

Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas

Adair Vieira Gonçalves¹
Universidade Federal da Grande Dourados
Eliana Merlin Deganutti de Barros²
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: *Ao tomar os gêneros como objeto de ensino, torna-se imprescindível uma descrição a priori de tais objetos, bem como um trabalho de transformação dos conhecimentos teóricos que os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado. É nessa perspectiva que este artigo objetiva abordar as noções de modelos didáticos de gêneros, capacidades de linguagem e sequências didáticas (SD), exploradas pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, a fim de evidenciar a importância destas como ferramentas potencializadores do ensino da língua materna. A fim de manter um diálogo com as propostas oficiais de ensino, o trabalho apresenta uma breve investigação nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos três níveis de ensino – Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio – tendo como foco a abordagem do planejamento das atividades didáticas para o ensino da língua direcionada ao gêneros textuais. Posteriormente, apresentamos teórico-metodologicamente os princípios norteadores do modelo e da sequência didática e, empiricamente, a análise de três SD e seus respectivos modelos didáticos. As análises possibilitam concluir que tais ferramentas constituem-se instrumentos didáticos da mestria de práticas de linguagem (re)configuradas em gêneros textuais.*

Palavras-chave: *sequência didática; modelos didáticos; gêneros textuais.*

INTRODUÇÃO

As constantes transformações dos estudos da língua/linguagem (tanto no Brasil como no exterior), como também daqueles especificamente atrelados ao processo de ensino/

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Integrante do grupo de pesquisa “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (projeto financiado pelo CNPQ), liderado pela prof. Dr^a Elvira Lopes Nascimento. E-mail: adairgoncalves@uol.com.br.

² Professora colaboradora da UEL e integrante do grupo de pesquisa “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (projeto financiado pelo CNPQ), liderado pela prof. Dr^a Elvira Lopes Nascimento. E-mail: edeganutti@hotmail.com.br.

aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna, levaram a uma reflexão sobre qual deveria ser o objeto de ensino dessa disciplina. Ao entender que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar o desenvolvimento das ações de produção e recepção da(s) linguagem(s) em diferentes situações de produção (Brasil, 2006) – ações essas sempre (re)configuradas nos mais diversos gêneros textuais –, não há como pensar o ensino da língua sem a mobilização de conhecimentos relativos a esses *megainstrumentos* (gêneros de texto) (Schneuwly, 2004) da nossa comunicação.

Entretanto, como resgatar os conhecimentos que estabelecem o funcionamento dos diferentes gêneros existentes em nossa sociedade, a fim de que eles possam ser transpostos para a sala de aula? E como operacionalizar esse processo de *transposição didática* (Chevallard, 1991)? É fato que não há como pensar nos gêneros como objetos de ensino sem que haja um momento primeiro de exploração/descrição desses objetos (Rojo, 2001), bem como um trabalho de transformação dos conhecimentos teóricos que os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado. É nessa perspectiva que as noções de *modelos didáticos de gêneros, capacidades de linguagem e sequências didáticas* (doravante, SD), exploradas pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra/FAPSE e abordadas por nosso trabalho, tornam-se ferramentas didáticas essenciais para o ensino da língua.

Dentre as várias correntes que estudam os gêneros textuais como objeto de ensino da língua, este texto trata especificamente da vertente bakhtiniana, a qual toma a língua como artefato social (Bakhtin, 2003), vertente esta que, por sua vez, é alimentada pela concepção interacionista social do desenvolvimento psicológico herdado de Vygotsky (2003), pela vertente didática da Universidade de Genebra (Schneuwly & Dolz, 2004) e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2003).

Nessa perspectiva, este texto discute, primeiramente, como os documentos oficiais da educação abordam a questão do planejamento sequencial da aprendizagem da língua, tendo como foco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às três fases do ensino da Educação Básica: séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º ano) (Brasil, 1998) e Ensino Médio (Brasil, 2006). E, em

seguida, aborda, teórico-metodologicamente, a proposta de instrumentalização para a *transposição didática* (Chevallard, 1991) e dos conhecimentos subjacentes aos gêneros de texto trazida pelo Grupo de Genebra, que, por sinal, aparece diluída nos PCN de 1998. Nosso objetivo principal é discorrer sobre a importância das ferramentas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, a construção de modelos e sequências didáticas.

Como contribuição prática, analisamos três SD cujo foco é a apropriação de um gênero de texto. As duas primeiras – gêneros *resumo escolar* e *resenha acadêmica* – são elaboradas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b) e, a terceira, por Gonçalves (2007), tendo como objeto de ensino o gênero *artigo de opinião*. A escolha de tais sequências didáticas se deu em razão destas fazerem parte da pesquisa de doutoramento de um dos autores deste artigo.

O objetivo das análises é, primeiramente, abordar a importância da elaboração de um modelo didático do gênero tomado como objeto do ensino de uma SD. Entendemos que 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. Ou seja, como ponto de partida, é necessária uma ferramenta que forneça as potencialidades didáticas do objeto de ensino.

Já a segunda fase das nossas análises aborda a questão das capacidades de linguagem implicadas na elaboração das atividades que compoem os módulos das SD. A finalidade é discutir a construção de SD a partir do conhecimento teórico-metodológico subjacente às capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos, tanto orais como escritos. Esse aparato teórico fornece subsídios ao fazer docente, na elaboração da SD, na medida em que possibilita a seleção de atividades a partir do seu enquadramento nas diferentes capacidades de linguagem por elas requeridas.

DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: O PLANEJAMENTO SEQUENCIADO DA APRENDIZAGEM

Formalizando discussões oriundas da década de 80, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997, 1998) e Ensino Médio (Brasil, 1999,

2002) e, posteriormente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), passam a tomar o *texto* como unidade de ensino da língua e os *gêneros textuais* objeto mediador de tal processo de ensino. Mesmo com os vários “problemas” que essas publicações apresentam (cf. Rojo e Moita Lopes, 2004), com certeza, tais documentos motivaram muitas reflexões e, conseqüentemente, incentivaram novos estudos na área do ensino de línguas, principalmente, no que diz respeito ao “como” levar esses “novos” objetos de ensino para sala de aula – ou seja, como fazer a *transposição didática*.

Os primeiros PCN de Língua Portuguesa, os destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), quando abordam o tratamento didático dos conteúdos exploram, mesmo que timidamente, noções como as de “projetos” e “atividades sequenciadas”. Para esse documento, “a característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham” (p. 45). Também se coloca que “projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada” (p. 46). Importante ressaltar que, como o documento segmenta “prática de leitura” e “prática de produção de textos”, a questão dos projetos é abordada separadamente nesses dois eixos do ensino.

Como exemplos de produtos finais de projetos, os PCN sugerem, para o eixo da leitura, a produção de fita cassete de contos ou poemas para a biblioteca, produção de vídeos de curiosidades ou assuntos estudados, promoção de eventos de leitura; para o eixo da produção textual, produção de coletânea de textos de um mesmo gênero, livro ou revista sobre temas estudados, mural, jornal mensal, folheto informativo, panfleto ou cartaz de divulgação de eventos. Como vemos, o produto final não é, necessariamente, um gênero de texto, pois, na maioria das vezes, esse produto é um *suporte textual* (jornal, revista, livro, fita cassete, etc.) que pode exigir a abordagem de vários gêneros. O problema, nessa perspectiva didática, é viabilizar o ensino deliberado de todos os gêneros exigidos por suportes amplos como o jornal ou a revista, por exemplo. Ou seja, para que no final do projeto uma classe produza um jornal, seria necessário o ensino sistematizado de gêneros como: editorial, notícia, reportagem, resenha, anúncio publicitário, etc. Será que é esse o objetivo do documento?

Vejam agora, o que o documento caracteriza como “atividades sequenciadas de leitura”:

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura [...] Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto final determinado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (Brasil, 1997, p. 46).

É possível perceber que não há muita clareza na delimitação do conceito de atividades sequenciadas de leitura. O texto apenas diz que são atividades similares aos projetos, podendo até integrá-los e cujo eixo pode ser um gênero textual, um autor ou um tema específico. Vejam agora como os PCN destinados à segunda fase do Ensino Fundamental abordam essa questão.

Ao prescrever as ações docentes, os PCN de Língua Portuguesa salientam a necessidade de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos. Para esse documento, módulos didáticos “são as sequências de atividades e exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (Brasil, 1998, p.88). Diferentemente dos PCN de 1997, os de 1998 estipulam como produto final dos chamados *módulos didáticos* gêneros e não suportes textuais³. O documento enfatiza a organização desses módulos a partir das seguintes exigências:

³ Entendemos que subjacente aos suportes temos a noção de gênero de texto, ou seja, para se chegar à elaboração de um suporte como o jornal, por exemplo, é preciso a produção de vários textos, estes configurados em diversos gêneros. Entretanto, um projeto ou uma atividade sequenciada que tenha por eixo um suporte pode correr o risco de abranger demais o ensino da produção de textos, comprometendo a apropriação, por parte do aluno, de práticas de linguagem significativas e, ao invés disso, promover a simplificação da noção de gêneros de textos.

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (Brasil, 1998, p. 88).

Como podemos perceber, a primeira das exigências deixa clara a necessidade de um diagnóstico prévio das capacidades linguageiras dos estudantes, para posterior elaboração de atividades adequadas ao contexto escolar em que os módulos didáticos serão desenvolvidos. Ou seja, as atividades serão desenvolvidas a partir do que os alunos já dominam sobre um determinado gênero.

Para finalizar nossa investigação dos documentos oficiais da educação, vejamos o que a última publicação referente ao Ensino Médio – as OCEM – nos traz. As OCEM, ao tratarem da organização curricular e dos procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos, apontam para a necessidade de os conteúdos mínimos serem pensados “em termos de desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos” (Brasil, 2006, p. 35) – ponto de vista semelhante ao dos PCN de 1998. E salientam que é dever da escola “precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização” (p. 35). Como proposta didática, o documento propõe que a escola organize suas práticas por meio de agrupamentos de textos, em função das demandas locais, e tendo como objeto de ensino os processos de produção de sentidos

subjacentes aos gêneros textuais, a partir das diversas dimensões pelas quais estes se constituem. E como forma de operacionalização dessas práticas, as OCEM asseguram que:

[...] pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (Brasil, 2006, p.36).

É possível perceber que a noção de sequência didática como ferramenta metodológica de ensino da língua é pouco explorada pelas OCEM: não há referência ao “como” colocá-la em prática no cotidiano da sala de aula. Para um professor que não conhece detalhadamente a metodologia do Grupo de Genebra, o grau de informatividade do documento pode ser insuficiente. Parece que dentre os três documentos oficiais abordados, os PCN de 1998 é o documento que mais se aproxima do conceito de *sequências didáticas*, assim como esquematizado pelos pesquisadores de Genebra, conceito este que será trabalhado teórico-metodologicamente nos tópicos seguintes.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Machado (1997) coloca que, antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula, nesse caso específico, o conhecimento sobre gêneros de textos, o objeto a ser ensinado (gêneros) sofre um conjunto de transformações, deslocamentos, rupturas. A esse processo de transição do conhecimento teórico para o conhecimento didatizado, a literatura vem chamando de *transposição didática* (Chevallard, 1991).

Faz-se necessário explicitar que, para a perspectiva aqui defendida, faz-se mister uma visão sociointeracionista do ensino/aprendizagem, pela qual a construção das capacidades verbais de

um indivíduo é concebida como o resultado de um processo complexo no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as representações sociais ligadas à língua, constituem o fundamento da sua capacidade psicossocial.

Modelo didático e capacidades de linguagem

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta esta denominada pelos autores genebrinos de *modelo didático do gênero*.

Para Cristóvão & Machado (2006), modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Para as autoras, o modelo permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para certo nível de ensino. O modelo também precisa estar adequado às capacidades de linguagem dos alunos que serão alvos do processo de transposição didática. Entretanto, ao contrário das autoras, advogamos que o modelo didático pode ser também tomado *a priori*, isto é, sua construção não necessita levar em conta o nível dos estudantes nem as particularidades de uma turma (princípio da pertinência à turma em que o gênero será trabalhado), ele pode ser elaborado de forma genérica e servir como base teórica para as adaptações necessárias em cada contexto de ensino. O modelo didático também permite, “para um mesmo público-alvo, construir atividades de ensino/aprendizagem diversos” (Gonçalves, 2009).

Segundo De Pietro & Schneuwly (2003), o modelo didático de um gênero tem as seguintes características: a) uma dimensão praxeológica; b) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); c) é o centro do processo de todo ensino; d) pode ser implícito/intuitivo ou explícito e conceitualizado (ou seja, partir do conhecimento prévio do professor ou ser elaborado a partir de um *corpus* de textos do gênero); e) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho didático com o gênero; f) é uma teorização mais genérica das atividades linguageiras; g) é sempre

o resultado de práticas de linguagens anteriores, portanto, históricas; h) permite, a partir das práticas sociais referenciais, produzir SD; i) é o lugar de reflexões e práticas pedagógicas.

Um modelo didático deve implicar, segundo Bronckart (2003), a análise de um conjunto de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas do que o autor denomina de *folhado textual*: a) a infraestrutura geral do texto, b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis de capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero, a saber, capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. O esquema abaixo ilustra as categorias de análise bronckartianas e as capacidades de linguagem que mobilizam:

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none">• Análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo)	<ul style="list-style-type: none">• Análise da infraestrutura geral do texto (estrutura textual, tipos de discurso, planificação sequencial)	<ul style="list-style-type: none">• Análise dos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão)• Análise dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)

Figura 1: *Folhado textual* e capacidades de linguagem⁴

O modelo didático pressupõe, assim, o ensino do saber, pois ele é, na sua essência, um modelo psicológico das capacidades de linguagem pressupostas em uma prática linguageira (De Pietro & Schneuwly, 2003). Ele é a primeira ferramenta da transposição didática, é ele que dá subsídios à elaboração da sequência didática.

⁴ Figura de autoria dos próprios autores.

O procedimento sequência didática

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), ao constatarem o fracasso do ensino da língua materna, apontam os gêneros de texto como objeto de ensino da língua a partir de uma perspectiva didática que leve em consideração as seguintes exigências:

permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se neles para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (p. 96).

Para que essas exigências sejam concretizadas, os autores se orientam pelo procedimento *sequência didática*, a saber: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p.97). Este tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar uma prática de linguagem (re)configurada em um gênero de texto, permitindo-lhe adaptá-la a uma determinada situação de comunicação. Dessa forma, é preciso levar para a instituição escolar os gêneros que os aprendizes não dominam ou dominam insatisfatoriamente.

Nascimento (2009, p. 69) acrescenta que as SD “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência”; para autora, as SD constituem-se em projetos de comunicação que ajudam a dar sentido à aprendizagem, pois por meio delas a escrita é colocada “no lugar social que lhe corresponde” (p. 69).

Corroborando com os estudos genebrinos, Machado (1997, p. 5-6) vê a SD como uma ferramenta didática essencial para o trabalho com a escrita e a leitura⁵, em decorrência de alguns

⁵ Embora as SD enfoquem a produção (oral ou escrita) de um gênero, elas são permeadas por atividades de leitura e escuta, ou seja, não há como pensar o processo de produção de textos desarticulado da leitura.

princípios básicos que regem a sua construção, os quais apresentamos, resumidamente, no quadro a seguir:

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

Quadro 1: Princípios da construção de uma SD (adaptação de Machado, 1997, p. 5-6)

Do ponto de vista estrutural, uma SD é constituída pelos seguintes passos: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos de atividades (quantos necessários); d) produção final (aqui incluído o processo de leitura, refacção/reescrita textual); como demonstra o esquema a seguir (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98):

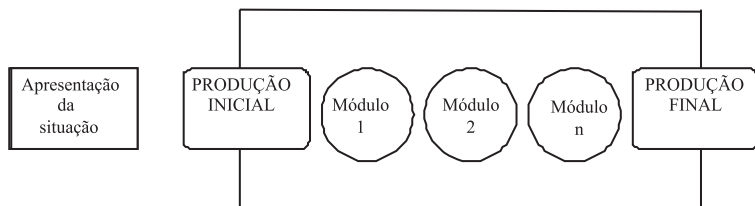


Figura2: Esquema de uma SD

Vejam os detalhes de como cada uma dessas fases da SD é trabalhada:

Apresentação da situação. Nessa fase da SD, os alunos devem ser expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual. Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um *problema de comunicação* que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito (por exemplo, haverá uma exposição de trabalhos de alunos na escola e é necessária uma divulgação: como fazer a propaganda do evento? Por meio da elaboração e distribuição de anúncios em forma de panfletos?). Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero. O aluno deve aprender a escrever textos em função de situações de comunicação particulares. Para ajudá-lo, o professor deve propor leituras e/ou escutas de textos produzidos em situações autênticas similares. O aluno tem que conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.

A primeira produção. Nessa fase, uma produção inicial é solicitada aos alunos, podendo ela ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. É uma forma de avaliação diagnóstica: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar as oficinas de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. O ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, da observação das capacidades já existentes dos alunos e da definição das dificuldades.

Os módulos de atividades. Nesses módulos trabalham-se problemas de níveis diferentes (o gênero estudado, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero –

observadas pela produção inicial – vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nas oficinas). Esses problemas devem abranger os três tipos de capacidades de linguagem envolvidas no gênero: a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla); b) aprofundamento temático; c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso (expor, narrar, etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; e) a realização dos mecanismos enunciativos; e) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc. (embora muitas dessas questões não estejam diretamente ligadas ao gênero, é possível elaborar oficinas para trabalhá-las, sem, com isso, perder o foco da apropriação do gênero). É preciso variar as atividades: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção; análise linguística; atividades de leitura; oralidade; escuta; etc. Pode-se também intercalar atividades com outros gêneros de textos (uma entrevista com os pais para saber a influência da publicidade, em uma SD de anúncio, por exemplo). É importante que a cada oficina seja registrado o aprendizado por meio de *lista de constatações*.

A produção final. Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nas oficinas e permite ao professor realizar uma avaliação formativa (avaliação do desenvolvimento real do aluno, por meio da comparação com a primeira produção). Essa produção final deve passar por processos de refacção/reescrita: autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva. É nesse momento da refacção que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório. Depois dessa fase, o processo de interação comunicativa se completa e os textos podem ser enviados aos seus destinatários (estabelecidos no início da SD).

Na perspectiva metodológica do ensino do gênero instrumentalizado por uma SD, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação, como pretexto para uma produção textual⁶, é necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem

⁶ Procedimento muito usado por alguns livros didáticos (cf. Barros & Nascimento, 2007).

e não apenas tornar-se um “ledor” de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”. Nesse processo de ensino, todo o trabalho com um gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação (anúncio de uma festa da escola, livro de receitas para presentear as mães, etc.), já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social.

ANÁLISE DE TRÊS SD: RESUMO E RESENHA ESCOLAR/ACADÊMICA E ARTIGO DE OPINIÃO

Como dissemos na introdução, a nossa contribuição prática fica a cargo da análise de três SD que foram aplicadas em um contexto de Ensino Médio por um dos autores desse artigo, como parte do desenvolvimento da sua tese de doutoramento (cf. Gonçalves, 2007). Duas delas foram elaboradas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b) – gênero *resumo* e *resenha escolar/acadêmico* – e, a terceira – *artigo de opinião* –, por Gonçalves (2007).

A análise também aborda os modelos didáticos *a priori*, elaborados por Gonçalves (2007) para subsidiar o desenvolvimento de tais SD. Importante destacar que mesmo duas das SD não sendo construídas pelo autor da tese – *resumo* e *resenha escolar* –, fez-se necessária a montagem de modelos didáticos para dar suporte às atividades das SD, uma vez que, como já foi dito anteriormente, não há como querer que um aluno domine a prática da escrita/leitura de um gênero se o próprio professor não tem esse domínio. E esse domínio, que inclui características acionais, discursivas e linguístico-discursivas, tem sua excelência na elaboração de um modelo didático do gênero a se trabalhar.

Dessa forma, para que o trabalho com os gêneros selecionados culminasse em uma SD, fez-se necessário, primeiramente, a elaboração de um *modelo didático* para cada gênero para que suas dimensões ensináveis pudessem ser colocadas em evidência. Em resumo, tratou-se de elaborar uma síntese prática, em relação a cada prática de linguagem (re)configurada em um gênero de texto, com a finalidade de orientar as intervenções docentes na elaboração das SD. Nesse caso, o modelo produzido pode ser considerado *a priori*, pois não levou em consideração um contexto de ensino específico, ao contrário da SD que sempre tem que estar adaptada à realidade do contexto em que será aplicada.

A fim de demonstrarmos a importância da elaboração desse modelo *a priori* na construção das SD, trazemos quadros que apresentam os títulos de cada módulo/oficina das três SD aqui analisadas, juntamente com os objetivos subjacentes e, paralelamente, a síntese do modelo didático que deu suporte ao desenvolvimento de tais oficinas. Primeiramente, vejamos o processo de elaboração da SD do resumo escolar/acadêmico:

Gênero: resumo escolar/acadêmico		
Título dos didático módulos da SD	Objetivo dos módulos da SD⁷	Síntese do modelo
1) O Gênero resumo escolar/acadêmico	Apresentar as características básicas de um resumo e diferenciar um bom de um mau resumo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático: é preciso ser fiel à temática do texto resumido. • Não há intertextualidade com outras obras do autor do texto original. • Plano global: apresentação do nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, conteúdo das diferentes partes do texto, etc. • Paráfrase sem apreciação do agente-produtor do resumo (discurso expositivo teórico). • Não há modalizações apreciativas. • Presente atemporal, frases declarativas. • Discurso expositivo teórico.

⁷ Estes objetivos são atribuições dos pesquisadores aos atos de linguagem dos autores da SD.

<p>2) O Gênero resumo escolar/ acadêmico e outros gêneros</p>	<p>Mobilizar representações dos mundos físicos e sociais (contexto de produção dos textos) e constatar a diferença entre os textos que se utilizam do processo de sumarização e o gênero resumo escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatário: professor. • Circulação: contexto escolar. • Objetivo: mostrar ao professor a compreensão do texto resumido, por meio da sumarização das suas principais ideias.
<p>3) Sumarização: processo essencial para a produção de resumos</p>	<p>Exercitar um processo essencial para a produção de resumos: a sumarização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: mostrar ao professor a compreensão do texto resumido, por meio da sumarização das suas principais ideias. • Paráfrase sem apreciação do agente-produtor do resumo (discurso expositivo teórico).
<p>4) A influência dos objetivos na sumarização</p>	<p>Mostrar a importância do destinatário na produção de resumos (e de modo mais geral, em qualquer tipo de texto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatário: normalmente o professor (no caso da SD elaborada por Gonçalves (2007), leitores do jornal escolar).
<p>5) A compreensão global do texto a ser resumido</p>	<p>Demonstrar a importância da compreensão global de um texto a ser resumido, por meio de atividades de explicitação da estruturação de um texto opinativo: apresentação de fatos, opiniões, argumentos, contra-argumentos, justificativas para os argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas lexicais: influenciadas pelo conteúdo temático do texto-base. Observação: como o texto resumido na SD em questão é um artigo de opinião, trabalharam-se questões referentes à estruturação do texto opinativo: a estrutura argumentativa.

6) A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto	Estudar os mecanismos de textualização: conexão e segmentação, ou seja, explicitar as relações entre as ideias mais relevantes do texto.	Observação: como o texto resumido na SD em questão é um artigo de opinião, trabalharam-se questões referentes à estruturação do texto opinativo: mecanismos de conexão do texto argumentativo.
7) Menção ao autor do texto resumido	Estudar os processos de retomada anafórica de referência ao autor do texto resumido (coesão nominal).	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão nominal: predomínio de expressões nominais referentes ao autor do texto-base ou ao texto em si: o autor diz ou o texto afirma.
8) Atribuição de atos ao autor do texto resumido	Estudar a atribuição de atos ao autor do texto (processo de gerenciamento de vozes), por meio de verbos do dizer: o autor afirma, menciona, introduz, conclui...	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação sequencial: seqüências descritivas de ação do texto-base. • Vozes discursivas: voz neutra do autor do resumo (aluno); voz ativa do autor do texto-base (mas, perpassada pela interpretação do autor do resumo). • Discurso indireto com verbos de elocução. • Não há modalizações apreciativas.
9)Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero estudado: o resumo escolar. Produzir um resumo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.

10) Avalie você mesmo	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD; apresentar e discutir a lista de constatações/ controle do gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.
-----------------------	---	--

Quadro 2: O modelo didático subjacente à SD do resumo escolar

Em relação ao gênero resenha escolar/acadêmica, temos:

Gênero: resenha escolar acadêmica		
Título dos módulos da SD	Objetivo dos módulos da SD⁸	Síntese do modelo didático
1) Diferenciando resumo e resenha na mídia	Diferenciar o gênero resenha do gênero resumo, a partir do confronto de alguns tipos de textos veiculados pelas mídias – resenha tem sempre um teor opinativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Paráfrase do conteúdo temático mais apreciações do agente-produtor.
2) As resenhas em diferentes situações de produção	Identificar as resenhas em vários contextos de produção. Destacar o contexto de produção da resenha escolar/acadêmica.	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatário: professor (no caso de resenhas acadêmicas produzidas para serem publicadas em revistas acadêmicas, o destinatário são os leitores da revista – acadêmicos que partilham os mesmos interesses; no caso da SD de Gonçalves, os destinatários foram os leitores do jornal escolar).

⁸ Estes objetivos são atribuições do professor-pesquisador aos atos de linguagem produzidos pelos autores da sequência didática.

		<ul style="list-style-type: none">• Conteúdo temático: é preciso ser fiel ao texto resenhado.• Objetivo: resumir e comentar uma obra. No caso da resenha escolar, para mostrar ao professor sua compreensão e opinião em relação à obra.
3) O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)	Estudar o plano textual global de uma resenha acadêmica, ou seja, as partes que a compõem.	<ul style="list-style-type: none">• Plano global: aspectos descritivos da obra (título, autor, ano, publicação, temática, objetivos, etc.); informações contextuais (por exemplo, se o livro é adaptação de uma tese, dissertação); aspectos descritivos da estruturação da obra (capítulo, etc.) e resumo das suas ideias principais; apreciação valorativa da obra (partes ou totalidade).• Planificação sequencial: sequências descritivas de ação, argumentativas e explicativas.
4) Os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais	Estudar os mecanismos de conexão (organizadores textuais) que organizam a estruturação das ideias na resenha.	<ul style="list-style-type: none">• Forte presença de organizadores lógico-discursivos.

<p>5) A expressão da subjetividade do autor da resenha</p>	<p>Destacar formas de polidez do gênero e revelar modos diferentes de apreciação do resenhador.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Uso de modalizações apreciativas, lógicas e pragmáticas.• Voz do resenhista: apenas nos trechos opinativos (opinião atenuada por escolhas lexicais que garantam a polidez).• Presença de adjetivos para marcação de apreciações.
<p>6) Procedimento de inserção de vozes: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores</p>	<p>Destacar procedimentos de inserção de vozes. Sobretudo, estudar diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores citados.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Discurso indireto com verbos de elocução.• Pode haver intertextualidade com outras obras do mesmo autor ou com autores distintos que abordam a mesma temática.• Coesão nominal: predomínio de expressões nominais referentes ao autor do texto-base ou ao texto em si: o autor diz ou o texto afirma (podem aparecer citações de outros autores, mas não é comum).• Estratégias de inserção de vozes discursivas: explicitação da voz do autor da obra (sempre perpassada pela interpretação do resenhista), citações por aspas, ironias, inserção da voz do agente-produtor da resenha (quando opina), etc.

7) O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto	Trabalhar a leitura ativa, dialógica, opinativa a partir de um instrumento didático intitulado “diário de leitura”.	Observação: aqui há extrapolação do modelo didático, pois trabalha-se a leitura do texto-base a partir de um instrumental: o diário de leituras.
8) A compreensão global do texto a ser resenhado	Promover estratégias de leitura e compreensão do texto a ser resenhado.	Observação: neste módulo trabalha-se a compreensão do texto a ser resenhado, não questões diretamente ligadas ao gênero resenha.
9) Elabore sua resenha	Rever as principais características do gênero. Explicitar o contexto de produção da resenha que será produzida. Produzir uma resenha escolar/ acadêmica.	<ul style="list-style-type: none">• Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.
10) Avalie você mesmo	Avaliar a produção por meio de estratégias de reescrita e da lista de constatações da aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.• aprendizagem.• Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.

Quadro 3: O modelo didático subjacente à SD da resenha escolar/acadêmica

E, para finalizar, o processo de construção da SD do gênero artigo de opinião:

Gênero: Artigo de opinião		
Título dos módulos da SD	Objetivo dos módulos⁹	Síntese do modelo didático
Apresentação da situação de produção e escrita da 1ª versão	Delimitar as capacidades que os alunos dispõem e orientar a SD.	Observação: essa etapa é apenas diagnóstica.
1) Apresentação de exemplares de textos do gênero	Analisar o contexto de produção e o plano textual global do gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatário: leitores do jornal/revista em que o artigo é publicado. • Conteúdo temático: tema social polêmico. • Objetivo: expressar opinião clara a respeito da questão controversa. • Intertextualidade com fatos divulgados pela imprensa em geral. • Grupo do argumentar: prototipicamente, o texto apresenta tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão. • Escolhas lexicais influenciadas pelo conteúdo temático (léxico com caráter formal).
2) Mecanismos enunciativos/ distribuição de diferentes vozes em diversos textos opinativos	Analisar e utilizar diferentes vozes na leitura/produção de textos opinativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia principal da inserção de vozes: vozes sociais trazidas pelo agente-produtor para avaliação.

⁹ Estes objetivos são atribuições do pesquisador aos atos de linguagem produzidos pelo próprio professor-pesquisador da Sequência Didática.

<p>3) Analisando o contexto de produção e a compreensão global textual</p>	<p>Analisar a situação de ação de linguagem: contexto físico, sociossubjetivo. Compreender o conteúdo global de um artigo de opinião.</p>	<p>Idem ao módulo 1.</p>
<p>4) Vamos entender os mundos discursivos?</p>	<p>Analisar a infraestrutura do texto: seqüências e tipos de discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso do expor teórico. • Planificação sequencial: seqüências explicativas e argumentativas. • Frases declarativas, presente atemporal.
<p>5) Mecanismos de textualização no texto opinativo</p>	<p>Analisar os mecanismos de textualização e as modalizações presentes no gênero artigo de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modalizações lógicas e apreciativas.
<p>6) Organizadores textuais</p>	<p>Analisar elementos de conexão e segmentação em artigos de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progressão temática por meio de encadeamentos argumentativos, retóricos. • Forte presença de marcadores lógico-argumentativos.
<p>7) Mecanismos de textualização: coesão nominal</p>	<p>Analisar mecanismos de coesão nominal no artigo de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anáforas nominais e pronominais (as principais cadeias anafóricas estão relacionadas à temática do texto, à premissa defendida pelo autor).
<p>8) Revisão da SD</p>	<p>Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero artigo de opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.

9) Reescrita da versão inicial	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD.	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.
--------------------------------	--	--

Quadro 4: O modelo didático subjacente à SD do artigo de opinião

Por meio desses três quadros, é possível perceber o diálogo entre os elementos apontados pelos modelos didáticos dos gêneros trabalhados e as atividades desenvolvidas nos módulos das suas SD. Isso prova que toda SD pressupõe um modelo didático, seja ele construído pelo professor especificamente para o desenvolvimento de uma SD, ou construído teoricamente por um pesquisador e disponibilizado para professores/ autores de materiais didáticos, ou apenas de caráter intuitivo (quando o professor já conhece o funcionamento do gênero, intuitivamente, pelas suas experiências), como bem apontam De Pietro & Schneuwly (2003).

Tomemos como exemplo o módulo 4 da SD do artigo de opinião. Como o professor pode elaborar atividades sobre tipo de discurso e planificação sequencial se ele desconhecer o funcionamento desses elementos no artigo de opinião? Ou seja, é preciso que o professor tenha um modelo que explicita que o artigo de opinião é caracterizado predominantemente por um discurso do expor teórico cujas marcas linguísticas são: ausência da origem espaço-temporal, de dêiticos, de frases não declarativas, mobilização do presente (valor genérico) como tempo de base, de organizadores lógico-argumentativos, etc. Também é necessário que ele saiba o funcionamento da planificação sequencial neste gênero: predominância da sequência argumentativa (apresentação de premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão). E esses conhecimentos só são explicitados quando se toma um *corpus* representativo do gênero para analisar, ou seja, quando se elabora um modelo didático.

Outro ponto a se destacar nos quadros apresentados é o fato de que uma SD pode, às vezes, extrapolar as dimensões ensináveis explicitadas no modelo didático. Um bom exemplo disso é a oficina 7 da SD da resenha acadêmica, cujo foco é o trabalho com a ferramenta didática “diário de leitura”. Neste caso, a oficina toda é dedicada ao trabalho com a leitura do texto que será resenhado, tomando como instrumental teórico o “diário de leitura”. Ou seja, o conteúdo trabalhado não diz respeito a nenhuma dimensão ensinável do gênero resenha acadêmica, mas sim do gênero de texto que será resenhado. É o mesmo caso da oficina 5 do gênero resumo escolar em que se trabalha a leitura do texto-base do resumo.

Como é possível verificar, nas SD de resumo e resenha não há solicitação de produção inicial. Por essas SD serem frutos de publicações (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004a, 2004b), ou seja, se encontram prontas para serem aplicadas em sala de aula, elas precisam ser adaptadas ao contexto de ensino no qual serão trabalhadas. Por esse caráter mais fechado, elas não trabalham com a produção inicial, uma vez que não objetivam levantar diagnósticos. Os módulos são pensados tendo em vista um contexto mais amplo: alunos do final do Ensino Médio e início da Graduação. Assim, não há a preocupação de focar as atividades exatamente para os “problemas” de uma turma específica. Por essa razão, SD como esta devem sempre sofrer adaptações pelo professor, dependendo do contexto em que são aplicadas. Dessa forma, para uma aplicação em sala de aula, faz-se necessária a solicitação da produção inicial como forma de diagnóstico para as adaptações necessárias: por exemplo, nem todas as oficinas precisam ser trabalhadas, alguns exercícios podem ser suprimidos e outros podem ser incluídos.

Como já exposto nas seções anteriores, toda ação de linguagem envolvendo a produção de textos (orais e escritos) envolve três diferentes tipos de capacidades de linguagem: a) *capacidades de ação* – implicam as representações do meio físico e da interação comunicativa; b) *capacidades discursivas* – implicam a infraestrutura geral do texto, a escolha dos tipos de discursivos, da organização das sequências e da mobilização do conteúdo temático; c) *capacidades linguístico-discursivas* – implicam os de mecanismos de textualização (operações de conexão, coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos (distribuição das vozes, a escolha das modalizações) e a escolha lexical e sintática.¹⁰

Assim como Machado o fez em (2001), ao analisar materiais didáticos para os cursos de Pedagogia e Letras, Comunicação Social e Administração, procuramos analisar as capacidades implicadas nas três SD por nós analisadas e aplicadas por Gonçalves (2007) em um contexto de Ensino Médio. Para tal, elaboramos um quadro que explicita as capacidades de linguagem implicadas nas atividades elaboradas durante a SD:

¹⁰ Sobre esses procedimentos consultar Bronckart (2003).

Capacidades de linguagem implicadas nas etapas das SD			
Módulos	Resumo escolar/acadêmico	Resenha escolar/acadêmica	Artigo de opinião
Produção inicial	Não houve produção inicial	Não houve produção inicial	Todas as capacidades: produção inicial
01	Capacidades de ação: identificação das características discursivas de um resumo escolar/acadêmico.	Capacidades de ação: atividades envolvendo a distinção entre resumo e resenha.	Capacidades de ação Identificação do contexto de produção e atividades envolvendo capacidades discursivas.
02	Módulo envolvendo as capacidades de ação (contexto de produção).	Capacidades de ação: atividades envolvendo o contexto de produção.	Linguístico-discursivas (ex. 1 e 2, por ex.) e de ação (produção de texto envolvendo atividade do contexto de produção)
03	Capacidades discursivas: atividades envolvendo o processo de sumarização necessário ao gênero.	Capacidades discursivas: atividades envolvendo o plano global da resenha.	Capacidades de ação e discursivas. Prevaecem as discursivas.
04	Capacidades de ação: atividades referentes ao objetivo da produção de um resumo.	Capacidades linguístico-discursivas, envolvendo organizadores textuais.	Capacidades discursivas: atividades de infraestrutura geral.
05	Capacidades de ação e capacidades discursivas envolvendo o plano geral do texto.	Capacidades discursivas: atividades sobre a expressão das opiniões na resenha escolar.	Capacidades de ação e linguístico-discursivas (Prevaecem as últimas).

06	Linguístico-discursivas: atividades sobre os organizadores textuais.	Linguístico-discursivas: questões envolvendo as vozes.	Linguístico-discursivas: organizadores textuais.
07	Linguístico-discursivas: atividades envolvendo os mecanismos de coesão nominal.	Não foi aplicado este módulo em sala de aula, por se tratar de de outro gênero da esfera acadêmica: o diário reflexivo de leitura.	Linguístico-discursivas: coesão nominal
08	Linguístico-discursivas: atividades envolvendo a utilização de verbos para a atribuição de atos/vozes ao autor do texto resumido.	Capacidades discursivas envolvendo a compreensão global de um texto a ser resenhado.	Todas as capacidades: produção final/reescrita.
09	Todas as capacidades juntas: produção de um resumo.	Todas as capacidades: produção inicial de uma resenha.	Todas as capacidades: reescrita do texto.
10	Reescrita do resumo: todas as capacidades.	Todas as capacidades: reescrita da resenha crítica produzida.	

Quadro 5: Descrição das capacidades de linguagem implicadas nas SD

Assim, constatamos, nas SD descritas, equilíbrio entre os três tipos de atividades, os que implicam capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Em termos quantitativos, temos:

	SD - Resumo	SD - Artigo de opinião	SD - Resenha Crítica
Capacidades de ação	40%	31.25%	30.7%
Capacidades discursivas	26.5%	31.25%	38.5%
Capacidades linguístico-discursivas	33%	37.5%	30.7%

Quadro 6: Resultados das descrições das capacidades envolvidas nas SD

Depreendemos dessa descrição que, apesar de as capacidades estarem em interação contínua e haver certo equilíbrio entre elas, as de ação, na SD de Resumo, estão inseridas em 40% das atividades. Da mesma forma que Machado (2001), acreditamos que isso se justifica pelo fato de as capacidades de ação serem necessárias à produção de quaisquer gêneros, pois elas incidem sobre as representações contextuais da ação de linguagem, ou seja, as representações que todo agente-produtor faz antes de produzir textos. Importante ressaltar que essa é uma capacidade pouca explorada pelos livros didáticos, de forma geral (cf. Barros & Nascimento, 2007). Vimos que as três capacidades de linguagem são trabalhadas, em todas as SD, em mais de um módulo, respeitando o modelo de Bronckart (2003) no que se refere às categorias de análise de textos.

Como dissemos anteriormente, a produção inicial deve servir como elemento de diagnóstico para o desenvolvimento da SD. Assim, a construção da SD do artigo de opinião foi desenvolvida a partir de uma lista de deficiências constatadas na 1ª versão do texto, entre elas, a dificuldade de os estudantes anteverem argumentos contrários aos seus, no momento de produção. Como as SD de resumo e resenha já se encontravam prontas, a produção inicial serviu para destacar os pontos que precisavam de adaptações. Por exemplo, o módulo 7 da resenha escolar não foi desenvolvido, pois detectou-se que os alunos do Ensino Médio não se adaptariam à ferramenta didática “diário de leituras”, diferentemente de alunos da Graduação.

No dizer de Dolz & Schneuwly (2004), a atividade de produção inicial é uma atividade complexa. A partir dela, deve-se, no desenvolvimento da SD, partir para atividades mais simples: desenvolvidas nos módulos da SD. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) apontam, apoiados nas abordagens da psicologia da linguagem, quatro níveis principais para a produção textual: 1) representação da situação comunicativa; 2) busca de conteúdos; 3) planejamento do texto; 4) produção efetiva do texto. Na primeira, dentre outros fatores, segundo os autores, o aluno deve fazer “uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto” (p.104) – capacidade de ação. Na segunda, na elaboração dos conteúdos, “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos” (p.104) – capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Como podemos perceber, nas três SD analisadas houve várias ocasiões de apropriação dos conteúdos específicos referente ao gênero, assim como vários momentos de indicação de leituras complementares, etc. Na terceira, “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir” (p.104). E, na quarta, o estudante deve, segundo os autores, adequar o texto a uma situação enunciativa determinada.

Convém ressaltar que, no desenvolvimento das SD, apoiando-nos na literatura da área, as atividades buscaram contemplar questões de observação e de análise de textos, tarefas diversas de produção de parágrafos, períodos, etc. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) afirmam que o vocabulário técnico e as regras trabalhadas durante as SD podem ser armazenados de forma sintética e, desse modo, servir de registro dos conhecimentos adquiridos – lista de constatações do gênero. Essa lista de constatações possibilitou todo o processo de reescrita/refacção textual, etapa essencial de toda SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa não é, definitivamente, tarefa das mais simples. É preciso retomar o ponto de vista central. É necessário recuperar os questionamentos que a motivaram, é preciso distanciar-se, pondo-se no papel social de leitor crítico de nosso próprio trabalho, numa fase de implicação intensa com o objeto investigado. Significa fazer um balanço do idealizado, do praticado, do atingido.

O leitor deve estar lembrado de que nosso propósito aqui foi discutir a questão do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do enfoque do gênero de texto como objeto de ensino, ressaltando a importância da construção de modelos e sequências didáticas. Para tal, iniciamos com uma “varredura” nos documentos oficiais referentes os três níveis de ensino – Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio – para verificarmos como estes abordam a questão do planejamento das atividades didáticas para o ensino da língua, em especial, tendo o gênero como foco. Chegamos à conclusão de que os PCN de 1997, ao abordar a questão dos módulos didáticos, atrelavam-nos aos suporte de gêneros. Os PCN de 1998, ao contrário, os conectam à ideia de módulos didáticos, preconizando para tal a exigência de um diagnóstico inicial de um determinado gênero, oral ou escrito. Este documento aproxima-se bem do conceito de sequências didáticas do Grupo de Genebra por nós explorado – aliás, os autores genebrinos são citados no documento. Já nas OCEM percebe-se que a noção de sequência didática é pouco explorada como ferramenta de ensino da língua.

Em seguida, tecemos breves considerações sobre a transposição didática e nos detivemos nas ferramentas *modelo* e *sequência didática*. Os conceitos de tais ferramentas foram caracterizados e explorados teórico-metodologicamente, o que nos possibilitou a análise de três SD: duas organizadas por Machado (2004a, 2004b) – resumo e resenha escolar – e, a terceira, parte de trabalho de doutoramento de Gonçalves (2007) – artigo de opinião. Para demonstrar que o trabalho com SD de gêneros não admite “aplicacionismos”, isto é, aplicação de uma SD sem diagnóstico da escola/turma onde ela será desenvolvida e sem o apoio de um modelo didático, tal como preceitua o grupo de Genebra, fez-se necessário a explicitação do modelo didático subjacente a cada uma delas.

Outro ponto trabalhado foi a questão das capacidades de linguagem envolvidas na produção textual. Sobre esse aspecto, chegamos à conclusão de que, para a proficiência em gêneros, faz-se necessário, no trabalho com as SD, o desenvolvimento de atividades que priorizem capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas em constante interação.

Dessa forma, chegamos ao final deste trabalho com a certeza de que o ensino da língua tendo como foco a apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em gêneros de textos pressupõe um estágio prévio de planejamento e organização de ensino que, na perspectiva teórico-metodológica privilegiada pelo trabalho, é caracterizado pela elaboração de modelos e sequências didáticas. Entretanto, é preciso tomar os devidos cuidados para não “vulgarizar” termos como “modelo didático” ou “sequência didática”, que compreendem noções advindas de pesquisas intensas do Grupo de didática das línguas da Universidade de Genebra, e que, por essa razão, precisam ser bastante estudadas por quem deseja realmente tomá-las como metodologias de ensino da língua.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____ *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.7, n.2, p.241-270, maio/ago. 2007.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- ____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- ____. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- ____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CRISTÓVÃO, 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.; SCNHEUWLY, 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.; SCNHEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCNHEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GONÇALVES, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

MACHADO, A.R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: *Seminário: Critérios de avaliação de livros didáticos 5ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e de Desporto. 1997. Mimeografado.

MACHADO, A. R. (org.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: ____ (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (org). *A formação do professor: perspectiva da Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de letras, 2001.

ROJO, R. H. R.; Moita Lopes, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo. 2. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em abril de 2009
e aceito em setembro de 2009

Title: *Sequence planning in learning: models and didactic sequences*

Abstract: *When taking textual genres as teaching objects, it becomes essential to have a prior description of such objects, as well as the translation of the theoretical knowledge that underlies them into didactic instruments, the focus of which is learning. Under this perspective this article approaches the notions of generic didactic models, language capacities and didactic sequences, advanced by researchers of the Didactics of Languages from the University of Geneva (UNIGE), as a way to facilitate the teaching of the mother tongue. In order to maintain a dialog with government guidelines on language teaching, the article presents a brief summary of the National Curriculum Parameters on the three first levels of teaching – primary 1, primary 2, and secondary levels – having as focus the planning of didactic activities for the teaching of languages. Subsequently, we present the theory and methodology of the guiding model, the didactic sequences and, empirically, the analysis of three didactic sequences and their respective didactic models. The analysis leads to the conclusion that these tools represent didactic instruments on the mastery of language practices transposed to textual genres.*

Keywords: *didactic sequence; didactic model; textual genres.*

