REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD editora
DOI: 10.30612/revi.v12i24.10093

As Diferentes Configurações de Sequência Didática: do Esquema Original ao Expandido no Brasil[1]

The Different Didactic Sequence Configurations: from the Original Scheme to the Expanded one in Brazil

Tânia Guedes Magalhães (UFJF)
E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2298-260X

Vera Lucia Lopes Cristovão (UEL/CNPq)
E-mail: cristova@uel.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7875-6930

Resumo: Neste trabalho, apresentamos um panorama das diferentes configurações que a sequência didática ganhou no Brasil como procedimento para o ensino de línguas amplamente conhecido. Trazemos primeiramente o constructo que denominamos de original, mostrando algumas críticas feitas a ele e suas possíveis interpretações. Em seguida, abordamos variadas adaptações que buscaram ampliar o procedimento, adaptações essas que incluíram mais etapas, módulos e ou estratégias, sem, contudo, modificar suas bases teóricas, principalmente a centralidade do gênero textual. Buscamos, ainda, discorrer sobre os itinerários, elencando suas características a fim de confrontá-las com a sequência. Os resultados mostram que as variadas reconfigurações feitas buscaram aprimorar o procedimento, tornando-o mais pertinente para o ensino de línguas em diferentes realidades escolares.

Palavras-chave: sequência didática; ensino de línguas; gêneros de texto.

1 A primeira versão deste texto foi publicada como capítulo do livro "Sequências e projetos didáticos no PNAIC: uma leitura", em 2018, pela Editora Pontes. Disponível em: https://87f78528-b98c-4d12-a9ae-6f304c849ca9.filesusr.com/ugd/2571f3_c0fade51da4c489fa4efa523d7bda75c.pdf

Abstract: In this paper we present an overview of the different configurations that the didactic sequence has gained in Brazil as a wide known scheme used in the teaching of languages. Firstly, we start by what we call the original construct, showing some criticism towards its proposal and some possible interpretations. Secondly, we approach several adaptations that sought to broaden the procedure by including more stages, modules and/or strategies, without changing the theoretical basis, specially the central role of the genre. Finally, we present the concept of itineraries, describing their characteristics in order to contrast them with the didactic sequence. The results show that the diverse frameworks done aimed at enhancing the practice, making it more appropriate to the teaching of languages in different school realities.

Key words: didactic sequence; language teaching; genres.

Recebido em: 19/05/2023

Aceito em: 04/09/2023

INTRODUÇÃO

Diferentes trabalhos de pesquisa existentes hoje no Brasil trazem reflexões e propostas de ação relativas ao ensino de línguas na escola básica e na educação superior. Variadas correntes teóricas tematizam a prática de análise linguística, a oralidade, a leitura e a produção escrita, de forma que temos atualmente um panorama consolidado de pesquisas teóricas e aplicadas que contribuem efetivamente para a prática docente. As pesquisas nesses campos têm tido importantes impactos na formação inicial e continuada de professores, em documentos oficiais, em materiais didáticos e na prática pedagógica.

Apesar dessas contribuições, ainda necessitamos de discussões que se voltem para o ensino de linguagem na contemporaneidade, aprofundando em questões relativas à docência, sobretudo aos procedimentos didáticos que ofereçam bases mais consistentes para a aprendizagem em práticas sociais de linguagem.

Neste ensaio retrospectivo, enfocamos o procedimento de ensino de línguas amplamente conhecido no Brasil, as sequências didáticas (SD); buscamos (re)elaborar o panorama anteriormente feito para uma pesquisa relativa ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na primeira versão deste texto, levantamos as diferentes configurações e transformações realizadas na SD voltadas para o ensino de línguas, encaminhadas por pesquisadores de variados grupos de pesquisa. Expandimos esta primeira versão incluindo novas reconfigurações e uma discussão sobre a proposta de itinerários.

DO ESQUEMA ORIGINAL ÀS EXPANSÕES PROPOSTAS NO BRASIL

As sequências didáticas no ensino de língua materna e estrangeira são alvo de muitos estudos no Brasil hoje[2]. A ampla circulação desse constructo em pesquisas e práticas pedagógicas se deu em função do projeto Olimpíada de Língua Portuguesa e, antes, com a inserção de preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Machado; Guimarães, 2009).

2 No trabalho de Dolz (2016) há vários trabalhos brasileiros citados. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso

A sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos constructos com o próprio nome de sequência didática, bem como com outras possibilidades inclusive de nomenclatura, conforme apresentaremos aqui. De fato, podemos interpretá-la de diversas formas, seja reapropriando-nos do mesmo conhecimento, dependendo dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientam, seja guiando-nos por diferentes conceitos e práticas pedagógicas, dando novas interpretações ao tema.

Houve vários "incômodos", a nosso ver, com a proposta inicial de sequência didática, o que gerou diferentes sentidos para o trabalho com elas. Um deles é que o esquema da sequência pode sugerir uma condução de atividades de forma muito linear; outro fator de incômodo é a palavra **um** ("conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, sistemáticas em torno de **um** gênero textual oral ou escrito" [2004, p. 97] e "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar **um** gênero de texto ([Dolz; Noverraz; Schneuwly; 2004, p. 97] grifo nosso), o que pode reduzir o projeto ao trabalho com apenas **um** gênero textual. Há ainda uma orientação para que as atividades com os gêneros sejam feitas preferencialmente vinculadas a um projeto: "**Na medida do possível**, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe" (2004, p.100. grifo nosso): quando pensamos em seleção de saberes para o trabalho de sala de aula, qual relação podemos estabelecer entre um gênero indicado em um currículo e as demandas locais relativas às expectativas e necessidades dos alunos, vinculadas a um projeto mais amplo? Nesse caso, quando vemos "na medida do possível", podemos compreender que a escolha do gênero está determinada apenas pelo currículo, sem opções de diálogo com projetos temáticos, coletivos ou outras maneiras de organização do trabalho escolar. Também acreditamos que a ausência de uma indicação clara do contexto de circulação do gênero produzido, inserido no esquema elaborado pelos autores, como podemos ver na Figura 1 abaixo, possa ter impulsionado a compreensão da SD de forma reduzida. Em certos trechos da obra de 2004, a questão da modificação/adaptação do gênero ao contexto escolar e a necessidade de ficcionalização

pode ser confundida com simulação[3], espaço do fictício[4] ou fingimento[5], bem como ser interpretada como cópia[6] da realidade, e não como a própria realidade existente na escola em constante interação com as situações cotidianas fora dela.

Entretanto, todas essas interpretações só são possíveis se desconsiderarmos toda a fundamentação teórica e suas concepções basilares. No momento de entrada das ideias do ISD no Brasil, na década de 1990 (Machado, Guimarães, 2009), já havia muitos questionamentos acerca de uma perspectiva normativista de ensino de Língua Portuguesa (LP); também já era nacional a discussão sobre teorias de letramentos e suas repercussões para a pesquisa em educação básica no país, fato que pode ter conduzido a novas interpretações das sequências didáticas, tanto de forma inovadora quanto de forma mais reduzida (descrição formal e explícita do gênero, por exemplo, sem relação com o contexto). É por isso que os autores reforçam a necessidade de uma concepção de gênero (bakhtniana, segundo os autores) e de compreensão do objetivo do ensino de línguas, que é tonar o aluno capaz de interagir em situações reais, considerando a escola como um "autêntico lugar de comunicação", bem como confrontando os alunos com diversas interações extraescolares. Conforme esclarecem, a proposta das SD fundamenta-se num preceito: "é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares" (Dolz, Noverraz, Scnheuwly, 2004, p. 96). Ademais o gênero é considerado um "meio

3 Como funcionam as práticas de linguagem da aprendizagem que têm por objeto os gêneros que são um instrumento de outras práticas de linguagem, simuladas em classe? (Dolz, Noverraz, Scnheuwly, 2004, 2004, p. 89)

4 "Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (Dolz, Noverraz, Scnheuwly 2004, p. 75-76).

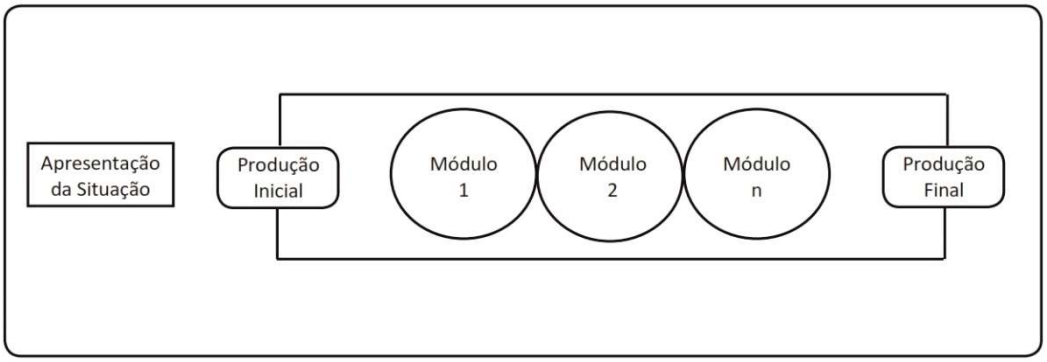
5 Acrescente-se ainda o fato de que a transposição para a escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que habitualmente tem lugar numa instituição como o rádio ou os espaços da política, tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função. Portanto, ele não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um ligar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender (2004, p. 180).

6 "Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros." (Dolz, Noverraz, Scnheuwly 2004, p. 81)

de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares" (Dolz, Noverraz, Scnheuwly, 2004, p. 71). Também alertam que a sequência didática não são receitas[7], de modo que o professor deve superar a mera utilização de materiais. Enfatizam, também, após a apresentação do procedimento, indicação de que é necessário, para compreendê-lo, considerar que é "importante insistir em alguns pontos cruciais: os princípios teóricos subjacentes ao procedimento" (Dolz, Noverraz, Scnheuwly, 2004, p. 108), de forma que não se pode compreender a SD sem sua teoria de base.

Com isso, parece então que, hoje, no cenário brasileiro, duas grandes possibilidades figuram no espaço academia-pesquisa-escola: uma sequência didática que designamos de "original", por ter sido primeiramente gestada; e as versões "derivadas", que trazem novas sentidos e possibilidades de compreensão da versão original. Reproduzimos, a seguir, a macroestrutura da sequência didática originalmente proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1: Esquema original genebrino da sequência didática



Fonte**:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Embora não tenhamos a circulação do gênero explícita no esquema como uma etapa da SD após a produção final (como vemos abaixo, na figura 2), consideramos que todo o aporte teórico-metodológico do ISD converge para a compreensão de que todo gênero produzido deve ter, necessariamente, um contexto de circulação, já que produções textuais estão calcadas em contextos reais de usos da língua. Nesse sentido, a circulação do gênero parece estar implícita na SD, considerando que se trata de um "projeto de classe" (Dolz, Noverraz e Scnheuwly, 2004, p. 100). Assim, é papel da

7 "As sequências não devem ser consideradas manual a ser seguido passo a passo" (2004, p. 127)

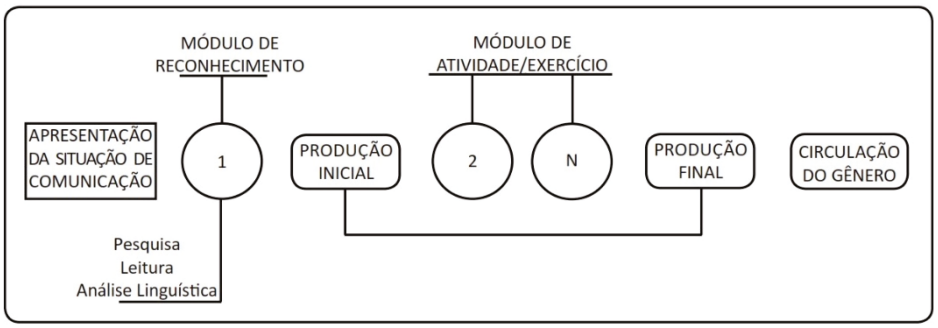
escola “criar contextos de produção” nos quais poderiam ser usados o procedimento da SD, a fim de que o professor pudesse estabelecer objetivos, elaborar material, avaliar alunos e fazê-los avançar em capacidades de linguagem em prol da sua autonomia discursiva. Entretanto, como já vimos amplamente afirmado, na transposição didática muitas modificações ocorrem entre o que se propõe e o que se efetiva em sala de aula, sobretudo, influenciadas pela desarticulação entre a teoria e o procedimento.

No procedimento SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) enfatizam a importância de cada componente ou fase. Na apresentação da situação, afirmam que é “[...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. A citação visa a mostrar que o agir com a linguagem está em primeiro plano, ou seja, a execução de um agir social em uma situação de comunicação específica deve estar clara para o aluno. Nesse componente, os autores discorrem sobre as suas dimensões fundamentais: “o projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” e a “dos conteúdos”. Aqui também queremos ressaltar a ênfase da proposta para um agir, que é sempre coletivo e individual, um agir social que fundamenta a proposta da SD. Em relação à dimensão dos conteúdos, os autores explicitam a importância desse importante elemento do gênero, para que possam compor sua ação de linguagem de forma a adequá-la para o projeto comunicativo visado. Como exemplo de possíveis projetos de classe/comunicativos, os autores exemplificam com “coletânea de enigmas policiais, debate organizado por uma revista ou um texto explicativo num projeto interclasses” (2004, p. 100-101). Nesse sentido, entendemos que o procedimento SD é proposto para compor eventos de letramento, em torno de práticas sociais que colaborem com uma aprendizagem significativa e pertinente à circulação social dessas produções, e não de forma desarticulada entre gênero e contexto.

Nesse mesmo texto, os autores também abrem espaço para uma proposta de agrupamento de gêneros com ênfase em distinções tipológicas relacionadas aos domínios sociais da comunicação, o que traz à tona as práticas sociais de linguagem. Essas proposições assim como uma ideia de que a SD não explicitava claramente o foco no agir social promoveram um processo de ampliação e ressignificação da SD, com vários pesquisadores brasileiros colaborando para trazer novas possibilidades de interpretação, das quais apresentaremos algumas que contribuem com nosso trabalho, de forma dialógica, bem como fundamentam nossa análise de dados.

Swiderski e Costa-Hubes (2009) fazem uma adaptação, propondo acrescentar alguns módulos e enfatizando a circulação no próprio esquema.

Figura 2: Proposta de Swiderski e Costa-Hubes



Fonte: Swiderski e Costa- Hübes (2009, p.120)

Na figura 2, vemos que é acrescentado um módulo de reconhecimento, em que o professor conduz os discentes ao trabalho de pesquisa sobre o gênero, enfatizando a necessidade de uma leitura anterior à produção inicial, dado que muitos alunos podem desconhecer totalmente o gênero foco de um trabalho específico. A análise linguística é bem colocada justamente porque nesse reconhecimento inicial se faz necessária certa reflexão com os alunos sobre os elementos linguísticos que sustentam as operações da ação de linguagem materializada no texto enfocado. Também é bastante pertinente acrescentar no esquema a circulação, já que o trabalho com gêneros na perspectiva do ISD objetiva desenvolver capacidades de linguagem para que estudantes produzam discursos na sociedade.

No grupo de pesquisadoras do Centro de Estudos de Educação e Linguagem, da UFPE, Leal, Brandão e Correia (2009) realizaram pesquisas para analisar de que modo as SD são apropriadas por um conjunto de docentes, enfocando princípios norteadores que regem o trabalho em sala de aula e uma avaliação sobre o trabalho com SD em sala. Na primeira pesquisa, as autoras percebem que, a partir da observação de quinze aulas de uma docente, os princípios norteadores da sequência didática de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental I foram os seguintes: parte-se de uma problematização, estimulada em constante interação entre professores e alunos, enfocando um ensino bastante reflexivo, com sistematização de saberes em que são valorizados os conhecimentos discentes.

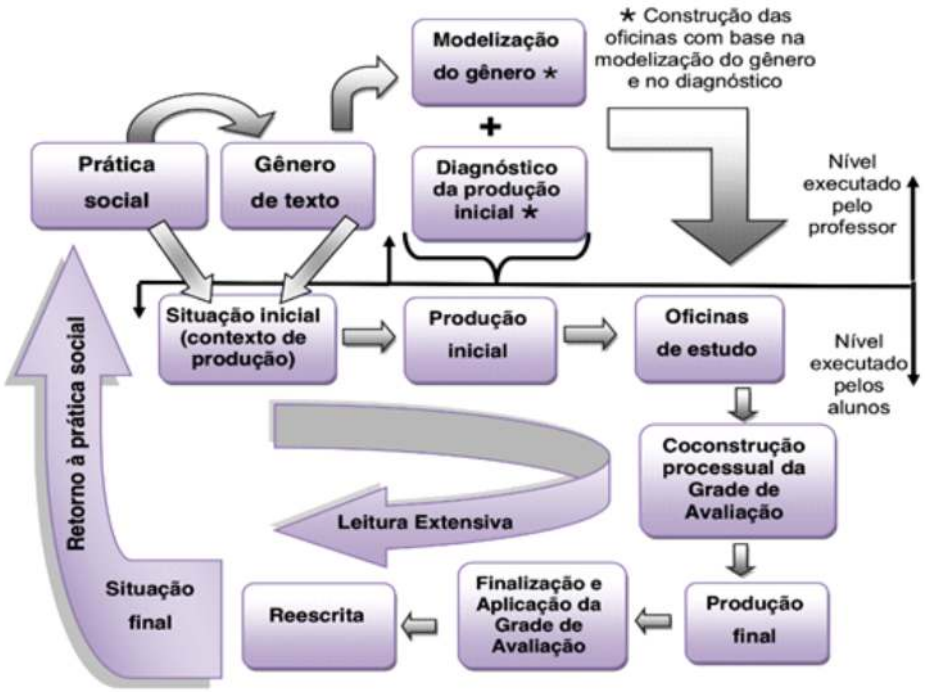
No segundo trabalho de pesquisa, Ribeiro, Azevedo e Leal (2020) realizaram entrevistas com dez docentes e observações da sala de aula (com sequências desenvolvidas entre 2007 e 2009, e posterior pesquisa sobre as intervenções) para verificar como as docentes compreendem o trabalho com SD em sala. Os resultados mostram que elas avaliam o procedimento de forma positiva no tocante à possibilidade de organizar uma prática sistematizada em que há atividades articuladas, atendendo aos objetivos de inserir socialmente crianças no mundo da leitura e da escrita. Também avaliam que a totalidade de entrevistadas considerou central a possibilidade de enfocar leitura e escrita em vez de um trabalho “mais tradicional”, em que se priorizam teorização gramatical. Destacaram, ainda, que é um procedimento que envolve o gênero como eixo principal e articulador das atividades. Cinco professoras afirmaram que a SD propicia levar em conta o interesse e aspirações dos alunos, de forma que a escola possa ser atrativa e se relacionar ao universo dos estudantes. Finalmente, mostram que pela avaliação final das atividades, é possível perceber claramente os avanços discentes.

Nessa pesquisa, ficou claro pelas entrevistas que o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar. Nesse sentido, a apropriação da SD por esse grupo de professoras demonstra que esse procedimento proporciona uma diversidade de atividades e metodologias adotadas nos módulos da SD, o que foi avaliado de forma bastante positiva, sempre realizada a partir do gênero alvo. No geral, Ribeiro, Azevedo e Leal (2020) apontam o caráter formativo da sequência didática, que envolve planejamento sistematizado, adaptações e avaliação, permitindo analisar os reais avanços dos discentes.

Os Projetos Didáticos de Gêneros (PDG), de Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015), também são uma forma de romper com uma possível compreensão reduzida da sequência didática no âmbito da transposição, numa perspectiva empobrecida em que os gêneros se tornam pretextos para ensino de gramática. Além disso, a análise descritiva de gêneros, pelos quais os alunos nunca interagem, mas descrevem, categorizam e apenas analisam, exclui as cenas discursivas, bem como circulação, disseminando uma escolarização redutora da prática social de linguagem. Embora não se trate exatamente de uma nova proposta de SD, o PDG revela também certo incômodo com a fixidez em um gênero textual e a falta de circulação dos textos dos alunos em

projetos de intervenção escolar. Assim, a figura elaborada por Rabelo (2015) ilustra também o dinamismo do trabalho com gêneros na escola.

Figura 3: Proposta de esquema para os PDG



Fonte: Rabelo (2015)

Os PDG também enfocam o papel do professor no esquema, dividindo-a em dois planos, em que professores e aluno são coconstrutores de conhecimento. O trabalho de Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015) se alinha ao de Guimarães e Kersh, em que houve o desenvolvimento atrelado ao caráter social do gênero no aprendizado de língua estrangeira. Vários temas gerados pelas situações da vida dos alunos, bem como no entorno da própria escola, se relacionam ao ensino de LP no âmbito de um PDG[8], que são então motivadores das produções de linguagem, trazendo à cena as questões linguísticas, contextuais e sociais da linguagem.

8 O trabalho de Rabelo (2015), por exemplo, é realizado por uma professora de Língua Portuguesa e de Ciências biológicas numa turma de Ensino Médio.

Araújo (2013) mostra várias pesquisas realizadas em torno da SD em que foram feitas adaptações, a partir de reflexões empreendidas em diferentes realidades brasileiras. Realizamos uma síntese de duas de suas pesquisas, considerando o trabalho de 2013, que não apresenta reflexões em esquemas, por isso sistematizamos alguns trechos no quadro 1:

Quadro 1: Motivações para mudanças na SD e adaptações propostas

	Motivação para realizar mudanças na SD	Adaptação
Freitas (2004)	alunos desconheciam o gênero e as estratégias argumentativas escritas (falta de experiência dos alunos de Ensino Médio de uma escola pública)	A autora não pediu a produção diagnóstica, iniciando por um módulo que se destinava a ensinar a ler o gênero artigo de opinião, para depois ensinar a reconhecer estratégias argumentativas usadas e, por fim, levar a escrever o gênero. As produções finais foram publicadas em jornal de referência da cidade.
Gonçalves (2012)	cansaço dos alunos em reescrever a produção inicial	Na escrita do artigo de opinião com turma de Ensino Fundamental, a pesquisadora reorganizou os módulos, levando os alunos a escreverem um novo texto, com novo tema como produção final.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados reunidos por Araújo (2013)

Nesta síntese que fizemos de Araújo, vemos que adaptações são necessárias em virtude dos diferentes contextos em que as SD são desenvolvidas. A autora ainda comenta analiticamente duas sequências apresentadas por Cordeiro (2000) e Bezerra (2002). Nessa comparação, Denise Araújo reforça que as duas SD desenvolvidas em realidades bastante diferentes diferem entre si, embora afirmando basearem-se no mesmo constructo. As diferenças se revelam, por exemplo, no número de aulas; há também uma ênfase na sequência de Bezerra no eixo da leitura, num tema específico e no trabalho com a reescrita, o que não acontece, segundo Araújo, na SD de Cordeiro (2000). Ademais, reforça que, embora Dolz, Noverraz e Schneuwly tenham dito que é preciso reservar tempo para o trabalho com a gramática, a SD não enfoca um trabalho sistemático de análise linguística.

Uma comparação entre sequências também foi feita por Cristovão e Stutz (2011), enfocando neste trabalho entre materiais didáticos de língua materna e estrangeira. As autoras se fundamentam nos preceitos do ISD e analisam as características das atividades considerando as capacidades de linguagem; também analisam as seme-

lhanças e especificidades das SD. O gênero enfocado foi a entrevista radiofônica, em material destinado a aulas de francês (como L1) e inglês (como L2). Como resultados, ambas as sequências buscam aprimorar as capacidades de linguagem, propõem uma circulação mais ampla do gênero, se comparadas a propostas mais tradicionais, para uma efetiva inserção social dos alunos, realizam avaliação somativa, assim como apresentam informações diversas para dar suporte às produções. No tocante às especificidades, o fato de as sequências serem voltadas para L1 e L2 mostrou-se mais relevante, como por exemplo o maior número de atividades na SD de inglês como L2, pela necessidade de desenvolver capacidades ainda não sedimentadas. Ademais, houve um agrupamento maior de atividades para o desenvolvimento de capacidades de linguagem em L1, fato contrário ao que acontece em L2 visto que há necessidade de suprir lacunas, no aprendizado de língua estrangeira, com relação às capacidades linguístico-discursivas já interiorizadas na língua materna.

A comparação entre sequências feita por Araújo (2013) e por Cristovão e Stutz (2011) mostra o quão flexível é esta proposta, sendo tecida para cada situação particular, adaptada a cada público, bem como passível de muitas mudanças que vão sendo feitas ao longo do processo, como qualquer projeto voltado para o ensino.

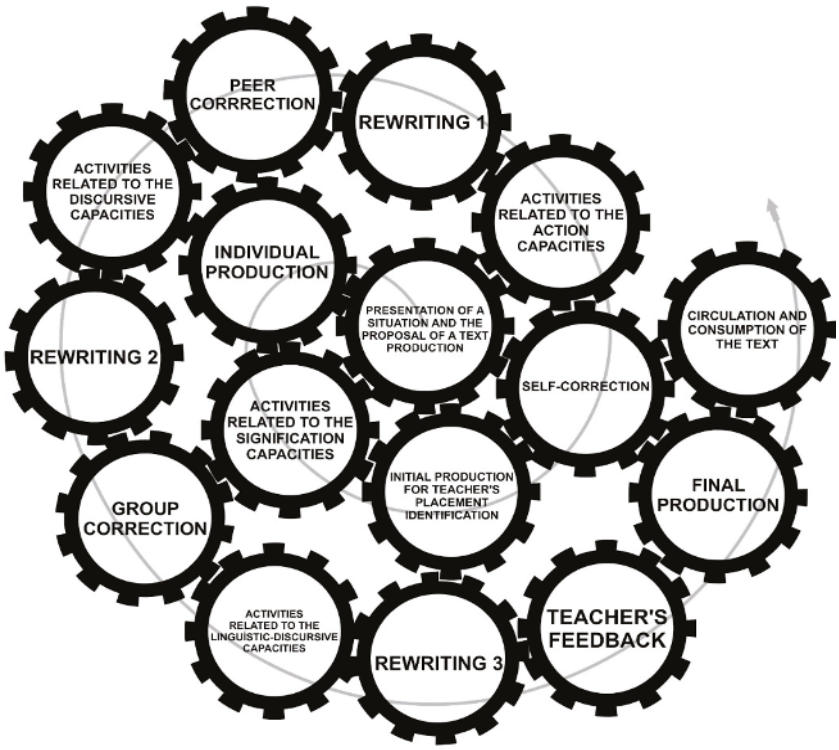
Ainda sobre a relação ente SD e AL, os trabalhos de Pontara e Cristovão (2017) e Gomes e Souza (2015) também indicam essa possibilidade e a necessidade de um ensino reflexivo de linguagem, reunindo SD e AL num trabalho totalmente integrado. A pesquisa de Pontara e Cristovão é aplicada; a de Gomes e Souza traz uma reflexão a partir dos conceitos de SD e AL; nos dois, mostra-se a viabilidade de usar os módulos da SD para realizar um amplo trabalho de análise crítica e reflexão aprofundada sobre fenômenos linguístico-discursivos nos gêneros textuais, ou seja, uma gramática que se analisa no funcionamento do discurso, produzindo um sentido mais claro para os alunos. Pontara e Cristovão (2017) fazem essas relações demostrando que no interior das sequências não apenas pode-se viabilizar o trabalho de reflexão linguística, mas também potencializar o estudo da linguagem de forma reflexiva, vinculando os elementos linguísticos às dimensões discursivas e textuais da língua, no caso específico dessas autoras, de inglês como língua estrangeira. No trabalho de Pontara e Cristovão, a reflexão em torno de temas importantes para a formação cidadã também desponta como um diferencial na SD para além do ensino da linguagem.

Outras pesquisas que contribuem com as expansões do ISD no país são as que relacionam a Análise Linguística aos módulos do PDG. Lisboa (2014, p. 7), por exem-

plo, realizou uma pesquisa em que contribui com reflexões sobre “um trabalho de análise linguística atrelado às especificidades de um gênero textual e às capacidades linguísticas dos alunos”. Esses trabalhos que tematizam sobre SD ou PDG relacionados à AL permitem romper com “um dos mais fortes pilares das aulas de português” (Mendonça, 2006), e acreditamos que também das de línguas estrangeiras, justamente porque essa nova perspectiva de aprendizagem de fenômenos linguísticos, que ultrapasse a mera nomenclatura, a identificação e a classificação, vem trazer uma “fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas” (Mendonça, 2006, p. 207).

Cristovão (2015), trazendo inovações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas baseada numa abordagem de gêneros, concebe a língua como ação social constituída por diferentes dimensões. Nessa perspectiva, a figura 4 é usada para representar o esquema da sequência didática, considerando que o processo de ensino e aprendizagem é mediado por diferentes ferramentas.

Figura 4: Esquema do dispositivo didático SD



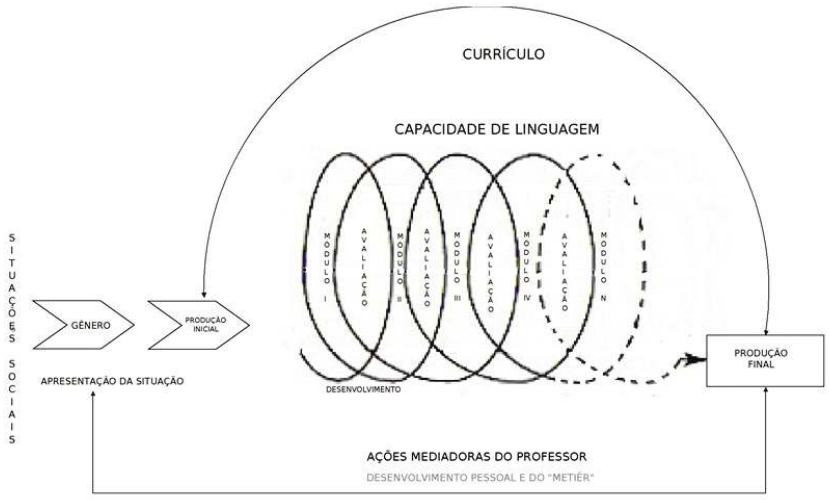
Fonte: Cristovão (2015, p. 412)

Vemos nesse esquema, ressignificações em relação à proposta inicial da SD. Ao longo da realização do procedimento, são sugeridas várias escritas, além da inicial, e não apenas duas produções (a 1ª no início e 2ª ao final). Também vemos aqui atividades de autocorreção, correção por pares e correção em grupo, que certamente revelam que o processo de aprendizagem envolve coconstrução de significados para a linguagem, reforçando a dimensão de que os significados não estão prontos e alocados nos elementos e fenômenos linguísticos, mas são construídos coletivamente na interação entre os sujeitos. O *feedback* dado aos alunos pelo professor sobre as produções realizadas é feito após um extensivo trabalho com as capacidades de linguagem, antes da circulação social do texto.

Ferreira (2016) compartilha propostas pedagógicas de didatização de gêneros por meio de SD, tomando a definição e o esquema original genebrino como base. No entanto, em seu capítulo de análise desses materiais a partir da Perspectiva Epistemológica do ISD, a autora faz uso de parâmetros avaliativos defendidos por Cristovão (2009) e Beato-Canato e Cristovão (2012), como i) ação de linguagem; ii) textos sociais em uso; iii) aprendizagem em espiral; iv) escrita como processo; v) proposta colaborativa, modelo indutivo, comparações construtivas; vi) uso de recursos pedagógicos diferenciados; e vii) atividades de revisão e de reescritura. Como pode ser observado nesses parâmetros, há uma expansão de elementos como a colaboração, atividades de revisão e reescritura (sinalizando que seriam mais frequentes), bem como a escrita como processo, reforçando a noção de várias reelaborações para se atingir uma versão final de produção textual. Finalmente, enfatizamos o critério da aprendizagem em espiral não para ir ao encontro da ideia de sequencia(ção) ou linearidade, mas sim para ressaltar o trabalho em progressão espiralada.

Abreu-Tardelli *et al* (2018) também revisitam a SD e trazem uma perspectiva mais dinâmica do esquema inicial, justificado pelo fato de que “o esquema inicialmente proposto pelos autores não explicita a complexidade teórico-metodológica da proposta e pode levar a uma leitura reducionista da abordagem”, conforme a Figura 5 ilustra:

Figura 5: Proposta de reestruturação do modelo de SD

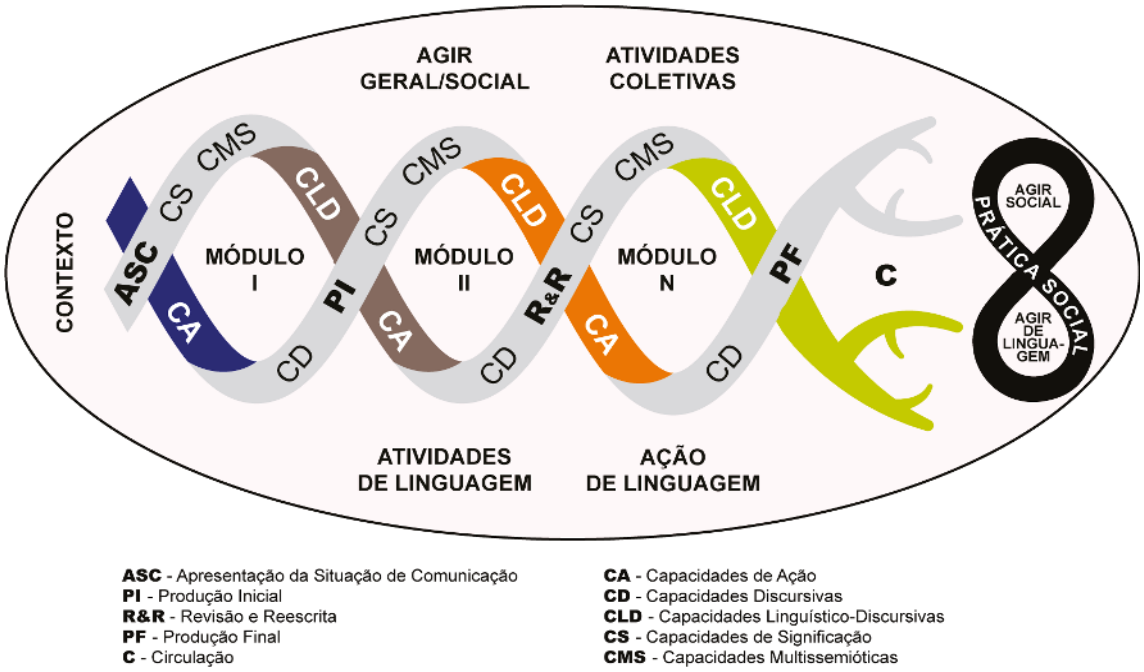


Fonte: Abreu-Tardelli, Lima, Souza, Amorim, Freitas (2018, p. 239)

Na figura 5, salta aos olhos o movimento espiralado entre a produção inicial e final, perpassado por módulos de avaliação constante. Também são valorizadas as ações mediadoras do professor, ressaltando seu trabalho central para que o aluno se desenvolva, sem as quais não há processo de aprendizagem. É válido ressaltar, além disso, que o esquema traz à tona a ideia de que o gênero é secundário, no sentido que é a **prática social que indica por meio de qual gênero/ação de linguagem o aluno vai (inter)agir socialmente**. Assim, a situação inicial é proposta para os alunos para que se proceda a uma produção inicial e, em seguida, sejam desenvolvidas diversas atividades de produção e reelaboração constantes dos textos ao longo do processo.

Outra contribuição que trazemos é a de Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), que pretenderam fugir a um esquema mais linear, propondo uma metáfora visual do DNA, apresentada a seguir:

Figura 6: 2ª Ressignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa "Linguagem e Educação"



Fonte: Miquelante, Cristovão, Pontara (2020, p. 157)

Na figura 6, vemos que a ênfase se dá na dinamicidade do esquema, na possibilidade de idas e vindas no trabalho com o gênero e na necessária articulação entre as capacidades de linguagem nos diferentes módulos. Também são incluídos a circulação, os módulos de revisão e reescrita e as capacidades de linguagem, dando maior envolvimento, na SD, a outros conceitos do ISD basilares para o trabalho com linguagem na sala de aula.

A figura de Barros (2020) demostra a relação entre as diferentes fases da SD, em especial, a articulação entre apresentação da situação e o fechamento da interação com a circulação da produção textual, a fim de cumprir seu papel. Chama a nossa atenção também para a não linearidade, reforçando a ideia de uma sequenciação mais fluida. Há também indicações de módulos voltados ao desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, sem a inclusão das expansões relativas às capacidades de significação[9]

9 Cristovão e Stutz (2013)

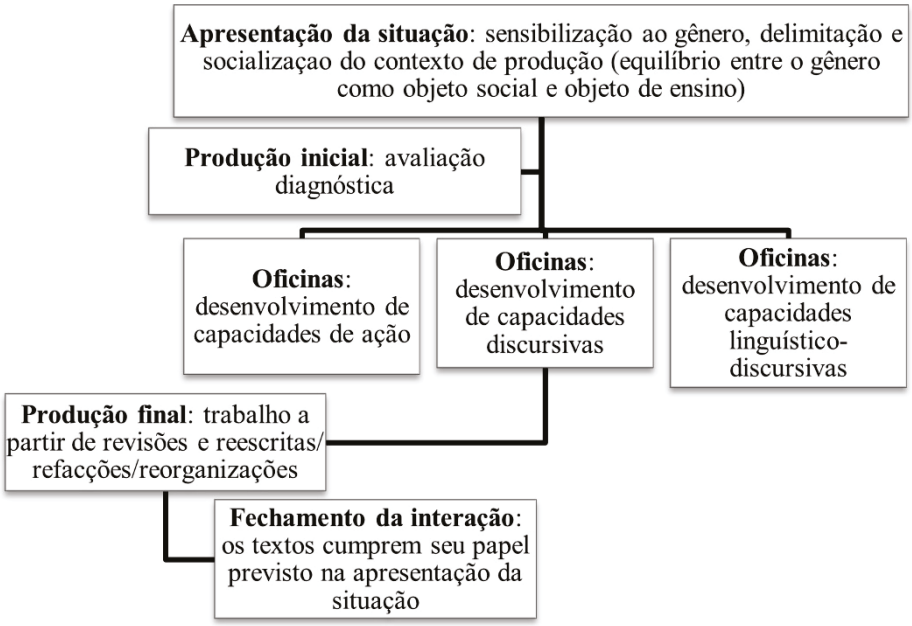
e multissemióticas[10], propostas por pesquisadores do ISD que buscam ampliação da perspectiva teórico-conceitual).

Segundo a autora,

> A SDG, vista como um procedimento, permite a abordagem de objetos discursivos de várias modalidades, por isso a necessidade de se ampliar o conceito de revisão e reescrita, incorporando conceitos como reflexão, refacção, reorganização, para que se possa considerar a didatização de objetos multimodais. (Barros, 2020, p. 131).

Além disso, a autora prevê a possibilidade de várias revisões e reescritas/refacções/reorganizações e não apenas uma (da produção inicial para a final), conforme podemos ver na imagem abaixo:

Figura 7: Ressignificação da SDG de Barros (2020)



Fonte: Barros (2020, p. 130)

10 Dolz (2015)

Após essa sistematização de diferentes perspectivas e avaliações sobre a sequência didática, partindo de vários grupos de pesquisa, vimos a potencialidade desse constructo e dos estudos que ainda podem ser feitos em torno desse conceito. Arriscamo-nos, agora, a elencar algumas características que parecem ser recorrentes nos trabalhos supracitados:

Quadro 2: Características das SD reconfiguradas pelas propostas brasileiras

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD ou PDG, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço do aluno para produzir o gênero alvo.
- a não fixidez de um gênero *a priori* a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD nasce, quase sempre, de temas relevantes do entorno social do aluno (o que confere um caráter mais local envolvendo aprendizagens a partir da comunidade do aluno);
- a integração da SD a projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como a discussão de temas relevantes para a formação da cidadania;
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social que indica um gênero textual a ser estudado, e não o contrário;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a reescrita como um componente da SD;
- a interação que a SD proporciona entre discurso e análise linguística;
- o preceito da “didática ideal” (Bronckart, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

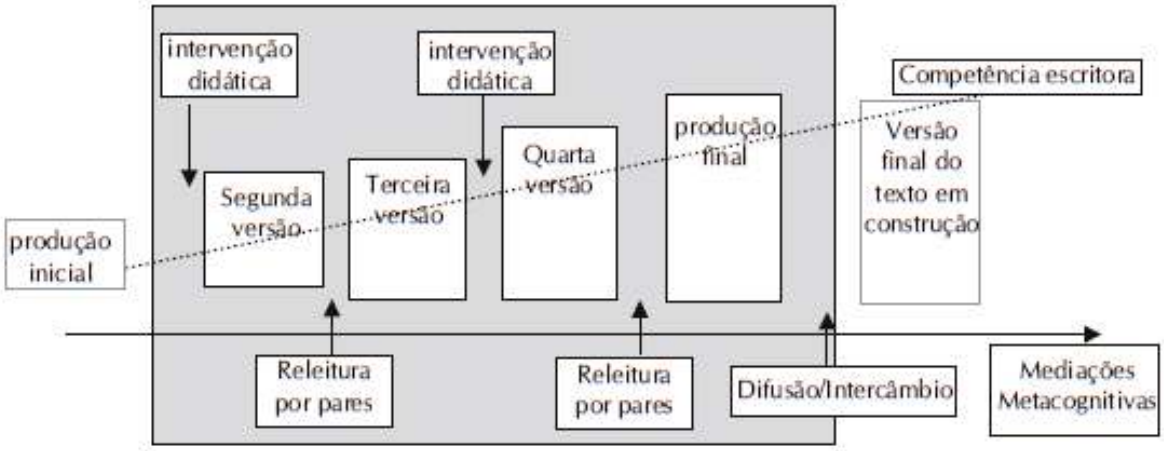
Fonte: elaborado pelas autoras

Já no que se refere aos itinerários, proposta mais recente, segundo Dolz, Lima e Zani (2020), eles são diferenciados das sequências didáticas pela ampliação de possibilidade(s) de revisão do texto antes da produção final. Os autores ressaltam também a relevância na relação entre atividades de linguagem diversas como produção (oral e escrita) e compreensão (oral e escrita) e atividades metalinguísticas. Na caracterização dos itinerários, os autores pontuam a ampliação da articulação entre atividades, maior subdivisão de ateliês, avaliação formativa ao longo das etapas, pos-

sibilidade de trabalho com gêneros diversos e/ou com as modalidades oral e escrita integradas, promovendo maiores espaços de reflexividade sobre o conteúdo temático e/ou as dimensões do gênero. Neste artigo, as reconfigurações brasileiras que já propõem essas expansões, apresentadas no trabalho de Magalhães e Cristovão (2018), não são citadas. Outros textos que também apresentam, em parte, essas propostas são os de Pontara e Cristovão (2017), Miquelante *et al* (2017) e Miquelante, Cristovão e Pontara (2020).

Analogamente, Barros, Ohuschi e Dolz (2022) explicam a relação e a distinção entre SD, sequências didáticas de gênero (SDG) e dispositivos didáticos. As SD não necessariamente são voltadas ao ensino de línguas; assim, Barros (2020) tem utilizado o termo SDG para nomear o procedimento criado pelos pesquisadores do ISD, tendo os gêneros como eixo organizador. A distinção entre SDG e os itinerários está centrada no aumento de revisões e reescritas, já que nas SDG, as atividades se limitavam às produções inicial e final. O esquema usado para ilustrar o procedimento do itinerário é de Colognesi (2015)[11] e Colognesi e Lucchini (2017):

Figura 8: Esquema dos Itinerários



Fonte: Barros, Ohuschi, Dolz (2022, p. 104), com base em Colognesi (2015) e Colognesi e Lucchini (2017).

As etapas que compõem a SDG se mantêm, iniciando com a produção textual

11 Colegnesi (2015) é a referência de pesquisa na qual surge este conceito.

inicial para um contexto específico. A partir da sondagem das dificuldades de estudantes em sua versão inicial, a intervenção didática é planejada e executada para abordar dimensões enunciativas, textuais, discursivas e linguísticas relativas ao objeto de ensino (a produção textual de um gênero específico), promovendo várias oportunidades de revisão e reescrita, bem como da revisão por pares, mediada por uma grade de avaliação (ferramenta semiótica) e da autoavaliação. Apesar de o esquema não mostrar, os autores afirmam haver a fase de socialização da versão final.

Como podemos observar ao cotejarmos as figuras expostas antes da 8, muitas das reconfigurações brasileiras vêm há muito propondo essas mesmas inserções sem, no entanto, alterar o nome do dispositivo. Entretanto, é possível observar que os autores se baseiam somente na pesquisa desenvolvida em Genebra e outra do mesmo autor em parceria, mas não dialogam com o desenvolvimento científico local, por exemplo, o trabalho de levantamento das reconfigurações da SD de pesquisadoras/res brasileiras/os apresentado por Magalhães e Cristovão (2018). Esse diálogo seria importante e desejável para fortalecer as pesquisas brasileiras.

A partir dessa constatação, questionamos: as diferentes propostas brasileiras de reconfiguração das SD deveriam, como fez um dos próprios proponentes do conceito, mudar o nome do procedimento uma vez feita alguma alteração? O termo *itinerário*, citado na BNCC e no Novo Ensino Médio, atualmente muito contestado pela comunidade escolar e acadêmica brasileira, que inclusive pede revogação do projeto, poderia facilitar um interesse ou adesão às orientações prescritivas oficiais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse panorama, em que retomamos a sequência didática com o intuito de reafirmar a presença de suas reconfigurações nas pesquisas brasileiras, assim como relacioná-las ao constructo *itinerário*, percebemos o caráter dinâmico deste procedimento, acreditando que ela é potencial para trabalho o ensino de línguas, envolvendo as várias etapas da escolarização. Em uma perspectiva sociodiscursiva, os alunos são inseridos, por meio das SD, cultural e socialmente nas práticas de linguagem orais e escritas como sujeitos ativos e autônomos, capazes de agir pela linguagem em diferentes situações cotidianas.

Destacamos, ainda, que, embora não abordado aqui, as SD têm sido usada tam-

bém na formação de professores, não apenas como procedimento para a aprendizagem da linguagem acadêmica, mas também como objeto de reflexão sobre o ensino de línguas, como nas práticas reflexivas de elaboração de materiais didáticos para a escola básica.

Isso posto, destacamos que o aperfeiçoamento das capacidades de linguagem dos estudantes e de futuros professores, por práticas de leitura, escrita e oralidade, é tarefa central nas pesquisas do Grupo Linguagem e Educação, tendo a possibilidade de concretização desse aperfeiçoamento pelo frutífero procedimento aqui elencado em suas diferentes configurações, cujos impactos positivos são efetivamente vistos no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R. R.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, Instrumento e Desenvolvimento Humano: Revisitando a Proposta Didática do Interacionismo Sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Gêneros Textuais/Discursivos)*: Ensino e Educação (Inicial e Continuada) de Professores de Línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 215-245.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz sequência) didática? *Revista Entrepalavras*, v. 3, p. 322-334, 2013.

BARROS, E. M. D. de. 2020. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: A. P. F. N. BRANDILEONE; V. da S. OLIVEIRA (org.), *Literatura e língua portuguesa na educação básica*: ensino e mediações formativas. Campinas, Pontes Editores, p. 127-144.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. *Revista Letras*. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

COLOGNESI, S. *Faire* évoluer *la compétence scripturale des* élèves. Tese Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2015.

COLOGNESI, S. e LUCCHINI, S. Itinerarios de escritura. “Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación em el marco de la revitalización lingüística en Bolivia”, *in*: NAVARRO, M. *Lenguas, culturas e identidades en la educación superior*. Plurial: La Paz, 2017, pp. 49-64.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. *et al*. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade*: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Socialização de diários: um instrumento par a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. *Diários reflexivos de professores de línguas:* ensinar, escrever, refazer(se). Campinas, Pontes Editores, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. A Genre-Based Approach Underlying Didatic Sequences for the Teaching of Languages. In: Natasha Artemeva; Aviva Freedman. (Org.). *Genre Studies Around the Globe*: beyond the three traditions. 1ed.San Bernardino, CA: Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 403-452.

DOLZ, J. *Seminário 2015*. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Acesso em: 28 ago 2023 Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista DELTA.* vol.32 no.1 São Paulo jan./abr. 2016.

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

DOLZ, J.; LIMA, G. e ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura: Revista:* de Educação e Letras, vol. 22, nº 52, Canoas, pp. 250-274, out/dez, 2020.

FERREIRA, T. S. F. (Org.) *Produção e aplicação de sequências didáticas*: experiências de (futuros) professores de língua inglesa. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GOMES, A. F. R; SOUZA, S. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. *Revista (Con)textos Linguísticos*. UFES, vol. 9, n. 14, 2015 Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10580. Acesso em: maio de 2023.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção*: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org). *Caminhos da construção*: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.) *Caminhos da construção:* reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LISBOA, I. V. P. *A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo, 2014.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S.M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. In: BUENO, L; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MACHADO, A.R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) *Linguagem e Educação.* O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A.R.; GUIMARÃES, A. M. M.; LOUSADA, E.G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 35-46.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, Editora Pontes: 2018. Disponível em : https://87f78528-b98c-4d12-a9ae-6f304c849ca9.filesusr.com/ugd/2571f3_c0fade51da4c489fa4efa523d7bda75c.pdf

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) et al. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 56, n. 1, p. 259–299, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771. Acesso em: 9 maio 2023.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404. Acesso em: 8 maio. 2023.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, *[S. l.]*, v. 33, n. 3, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35236. Acesso em: 28 abr. 2023.

RABELLO, K. R.*O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero*: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

RIBEIRO, E. R.; AZEVEDO, J. L.; LEAL, T. F. O ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do Ensino Fundamental. In: Clecio Bunzen; Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa. (Org.). *Formação e saberes docentes*: desafios para (re)pensar a prática pedagógica. Recife: Ed. UFPE, 2020, p. 160-196.

SWIDERSKI, R.M.S; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009.