e obter um diagnóstico da situação. No decorrer do processo de ensino, essa primeira produção será confrontada com outras produções realizadas e a partir da comparação o professor poderá se ter um entendimento bastante claro e objetivo do desenvolvimento de escrita de seus estudantes. Nesse sentido, pode-se dizer que essa primeira produção corresponde à fase de sincretismo na construção de conhecimento novo. É a fase na qual o aprendiz precisa da mediação do professor para entender o novo conteúdo de ensino. Segue-se o trabalho com os módulos de ensino, nos quais o professor leva para a classe textos de referência ou modelos de textos pertencentes ao gênero textual para serem analisados juntamente com a classe, usando como categorias de análise as capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação). A cada módulo de ensino é possível solicitar uma reelaboração (reescrita ou relocalução) do texto em construção. Aqui acontece a fase de análise, na qual os aprendizes já conseguem tecer relações entre os conhecimentos e conteúdos e produzir e compreender textos orais e escritos mais elaborados. Por fim, acontece a produção final do texto, ou seja, a fase de síntese, o conhecimento construído ao longo do processo é então sistematizado e o processo avaliativo é concluído (XXX, 2017<sup>4</sup>).

Com relação às “capacidades de linguagem”, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) afirmam ser essas as capacidades que o locutor mobiliza para desenvolver a comunicação. Os autores as dividem em 3 capacidades: *a de ação da linguagem*, *a discursiva* e *a linguístico-discursiva*. A capacidade de ação constitui-se de elementos do contexto de produção de um dado texto (quem é o autor? que público quer atingir? de que lugar social e tempo histórico escreve? Etc.) e sua relação com a temática e objetivo desse texto. Portanto, na capacidade de ação o locutor mobiliza conhecimentos relacionados aos aspectos físicos e sociosubjetivos na produção de um texto. Já na capacidade discursiva, a organização composicional de um texto pertencente a determinado gênero textual é mobilizada. Nessa capacidade, tipos de sequências textuais (narrativa, explicativa, dialogal, argumentativa, descritiva e injuntiva) e tipos de discurso das ordens do narrar e expor ao serem contemplados definem, de certa maneira, a forma como o texto está estruturado, ou seja, como o discurso está materializado no texto. Na capacidade linguístico-discursiva, por sua vez, o locutor mobiliza a estrutura linguística adotada na tessitura do texto, ou seja, ela compreende estruturas semânticas, sintáticas e lexicais.

<sup>4</sup> O texto “Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning” (XXX, 2017), confronta o mecanismo SD com a teoria de construção de conhecimento em sala de aula desenvolvida por Vasconcellos (2002), concluindo por nomear o mecanismo como “dialético”.

Ainda sobre capacidades de linguagem, Cristovão e Stutz (2011) cunharam uma nova capacidade de linguagem, a capacidade de significação. Essa se constitui de elementos de diversos contextos (ideológico, cultural, social) capazes de imprimir ao texto certos graus de criticidade com relação às questões sociais e culturais. Para as autoras, a capacidade de significação procura contribuir “para os trabalhos referentes à análise crítica de gênero bem como à formação de professores de línguas [...] e [...] intervenção didática junto aos alunos” (p. 359).

## 2 Aspectos metodológicos

### 2.1 Objetivo e contexto de pesquisa:

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo-interpretativista, cujo objetivo, já mencionado na introdução deste artigo, foi o de investigar dificuldades e desafios enfrentados por dois professores formadores de um curso de licenciatura em letras português-inglês ao ensinarem professores em formação a construírem SDs em torno de diferentes gêneros textuais.

Neste sentido, procurou-se verificar como os professores formadores orientam o trabalho de elaboração e aplicação de SD a seus professores em formação e quais são as dificuldades enfrentadas por eles durante esse trabalho. Para tal 4 perguntas orientaram a pesquisa:

- a) qual a opinião dos professores formadores sobre a importância e pertinência do uso do procedimento metodológico SD em torno de gêneros textuais nas aulas de línguas portuguesa e inglesa na Educação Básica?;
- b) como os professores formadores orientam os professores em formação na construção de SDs?;
- c) que dificuldades os professores formadores enfrentam na orientação da construção de SDs em torno de gêneros textuais para serem aplicadas em aulas de estágio curricular supervisionado de português inglês na Educação Básica?
- d) que estratégias são usadas pelos professores formadores para superar as dificuldades apresentadas por seus professores em formação?

Participaram da pesquisa duas professoras formadoras (uma de inglês e uma de português) do Curso de Licenciatura em Letras Português-Ingês de uma universidade pública do sudoeste do Paraná. A professoras Sônia (Inglês) e Daniela<sup>5</sup> (Português) têm entre 40 a 50 anos e são doutora e mestre respectivamente. Ambas possuem experiência na formação de professores de línguas tendo lecionado disciplinas de metodologias e práticas de ensino de línguas e atuado como coordenadoras e orientadoras de estágio curricular docente em suas áreas por mais de 5 anos. Por sua vez, a maioria de seus alunos-professores têm entre 20 a 30 anos, são a maioria do sexo feminino, já lecionam ou lecionaram em escolas públicas como professores contratados e, portanto, têm alguma experiência docente.

### 2.2 Coleta de dados:

A coleta de dados se deu via questionário (ANEXO 1) enviado por e-mail a quatro professores formadores de diferentes instituições de ensino superior do sul e sudeste do país. No entanto, apenas duas professoras de uma mesma instituição se disponibilizaram a participar da

<sup>5</sup> As professoras receberam os nomes fictícios Sônia e Daniela de forma de preservar suas identidades.

pesquisa. As professoras responderam o questionário e reenviaram, também, por e-mail à pesquisadora.

### 2.3 Análise de dados

A análise de conteúdo temático (BRONCKART, 2010) foi utilizada na análise das respostas dos questionários referentes à importância e às dificuldades no ensino de elaboração de SDs em torno de gêneros textuais para o ensino–aprendizagem de línguas materna e adicionais na Educação Básica. Esse tipo de análise tem sua importância devido aos parâmetros do contexto de produção dos textos. Em nosso caso, textos produzidos por professores formadores de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Nesse sentido, ao analisar um conteúdo temático, também observou-se como esse conteúdo é organizado, ou seja analisou-se que tipos de discurso (BRONCKART, 2010) o subjazem (interativo, teórico, relato interativo, narração). Tendo em vista que ao referir-se ao conteúdo refere-se também ao agir do agente produtor do texto com a e pela linguagem, passou-se para a análise das figuras de ação, que para Bulea (2007), Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010) são *ocorrência*, *evento passado*, *experiência*, *canônica*, *ação definição* e, mais recentemente, propõe a *ação performance*.

Especificamente, a) a figura de ação ocorrência, refere-se à interação entre os participantes, por exemplo, entre alunos e professores; b) a figura de ação evento passado refere-se a uma história contada; c) a figura de ação experiência refere-se a uma experiência vivida numa situação de trabalho; d) a figura de ação canônica refere-se a regras, normas, prescrições, orientações construídas por alguém externo ao produtor; e) a figura de ação definição refere-se à definição de algum elemento tematizado no texto; e f) a figura de ação *performance* refere-se à encenação do produtor, que traz à cena enunciativa outra situação a partir da introdução de alguma outra voz por exemplo, professor reproduzindo uma fala de um aluno (LEURQUIM, PEIXOTO, 2011).

Ademais, buscou-se também analisar os modos de dizer das professoras (agentes produtoras dos textos) que segundo Bronckart(2010) referem-se a) às vozes dos personagens de um relato ou narração ou de *interlocutores* implicados num discurso interativo dialogado; b) às vozes sociais; e c) à *voz do autor* do texto.

Para a análise dos textos, centramos no conteúdo temático, ou seja, no conjunto de informações identificado, sendo consideradas também as figuras de ação e a questão das vozes para a identificação das dificuldades e desafios que as professoras participantes da pesquisa e respondentes dos questionários enfrentam ao ensinar aos seus professores em formação a elaborar SDs de gêneros textuais.

### 3 Análise e Discussão de Dados

De forma a apresentar uma análise de dados bastante didática, retomaremos as três principais perguntas de pesquisa respondendo-as. Deste modo, a seção se subdivide nas respostas das questões 1, 2 e 3 e 4.

### 3.1 Questão 1: Qual a opinião dos professores formadores em relação à importância e pertinência do uso de SDs no ensino-aprendizagem de línguas materna e inglesa?

As professoras formadoras afirmaram que o uso de SDs em torno de gêneros textuais é de grande importância para o ensino-aprendizagem de línguas materna e inglesa, conforme excertos abaixo.

Daniela: a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Scheneuwly se apresenta como uma modalidade de atividade interessante para o ensino do gênero textual, pois permite que o aluno reconheça o gênero em todas as suas dimensões (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo linguístico). O professor pode ir inserindo aspectos mais complexos de determinado gênero à medida que o aluno avança na série escolar, permitindo um ensino em espiral que contempla o conhecimento prévio do aluno e vai atuar sobre sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sônia: O procedimento de SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) é importante para o processo de ensino-aprendizagem à medida que faz uso de textos autênticos pertencentes a diferentes gêneros textuais de forma a trabalhar a linguagem enquanto prática social, e portanto, contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente. Também, ao iniciar o trabalho com uma SD do complexo ao simples permite ao professor verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo temático, organização composicional do texto e linguístico e iniciar o processo de avaliação formativa, que vai possibilitar entender o real desenvolvimento do aluno, bem como suas limitações.

As respostas das professoras parecem ser complementares, à medida que ao mesmo tempo que procuram dar suas opiniões acerca do procedimento didático também tentam defini-lo, fazendo assim uso da **figura de ação definição**. Para tal, as professoras fazem referências implícitas e explícitas a autores renomados das áreas de linguística e linguística aplicada como Bakhtin (1986), Dolz et al.(2004), Vygotsky (1986) e Paraná (2008), ou seja fazem uso de **vozes sociais** de forma a atribuir credibilidade a definição. Daniela destaca que o procedimento de SD contempla o trabalho com as características de gênero: conteúdo temático, composição e estilo (BAKHTIN, 1986), além de permitir uma progressão contínua de conteúdos entre os anos escolares. Por sua vez, Sônia atribui a importância da SD ao ensino-aprendizagem de línguas devido ao uso de textos autênticos pertencentes a gêneros textuais que emergem de esferas de atividades humanas diversas, contribuindo assim para a interação e aproximação dos aprendizes com práticas sociais de linguagem de sua realidade. Consequentemente, essa perspectiva de ensino-aprendizagem contribui com a formação cidadã dos aprendizes (PARANÁ, 2008).

Tanto Daniela quanto Sônia afirmam que o procedimento de SD permite um ensino espiralado, não linear – diferente do que acontece com práticas tradicionais de ensino. Trata-se de um processo recursivo, partindo do conhecimento prévio do aprendiz, ou seja, de sua base de conhecimento sobre o objeto de ensino e atuando na sua zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1986), onde acontece a aprendizagem.

Ademais, as concepções de Daniela e Sônia sobre o procedimento de SD são bastante relevantes, uma vez que é comum acontecer rupturas drásticas no ensino de conteúdos disciplinares de um ano a outro, fazendo com que os aprendizes não consigam estabelecer elos entre os conhecimentos já ensinados aos novos, levando-os ao não entendimento e



consequentemente à desmotivação em aprender. De forma que a progressão de aprendizagem<sup>6</sup> aconteça, Dolz et al. (2004) defendem uma progressão em espiral – como já mencionado pelas participantes – em que um mesmo “gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo grupamento podem ser estudados, em função das possibilidades de transferência que permitem” (p. 123).

Considerando os elementos constituintes dos mundos discursivos propagados por Bronckart (2012), os excertos acima de ambas as professoras apresentam vínculo com as coordenadas gerais do mundo ordinário (BRONCKART, 2012, p. 154). Com relação com o ato de produção, os excertos são autônomos e vinculam-se ao **discurso teórico**, no qual o mundo é conjunto ao do mundo ordinário dos agentes nele inseridos, são objetos de um “expor”. Não existem unidades que remetam aos agentes produtores ou indicativos de tempo e de espaço da produção, assim como formas de 1ª e 2ª pessoas do singular e plural. Ambos os excertos focam nos procedimentos da SD dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizando-se de frases declarativas afirmativas predominantemente na forma do presente ativo, como podemos verificar nos verbos extraídos do excerto da professora Daniela: “apresenta”, “permite”, entre outros, e nos verbos usados pela professora Sônia “é”, “contribui” e demais formas verbais presentes no referido excerto.

### 3.2 Como os professores formadores orientam seus professores em formação na elaboração de SDs?

As professoras orientam seus alunos de forma sistemática, à luz dos preceitos teórico-metodológicos do procedimento SD proposto por Bronckart, Dolz e Schneuwly da Escola de Genebra, e dessa forma estabelecendo relações entre o conceito de gênero e os conceitos referentes à transposição didática.

Daniela descreve como orienta seus professores em formação a elaborarem uma SD em língua portuguesa em forma de uma narrativa.

Apresento a definição de sequência didática dos autores genebrinos e os fundamentos teóricos da proposta de didatização do gênero; apresento e exemplifico cada uma das etapas da sequência didática a partir de uma sequência previamente elaborada sobre determinado gênero textual. Nessa exemplificação começo abordando que uma sequência didática tem como produto final a produção final e que a primeira etapa para sua elaboração é que o professor combine com os alunos a situação de produção (ou seja, o produto final da sequência); explico que a próxima etapa é uma produção inicial do gênero que pode ser antecedido pela pesquisa sobre o gênero e leitura dos textos do gênero. Nesse momento comento que o Modelo Didático do Gênero proposto por Bronckart vem ao encontro da atividade de sequência didática, pois o estudo aprofundado de determinado gênero dá origem a um modelo que costuma ser característico do gênero em questão e que em razão de vários autores se debruçarem sobre o estudo dos gêneros podemos encontrar muitos trabalhos com conclusões a respeito da estrutura/característica linguística/conteúdo temático a respeito de alguns gêneros que temos interesse de explorar com a turma e que nos podemos valer desses estudos. Falo da primeira produção, de sua finalidade e do que resulta a partir dela. Defino o que vem a ser os módulos e sua finalidade como atividades elaboradas no intuito de promover, aos estudantes, conhecimentos sobre as dimensões do gênero de modo a que quando revisitarem

<sup>6</sup> Dolz et al. (2004, p. 126) desenvolveram um currículo para ensino fundamental -em caso da educação brasileira - para o ensino de expressão oral e escrita com 35 sequências didáticas pertencem a diferentes grupamentos, a saber: grupamento do narrar; do relatar; do argumentar; do transmitir conhecimentos; e o do regular comportamentos.

o texto inicialmente elaborado tenham maiores conhecimentos para amparar a reescrita do mesmo. Enfatizo a importância dos módulos para a realização do trabalho de análise linguística. Vou exemplificando com um exemplo de sequência didática e com atividades que podem ser realizadas nos módulos. Por fim, falo da produção final e das atividades de análise linguísticas que podem resultar também dessa produção para que o professor ajude seu aluno a melhorar sua produção. Converso com os estudantes sobre o contexto de circulação dos textos que não podem ficar restritos ao ambiente de sala de aula, pois os gêneros precisam circular no meio social, uma vez que essa é a sua origem. Depois de exemplificar, selecionamos um gênero para a realização de uma sequência didática.

Já Sônia descreve como orienta seus professores em formação a construírem SDs para ensino-aprendizagem de língua inglesa, de forma mais objetiva ao enumerar os procedimentos metodológicos utilizados para tal ensinamento.

1-discussão sobre o conceito e uso de gêneros textuais para ensinar leitura, oralidade e escrita em língua estrangeira na escola; 2- construção de conhecimentos sobre o processo de transposição didática; 3- apresentação e análise de uma SD enfocando princípios e estrutura modular; 4- apresentação de modelos didáticos de vários gêneros (CRISTOVÃO, 2007; dentre outros); 5- organização dos alunos em pares ou grupos para a elaboração de SDs; 6- orientação na escolha de temas e gêneros e seleção de textos autênticos, de acordo com *objetivos educacionais, culturais e linguísticos* (PARANÁ, 2008); 7- análise de uma SD já realizada, com destaque para sua estrutura metodológica e funções dos módulos de ensino; 8- oferta de um roteiro (ver anexo 1) com os principais itens para que os alunos sigam de forma a incluir na SD todas as suas etapas e aspectos tais como: tema, objetivo geral, objetivos específicos, procedimentos e atividades relacionadas às capacidades de linguagem, tipo de avaliação e referências; 9- oferta de uma *checklit* (constituída por questões que procuram contemplar as capacidades de linguagem –ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação de forma articulada -ver anexo 2) para que os alunos avaliem e façam adequações em suas produções de SDs.

Conforme já observado acima, as professoras formadoras trabalham na orientação de seus professores em formação de forma semelhante, isto é procuram explicar como se dá o complexo processo de transposição didática de gêneros textuais, indo da definição do conceito de gênero textual a apresentação e análise de modelo de SD. Porém ao relatarem seus roteiros de trabalho seus discursos são diferentes. A forma como elas se posicionaram chama a atenção, uma vez que as professoras parecem exercer diferentes graus de engajamento com seus alunos na explicação de atividade de elaboração de uma SD. O discurso de Daniela é implicado e observado por verbos no presente simples e em primeira pessoa do singular e do plural (“apresento”, “começo”, “explico”, “selecionamos” entre outros), denotando uma representação conjunta entre o mundo discursivo e o mundo ordinário, e dessa forma apresentando um expor monologado através de unidades lexicais que referem-se à professora Daniela. Exemplificando: no excerto, tem-se o uso de primeira pessoa do singular “nós” para referir-se ao agente produtor do texto e para o espaço-tempo da interação, os dêiticos “nesse momento”, “depois”. A essas evidências Bronckart (2012, p. 158) denomina de **discurso interativo**, devido ao seu caráter de “implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso”. Ademais, verifica-se no referido excerto alta densidade verbal.

Sônia, por sua vez, utiliza-se de substantivos femininos “discussão”, “apresentação”, “construção” entre outros, ao enumerar os procedimentos utilizados na construção de SDs, apresentando assim, um discurso autônomo em relação a situação de produção do texto e o

conteúdo enunciado, evidenciando, assim, um **discurso teórico** (BRONCKART, 2012). A presença dessas duas marcas “autonomia” e “disjunção ao contexto de produção” justificam-se devido ao conteúdo mobilizado e o objetivo da situação de comunicação, a de orientar professores em formação a construir SDs.

Voltando à essência da questão, é possível dizer que as orientações dadas pelas professoras são claras e coerentes com as bases teóricas e metodológicas do procedimento SD, que por sua vez deixam implícitas as vozes de autores externos ao texto –vozes sociais- como exemplo têm-se as interreferências a Dolz et al. (2004) com relação à explicação da estrutura de uma SD, como também e, principalmente nas representações da Professora Sônia, há explícita interreferência às Diretrizes curriculares Estaduais para Línguas Estrangeiras Modernas em Paraná, 2008 e a pesquisadora e educadora Vera Lúcia Lopes Cristovão em Cristovão (2007).

Dessa forma, ambas as professoras desenvolvem um grande rol de atividades prescritas pelos estudos que seguem e por si mesmas, e que por sua vez prescrevem aos seus professores em formação, pelo uso de metalinguagem. Nas atividades que se iniciam com provocações à reflexões e discussões sobre conceito de gêneros textuais e razões para seu uso como instrumento para o ensino de práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade na escola, passando pelo entendimento do conceito de transposição didática e capacidades de linguagem, pelo entendimento da estrutura modular de uma SD e tipos de avaliações, parece haver a articulação de algumas figuras de ação. A presença da **figura de ação canônica** observada nas orientações e explicações externas ao produtor do texto. Como por exemplo na fala de Daniela

comento que o Modelo Didático do Gênero proposto por Bronckart (...) o estudo aprofundado de determinado gênero dá origem a um modelo que costuma ser característico do gênero em questão (...)

como também na fala de Sônia

(...) 4- apresentação de modelos didáticos de vários gêneros (CRISTOVÃO, 2007; dentre outros);5- organização dos alunos em pares ou grupos para a elaboração de SDs; 6- orientação na escolha de temas e gêneros e seleção de textos autênticos, de acordo com *objetivos educacionais, culturais e linguísticos* (PARANÁ, 2008); (...).

Portanto, a figura de ação canônica pode ser observada por meio das **vozes dos autores estudados** (BAKHTIN, 1986, DOLZ ;NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO, 2007, PARANÁ, 2008, BRONCKART, 2010), articulada a outras figuras de ação, tais como a **figura de ação experiência** e a **figura de ação definição**. As figuras de ação experiência e de definição parecem estar presentes em toda a fala da professora Daniela (ver excerto acima) pela fluência com que ela responde a questão referente a forma de orientar seus alunos professores a elaborar uma SD. Com relação às evidências linguísticas, essas não se caracterizam por uma palavra, expressão, mas no texto como um todo

Também com relação às figuras de ação experiência e de definição na fala da professora Sônia, evidenciam-se os verbos “ofereço”, usados por 2 vezes quando a professora se reporta a oferta de um roteiro para o planejamento de ensino que contempla as características de uma SD, bem como uma lista de constatação para que os próprios alunos autoavaliem suas produções de SDs. Ambos instrumentos de mediação de conhecimento elaborados pela própria professora, evidenciam sua experiência com o trabalho de orientação de elaborações de SDs de gêneros textuais ( ver itens 8 e 9 do excerto de Sônia acima apresentado)

.Em suma, parece haver, nas orientações das professoras, explicações, exemplificações e práticas capazes de contribuir para o entendimento do procedimento por parte de seus professores em formação.

### 3.3 Que dificuldades os professores formadores enfrentam para guiar seus alunos na construção de SDs, em torno de gêneros textuais?

Apesar das explicações, discussões, exemplificações e orientações dadas pelas professoras formadoras, ainda assim os professores em formação apresentam várias dificuldades que podem ser observadas nas respostas das professoras formadoras Daniela e Sônia como podem ser visualizadas no Quadro I a seguir:

DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO E ATIVIDADES DE UMA SD	
a) escolha do tema	<p>Daniela: depende do gênero / nos gêneros argumentativos há mais dúvidas sobre o tema a ser escolhido.</p> <p>Sônia: alunos confundem tema com gênero textual e com objetivo. Acreditam que o objetivo que o professor tem ao trabalhar com gêneros textuais é que seus alunos de Educação Básica saibam dominar o gênero e não que saibam ler e escrever em uma língua específica.</p>
b) construção de objetivo geral	<p>Daniela: alguns alunos confundem procedimentos metodológicos com objetivos.</p> <p>Sônia: alunos confundem tema com objetivo</p>
c) construção de objetivos específicos	<p>Daniela: idem a resposta do item b</p> <p>Sônia: por terem dificuldades na construção do objetivo geral, têm também grande dificuldade com a construção dos específicos, porém para construir o objetivo geral os alunos/grupo de alunos parecem entender e conseguir construir bem depois de explicações. Já o desdobramento do objetivo geral para específicos é mais difícil para os mesmos.</p>
d) construção de atividades relacionadas às capacidades de linguagem	<p>Daniela:</p> <p>1 - capacidade de ação: não percebo dificuldade aqui</p> <p>2- capacidade discursiva: depende do gênero, se o aluno investigou bastante sobre o gênero que pretende produzir não há dificuldades. A dificuldade acontece quando não houve um estudo de reflexão suficiente. É possível identificar os alunos/grupos que investigaram o gênero a ser trabalhado e os que não estudaram.</p> <p>3- capacidade linguístico-discursiva: aqui reside uma das principais dificuldades, pois diz respeito aos aspectos gramaticais e linguísticos característicos do gênero. Os estudantes têm dificuldade especialmente em razão da falta de domínio de conhecimentos gramaticais. Se o aluno não sabe o que são os operadores argumentativos (por exemplo, em relação ao estudo de um gênero argumentativo) e a função que costumam desempenhar em um enunciado, por ocasião do estudo de um artigo de opinião, por exemplo, têm dificuldade não só de elaborar exercícios sobre esse conteúdo gramatical, como também dificuldade de reconhecer sua existência em um texto. Quanto mais o aluno estuda, investiga sobre o gênero mais facilidade terá na sua elaboração. Percebo que muitas vezes o aluno quer produzir, mas sem amparo em um estudo aprofundado e anterior.</p> <p>Sônia: Por se tratar de língua inglesa, as maiores dificuldades estão relacionadas à capacidade linguístico-discursiva, uma vez que parte dos alunos/grupos que têm falta de domínio de conhecimento de sintaxe e léxico. Neste sentido, os alunos preferem produzir SDs com foco na</p>

	<p>leitura e compreensão de textos. Ao construir planejamentos de SD de leitura, eles conseguem selecionar textos do gênero e entender o conteúdo temático previamente, sem a surpresa de uma pergunta sobre uma palavra ou construção de uma oração que o aluno quer saber para elaborar seu texto oral ou escrito.</p> <p>Com relação às <i>capacidades de ação</i> e de <i>significação</i>, os alunos, geralmente elaboram questões discursivas, deixando de elaborar exercícios que levem os alunos a refletir e adquirir uma atitude mais crítica sobre os contextos de produção – implícitos ou explícitos – dos textos, objetivo e conteúdo temático do texto. Dessa forma, na aplicação, a prática do professor será mais oralizada e em sendo assim, menos consolidada. Já com relação a capacidade discursiva, não apresentam grandes dificuldades, uma vez que procuram desenvolver SDs a partir de gêneros como HQ, conto de fadas, charges, propagandas, letras de música, receitas culinárias etc, que são familiares a eles próprios e aos alunos de Educação Básica.</p>
e) desenvolvimento de estratégias, procedimentos didáticos	<p>Daniela: Os alunos têm dificuldades como reflexo das dificuldades com a capacidade linguístico-discursiva. Há dificuldades sobre os procedimentos didáticos necessários para a abordagem do gênero.</p> <p>Sônia: os alunos têm dificuldades para organizar atividades que estejam articuladas umas às outras, ou na articulação com as capacidades de linguagem, além da grande dificuldade de desenvolver atividades de gramática e de vocabulário de forma contextualizada.</p>
f) avaliação do processo de ensino-aprendizagem	<p>Daniela: não percebo dificuldades</p> <p>Sônia: dizem entender como fazer as avaliações do tipo formativa e somativa.</p>
g) uso de referências bibliográficas	<p>Daniela: não percebo dificuldades</p> <p>Sônia: pelas próprias normas da ABNT apresentarem grande número de especificidades na construção de referências, são difíceis para os alunos.</p>

Quadro I: Dificuldades na elaboração de SD

Fonte: Dados da pesquisadora

O conteúdo temático apresentado no Quadro 1 acima apresenta uma ampla gama de dificuldades por parte dos professores em formação no desenvolvimento do trabalho prescrito de elaborar uma SD. As professoras referem-se às dificuldades, que em geral vão das limitações de redigir um objetivo à construção de atividades relacionadas às capacidades de linguagem, por meio de um misto de **discurso interativo** ancorado na enunciação implicada (Daniela - itens “d”, “f” e “g”, na desinência do verbo “percebo” em 1ª pessoa do singular do presente do indicativo) e de **relato interativo**, ancorado no enunciado disjuncto em relação ao mundo da interação, com a presença de orações declarativas afirmativas ( Sônia – item “a”, “alunos confundem tema com gênero textual...”em 3º pessoa do singular do presente do indicativo). De certa forma, pode-se concluir que tais dificuldades apresentadas pelos professores em formação podem ser decorrentes de uma prática inovadora, não tradicional e linear de ensino-aprendizagem e, portanto, de grande complexidade.

Como já dito, alguns tipos de dificuldades não se referem apenas ao trabalho de planejamento de uma SD, mas também ao trabalho de construção de projetos de ensino de outra natureza, como evidenciado na dificuldade de redigir os objetivos do trabalho. Com relação a elaboração de atividades em Inglês as maiores dificuldades parecem se referir ao próprio objeto de ensino: a língua inglesa. Porém, conforme o relato da professora Daniela, limitações referentes ao conhecimento de estruturas sintáticas e lexicais também são observadas em língua portuguesa quando da elaboração de atividades com a capacidade linguístico-discursiva.

Nesse sentido, identifica-se o predomínio da **figura de ação ocorrência** já que os tipos de discursos **discurso interativo** e **relato interativo** se desenvolvem na contemporaneidade da situação do discurso, aqui evidenciados por elementos linguísticos (verbos no presente e pronomes em 3ª pessoa do plural ao se referir aos alunos (eles têm/ letras “c”, “d”(2x) e “e”; eles conseguem selecionar textos/ letra “d”), com omissão do pronome pessoal (não apresentam grandes dificuldades/ letra “d”), com a presença de substantivo como sujeito em 3ª pessoa do singular ou plural (parte dos alunos/grupos que têm; os alunos preferem, os alunos; geralmente elaboram/ todos letra “d”). Ademais, a **ação ocorrência** parece revelar aspectos da recorrência de dificuldades do cotidiano das práticas pedagógicas de ambas as professoras formadoras. De onde, é possível concluir que há a necessidade de enfatizar o trabalho com a capacidade linguístico-discursiva na leitura e produção de textos da educação básica a superior seja nas aulas de língua portuguesa ou adicionais, no caso inglês.

Em síntese, as dificuldades comuns apresentadas pelos professores em formação na elaboração de SDs de línguas materna e inglesa referem-se às limitações de conhecimento de elaboração de objetivos, de conhecimento dos procedimentos metodológicos para o ensino de gêneros e de conhecimento linguístico, porém essa última limitação mais acentuada na língua inglesa. Além dessas dificuldades, em língua portuguesa os professores em formação apresentam dificuldades na elaboração de atividades com gêneros do grupamento do argumentar. Já em língua inglesa, há dificuldades: a) de construir atividades com as capacidades de ação e de significação que não apenas perguntas abertas; b) de elaborar atividades de gramática de forma contextualizada; e de memorizar e redigir adequadamente as referências bibliográficas, de acordo com a Associação Brasileira de Normas de Trabalhos – ABNT.

Observa-se também que nas respostas à questão sobre as dificuldades na orientação de elaboração de SDs, não há evidências de interreferências contemplando vozes sociais, ou seja as vozes presentes nos textos resposta são das próprias professoras identificadas como vozes de autoras empíricas. Dentre os vários exemplos de vozes empíricas presentes nas respostas de ambas as professoras destacamos, a partir do Quadro 1 acima, apenas 2: “alunos confundem tema com gênero textual e com objetivo” e “alunos confundem tema com objetivo” (Sônia/ letra a; Daniela/ letra b, respectivamente); e “Os estudantes têm dificuldade especialmente em razão da falta de domínio de conhecimentos gramaticais. Se o aluno não sabe o que são os operadores argumentativos ...” (Daniela/letra d). Dessa forma, procura-se reiterar as características dos tipos de discurso evidenciados – relato interativo e discurso interativo- presentes nas respostas das professoras.

### 3.4 Que estratégias os professores utilizam para superar as dificuldades enfrentadas por seus alunos na elaboração de SDs?

As professoras formadoras referem-se às estratégias para superação das dificuldades enfrentadas por seus professores em formação como equivalentes às orientações utilizadas para a condução do trabalho de construção de SDs.

Daniela reforça a ideia de que “para que (seus professores em formação) melhor entendam o procedimento, juntos analisamos algumas SDs e os ajudo na seleção de tema, na elaboração de objetivos e de atividades referentes às capacidades de linguagem”.

Analisando o conteúdo temático do excerto acima, identificamos novamente o **tipo de discurso interativo** na voz da professora Daniela, bem como a presença de **ação ocorrência** representando proximidade e interação entre a professora e seus alunos. Tanto o discurso interativo quanto a ação ocorrência materializam-se no texto pelo uso de verbos no presente simples do indicativo em 1ª pessoas do plural e singular respectivamente: “juntos analisamos algumas SDs e os ajudo na seleção de tema...”.

Já Sônia vê o trabalho colaborativo e a utilização de listas de constatação como excelentes estratégias para diminuir as dificuldades dos professores na construção de suas SDs, como observado em sua resposta a essa questão:

... ao construírem suas SDs em pares ou pequenos grupos os professores podem diluir suas dúvidas ao mesmo tempo em que podem enriquecer o trabalho de planejamento e elaboração de atividades, uma vez que são diferentes olhares sobre o mesmo objeto de estudo, criatividade e criticidade se afloram nas discussões. Também as *checklists* utilizadas para análise de SDs prontas, bem como para a avaliação das SDs que eles estão construindo servem de instrumento mediador entre os aprendizes e seu trabalho.

Como mostra o excerto acima em seu início, Sônia modaliza seu discurso ao usar o verbo construir no futuro do presente do subjuntivo na 3ª pessoa do plural e do marcador temporal “ao construírem”, como também no uso do verbo poder em 3ª pessoa do plural do presente simples do indicativo: “os professores podem diluir suas dúvidas (...) podem enriquecer o trabalho”, imaginando uma situação de elaboração de SDs por parte dos professores em formação. Ao fazer uso de **modalização lógica** e de outras construções sintáticas como uso de voz passiva em “as *checklists* utilizadas (...)”, o uso de 3ª pessoa do plural no presente simples do verbo estar em “a avaliação que eles estão construindo...”, materializam o tipo de discurso **relato interativo**, uma vez que a professora (agente produtor do texto) se posiciona independente da situação de comunicação. Nesse excerto também há a predominância da **figura de ação ocorrência**, evidenciando recorrência de atividades desenvolvidas em suas práticas de ensino-aprendizagem de elaboração de SDs de gêneros textuais.

Reiterando o que dizem as professoras formadoras, no trabalho de ensinar e aprender oralidade, leitura e escrita de línguas materna e adicionais mediadas por gêneros textuais e, portanto, por SDs, é importante que o professor tenha claro a natureza dialógica e social da linguagem, pressupondo interlocutores e, conseqüentemente a relação texto-contexto de forma a contribuir na consolidação de tais conhecimentos por seus alunos. Neste sentido, a) as atividades no trabalho de leitura, escrita e oralidade devem ser dinâmicas, significativas e motivadoras; b) os conteúdos temáticos e estruturais devem atender aos objetivos educacionais, culturais e linguísticos; c) devem ser trabalhados de forma espiralada e contextualizada, através de textos autênticos pertencentes aos diferentes gêneros textuais; d) a aprendizagem colaborativa e sistematizada deve ser valorizada; e) as capacidades de linguagem devem servir como critérios para o ensino e para a avaliação da aprendizagem; e f) a avaliação da aprendizagem deve ser feita de forma processual, porém valorizando também o produto final. Por fim, mas não esgotando todas as possibilidades, é possível concluir que há a necessidade de enfatizar o trabalho com a capacidade linguístico-discursiva na leitura e produção de textos da educação básica a superior seja nas aulas de língua portuguesa ou adicionais, em nosso caso inglês.

### 3.5 Síntese das respostas

Observando as análises das questões acima nas perspectivas de conteúdo temático e dos conceitos de tipos de discurso, figuras de ação e vozes, pode-se dizer que ambas as professoras formadoras procuram construir com seus professores em formação um entendimento integral de todo o processo de “transposição didática” para o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade mediado por gêneros textuais, como também do entendimento dos objetivos, funções das capacidades de linguagem, estrutura modular e processo de avaliação de uma SD. Para tal, as professoras formadoras procuram:

a) solicitar leituras teóricas e desenvolver discussões em sala de aula sobre o papel de gênero textual no ensino-aprendizagem de línguas, bem como sobre todo o processo de transposição didática que envolve seu uso como *mega instrumento* (SCHNEUWLY, 1994) de ensino, sendo ao mesmo tempo objeto de ensino de línguas materna e adicionais e objeto de comunicação e interação nas aulas das referidas línguas;

b) apresentar planos e atividades de SDs, envolvendo as capacidades de linguagem e focadas na leitura, escrita e oralidade;

c) orientar seus professores em formação para que a construção de uma SD seja produzida em pares ou pequenos grupos a fim de que estes possam discutir e trabalhar colaborativamente; e

d) usar listas de constatação específicas para construção de SDs.

Ainda com relação às estratégias usadas pelas professoras formadoras para diminuir as dificuldades na construção de SDs, é importante acrescentar algumas sugestões:

a) saber distribuir o tempo adequado para o desenvolvimento das atividades da SD;

b) saber contemplar os objetivos linguísticos e textuais no entendimento do conteúdo temático, vocabulário e sintaxe presente nos textos de referência, mesmo as estruturas que não foram elencadas para serem trabalhadas na aula, uma vez que por estarem presentes nos textos podem despertar o interesse dos alunos;

c) saber comandos em inglês referentes ao gerenciamento da aula, no caso da aula de inglês;

d) saber observar como a classe reage às atividades solicitadas;

e) utilizar atividades diversificadas e lúdicas para manter o interesse dos alunos, dentre outras orientações específicas para cada microcontexto de ensino-aprendizagem.

E, findo todo o processo de construção da SD, é importante que os professores formadores oportunizem espaço para discussão e debate das SDs elaboradas em termos de coerência na relação entre os diferentes aspectos e objetivos (educacionais, linguísticos e culturais), bem como na articulação de atividades com as capacidades de linguagem das referidas SDs no coletivo do trabalho.

### Algumas considerações

Retomando o objetivo deste artigo, o de discutir os desafios que professores formadores enfrentam na orientação de seus professores em formação quando do planejamento de uma SD em sala de aula de Educação Básica, procurou-se, primeiramente, discutir aspectos do trabalho do professor, do trabalho do professor de línguas portuguesa e inglesa na elaboração de SD em torno de gêneros textuais e da estrutura modular de uma SD e dos elementos constitutivos das capacidades de linguagem. Em um segundo momento, apresentou-se a metodologia de coleta e análise e dados na perspectiva do ISD, constituída neste trabalho pela análise de conteúdo envolvendo conceitos de tipos de discurso, figuras de ação e vozes, como já mencionado anteriormente. Por fim, passou-se para a análise de respostas de um questionário sobre a temática cujas respondentes, as professoras formadoras, revelaram suas formas de conduzir o trabalho, dificuldades e estratégias de superação dessas na orientação da construção de conhecimento referente ao procedimento de SD.

Neste espaço para considerações sobre a temática discutida, é necessário dizer que a mediação do professor formador na condução do trabalho de planejamento de uma SD por alunos em formação é de crucial importância, uma vez que o ensino de línguas não acontece apenas na sala de aula, mas inicia-se anteriormente num processo racional, em nosso caso, através do planejamento de uma SD em torno de gênero(s) textual(is). Durante todo o



planejamento, o professor desenvolve reflexões sobre suas prescrições, autoprescrições, regras e o coletivo do trabalho, bem como inicia o processo de reflexão sobre a prática pedagógica. O ensino continua racional e sistematizado na sala de aula através do uso de instrumentos de aprendizagem (orientações oralizadas, escritas, em forma de exercícios de análise de SDs, listas de constatação, por exemplo) capazes de mediar o desenvolvimento das tarefas referentes às etapas/módulos específicos de uma SD.

Ademais, ao orientar os alunos a construir conhecimento sobre a temática, conteúdos linguísticos e textuais, os professores formadores oportunizam aos seus professores em formação a construção de novos conhecimentos, empregando ferramentas condizentes com a tarefa de explicar, descrever, comparar, demonstrar, exemplificar, conduzir o raciocínio lógico ou subjetivo do aprendiz sobre o objeto de estudo - produção e compreensão de textos orais e escritos - culminando no envolvimento das atividades de escrita, leitura, oralidade e, conseqüentemente, desenvolvendo o letramento crítico do aprendiz. Durante todo o processo de planejamento, de seu início a sua completude, a reflexão acontece, permitindo ao professor repensar e projetar sua prática, de forma a desenvolver um trabalho efetivo de letramento nas línguas materna e adicionais.

Por fim, ao discutir e revelar procedimentos e estratégias usadas por duas professoras de cursos de formação de professores de português e inglês na condução da construção planejamento de SD e de atividades concernentes às capacidades de linguagem, espera-se que esta tarefa se torne mais fácil e exequível para os professores formadores de português e de inglês. Espera-se, também, contribuir no aprimoramento da qualidade das práticas pedagógicas de futuros professores de línguas na realização de seus estágios curriculares supervisionados e, principalmente, na atuação destes nos múltiplos contextos brasileiros de Educação Básica.

### **Challenges in the building of didactic sequences of genres in pre-teacher education**

**ABSTRACT:** In the light of DSI (BRONCKART, 2010), this text aims to discuss some challenges teacher educators face when guiding pre-service teachers to build didactic sequences (DS) (DOLZ et al., 2004) applied to textual genres, as well as to present strategies to diminish them. One open-question questionnaire was answered by one professor of Portuguese and by one professor figures of language/actions voices (BRONCKART; BULEA, 2006) and pointed that difficulties seem to be related to the complexity of the procedure, as well as to the students' language limitations of both Portuguese and additional (English) languages. Strategies used by professors to face them refer to: a) the analysis of ready DSs; b) orientations of students to construct their own DSs collaboratively; and c) use of specific checklists to the construction of a DS.

**Key words:** Sociodiscursive Interactionism; Didactic Sequence; Language teacher education; Portuguese and English languages

#### **ANEXO 1: Questionário aos professores formadores**

#### QUESTIONÁRIO

##### **1 Questões pessoais**

- 1) Nome:
- 2) IES:
- 3) Disciplinas que leciona no Curso de Letras:

##### **2 Questões de pesquisa:**

- 1) O ensino do procedimento didático “Sequência Didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004) é um tópico presente no currículo de sua disciplina na graduação em letras?  
( ) SIM ( ) NÃO

Se sim,

- 2) Qual é a sua opinião sobre o procedimento de sequência didática para ensino de oralidade, leitura e escrita nas aulas de português e/ou inglês de Educação Básica?
- 3) Como vc orienta seus professores em formação na elaboração de uma Sequência Didática em torno de um gênero textual? Procure listar todos os procedimentos que utiliza e se possível descreve-los detalhadamente.
- 4) Ao ensinar o procedimento de SD em torno de gêneros textuais, na formação inicial, seus alunos apresentam dificuldades na elaboração de uma SD em torno de um gênero textual? Se sim, que dificuldades seus alunos apresentam com relação ao planejamento da SD na/no:
  - a) Escolha do tema?
  - b) Construção de objetivo geral?
  - c) Construção de objetivos específicos?
  - d) Desenvolvimento de estratégias, procedimentos didáticos?
  - e) Avaliação do processo de ensino-aprendizagem?
  - f) Uso de referências bibliográficas
- 5) Que outras dificuldades ou desafios seus alunos enfrentam na etapa de planejamento de Sequência Didática?
- 6) Que estratégias você utiliza para procurar diminuir as dificuldades dos alunos na confecção de SDs?

## ANEXO 2: Formulário para planejamento de SD utilizado pela Professora Sônia

Planejamento Sequência Didática para Leitura, Escrita e Oralidade	
Tema:	
Problematização	
Objetivos	Geral:
	Específicos: (educacional, cultural, linguísticos)
Conteúdo Estruturante:	
Procedimentos Metodológicos e Atividades (inserir as atividades elaboradas nos Anexos)	
Atividades – Capacidades de Ação e de Significação	
Atividades- Capacidade Discursiva	
Atividades – Capacidade Linguístico-Discursiva	
Avaliação:	
Referências:	

ANEXOS:

(Atividades/exercícios elaborados)

## ANEXO 3: CHECKLIST SD elaborada e utilizada pela Professora Sônia

1-Tendo em mãos as primeiras e últimas versões do planejamento e do material didático/atividades da SD, responda as questões da *checklist* abaixo, utilizando os sinais (+), (+-) e (-) para SIM ADEQUADO, SIM PARCIALMENTE ADEQUADO E NÃO respectivamente.

Questões	1ª versão			2ª versão		
	SIM (+)	SIM (+-)	NÃO (-)	SIM (+)	SIM (+-)	NÃO (-)
1.A SD apresenta como tema um assunto/fato/ sentimento/ aspecto referente ao cotidiano dos alunos de Educação Básica?						
2.A escolha do tema condiz com a faixa etária dos alunos?						
3.A SD apresenta um objetivo geral referente ao tema proposto?						
4. A SD apresenta objetivos específicos de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) ou seja: objetivos educacional, cultural e linguístico?						
5. A escolha do gênero textual/literário condiz com a faixa etária dos alunos?						
6. A escolha do gênero textual/literário condiz com o tema em questão?						
7. A SD contempla atividades/ questionamentos sobre quem é o autor do texto e relaciona autor e contexto de produção (tempo/espacos físico e social)?						
8. A SD contempla atividades/ questionamentos referentes ao objetivo do texto e a quem ele é endereçado?						
9. A SD oferece um texto de referência, que serve como objeto de ensino, para compreensão do gênero escolhido?						
10. O texto de referência é um texto autêntico? Há referência à fonte do texto?						
11. A SD contempla atividades referentes à organização textual do texto a ser construído ou a ser compreendido?						
12. A SD organiza atividades de compreensão dos tipos de sequência predominantes no texto de referência?						
13. A SD contempla atividades referentes aos seus objetivos linguísticos?						
14. A SD contempla atividades de ensino de gramática de forma contextualizada						
15. A SD contempla atividades com o léxico?						
16. A SD organiza atividades referentes aos itens 7,8,9,10,12,13 e15 de forma progressiva e articulada?						
17. No trabalho com leitura/ listening há atividades de pré-leitura/ <i>pre-listening</i> , leitura/ <i>listening</i> e pós leitura/ <i>post-listening</i> ?						
18. No trabalho com a escrita, há atividades de reescrita?						
19. Como é planejada a avaliação na SD? há avaliação diagnóstica? formativa? somativa?						
20. A SD apresenta referências bibliográficas?						
Total de pontos:						

2- Após a avaliação, some os pontos e dê uma nota final de 0 a 10. Cada questão contabiliza 0,5, sendo o critério SIM Adequado = 0,5; o critério SIM PARCIALMENTE ADEQUADO = 0,25 e o critério NÃO= 0. BOM TRABALHO!!!

**Referências:**

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R.(Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 35-54.
- BAKHTIN, M.M. The problem of genre speech. In: BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press,1986. p.60-102.
- BENATO-CANATO, A.P. *O desenvolvimento de escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondência*. 2009, 307p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co-autor=101024](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co-autor=101024)> Acesso em: 11 abr.2016.
- BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, Brasília: MEC/SEF 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 06 de julho de 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Base nacional comum: linguagens*. Brasília: MEC/SEF 2016. Disponível em: <<http://ceevangelinaportodamotta.blogspot.com.br/2015/10/base-nacional-comum-curricular.html>> Acesso em: 06 de julho de 2016.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2010.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Université de Genève, Genève, 2007.
- \_\_\_\_\_; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul et al. (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève, 2004, n. 103, p. 213-262.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J.L.; D. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros Textuais*, Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.

\_\_\_\_\_ et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. Pelotas/RS: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 41-76. mai., jun., jul., ago, 2006.

\_\_\_\_\_ *Modelos didáticos de gêneros textuais: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.

\_\_\_\_\_ et al. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo*. Londrina : UEL, 2008.

\_\_\_\_\_ ; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. *Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DENARDI, D.A.C. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. 256p. Doctoral Dissertation (Ph.D. in Language and Linguistics Applied to the Teaching of English) – Post-Graduate Program in English Language and Literature, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_ ; GIL, G. How do I see myself? What do I want to become?: a study on English additional language teachers' identity reconstruction. Campinas/SP:*Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.54, p.137-160. jan.-jun.,2015.

\_\_\_\_\_. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. (prelo).

DOLZ, J. PASQUIER, A; BRONCKART, J. P. L' acquisition desdiscours: emergence de une competence apprendissage des capacities languageàries. *Èla - Etudes de Linguistique Appliquée*. 1993, 92, p.23-37.

\_\_\_\_\_ ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trans.: Roxane Rojo R.; Glaís Sales Cordeiro.Campinas: Mercado de Letras. 2004, p. 41-70.

\_\_\_\_\_ ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trans.: Roxane Rojo R.; Glaís Sales Cordeiro.Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DEWEY, J. *Experiencing and education*. New York: Touchstone, 1938.

ELBAZ, The teacher's practical knowledge: report on a case study. Ontario/Canada: *Curriculum Inquiry*, v.11/1, p. 43-71, 1981.

GARDNER, R.C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold, 1985.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contribution from teacher training. Pelotas/RS: *Linguagem & Ensino*, 1999. v. 2, n.2, p. 129-143.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade profissional nos cursos de Inglês. In: L.M.B. Tomitch et al.(Orgs.). *A interculturalidade no ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC/ARES, p. 331-344, 2005.

GUIMARAES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: BONINI, A.; FURLANETTO, M.M. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino-aprendizagem*. Tubarão/SC: *Linguagem em discurso*, p. 347-374, v. 6, n.3, set./dez.2006.

JOHNSON K ; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated experience. Belo Horizonte/MG: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.*, v.1, n.1, p. 53- 69. 2001.

JORDÃO, C. ; FOGAÇA, F. C. Ensino de línguas, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. Cascavel/PR: *Línguas e letras: estudos linguísticos*. p. 79-105, v.8, nº14, 1ºsem, 2007.

MACHADO, A. R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: as necessidades e as dificuldades. In: *Seminário sobre critérios de avaliação de livros didáticos 5ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto, 1997, (mimeografado).

\_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-interacionista de Bronckart. In: MEURER J. L., BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

\_\_\_\_\_. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula*. (sem data). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/File/37279/39999>>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

PLACCO, V. Perspectivas da formação e do trabalho do professor. In: SILVA A.M.M. et AL. (Orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos saberes pedagógicos: desafios para inclusão social*. Recife: *ENDIPE*, 2006, p.251-261.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas*. Secretaria de Educação do Estado do PARANÁ, 2008.Curitiba/PR, 2008.

RICHARDS, J. C. The scope of second language teacher education. In RICHARDS, J. C. (Org.). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-48.

SAITO, C. L. N. Telejornal um gênero para o letramento midiático. In: Nascimento, E.L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 195-224.

SARACENI, M. Relocating English: towards a new paradigm for English in the world. London: *Language and Intercultural Communication* v.9, n.3, p.175-186, ago., 2009.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and development. Heidelberg/New York: *European Journal of Psychology of Education*, 1994, v.9, p.281-293.

\_\_\_\_\_ ; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 5-16, mai,jun,jul,ago.,1999.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations on the new reform. Cambridge, Massachusetts. *Harvard Educational Review*. v.57, nº 1, p. 1-22. Fev.1987.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1986.