

CONCEPÇÕES DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PROFESSORES RECÉM-FORMADOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM CAMPINA GRANDE - PB

MARQUES, Larissa Gabrielle Lucena

(Universidade Estadual da Paraíba, larissa_lucena@hotmail.com)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de sequência didática (SD), quando voltada para prática de análise linguística, de professores recém-formados de cursos em Licenciatura em Letras (anos de 2012, 2013 e 2014) de uma universidade pública da cidade de Campina Grande-PB. Para realização deste trabalho, estabelecemos como base teórica as noções de sequência didática oriundas do grupo de Grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), bem como as contribuições de outros autores sobre esse conceito (ROJO, 2013; LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012; CRISTÓVÃO, 2009). Para atingir esse objetivo, elaboramos um questionário, respondido pelos sujeitos participantes desta pesquisa, todos com experiência de elaboração de sequência didática voltada para a análise linguística. Nesse instrumento de coleta de dados, foram feitas várias perguntas sobre a relação entre essa ferramenta de planejamento e essa metodologia de ensino de língua. Esta é uma pesquisa exploratória, realizada a partir de dados documentais, ancorada nos pressupostos da pesquisa interpretativa, tal como entendida nos estudos em Linguística Aplicada. Partindo das respostas dadas pelos professores, pudemos perceber que a concepção SD apresentada por eles se modifica em relação conceito original proposto pelo grupo de Genebra. Esses resultados indicam que a maioria desses professores conhece o conceito de sequência didática, mas parece não desenvolvê-lo da mesma forma apresentada pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para a maioria desses professores, a elaboração de uma sequência didática não pressupõe necessariamente o ensino de um gênero textual, mas de qualquer um aspecto da língua o qual se deve/necessita ser ensinado.

Palavras-chave: Sequência didática; Análise Linguística; Formação Docente.

1. Introdução

O ensino de línguas, no Brasil, passou por constantes transformações. Isso porque muito se discutiu sobre qual deveria ser seu objeto de ensino. Assim, no contexto atual, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa possui o papel de tornar o aluno capaz de utilizar a linguagem nos diversos contextos que estiver inserido, utilizando *gêneros textuais*. Contudo, não há como pensarmos nesses *megainstrumentos* (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) sem antes pensarmos na sua descrição (ROJO, 2001) e na modificação de noções teóricas que “os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado” (GONÇALVES E BARROS, 2010, p.38).

Nesse contexto, inserido no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), encontramos o conceito de Sequência Didática (SD), conforme propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal conceito fez com que não apenas viesse à tona uma (nova) didática de ensino de línguas, haja vista que toma como ponto de partida o ensino de gêneros textuais. Assim, a noção de SD apresentada pelo grupo de Genebra também se mostrou inovadora no sentido de lidar com alguns problemas do ensino/aprendizagem de línguas, através de atividades que focalizam as principais dificuldades apresentadas por alunos em seus textos. Como exemplo, podemos mencionar o ensino do gênero artigo de opinião, focalizando as principais lacunas apresentadas pelos alunos quanto à progressão temática em seus textos, através de módulos que busquem desenvolver e melhorar a argumentação textual.

Entretanto, nossa experiência¹ ao trabalhar com esse instrumento de ensino de línguas (SD) demonstra que o modelo trazido pelo grupo de Genebra parece precisar sofrer algumas adaptações quando é elaborado para uma proposta metodológica de ensino de um gênero textual voltada para a prática de análise linguística, na qual há uma proposta reflexiva sobre a linguagem e seu uso nas diversas situações comunicativas. Além disso, o trabalho com SD nas escolas brasileiras é envolvido por outro contexto social, no qual os alunos ainda apresentam muitas dificuldades (mesmo estando em séries mais avançadas) no que diz respeito a práticas de escrita (dificuldades estas que vão desde a micro até a macro estrutura textual), diferente do da escola de Genebra. Por conseguinte, o modelo tradicional de SD vem passando por alterações e adaptações no contexto brasileiro (ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012).²

¹ Como exemplo, podemos citar o trabalho de conclusão de curso Gonsalves (2012) e o relatório final da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de Dutra e Gonsalves (2012).

² Bezerra (2002) propõe uma SD para o ensino do gênero Carta de Leitor com adaptações. Outro trabalho que demonstra adaptações ao modelo tradicional de SD foi desenvolvido por Drey e Guimarães (2011), apresentando a possibilidade de desempenhar uma SD junto com o livro didático.

Como o trabalho com SD pressupõe o ensino de um gênero textual, ou seja, envolve a aprendizagem de produção textual e de leitura, percebemos que esse modo de organizar aulas parece ser uma ferramenta eficaz para o ensino reflexivo da língua que toma como base a prática de análise linguística (doravante AL). Nas últimas duas décadas, no Brasil, a prática de AL vem sendo apresentada como uma emergente alternativa de ensino de língua que se opõe ao ensino exclusivamente da gramática tradicional, a qual parece não satisfazer todas as necessidades referentes ao domínio da Língua Materna.

Levando em consideração todo esse contexto, bem como a relação existente entre SD como instrumento de ensino para a AL, em pesquisa anterior (GONSALVES, 2012), identificamos que o modelo de SD sugerido pela escola francófona teve de sofrer algumas alterações para atingir os objetivos propostos, tendo em vista a turma à qual se ensinava, bem como o contexto escolar em que estava inserida. Considerando que nem sempre o modelo apresentado pelo grupo de Genebra se encaixa por completo em determinados contextos e práticas de ensino, desperta-nos o interesse de verificar a concepção de sequência didática (SD), quando voltada para prática de análise linguística, de professores recém-formados de cursos em Licenciatura em Letras (anos de 2012, 2013 e 2014) de uma universidade pública da cidade de Campina Grande-PB.

Para atingir esse objetivo, elaboramos um questionário, respondido pelos sujeitos participantes desta pesquisa, todos com experiência de elaboração de sequência didática voltada para a análise linguística. Nesse instrumento de coleta de dados, foram feitas várias perguntas sobre a relação entre essa ferramenta de planejamento e essa metodologia de ensino de língua. Como objetivo específico, propomos apontar a concepção de SD que subjaz a propostas de ensino de língua materna voltadas para a análise linguística;

Levando em consideração tais aspectos, esta pesquisa mostra-se como uma oportunidade de investigação bastante produtiva tanto para o estudo de questões teóricas quanto para questões aplicadas, visto que aborda um instrumento de ensino de língua materna que tem se mostrado relevante ao ensino de línguas pautado na prática de AL.

2. Metodologia

A presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo de pesquisa científica, o qual é caracterizado pelo foco descritivo e interpretativo dos dados, com o intuito de promover uma interação, uma aproximação entre o pesquisador e sujeito. Nesse paradigma, a descrição é um

elemento fundamental, uma vez que é através dela que o pesquisador desenvolve e faz as observações necessárias ao seu objeto de estudo.

Segundo afirmam Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa faz referência a qualquer tipo de pesquisa na qual os dados não são alcançados através de meios estatísticos, da quantificação. Sendo assim, esse tipo de pesquisa se refere às experiências vivenciadas pelas pessoas, comportamentos, interações, enfim, sobre as relações e movimentos sociais.

Dessa forma, para alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma análise sistemática das respostas apresentadas em um questionário destinado aos professores que produziram SDs em contextos diversos. A escolha desse instrumento se justifica pelo fato dele ser a melhor forma de se ter acesso à concepção de sequência didática que têm os sujeitos inseridos na pesquisa, bem como quais os desafios de trabalhar com tal instrumento quando o mesmo se volta para a prática de AL. Acreditamos que

os depoimentos sociológicos ou psicológicos, na primeira pessoa, obtidos através de entrevistas de estudos de casos estão, geralmente, destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 92-93)

O questionário aplicado teve por objetivo sondar, dos sujeitos envolvidos e elaboradores das SD, quais as concepções que eles têm de sequência didática, bem como seus conhecimentos acerca de elaboração de uma SD baseada na prática de AL.

3. Fundamentação Teórica

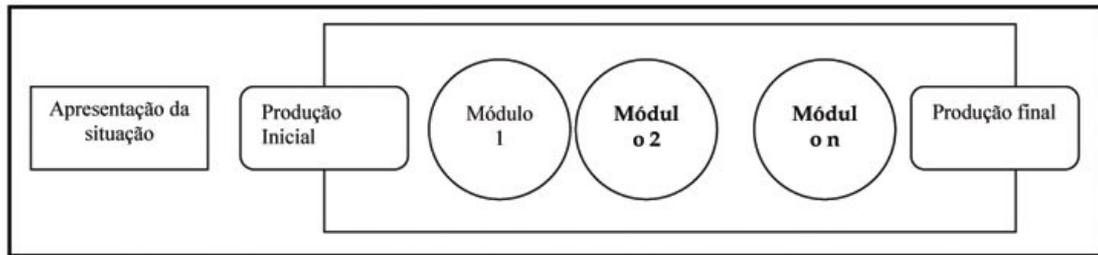
3.1 Sequência Didática: uma ferramenta do ISD

O ISD, em sua perspectiva didática, postula a relação de práticas languageiras (usos da linguagem em diferentes aspectos) a um determinado projeto de comunicação, que pode ser materializado através da realização de *sequências didáticas*.

Com o interesse de apresentar um ensino de produção textual escrita e oral voltado tanto para o ambiente escolar como para o ambiente externo à escola, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma proposta de ensino que decorre de um ambiente escolar repleto de situações de fala e escrita, sem fazer com que os textos produzidos nesse ambiente se tornem, necessariamente, um “objeto de ensino sistemático”.

Para desenvolver situações que permitam aos alunos a apropriação de noções da produção textual, leitura e análise linguística, bem como quais as ferramentas e os métodos necessários à aquisição da escrita, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a noção de sequência didática, que visa levar os alunos a desenvolverem, nos seus textos, contextos de produção precisos, voltados para as diversas situações de comunicação. Observemos o esquema abaixo:

Figura 1. Esquema de Sequência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



O esquema acima apresentado aponta desenvolvimento de atividades que têm na sequência didática (conforme definida na introdução desta dissertação) seu ponto chave, uma vez que é ela que propõe, de modo mais preciso, como essas atividades podem ser trabalhadas em sala de aula. As sequências didáticas são consideradas *uma ferramenta de engenharia didática* (DE PIETRO E SCHNEUWLY, 2003), uma vez que, assim como faz o engenheiro, se apoiam em conceitos científicos os quais são de seu conhecimento, mas trabalham em objetos muito mais complexos, uma vez que tais objetos se inserem em questões práticas.

Analisando a relação entre a sequência didática e o estudo de gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) declaram que a principal função de uma sequência didática, quando usada por um professor, é auxiliar o aluno no domínio de produção (tanto oral quanto escrita) de determinado gênero textual, fazendo com que ele escreva da forma mais adequada à situação (contexto) no qual este construto social se encontra inserido. É nesse aspecto que, aliada à prática de análise linguística, a sequência didática se torna um elemento fundamental no processo de compreensão e aquisição dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Assim, segundo Cristóvão (2005), para que tais SDs consigam proporcionar a a compreensão e produção de textos, é preciso que haja a aprendizagem das *capacidades de linguagem*. De acordo com Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), tais capacidades se organizam em três tipos:

- a) capacidades de ação: mobilização de conteúdos de um determinado gênero textual, reconhecendo-o e relacionando com o contexto de produção em que se insere;
- b) capacidades discursivas: análise dos tipos de discurso utilizados no gênero em estudo, bem como do plano textual e dos tipos de sequência inerentes;

- c) capacidades lingüístico-discursivas: uso e reconhecimento das unidades lingüístico-discursivas pertencentes aos diversos gêneros no intuito de construir o significado integral do texto.

Com isso, sequência didática proposta pelos autores genebrinos é desenvolvida em três etapas, a saber: produção inicial, módulos e produção final. A produção inicial é uma etapa importante na execução da SD, uma vez que funciona como elemento motivador tanto para os alunos, como para o desenvolvimento da própria SD, pois deixa claro para o professor quais as maiores dificuldades de escrita dos seus alunos, bem como quais aspectos textuais o aluno desenvolve de forma mais adequada ao gênero em estudo. Desta forma, a produção inicial atua como uma espécie de “reguladora” da SD, já que por meio dela o objetivo da sequência didática se desenvolve de maneira mais efetiva (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 102)

Após a etapa da produção inicial, o professor deverá perceber quais problemas são encontrados recorrentemente no texto dos alunos, para trabalhá-los nos *módulos*, segunda etapa da sequência. Segundo apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos módulos também poderão ser estudadas questões referentes a cada gênero estudado, necessárias ao domínio desse gênero. Esses autores ainda propõem que tais módulos podem ser elaborados de uma forma bastante diversa, enriquecendo o trabalho em sala de aula, para isso

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

Para verificar se houve apropriação, de maneira eficaz, dos conteúdos pelos alunos, a sequência didática prevê como última etapa uma *produção final*, na qual o aluno coloca em prática os conhecimentos que desenvolveu e aprendeu nos módulos. É nessa produção que o professor vai poder avaliar o desempenho e a aprendizagem dos alunos, observando se os conhecimentos trabalhados nos módulos foram realmente assimilados, em função de um propósito real de escrita.

Portanto, a proposta trazida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de SD visa ao estudo e à análise de um gênero textual com suas distintas características, podendo ser agrupadas considerando algumas regularidades lingüísticas encontradas em mais de um gênero. O gênero é

tido, então, como megainstrumento do ensino de língua. Segundo Cristóvão (2009), os gêneros são verdadeiros “artefatos simbólicos” (op. Cit., 2009, p. 306) encontrados na nossa sociedade e representam nossas práticas sociais de linguagem, contudo, só podem ser considerados como megainstrumentos quando são apropriados por nós, ou seja, quando tomamos conhecimento para utilizá-los em nossa linguagem.

Entretanto, esse modelo de SD parece passar por algumas alterações quando é elaborado para uma proposta metodológica de ensino de escrita voltada para a prática de AL, na qual há uma proposta reflexiva sobre a linguagem e seu uso apropriado nas diversas situações comunicativas³. Isso porque os autores genebrinos não focalizaram, na constituição de uma SD, aspectos relacionados à sistematização da língua, já que seu foco é a textualidade de um gênero. Segundo tais autores,

a recorrência de formas verbais ligadas a um gênero de texto (por exemplo, o presente, nos textos que visam à transmissão de saberes ou os pretéritos perfeito e imperfeito, nos textos narrativos) cria a ocasião para abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97)

Além disso, o trabalho com SD nas escolas brasileiras é envolvido por um contexto social no qual os alunos ainda apresentam muitas dificuldades (mesmo estando em séries mais avançadas) no que diz respeito a práticas de escrita (dificuldades estas que vão desde o domínio de aspectos relativos à micro até a macro estrutura textual). Em função disto, o modelo tradicional de SD vem sofrendo alterações e adaptações (LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012).⁴

Sobre esse aspecto, Lino de Araújo (2013) esclarece que embora esse conceito de SD tenha sido, inicialmente, voltado somente para o ensino de produção, ele pode também ser utilizado para o ensino tanto de leitura, quanto da própria análise linguística. Ainda sobre essa relação entre SD e AL, a autora (2013, p. 329) destaca que o modelo genebrino de SD parece ser “incompleto”, já que não insere claramente a prática de AL ao ensino de produção, todavia parece ser um modelo aberto, uma vez que possibilita a sistematização dos conhecimentos de AL. Essa sistematização dentro da SD demonstra a influência dos estudos descritivos e prescritivos da gramática tradicionais no ensino de língua brasileiro (cf. BEZERRA, 2012).

³ Como exemplo, podemos citar o trabalho de conclusão de curso Gonsalves (2012) e o relatório final da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de Dutra e Gonsalves (2012). Cristóvão (2009) também reconhece que esse instrumento também pode ser utilizado para o ensino de “outras ações da linguagem” e propõe SD para ensino de leitura em língua estrangeira (LE).

⁴ Bezerra (2002) também propõe uma SD para o ensino do gênero Carta de Leitor com adaptações.

Portanto, a proposta trazida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) visa ao estudo e análise de cada gênero textual com suas distintas características, podendo ser agrupados considerando algumas regularidades linguísticas encontradas em mais de um gênero. Daí cabe ao professor selecionar os gêneros de acordo com as séries de seus alunos, considerando o desenvolvimento da aprendizagem de maneira adequada a cada ciclo/série. Assim, durante a aplicação de uma SD, o professor deve atuar como um mediador na construção dos conhecimentos (cf. LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012; BARROS, 2013). Nesse sentido, o gênero atua como o “objeto unificador” (BARROS, 2013, p. 79) na preparação das distintas atividades que podem fazer parte de uma SD, configurando-a como instrumento fundamental de intervenção didática.

4. Análise e discussão dos dados

De modo geral, ao analisarmos os oito questionários respondidos pelos sujeitos em questão, observamos que a maioria (cinco) concebe SD como uma espécie de planejamento com vistas a abordar/trabalhar um determinado conteúdo de Língua Portuguesa, não necessariamente um gênero textual. Essa modificação aponta a alteração na configuração de uma SD no modelo genebrino. Observemos a questão abaixo para exemplificar essa noção.

Questão 6: Se respondeu sim na pergunta anterior, qual seu conceito de sequência didática?⁵

P1: “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.”

A resposta dada por P1 não limita a SD ao ensino de um gênero oral ou escrito, mas a coloca como uma espécie de planejamento feito em etapas e organizadas de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor, o que reafirma a noção trazida por Tardiff e Leffard (2009) e Cristóvão (2009) de que o professor alia, no planejamento, os conteúdos do ano letivo e as necessidades apresentadas pelos alunos.

Essa concepção de P1 também é observada na configuração de uma SD elaborada por esse sujeito: inicialmente, essa SD foi pensada para o ensino do gênero artigo de opinião. Contudo, à medida que observava as atividades dos alunos, P5 percebia que era importante inserir alguns

⁵ Todos os sujeitos responderam “sim” na pergunta anterior (“Você sabe o que é sequência didática?”), o que demonstra que todos afirmaram saber do que se tratava uma Sequência Didática.

conteúdos que se mostravam mais difíceis para a turma, alterando algumas atividades da sequência. Isso porque, conforme já discutido aqui, muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula vão muito além do aprendizado de um gênero oral ou escrito, fato que faz com que tais professores tenham de contemplar, por exemplo, aspectos do ensino de gramática em uma SD.

A sistematização de conteúdos também foi algo observado nas respostas dadas pelos sujeitos elaboradores das SDs, como pode ser visto na resposta dada por P2, elaborador da SD6:

“Sequência de atividades didáticas planejadas sistematicamente para atingir um ou mais objetivos de ensino”. (P3)

Quando analisamos a resposta dada acima, verificamos que essa sistematização reafirma a influência da tradição do ensino de Língua Materna no Brasil, que, de modo geral, dá prioridade à abordagem de conhecimentos da Gramática Tradicional. No contexto da resposta dada acima, considera-se que uma SD pode atingir vários objetivos de ensino, focalizando ou não gêneros textuais, o que confirma alteração no conceito, tendo em vista que P2 elaborou uma SD no qual o gênero foi o caminho para a aprendizagem da argumentação, e não o seu objetivo, conforme já dissemos anteriormente.

Ademais, a repostada dada por P3 (elaborador da SD3) ratificou o caráter híbrido que a SD apresentou ter conforme as análises apresentadas neste trabalho. Vamos observar a resposta abaixo:

P3: “Um conjunto harmônico e integrado de planos de aula visando determinadas competências e habilidades a serem ‘estimuladas’ nos alunos.”

Uma vez que define SD como um conjunto de atividades voltadas tanto para ensinar um gênero textual como para ensinar um aspecto da língua, P3 reconhece que as competências comprovadas pelos alunos são fatores determinantes na elaboração de uma SD e definem quais intervenções precisam ser feitas (CRISTÓVÃO, 2009). Daí a importância de levar em consideração o conhecimento prévio apresentado pelo aluno e quais competências precisam ser mais trabalhadas.

A relativização da produção inicial, bem como a não publicação da produção final, também se confirmam nas respostas dadas por esses elaboradores sobre o que é uma SD. De acordo com o que já afirmamos no início desse tópico, assim como nos exemplos já apresentados neste tópico, a maioria a concebe como um conjunto de atividades planejadas para o ensino de um conteúdo determinado de Língua Portuguesa. Sendo assim, como a produção (tanto oral quanto escrita) é colocada no mesmo patamar da sistematização, esses sujeitos parecem não reconhecer a

importância de divulgar o texto dos alunos fora da escola. É como se, para eles, o ensino de conceitos inerentes à sistematização e o ensino de produção de um gênero fossem ações semelhantes que podem ser planejadas da mesma forma. Tendo em vista que não se tem o costume de divulgar o que o aluno aprendeu sobre transitividade verbal, por exemplo, também não se divulga os gêneros produzidos no contexto escolar. Reafirma-se aqui, mais uma vez, a influência da tradição do ensino de Língua Materna.

Sobre a relação entre prática de AL e SD, a maioria dos elaboradores afirmou que essa prática foi inserida em uma sequência devido às dificuldades apresentadas pelos alunos em determinados conteúdos. Essa característica reafirma a influência da prática de AL à luz do que Geraldi (1989), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013) sugerem, quando a mesma tem como intuito principal focalizar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas produções. As respostas apresentadas abaixo para as questões dez e onze do questionário ilustram bem essas questões:

Questão 10: “Se respondeu sim na anterior, qual era seu objetivo?”⁶

P1: “Trabalhei com o ensino de concordância verbal, porque, a partir da produção inicial realizada com uma sequência didática para trabalhar artigo de opinião, percebi que essa era a maior dificuldade dos alunos.”

Questão 11: “Você já elaborou alguma sequência didática voltada para ensino de algum gênero? E para prática de análise linguística?”

P4: “Sim e análise linguística ocorreu a partir de algumas dificuldades dos alunos.”

As respostas acima corroboram a ideia de que a dificuldade dos alunos, além de ser fator determinante na constituição de uma SD, parece também se tornar determinante para a inclusão da AL em sua constituição. A partir disso, podemos entender que a prática de AL é vista não somente como forma de trazer a reflexão da língua através dos usos em um gênero, mas também de fazer com que os alunos aprendam um determinado assunto e superem o déficit que possuem, como a concordância verbal, mencionada por P1 e P4. A AL se encontra justamente no tópico dos módulos, momento em que são enfocadas as lacunas mostradas pelos alunos.

De acordo com o que foi dito no início deste tópico, a grande maioria demonstrou uma concepção SD distinta da genebrina. No entanto, outros três professores demonstraram respostas para essa concepção que se aproximaram do conceito genebrino de SD, conforme podemos verificar abaixo:

⁶ P2 respondeu sim para a pergunta anterior.

- “Sequência Didática é um conjunto de atividades organizadas entre si, e alocadas em módulos, de modo sistemático. A SD objetiva o ensino de gêneros textuais (que podem ser orais ou escritos), promovendo o domínio destes por parte dos alunos, sobretudo em situações reais de comunicação.” (P5)

- “Considero sequência didática uma espécie de planejamento de como trabalhar com gêneros em sala de aula.” (P4)

- “São atividades (módulos) organizadas em torno de um gênero textual, a fim de desenvolver competências linguísticas, discursivas e textuais dos alunos. A sequência didática é desenvolvida a partir de uma produção inicial, depois são elaborados os módulos e por fim há uma produção final. Esse é o modelo proposto por Dolz e Schneuwly.” (P6)

Curiosamente, mesmo concebendo SD de forma bem próxima ao que sugerem os autores genebrinos, os sujeitos acima foram os elaboradores de SDs com mais alterações significativas, que focalizavam, por exemplo, o ensino de um gênero aliado ao estudo de processos de adjetivação ou que tiveram por objetivo o ensino não de um gênero, mas da variação linguística. Assim, tais sujeitos parecem não ter a consciência da modificação do conceito de SD, já que concebem de forma diferente de como a realizam.

Ao analisarmos as respostas, vemos que todos conhecem bem a noção de SD proposta pelo grupo genebrino. P6, por exemplo, apresenta a definição de SD mais semelhante e completa ao que esses autores propõem, mencionando as competências languageiras (BRONCKART, 1999) e as etapas previstas em uma SD. Ademais, todos os elaboradores focalizam a importância do gênero textual para a constituição de uma SD, colocando como centro. No entanto, essa característica não foi observada em uma SD elaborada por P4 e P5, na qual o gênero não foi o objetivo de ensino, mas o meio utilizado, em dado momento, para o ensino de variação linguística.

Tais respostas demonstram que os elaboradores das sequências sabem como se constitui, tradicionalmente, uma SD, mas o contexto faz com que eles, assim como os sujeitos que conceberam de forma distinta, modifiquem sua SD e façam alterações significativas. Reafirmamos aqui o contexto como centro modificador e, por que não dizer, impulsionador do que abordar ou não em uma SD.

Finalmente, concluímos esta análise comprovando, mais uma vez, o caráter híbrido que possui uma SD “à brasileira”, observado também nas respostas apresentadas pelos elaboradores

aqui analisadas. Tal aspecto reafirma que uma SD à brasileira, em geral, é híbrida porque mescla o ensino de gêneros com a sistematização de conhecimentos linguísticos supragenéricos à luz da prática de AL, determinados pelos contextos culturais de ensino de Língua no Brasil apresentados pelos alunos.

5. Considerações Finais

O resultado da análise de dados nos leva a destacar que a caracterização e mudança do conceito de SD vindo do grupo de Genebra para o ensino de língua voltado à prática de AL dizem respeito à inclusão da sistematização de conhecimentos linguísticos em uma SD, etapa não contemplada no modelo oriundo de Genebra.

Tal característica configura o que chamamos aqui de “SD à brasileira”, tendo em vista a influência da tradição do ensino de língua no Brasil, pautado na descrição e prescrição propostas pela gramática tradicional. Essa caracterização leva o professor a ensinar um gênero visando não somente aspectos da textualidade, mas também o ensino de conteúdos linguísticos supragenéricos.

É válido ressaltar também que, por focalizarem essa sistematização, o gênero textual, nas respostas aqui analisadas, se mostrou diversas vezes não como o objetivo de ensino, mas sim como o caminho para que um aspecto da língua fosse ensinado. Essa configuração também aponta uma mudança na organização da nossa SD em relação ao conceito de SD advindo do Grupo de Genebra, o qual coloca o ensino do gênero como objetivo principal a ser atingido.

Além dessas modificações, outro fator foi condicionante na caracterização de uma SD à brasileira: o contexto. Como a SD faz parte do planejamento do professor, o contexto no qual ele está inserido, principalmente o nível de conhecimento demonstrado pelos alunos, delineia qual será o percurso a ser seguido em uma SD, o que pode fazer com que haja adaptações ou mudanças (como a exclusão ou inclusão de uma determinada etapa prevista no modelo tradicional) na sua organização. Ademais, a prática de AL em uma SD se mostrou como fator relevante devido às dificuldades trazidas pelos alunos.

Referências

- ANJOS-SANTOS, L.M., LANFERDINO, P.A.F., CRISTÓVÃO, V. L. L.. DOS SABERES PARA ENSINAR AOS SABERES DIDATIZADOS: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SEGUNDO O ISD E SUA RECONCEPÇÃO NA REVISTA NOVA ESCOLA. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In.: DIONÍSIO, A. et all. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208 - 216.

- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In.: DIONÍSIO, A. et all. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BEZERRA, M. A. A terminologia da gramática tradicional retomada em estudos descritivos atuais. In: MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012. P. 85-116.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha, São Paulo: Educ, 1999.
- CUNHA, M. C. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do Português. In.: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 119-148
- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a.. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344
- CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.
- DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. **Le modèle didactique du genre**: un concept de l'ingénierie didactique. In: Théories-Didactique de la lecture-Écriture. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.
- DREY, Rafaela; GUIMARÃES, Ana Maria. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LIVRO DIDÁTICO NO TRABALHO COM O GÊNERO RESENHA. In: **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.
- DUTRA, C. M. M. **Reflexões sobre análise linguística em um grupo de escolas em Campina Grande**. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.
- GONSALVES, L. G. L. **Análise linguística**: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.
- GONSALVES, L. G. L.; DUTRA, C. M. M. Os processos de adjetivação na construção da dissertação argumentativa: uma experiência de ensino de Língua Materna com alunos do Ensino Médio. In: **SUPLEMENTOS: ANAIS DO COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO**. Campina Grande: EDUFCG, 2012. v. 1. p. 290-301.
- LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (como se faz) sequência didática? In.: **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, 2013.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Campinas, SP, Parábola, 2006.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____. & BUNZEN, Clécio (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 199-226

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. P.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

STRAUSS, A; CORBIN. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 23-24

APÊNDICE

APÊNDICE – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Há quanto tempo você é professor?
() 1 a 5 anos

- () 5 a 10 anos
() 10 a 20 anos
() mais de 20 anos.
2. Você costuma planejar suas aulas?
() SIM () NÃO
3. Se respondeu sim, com quanto tempo de antecedência?

4. Ao planejar suas aulas, você leva em consideração as dificuldades dos alunos?
() SIM () NÃO
5. Você sabe o que é sequência didática?
() SIM () NÃO
6. Se respondeu sim na pergunta anterior, qual seu conceito de sequência didática?

7. Você já desenvolveu alguma sequência didática?
() SIM () NÃO
8. Qual seu conceito de análise linguística?

9. Você já elaborou alguma atividade voltada para a prática de análise linguística?
() SIM () NÃO
10. Se respondeu sim na anterior, qual era seu objetivo?

11. Você já elaborou alguma sequência didática voltada para ensino de algum gênero? E para prática de análise linguística?

12. Se respondeu sim na pergunta anterior, notou diferença entre as duas sequências? Quais? Elas atingiram seus objetivos?

