



COMO PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONCEBEM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

HOW DO PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS FROM BASIC EDUCATION CONCEIVE DIDACTIC SEQUENCES OF GENRE?

Gabriela Pepis Belinelli¹, Eliana Merlin Deganutti de Barros²,
Vera Lúcia Lopes Cristovão³

RESUMO

Os dados analisados neste artigo foram gerados por uma sequência virtual de formação docente (SVFD) implementada como parte integrante de uma pesquisa de mestrado e direcionada a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. O foco da formação foi o ensino do gênero ‘artigo de opinião’ por meio do procedimento ‘sequência didática de gêneros’ (SDG) sistematizado por pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O objetivo deste trabalho é analisar a concepção dos professores-cursistas em relação à SDG, antes e depois do processo formativo, tomando como ferramenta metodológica dois questionários aplicados durante o curso, um inicial e outro final, com base em uma pergunta específica sobre a SDG. A base teórico-metodológica da pesquisa é o ISD, sobretudo, os estudos voltados à didatização da língua. As análises mostram que a SVFD provocou mudanças na concepção da maioria dos professores, uma vez que passaram a compreender a SDG a partir de suas bases teórico-metodológicas.

Palavras-chave: formação de professores; sequências didáticas de gêneros; interacionismo sociodiscursivo.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio. Graduada em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino (DIALE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1303-8425>

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada da UENP: curso de Letras, Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>

³ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Professora associada da UEL, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

ABSTRACT

The data analyzed in this article were generated by a virtual teacher education sequence (SVFD) implemented as part of a master's research and directed to Portuguese Language teachers of Basic Education. The focus of the course was teaching the genre 'opinion article' through the procedure 'didactic sequence of genres' (SDG) systematized by researchers of Sociodiscursive Interactionism (ISD). This work aims to analyze the conception of the teacher-course participants concerning the SDG before and after the formative process, using two questionnaires applied during the course, one initial and one final, based on a specific question about the SDG. The theoretical and methodological basis of the research is ISD, and mainly the studies focused on language didacticism. The analyses show that the SVFD caused changes in the conception of most teachers once they began to understand SDG based on its theoretical and methodological foundations.

Keywords: teacher education; didactic sequences of genres; sociodiscursive interactionism.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há quase 20 anos, pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conhecidos como Grupo de Genebra, criaram o procedimento *sequência didática*, cujo objetivo é sistematizar o ensino da leitura e produção de gêneros de texto. Mesmo depois de duas décadas, tal procedimento vem se fortalecendo e ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e em contextos do ensino da língua. Tomando como base, sobretudo, o trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores como Cristovão *et al.* (2010), Cristovão e Machado (2011), Guimarães, Carnin e Lousada (2020), Barros e Striquer (2020), dentre muitos outros, têm contribuído fortemente para a difusão desse procedimento no contexto brasileiro.

Todavia, temos percebido que não só o procedimento genebrino vem sendo disseminado, como também a própria expressão “sequência didática”. Hoje em dia, diversas áreas do saber têm se dedicado ao estudo e ao trabalho com sequências didáticas. Isso se deve, especialmente, ao trabalho de Zabala (1998, p. 18), no qual as sequências didáticas são concebidas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Na perspectiva do autor espanhol, a sequência didática não tem um objeto de ensino pré-determinado e não se vincula a uma área do saber específica, podendo ser utilizada por campos diversos (Matemática, Biologia etc.), diferentemente do procedimento genebrino, que tem o gênero de texto como eixo central do ensino da língua.

É por esse motivo que Barros (2020) acrescenta o termo *de gêneros* à expressão *sequência didática* – *sequência didática de gêneros* –, abreviando-a como SDG (sigla que utilizamos neste trabalho). Dessa forma, além de designar a ferramenta criada pelo ISD, ainda fica marcado o foco didático e, conseqüentemente, o campo teórico-metodológico de filiação.

Diante do fato de que o conceito de sequências didáticas é utilizado com outros enfoques, consideramos importante investigar como essa disseminação tem ocorrido no contexto da Educação Básica. Interessa-nos saber, por exemplo: de que maneira os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica brasileira têm concebido a SDG? Qual a percepção que eles têm acerca desse procedimento? Em quais bases teóricas eles têm alicerçado a sua prática em sala de aula?

Diante disso, este artigo busca responder a esses questionamentos, na tentativa de compreender especificamente como um grupo de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebe a SDG. Para tanto, consideramos os dados gerados durante a implementação de uma *sequência virtual de formação docente* (SVFD), desenvolvida em uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino (BELINELLI, 2022). Tal SVFD se materializou em um curso realizado na modalidade a distância, o qual teve a SDG como um dos objetos de ensino e de formação.

Sendo assim, amparadas pelos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2006, 2009), buscamos analisar o discurso dos professores-cursistas que participaram da formação supracitada, a partir da análise das suas respostas a dois questionários: um aplicado no início do curso e outro no final. Esperamos, com isso, verificar quais eram as concepções iniciais dos professores e se elas mudaram após a intervenção didática.

Portanto, subdividimos o artigo em cinco seções, além desta introdução. Na fundamentação teórica, abordamos brevemente as bases teóricas do ISD, dando ênfase para a sua vertente didática. Em seguida, discutimos sobre o conceito de SDG, com foco exclusivamente no procedimento criado pelos pesquisadores de Genebra. Posteriormente, apresentamos o dispositivo *sequência virtual de formação docente*, criado a partir do conceito de *sequência de formação*, formulado por pesquisadores do Grupo de Genebra e discutido por pesquisadores brasileiros de bases sociointeracionistas. Na metodologia, discorremos sobre o contexto de geração de dados, os participantes envolvidos e os procedimentos de análise. Por fim, apresentamos a discussão dos resultados, seguida das nossas considerações finais.

2 O ISD E SUA VERTENTE DIDÁTICA

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo Bronckart (2006), pode ser concebido como uma “ciência do humano”, uma vez que considera que qualquer tipo de unidade linguística – desde a menor unidade sonora da língua (o fonema) até o texto – é parte da conduta humana. O objetivo do ISD, portanto, é estudar as condições de aquisição e desenvolvimento dessas condutas, bem como o seu funcionamento.

Magalhães e Cristovão (2018, p. 24) explicam que “o desenvolvimento ocorre na ação à medida que se lida com os pré-construídos [linguageiros], que são produtos da ação humana”. Nesse sentido, a linguagem assume um papel crucial no processo de desenvolvimento, pois é a partir dela que acontece todo tipo de interação social. A atividade de linguagem é, portanto, social, e decorre da necessidade que o ser humano possui de agir e interagir em seu meio (BELINELLI; BARROS; STRIQUER, 2020).

Em síntese, a atividade de linguagem se ancora em situações situadas, e se realiza, do ponto de vista individual, na concepção do ISD, em ações languageiras que se materializam em textos/discursos e que, por sua vez, configuram-se em gêneros de texto – produtos de configurações de escolhas relativas à “combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística [...] que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

Vale ressaltar que o ISD reúne pesquisadores de diversas áreas e correntes, o que se justifica pelo fato de que o grupo objetiva propor “um quadro teórico que não seja exclusivamente linguístico, mas que envolva aspectos históricos, psicológicos, cognitivos, culturais, linguísticos e sociais” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 22). No Brasil, uma das suas vertentes de estudo mais disseminadas é a Didática das Línguas, sobretudo, por conta dos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004).

Nessa vertente, os gêneros de textos assumem papel fundamental. Além de *megainstrumentos da comunicação* (SCHNEUWLY, 2004) eles são tomados como objetos e instrumentos do ensino da língua, como um pilar do desenvolvimento dos letramentos. “[...] O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material [...] para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Fundamentadas nos preceitos do Grupo de Genebra, Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p. 363) argumentam que são os gêneros que “[...] tornam as práticas de linguagem significativas nas atividades dos aprendizes e que, por esse motivo, devem ser a base do ensino”.

Todavia, para que eles adentrem a sala de aula e sejam tomados como objetos de ensino, é preciso “didatizá-los” por meio de um processo conhecido como *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991). Ou seja, os gêneros que circulam nas diversas práticas sociais de referência precisam ser transpostos para o contexto de ensino de maneira didática, o que necessariamente implica um processo de transformação e adaptação. Para efetivar essa didatização, os pesquisadores genebrinos propõem dois instrumentos: o modelo didático de gêneros (MDG) e a sequência didática de gêneros (SDG).

O MDG tem um papel fundamental no processo de transposição didática, ou seja, no processo de transpor o conhecimento a ser ensinado (o gênero) para o contexto de ensino. Seu objetivo é definir as “dimensões ensináveis do gênero”, de modo a tornar “o mais explícito possível as relações entre os gêneros de referência e a adaptação destes últimos para o ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 *apud* DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 53).

Como bem sinalizam Gonçalves e Barros (2010, p. 39), “não há como pensar o ensino da língua por meio de gêneros sem dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula”. Portanto, é a partir do MDG que as potencialidades didáticas de um determinado gênero são explicitadas – o que, consequentemente, nos ajuda a determinar “o que ensinar”.

Já a SDG, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Diferentemente da proposta de Zabala (1998), que serve a qualquer tipo de conteúdo de qualquer disciplina, a proposta genebrina centra-se em um objeto específico: os gêneros de texto. A SDG é, pois, um procedimento que visa a contribuir com o ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos (escritos, orais, multimodais) nas diferentes situações de comunicação, tendo um gênero como objeto unificador.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sistematizam a SDG como um procedimento didático constituído por fases que se articulam entre si de forma hierárquica: 1ª) apresentação da situação; 2ª) produção inicial, 3ª) os módulos e a 4ª) produção final. Entretanto, assim como ressalta Barros (2020), a SDG não se resume a essas etapas. Para a autora, não significa que pelo fato de agrupar atividades aleatórias nessas quatro fases se está trabalhando na perspectiva sociointeracionista de ensino proposta pelos pesquisadores genebrinos para a SDG. Pode-se, por exemplo, elaborar atividades com intuito apenas de explorar a macroestrutura do texto, desconsiderando a natureza social dos gêneros e seu papel como mediadores de práticas de linguagem. É por essa razão que Barros (2020, p. 129) argumenta que para utilizar a SDG “é preciso conhecer as bases teórico-metodológicas a partir das quais ela foi idealizada. Sem isso, corre-se o risco de descaracterizar seus princípios fundadores de cunho sociointeracionista, os quais regulam concepções como as de texto, gênero, ensino, atividades de linguagem”. E é por esse motivo que formações docentes como a que gerou os dados desta pesquisa são de suma importância.

Outro ponto ressaltado pelos idealizadores da SDG é a sua adaptação. Assim como o gênero de referência deve ser adaptado e didatizado para o ensino, a SDG precisa ser adaptada ao contexto de intervenção didática. Isso justifica, por exemplo, a inserção na macroestrutura da SDG da fase da primeira produção, cujo objetivo é fazer um diagnóstico inicial da aprendizagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 127) enfatizam que “a proposta [da SDG] só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”.

Dentre os vários pilares teórico-metodológicos que sustentam a proposta da SDG, destacamos, ainda, o princípio da modularidade, ou seja, o agrupamento de atividades e tarefas por módulos que se singularizam por se constituírem a partir de objetivos específicos. A modularidade proposta pelos pesquisadores genebrinos se insere em uma “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

A modularidade ancora-se, também, no método indutivo de ensino, em contraposição ao ensino transmissivo e reprodutivo. Assim como evidenciam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), a SDG “deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta”. Nesse sentido, suas atividades devem sempre ser direcionadas para “levar o aluno ao aprendizado”, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre o processo de apropriação dos conhecimentos. Por isso, a importância de uma *engenharia didática* (DOLZ, 2016) que priorize a qualidade dos dispositivos didáticos e das atividades, a sua disposição nos módulos, a decomposição dos objetos didáticos etc.

3 SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de sequência de formação (SF) vem sendo utilizado por pesquisadores filiados ao ISD como uma ferramenta para a formação inicial e continuada de professores de línguas – estrangeiras e materna. Entretanto, diferentemente da SDG, que possui uma estrutura procedimental já consolidada, mesmo que passível de adaptações, a SF tem sido mobilizada com diferentes configurações metodológicas – tornando-se, assim, um dispositivo genérico de formação, mas alicerçado em pilares teóricos de cunho sociointeracionista.

Na pesquisa voltada para a formação de professores de línguas na perspectiva do ISD, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) adotam o conceito de SF “como sendo um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores de línguas, com base nos pressupostos teóricos da Escola de Genebra”. Francescon, Cristovão e Tognato (2018) partem das mesmas bases que Pontara e Cristovão (2018), ou seja, de estudos sociointeracionistas. Para as autoras, a SF

[...] trata-se de uma proposta que parte da mesma perspectiva sociointeracionista da SD [sequência didática] [...], direcionando seu foco para a formação de professores, caracterizando-se pelo conjunto de aulas desenvolvido por um formador, constituída por atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos) (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018, p. 27-28).

Dessa forma, diferentemente da SDG, cujo objeto unificador – um gênero de texto – presentifica saberes a ensinar, a SF, necessariamente, precisa mobilizar saberes para ensinar, uma vez que o destinatário da ação formativa não é mais o aluno da Educação Básica, mas seu professor.

Em sua tese de doutorado, Silva (2013) reporta-se aos trabalhos de pesquisadores genebrinos da Didática das Línguas e explica que SF é um conceito adaptado da SDG, por ser um dispositivo já consolidado academicamente. Segundo a autora, a SF pode ser considerada como um “conjunto de lições/aulas ou cursos realizados por professores formadores” (SILVA, 2013, p. 86). Como vemos, é uma definição bastante genérica, que pode ser utilizada em diversos contextos de formação docente, com diferentes configurações e finalidades.

Pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado por Vera Lúcia Lopes Cristovão, têm adotado a SF como uma metassequência didática:

[...] um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 175-176).

No estudo de Pontara e Cristovão (2018), um dos componentes do que as pesquisadoras concebem como SF é a metassequência didática, ou seja, uma sequência que tem como objeto de formação a própria SDG. O objetivo da formação por elas desenvolvida foi fazer com que os professores dominassem o dispositivo SDG e pudessem agir por meio dele em seus contextos profissionais. Nas ações constitutivas da SF, as autoras elencam:

i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade; ii) planejamento, organização e elaboração do material a ser utilizado durante o curso; iii) oferta do curso e posterior implementação dos materiais produzidos durante sua realização; iv) realização de sessões de autoconfrontação; v) análises dos resultados obtidos ao longo do processo da SF (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 176).

Como vemos, a noção de SF das autoras é bem abrangente, pois envolve desde ações pré-intervenções formativas até análises dos dados no processo de formação, ou seja, é uma visão atrelada à pesquisa acadêmica. A metassequência didática seria, na concepção delas, um componente da SF. Já Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) apontam que uma SF pode contemplar uma ou mais metassequências didáticas, a depender do tempo de implementação.

Na conclusão do trabalho, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) trazem a seguinte reflexão, que reforça o caráter sociointeracionista da proposta:

A SF dirige-se, desse modo, tanto ao professor pesquisador que se encontra também em formação, quanto ao professor em formação que participa do curso a ele oferecido. Assim, em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que apresentam o potencial de promover o desenvolvimento dos participantes por meio de uma práxis que não se encerra no curso em si, mas que, contrariamente, pretende superar o caráter alienante de grande parte dos cursos oferecidos, a partir de uma lógica do neoliberalismo.

Diante disso, sistematizamos um modelo de SF, partindo, *a priori*, da noção de metassequência didática (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018) – uma sequência de formação que organiza suas atividades a partir da lógica das SDG, além de trazer a própria SDG como objeto de ensino. Todavia, trazemos uma inovação ao incluir uma modalidade diferente à SF – o ensino a distância. Por isso, optamos por nomeá-la como *sequência virtual de formação docente* (SVFD).

4 METODOLOGIA

A SVFD que tratamos nesta pesquisa corresponde ao curso intitulado “Artigo de Opinião: ensinando o gênero por meio de sequências didáticas”. Sua implementação ocorreu na modalidade a distância, entre abril e julho de 2021, no âmbito do desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino.⁴

Os participantes da referida SVFD, denominados professores-cursistas, são professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participaram ativamente de grande parte das propostas e concluíram a formação com o percentual mínimo de 70%.

Ao todo, são 17 professores-cursistas que, para terem suas identidades preservadas, foram codificados com a sigla PC, seguida de números de 1 a 17. Em termos de formação acadêmica, vale destacar que todos possuem graduação em Letras, sendo que três ainda estão em processo de formação inicial (PC4, PC5 e PC17). Entre os demais, apenas uma já concluiu o Mestrado em Letras (PC14), ao passo que três estão com Mestrado em andamento (PC2, PC3 e PC16). Já em termos de atuação profissional, percebemos perfis bem variados: um atua somente no Ensino Fundamental I (PC2), dois atuam somente no Ensino Fundamental II (PC8 e PC15), cinco atuam somente no Ensino Médio (PC1, PC3, PC7, PC12 e PC13), seis atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (PC6, PC9, PC10, PC11, PC14 e PC16) e três ainda não atuam em nenhum contexto, uma vez que são graduandos (PC4, PC5 e PC17).

Nesta pesquisa, cujo objetivo é compreender como esses professores-cursistas concebem a SDG, consideramos como objeto de análise os saberes teóricos subjacentes ao discurso deles, os quais se materializaram em respostas a dois questionários: um aplicado no início da SVFD e outro no final. Nossa intenção é investigar se, após a nossa intervenção, houve mudanças nas concepções e nos saberes desses professores-cursistas em relação ao objeto da nossa formação – a SDG.

Para tanto, consideramos os procedimentos de análise propostos por Bulea (2010): os Segmentos de Orientação Temática (SOT), que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), que desenvolvem o tema apresentado.

5 A SDG NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para este trabalho, selecionamos uma das perguntas que consta tanto no questionário aplicado no início da SVFD quanto no questionário final: “Caracterize, com as suas palavras, a sequência didática de gêneros”. Logo, essa questão representa o único SOT de análise.

No questionário inicial, obtivemos 17 respostas, ao passo que, no questionário final, o número foi reduzido para 15. Diante disso, realizamos uma análise exploratória das respostas dos professores-cursistas na íntegra, para depreender os STTs que mais se destacaram para compor a nossa análise. Sendo assim, no quadro a seguir, apresentamos segmentos depreendidos e sintetizados a partir de diversas falas.

⁴ Tal pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e foi registrada com o nº 34191620.6.0000.8123 e parecer nº 4.242.175.

Quadro 1 – SOT e STT depreendidos a partir dos questionários inicial e final (sobre SDG)

SOT1	STT QUESTIONÁRIO INICIAL	STT QUESTIONÁRIO FINAL
Caracterize, com as suas palavras, a sequência didática de gêneros.	<p>STT1: um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar qualquer conteúdo por etapas.</p> <p>STT2: uma sequência de atividades sistematizadas para o ensino de determinado gênero.</p> <p>STT3: uma sequência de atividades para o ensino de determinado gênero a partir de uma base teórico-metodológica.</p>	<p>STT4: um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar qualquer conteúdo por etapas.</p> <p>STT5: uma sequência de atividades para o ensino de determinado gênero na perspectiva do ISD.</p>

Fonte: as autoras.

No questionário inicial, os professores-cursistas caracterizam a SDG a partir de três perspectivas diferentes, que se desdobram em três STTs. No STT1, sete professores-cursistas associam a SDG a um conjunto de atividades para o ensino sistematizado de qualquer conteúdo. Na concepção deles, a sequência didática representa atividades interligadas e desenvolvidas por etapas, envolvendo exercícios de aprendizagem e de avaliação, a fim de alcançar o objetivo proposto pelo professor e garantir o desenvolvimento dos alunos. A fim de exemplificar esse posicionamento bastante recorrente, apresentamos os excertos de três professores-cursistas a seguir:

As sequências didáticas são **um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa**. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação [...] (PC5).

Sequência Didática de gêneros é **uma sequência, cuja aplicação se baseia num conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um determinado conteúdo por etapas, passo a passo, de modo que o objetivo do professor no processo de ensino aprendizagem seja garantido e organizado**. Essa sequência didática se aplica para que o aluno aprenda tudo que for necessário garantindo uma educação de qualidade para todos (PC9).

Sequência didática de gêneros são **uma coleção de atividades que se interligam sobre determinado conteúdo, organizadas por etapas**. Envolvendo tanto atividades de aprendizagem como atividades avaliativas (PC11).

Como vemos, essas respostas partem de uma perspectiva genérica, que entende a SDG como um conjunto de atividades que caberia em qualquer contexto, para o ensino de qualquer tema ou conteúdo. Inclusive, PC5 – que ainda é estudante de graduação – destaca que “**as sequências didáticas podem ser realizadas em qualquer disciplina**”. Diante disso, reconhecemos que a sequência didática não é exclusiva das disciplinas voltadas para o ensino de línguas. Como vimos, ela pode ser trabalhada em outras áreas do saber, com outros enfoques, como é o caso da proposta de Zabala (1998), que sistematiza uma ferramenta que pode ser utilizada por qualquer área do conhecimento na didatização de diferentes objetos de ensino.

Porém, diferentemente do educador espanhol, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sistematizam uma proposta de sequência didática que tem como foco o ensino da leitura e produção de textos de um gênero específico, ou seja, está centrada nas práticas de letramento. Como apontam Ferraz e Gonçalves (2012, p. 85), “numa SD [genebrina], o professor conduz o trabalho de tal forma que permita ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos estáveis de um gênero textual”. Por conta disso, optamos por seguir o posicionamento de Barros (2020) e adotar a nomenclatura *sequência didática de gêneros* (SDG), a fim de diferenciá-la das demais.

Sendo assim, as respostas compiladas no STT1 mostram que, no início da formação realizada, a SDG era pouco conhecida por muitos professores-cursistas ou era concebida de uma forma generalista, aproximando-se de uma sequência de atividades sem uma base teórico-metodológica.

O STT2, por sua vez, mostra que cinco professores-cursistas já caracterizam a SDG como um conjunto de atividades para trabalhar com gêneros textuais. De modo geral, percebemos que, diferentemente do STT1, as respostas agrupadas neste STT mencionam os gêneros como um eixo central do trabalho na SDG. Contudo, também evidenciamos que esses professores ainda não mencionam uma base teórico-metodológica e, principalmente, não enfatizam a questão da produção – tão importante para a SDG clássica.

A exemplo disso, trazemos as falas de PC2 e PC6, que apresentam ideias semelhantes ao definirem a SDG como **“uma sequência de atividades envolvendo aspectos do gênero textual escolhido para o ensino a fim de levar o aluno a entender e aprender o respectivo gênero”** (PC2) e **“esclarecer a [sua] compreensão [...]”** (PC6). Por meio dos excertos, percebemos que, embora ambos os professores coloquem os gêneros como eixo condutor do trabalho em uma SDG, o foco do ensino desses gêneros recai somente sobre a sua macroestrutura.

Ou seja, no STT2, a SDG é concebida como uma sequência de atividades sobre determinado gênero, visando apenas a sua compreensão por parte dos alunos. Porém, a nosso ver, tal concepção acaba desconsiderando a natureza social dos gêneros trabalhados em uma SDG. Com isso, queremos dizer que um gênero não deve ser trabalhado em sala de aula apenas para que o aluno o compreenda. Há que se considerar, também, a produção e o uso desse gênero como meio de interação em outras esferas.

A respeito disso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) salientam que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Por esse motivo, reiteramos a importância de o professor conhecer as bases teórico-metodológicas da SDG a ser utilizada em sala de aula, a fim de não reproduzir práticas que vão de encontro aos seus princípios fundadores. Entretanto, o que evidenciamos a partir das respostas reunidas no STT2 é que, no começo da formação, havia a ausência de uma fundamentação teórico-metodológica sobre SDG no entendimento dos professores-cursistas. Isso, a nosso ver, também pode interferir na prática, pois, assim como Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 17), consideramos que **“é a teoria que sustenta o trabalho pedagógico e que norteia (ou ao menos deve nortear) as práticas de sala de aula”**.

De maneira oposta, no STT3, identificamos quatro professores-cursistas que definem a SDG como uma sequência de atividades para o ensino de determinado gênero a partir de uma base teórico-metodológica. Observamos que, mesmo sem fazer menção explícita, eles apresentam respostas mais alinhadas à base sociointeracionista que fundamenta a SDG (BARROS, 2020). Além disso, constatamos que as respostas aqui agrupadas diferem do STT2, porque focam especificamente a produção textual, como mostram os excertos a seguir:

É um **conjunto de atividades desenvolvidas para a produção de gêneros textuais** (PC1).

A ‘sequência didática de gêneros textuais’ é a **maneira como o professor organiza suas atividades escolares propostas para o ensino de dado gênero textual**. A sequência didática permite ao docente o planejamento das etapas do trabalho com os discentes, **possibilitando o estudo de diversos exemplares do gênero em estudo e a prática da produção escrita** (PC13).

A sequência didática de gêneros é **uma metodologia para se trabalhar de forma sistematizada com os estudantes, onde ao final [...] eles sejam capazes de produzir o gênero trabalhado** (PC14).

Pode ser designada como **um conjunto de atividades desenvolvidas para a produção de gêneros textuais**. [...] Ela é **dividida em etapas que têm como fechamento a produção final do gênero trabalhado** (PC15).

Todavia, é importante destacar que, dentre os 17 respondentes, apenas PC3 demonstra conhecer o ISD e o Grupo de Genebra, conforme podemos evidenciar no seguinte excerto:

A sequência didática de gêneros é uma teoria-metodológica que nasce das pesquisas do grupo de Genebra sobre como ensinar gêneros textuais em ambiente escolar. O grupo, inserido nos preceitos do interacionismo socio-discursivo, defende a importância da construção de engenharias didáticas para o ensino dos gêneros na escola. Para tanto, orientam também que o professor conheça bem o gênero que se quer ensinar, valendo-se primeiramente da construção de um modelo teórico. Em seguida, conhecedor das características desse gênero, indicam a construção de modelo didático desse gênero, ou seja, aquilo que se pretende ensinar deste texto, para então elaborar sequências de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes (PC3).

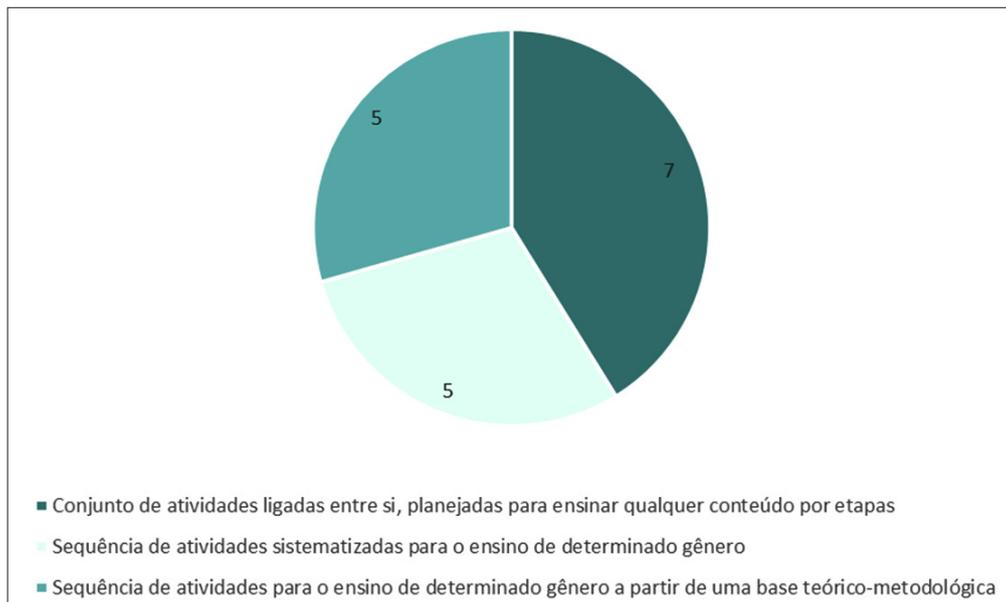
Como elucidamos na seção metodológica deste artigo, PC3 é estudante do Mestrado Profissional em Ensino. A nosso ver, isso pode ser um indício de que o referido participante já teve a oportunidade de conhecer as concepções que defendemos na SVFD, por meio de disciplinas e leituras teóricas realizadas durante o curso *stricto sensu*.

De modo geral, a partir das respostas fornecidas no questionário inicial, fica evidente que 70% dos professores-cursistas ainda não tinham conhecimento acerca da SDG clássica a ser trabalhada no decorrer da SVFD. Nesse contexto, a maioria concebia a SDG como um dispositivo didático genérico e sem alicerces teórico-metodológicos. No Gráfico 1 a seguir, é possível visualizar essa divisão de concepções.

Com o intuito de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos a respeito da SDG, realizamos três oficinas voltadas para o estudo desse dispositivo na SVFD. Na sexta oficina, junto ao questionário inicial, realizamos a primeira produção de uma sinopse da SDG: um material que condensa todas as unidades, oficinas e atividades a serem realizadas ao longo da SDG. Nesse caso, os professores estruturaram um quadro sintetizando o que trabalhariam em cada etapa, sem a necessidade de elaborar todas as atividades detalhadamente.⁵

⁵ A escolha pela elaboração de uma sinopse se deu em função de termos um grupo bastante heterogêneo de professores, que vivem em diferentes Estados e atuam em anos escolares distintos. Consideramos que a elaboração de uma SDG completa exigiria um

Gráfico 1 – Caracterização da SDG no questionário inicial



Fonte: as autoras.

Diante dos questionários e das sinopses que recebemos no início da formação, ficaram nítidas as dificuldades dos professores-cursistas em relação à metodologia da SDG. Em vista disso, buscamos aprofundar os conhecimentos a respeito desse dispositivo nas oficinas seguintes de nossa SVFD. Na oitava oficina, os professores-cursistas realizaram leituras teóricas basilares acerca da metodologia e, posteriormente, interagiram em um fórum de discussão sobre SDG e ensino de gêneros/por meio de gêneros.

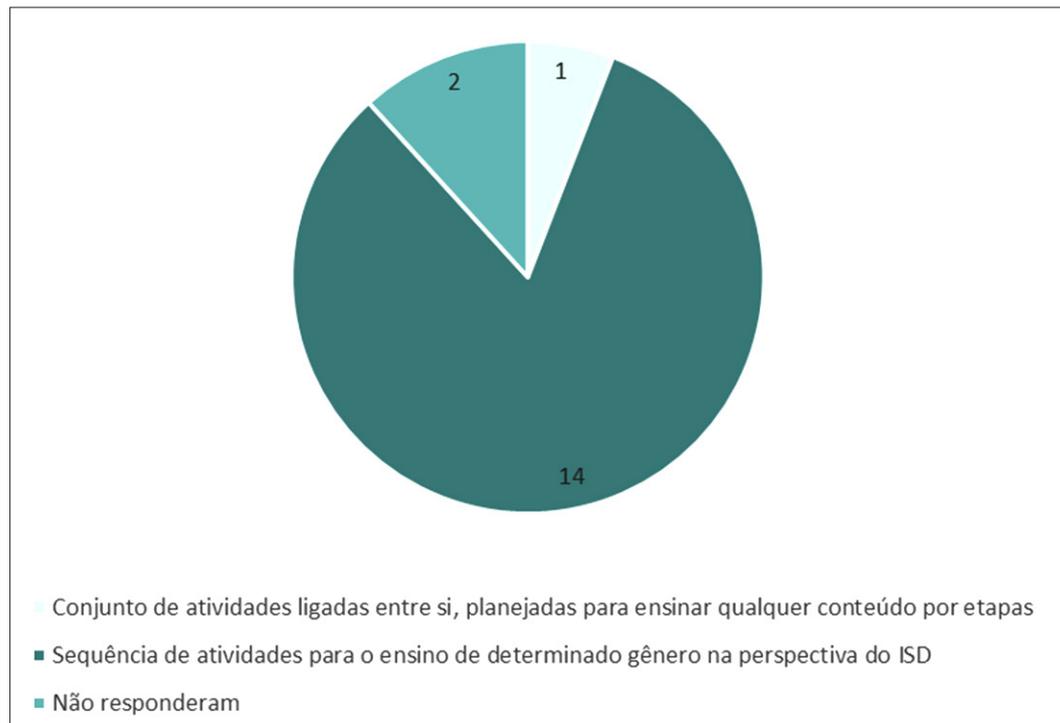
Além disso, realizamos um encontro síncrono para revisão coletiva das sinopses produzidas inicialmente. Dessa forma, os professores-cursistas puderam compreender, na prática, a metodologia das SDG e as proposições do grupo de Genebra para cada etapa do esquema. Já na nona oficina, fornecemos mais leituras teóricas sobre SDG, disponibilizamos uma ficha de autoavaliação para a reescrita das sinopses e aplicamos o mesmo questionário, para que eles pudessem caracterizar a SDG novamente. Nesse momento, conforme já elucidamos, contamos com a participação de apenas 15 respondentes.

Assim, a análise exploratória das novas respostas obtidas nos permitiu agrupá-las em dois STTs, ilustrados no Gráfico 2 a seguir.

O gráfico evidencia que, após o desenvolvimento das três oficinas voltadas para o estudo das SDG, 14 professores-cursistas alinham suas respostas à perspectiva teórico-metodológica do ISD – o que demonstra um avanço muito grande em relação ao questionário inicial. Um fato interessante é que, ao caracterizar a SDG novamente, muitos deles passam a adotar termos utilizados pelo Grupo de Genebra, como *capacidades de linguagem*, *produção final*, *apropriação do gênero*, entre outros. A título de exemplificação, apresentamos os seguintes excertos:

tempo muito maior e, sobretudo, um acompanhamento a longo prazo para mediar a escrita, a revisão e a reescrita dessas produções. No entanto, devido ao recorte realizado neste artigo, optamos por não aprofundar as questões relacionadas a essas produções.

Gráfico 2 – Caracterização da SDG no questionário final



Fonte: as autoras.

É um **conjunto de atividades desenvolvidas para a produção de gêneros textuais [...]. É dividida em etapas que têm como fechamento a produção final do gênero trabalhado (PC1).**

É **uma sequência de atividades envolvendo um gênero textual específico, para que o aluno se aproprie desse gênero.** O professor utiliza do gênero como objeto de ensino, ajudando a **aprimorar as capacidades de linguagem dos alunos (PC2).**

A SDG é mais que um procedimento. Constitui-se como **uma metodologia para o ensino de gêneros textuais no intuito de desenvolver capacidades de linguagens nos alunos, principalmente no tocante à produção do gênero estudado (PC3).**

A sequência didática é **um procedimento em que o professor, por meio de oficinas (módulos) pode trabalhar qualquer gênero textual. Para tanto, ele precisa seguir alguns passos propostos pelo grupo de Genebra [...]** (PC12).

Sequência didática pode ser assim entendida como **um conjunto procedimentos teórico-práticos que levam à apropriação de um gênero textual (PC14).**

Apenas PC9 mantém o posicionamento do início, caracterizando a SDG como uma sequência de atividades criada para que o professor possa ensinar determinado conteúdo por etapas, ou seja, uma concepção generalista de sequência didática, desvinculada de uma base teórico-metodológica. Portanto, isso demonstra que, mesmo após as intervenções didáticas realizadas por nossa SVFD, esse professor-cursista não conseguiu avançar quanto a suas concepções a respeito da SDG.

Ainda assim, consideramos que os resultados gerais são muito positivos. Diante das respostas fornecidas no questionário final, confirmamos que, de fato, houve uma mudança de concepções por parte da maioria após a nossa intervenção. Isso porque, inicialmente, 70% dos professores-cursistas desconheciam a SDG de bases sociointeracionistas, concebendo-a como um dispositivo genérico, sem bases teórico-metodológicas específicas. Já no final da formação, 82% dos professores-cursistas passam a compreender a SDG na perspectiva proposta pelo ISD, enquanto um dispositivo que tem como foco o ensino da produção textual, centrada no letramento de um gênero de texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o prisma do *interacionismo instrumental* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), concepção adotada pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD, a SDG é entendida como uma ferramenta de mediação do agir docente no desenvolvimento de capacidades linguageiras dos aprendizes, na sua apropriação de gêneros de texto, esses compreendidos como representantes sociodiscursivos das atividades de linguagem.

Como já ressaltamos, a SDG foi criada a partir de bases sociointeracionistas (BARROS, 2020) que dão a ela um caráter mediador e propiciador de desenvolvimentos. Conhecer esses pilares teórico-metodológicos é de extrema importância para o professor que utiliza essa ferramenta e que busca nela um suporte para a difícil tarefa de letrar seus alunos para a vida em sociedade, para o mundo contemporâneo em que saber “manipular” as linguagens, sobretudo, a verbal, é fator determinante.

Nesse sentido, formações docentes como a que gerou os dados de análise para este trabalho é de suma relevância. Os resultados das análises das respostas dos professores-cursistas que participaram da SVFD por nós desenvolvida revelam como o entendimento sobre a SDG foi modificado. Mesmo que timidamente, a formação docente conseguiu provocar conflitos cognitivos, desfazer antigas concepções sobre o procedimento genebrino. Como formadoras, temos a consciência de que o desenvolvimento é processual, dialógico, ininterrupto e, portanto, uma formação nunca vai ser autossuficiente, ela será sempre um elo na corrente do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 361-368, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 4 set. 2021.
- BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.
- BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D. Sequência didática de gêneros: ferramenta de desenvolvimento de projetos de letramentos múltiplos no ensino da língua portuguesa. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 109-132.

BELINELLI, G. P. *Sequência virtual de formação docente: o ensino do artigo de opinião por meio da metodologia das sequências didáticas de gêneros*. 2022. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-5-turma-2020-2021/22060-gabriela-pepis-belinelli/file>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D. Modalizações em artigos de opinião como redação de vestibular. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 188-207, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/31033/26810>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna R. Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna R. Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Educ, 2009.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução de Eulália Vera Lúcia F. Leurquin e Lena Lúcia E. Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, [S. l.], v. 20, p. 191-215, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>. Acesso em: 15 set. 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas: Pontes, 2011. p. 47-70.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Delta*, [S. l.], v. 32, n.1, 2016, p. 237-260. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 14 set. 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. V. Formação continuada de professores: o interacionismo sociodiscursivo – das bases epistemológicas à práxis pedagógica. *Raído*, Dourados, v. 6, n. 11, p. 73-96, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1807/1148>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: MORETTO, M.; WITTKKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15355>. Acesso em: 4 set. 2021.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 227-248.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. O interacionismo sociodiscursivo. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018. p. 21-49.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de formação para professores de língua inglesa: estabelecendo relações com os 170 saberes e as capacidades docentes. *Signum*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, ago. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560>. Acesso em: 4 set. 2021.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. M. R. da. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: 5 set. 2021.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.