

INSTRUMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE: A PRODUÇÃO DE SDS NO CURSO DE PEDAGOGIA

THE INSTRUMENTS FOR TEACHING WORK: THE PRODUCTION OF DIDACTIC SEQUENCES IN THE PEDAGOGY COURSE

Luzia Bueno

Universidade São Francisco – Itatiba/ SP.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Juliana Bacan Zani

Universidade São Francisco
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1662-2122>

Ana Elisa Jacob

Rede Municipal de Valinhos/ SP.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5972-452X>

Resumo: Para realizar o trabalho docente, o professor utiliza vários artefatos, tais como os documentos de prescrição vindos de instâncias superiores, os livros didáticos, os materiais compartilhados por outros colegas. Contudo, nem sempre, tais artefatos chegam a tornar-se instrumentos efetivamente apropriados pelo docente para desenvolver a sua prática, pois, na maioria das vezes, ele não pode participar da produção de tais materiais e/ou não pode compreender quais os princípios ou qual a lógica interna que os sustentam. As pesquisas sobre trabalho docente vêm indicando a importância de o professor ter a oportunidade de se apropriar de instrumentos, para, assim, atuar junto aos seus alunos, ajudando-os a também construir os instrumentos necessários a suas interações sociais. Partindo desses pressupostos, este artigo tem como objetivo discutir duas experiências que visaram a aprimorar a formação linguística em dois componentes curriculares de um curso de pedagogia de uma universidade particular do interior de São Paulo. Nessas experiências, o foco foi, em um

primeiro momento, a produção de sequências didáticas (SD) de vários gêneros textuais escolhidos pelos estudantes de graduação e, depois, em um segundo momento, a elaboração de parte das atividades de uma SD. Para guiar as reflexões e o trabalho didático, assumiu-se o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019) em suas articulações com o Interacionismo Social de Vygotsky, além das discussões da Didática das Línguas de Schneuwly e Dolz (2004), sobretudo, no tocante às questões da engenharia didática e das capacidades de linguagem.

Palavras-chave: sequências didáticas; instrumentos psicológicos; formação de professores; pedagogia

Abstract: To carry out the teaching work, the teacher uses various artifacts such as prescription documents from higher levels, textbooks and materials shared by other colleagues. However, such artifacts do not always become instruments effectively appropriated by the teachers to develop their practice, because the teachers cannot always take part in the production of such materials and/or cannot understand the principles or the internal logic that support them. Research on teaching work has indicated the importance of teachers having the opportunity to appropriate the instruments, in order to work with their students and also helping them to build the necessary instruments for their social interaction. Based on these assumptions, this article has the aim to discuss about two experiences that have the aim to improve the linguistic formation in two curricular components of a Pedagogy course at a private university in the state of São Paulo. In these experiences, at first, the focus was the production of didactic sequences (DS) of various textual genres chosen by the undergraduate students and, secondly, the elaboration of just one part of a didactic sequences (DS). To guide the reflections and the didactic work, the theoretical-methodological framework of sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2019) was assumed in its articulations with Vygotsky's Social Interactionism, in addition to the discussions of the Language Didactics of Sneuwly and Dolz (2004), especially regarding to issues of didactic engineering and language capacities.

Keywords: didactic sequences; psychological instruments; teacher education; Pedagogy

INTRODUÇÃO

No trabalho docente, na perspectiva da Clínica da Atividade e dos trabalhos dos grupos de pesquisa aos quais nos filiamos, o professor encontra-se em uma atividade triplamente dirigida conforme Clot (2006) e Machado (2008). Ele dirige-se a seu objeto de ensino (organiza o meio para que ocorra a aprendizagem que poderá conduzir ao desenvolvimento) a outrem (a seus alunos, a seus coordenadores, por exemplo, e a sociedade de modo mais amplo), e a si próprio como docente. Mediando essas relações, existem os vários artefatos, tais como os documentos de prescrição vindos de instâncias superiores, os livros didáticos, os materiais compartilhados com outros colegas, os quais, se apropriados pelo docente, poderão tornar-se instrumentos psicológicos que auxiliarão o seu agir e o ajudará a guiar também o agir de seus alunos.

Contudo, nem sempre, tais artefatos chegam a tornar-se instrumentos efetivamente apropriados pelo docente para desenvolver a sua prática, pois, na maioria das vezes, ele não pode participar da produção de tais materiais e/ou não pode compreender quais os princípios, ou a lógica interna que os sustentam. As pesquisas sobre trabalho docente vêm indicando a importância de o professor ter a oportunidade de se apropriar de instrumentos, para, assim, atuar junto a seus alunos, ajudando-os a também construírem os instrumentos necessários a suas interações sociais.

Partindo desses pressupostos, este artigo tem como objetivo discutir duas experiências que visaram a aprimorar a formação linguística em dois componentes curriculares de um curso de Pedagogia de uma universidade particular do interior de São Paulo. Nessas experiências, o foco foi, em um primeiro momento, a produção de sequências didáticas (SD) de vários gêneros textuais escolhidos pelos estudantes de graduação e, depois, em um segundo momento, a elaboração de parte das atividades de uma SD. Para guiar as reflexões e o trabalho didático, assumiu-se o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019) em suas articulações com o Interacionismo Social de Vygotsky, além das discussões da Didática de Línguas de Schneuwly e Dolz (2004), sobretudo no tocante às questões da engenharia didática e das capacidades de linguagem.

A fim de expor a nossa discussão, organizamos nosso artigo nas seguintes seções: a pedagogia e as prescrições para o trabalho com a linguagem na formação de professores dos anos iniciais; o trabalho com gêneros textuais no ISD e as possibilidades de desenvolvimento do professor; a metodologia; uma experiência com a

produção de SDs completas por graduandos de pedagogia; uma experiência com a produção de atividades; encerrando com as considerações finais.

A PEDAGOGIA E AS PRESCRIÇÕES PARA O TRABALHO COM A LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

O curso de pedagogia no Brasil é atravessado, de um lado, pelas prescrições oficiais que sempre estiveram ancoradas em interesses externos à educação e, por isso, vivem sendo atualizadas sem que, de fato, haja tempo para análises profundas dos impactos que elas podem gerar. De outro, há o conhecimento científico, oriundo de pesquisas, que busca dialogar com as propostas oficiais, dissecando-as, confrontando-as, ou ainda, reconceptualizando-as, a fim de se buscar uma formação de pedagogos que não reproduza, apenas, os interesses do mercado.

Ao longo da história educacional brasileira, o curso de pedagogia se desenvolveu com a prática educativa em escolas e em outros ambientes, sobremaneira, voltado à educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, o que corresponde à educação infantil e ao ensino fundamental I, bem como à gestão educacional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006, p. 2), as primeiras propostas para o curso atribuíam-se ao estudo da forma de ensinar, ou seja, definido como lugar de formação de “técnicos em educação”, sendo regulamentado, pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939.

Em sua trajetória, a pedagogia construiu uma tradição teórica e científica, entendida como “teoria da educação”. Para Saviani (2007, p. 105), a relação teoria-prática provém de duas grandes tendências pedagógicas: uma que daria prioridade à teoria, prevalecendo as teorias do ensino (como ensinar), dissolvendo a prática na teoria, e a outra, priorizando a prática, predominando as teorias da aprendizagem (como aprender), dissolvendo, assim, a teoria na prática.

As duas tendências levaram os cursos de pedagogia a enfrentarem “a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em pedagogia dicotomizavam teoria e prática” (BRASIL, 2006, p. 4). Para Gatti (2019, p. 177), “no âmbito das práticas formativas, no contexto

da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas”.

Para superar a problemática, Saviani (2007, p. 110) sugere uma outra formulação teórica, na qual a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. Essa nova formulação foi a tarefa acometida à pedagogia histórico-crítica, que

entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa (SAVIANI, 2013, p.26)

Assim, a pedagogia está diretamente relacionada à prática educativa, podendo ser considerada uma ciência *da* e *para* a Educação, corroborando, dessa forma, com Franco, Libâneo e Pimenta (2007), que destacam a pedagogia como

(...) um campo de conhecimento específico da prática social da educação, que se vale das demais áreas do conhecimento, quando essas se voltam para o estudo da educação. A estrutura básica de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, e amplitude (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.75).

Nessa direção, os pesquisadores destacam que o curso de pedagogia é o único curso de graduação

cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

Com base nesses preceitos, como pensar na organização curricular de um curso de pedagogia? Que conhecimentos e saberes são necessários? Que estratégias utilizar para promover uma formação que articule teoria e prática?

Ao curso de pedagogia ou licenciatura, de acordo com Brasil (2006), Art. 2º - “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade

Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, além de visar à formação de professores polivalentes, sendo que, essa formação,

implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares” (PIMENTA et al., 2017, p. 18-19)

Logo, como garantir uma formação voltada à pesquisa, à reflexão da práxis e ao exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não escolares? De acordo com nossas experiências e análise curricular de algumas instituições, nota-se que há uma diversidade de componentes curriculares para formar tanto o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o gestor educacional para atuar em espaços escolares e não escolares. Sendo assim, as 1.600 (mil e seiscentas) horas destinadas às áreas específicas são divididas entre educação infantil, ensino fundamental e gestão escolar.

Focalizando os componentes curriculares de diferentes áreas do conhecimento que são específicos para o ensino na Educação Básica, destacamos o ensino da Língua Materna, ou seja, a Língua Portuguesa, a qual é o foco deste trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial para professores de Educação Básica (DCNs) – Brasil (2019), no art. 8, os cursos devem ter como fundamentos pedagógicos:

- I – o desenvolvimento de competências de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
- II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC.

O mesmo material, no Art. 13, ainda destaca as seguintes habilidades a serem contempladas:

- I – proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

VIII – alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e a produção de escrita das crianças, jovens e adultos.

Assim sendo, nos cursos de pedagogia, encontramos alguns componentes curriculares que se concentram no trabalho com a linguagem. A título de exemplo, temos as Práticas de Leitura e Escrita, Fundamentos da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, Práticas Educativas de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, entre outros. Geralmente, em uma matriz curricular, os estudantes terão, no máximo, 144 horas para se dedicarem aos estudos da Língua Materna, o que corresponde a dois componentes curriculares de 72 horas. Vale destacar que, de acordo com as DCNs (2019), 1.600 horas são reservadas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas.

Frente a esse panorama, cabe indagar: como garantir que a formação inicial permita um espaço de estudo e reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e que tome a leitura e a escrita como práticas sociais, tendo o gênero textual como ponto de partida? Como possibilitar, aos licenciados, a oportunidade de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para agir e interagir por meio de gêneros de textos, e se apropriarem de instrumentos, para, assim, atuarem junto a seus futuros alunos, ajudando-os a, também, construir os instrumentos necessários a suas interações sociais?

Consideramos que o tempo disponibilizado para os componentes curriculares que se dedicam ao domínio da língua materna acaba sendo muito pouco, o que nos faz concordar com Pimenta et al. (2017, p. 25) que afirmam que “essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”. Dessa maneira, acreditamos ser necessário buscar caminhos para aprimorar essa formação e, também, que é através do conhecimento científico que encontramos os meios para fazer isso, como veremos na próxima seção, ao tratarmos do quadro que fundamenta nossas discussões, o ISD.

A formação inicial e, mais especificamente, a formação linguística será o foco deste trabalho, cuja finalidade é discutir duas experiências que visaram a aprimorar a formação linguística nas disciplinas de “Práticas de Leitura e Escrita” e “Teoria e Práticas Educativas de Língua Portuguesa” em um curso de pedagogia, tendo como base a concepção de linguagem como interação, tomando o gênero de texto, bem como os dispositivos para trabalhá-los como instrumentos muito importantes para o desenvolvimento pessoal e de formação.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ISD E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Conforme nos esclarece Bronckart (2017), para o ISD, perspectiva teórico-metodológica que sustenta este estudo, a atividade de linguagem é o ponto fulcral para o desenvolvimento tipicamente humano e sua continuidade ao longo da vida.

Consoante o autor, apoiando-se nos estudos de Lev S. Vygotsky, o que nos distingue de outras espécies – a especificidade humana – é a linguagem verbal com significado, assim como o pensamento consciente e a produção de organizações sociais e de obras culturais, isso tudo em decorrência do caráter mediador e instrumental dos signos verbais.

A especificidade ou ruptura humana coincide com o emprego dos signos verbais, uma vez que eles “têm essa propriedade radicalmente nova na evolução de constituir cristalizações psíquicas de unidades de troca social” (BRONCKART, 2017, p. 30). Segundo Bronckart (2017), na atuação com os signos, há uma duplicação da dimensão processual: os processos bio-fisiológicos e os sociolinguageiros. Estes últimos são os que possibilitam ao indivíduo o acesso, o controle, o domínio e a transformação dos primeiros ao longo de toda a vida. “Isso implica que a espécie humana seja apta a pensar o seu próprio destino e a tentar (independente da pertinência desta ação) controlá-lo ou orientá-lo” (BRONCKART, 2017, p. 31).

A realidade dos signos, por sua vez, assim como já evidenciava os estudos de Volóchinov (2018), os quais são aderidos pelo ISD, é determinada pela comunicação; a expressividade clara e plena deles encontra-se, portanto, na linguagem. Conforme Volóchinov (2018), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois ela está presente em todo ato ideológico; além disso, é o meio mais apurado e sensível da comunicação social.

Volóchinov (2018) defende que a apreensão da palavra para a compreensão da psicologia social, ou seja, “(d)aquele universo de discursos verbais multiformes que abarca todas as formas e todos os tipos de criação ideológica estável (...)” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 107), assim como para o estudo da língua parta de uma perspectiva descendente. Em outros termos, das condições concretas da interação verbal; das diversas formas de enunciados; das formas de comunicação cotidianas, sob o modo

de gêneros, os quais são “determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220), e da revisão das formas da língua.

No que diz respeito aos gêneros textuais, são os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal; outrossim, segundo Bronckart (2009), eles são os meios pelos quais as aprendizagens sociais continuam ao longo de nossas vidas tanto nas mediações formativas informais quanto formais.

Segundo o autor, ao interagirmos com os gêneros textuais, realizamos um duplo processo: de adoção e de adaptação. Adotamos determinado gênero para nos comunicarmos, por conseguinte, progredimos nos conhecimentos sobre ele, assim como sobre as restrições linguísticas que lhe são próprias. Além disso, aprendemos a administrar as indexações sociais das quais tal gênero é portador, inserindo-nos nas redes de significações cristalizadas nos modelos pré-existentes, bem como situando-nos em relação a eles. Ainda nesse processo de uso, tais configurações são adaptadas à nossa estilística pessoal ou social, procedimento que pode gerar modificações nas características anteriores do gênero, restituindo o próprio arquitexto, ou seja, o conjunto de gêneros disponíveis na sociedade.

No sentido vygotskyano do termo (VYGOTSKY, 1930 [1985], p. 39 apud FRIEDRICH, 2012) a adoção e a adaptação dos gêneros textuais, devido a nossas necessidades comunicacionais, revelam a emergência de um campo instrumental. Em outras palavras, um artefato social é apropriado por nós com a finalidade de alcançarmos determinados objetivos comunicacionais. Há, desse modo, a adoção de algo externo para que possamos dominar nossos próprios comportamentos, permitindo, assim, a ação.

Em uma perspectiva didática, para Schneuwly (2010), os gêneros textuais podem ser concebidos como megainstrumentos no desenvolvimento linguageiro dos alunos, uma vez que, quando dominados por eles, podem levá-los ao desenvolvimento de determinadas capacidades de linguagem.

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017) na produção de um texto pertencente a um gênero textual, mobilizamos capacidades de linguagem, as quais, conforme Dolz e Schneuwly (2010), são imprescindíveis para o trabalho didático, já que elas nos permitem interagir e agir com os textos. São elas:

[...] capacidades de ação, isto é, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, ou aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação

determinada; por fim, capacidades linguístico-discursivas ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 164).

Tendo em vista a possibilidade do desenvolvimento de tais capacidades de linguagem, assim como assinala Schneuwly (2010), a opção pelo ensino dos gêneros textuais é necessária, pois apresenta vantagens, uma vez que pode contemplar “o nível textual e engloba outros “pontos de vista” mais locais (conexão, enunciação, segmentação etc), ela é empiricamente delimitável e socialmente pertinente etc.” (SCHNEUWLY, 2010, p. 117). Schneuwly (2010, p. 116), ainda sustenta sobre essa opção didática: “o que constitui no mais alto nível o objeto do desenvolvimento da linguagem: saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos”. Sendo assim, dominar gêneros textuais de diferentes esferas sociais é o mesmo que ser proficiente na própria língua, o que permite o acesso e a participação nas diferentes atividades humanas.

Machado e Lousada (2010), por seu turno, partindo dos aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 1999), da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004)) e do ISD, defendem que a atividade docente é instrumentada, uma vez que, para realizá-la, utiliza instrumentos materiais ou simbólicos “oriundos da apropriação, por si e para si, de artefatos disponibilizados pelo seu meio social. Nesse sentido, sua atividade pode ser altamente criativa, dado que o professor recria esses artefatos de acordo com as diferentes situações, necessidades e capacidades” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627).

Os gêneros textuais, por seu turno, como afirmam as autoras, também podem ser considerados artefatos do trabalho do professor, entretanto, o modo como eles foram introduzidos na educação brasileira, desde os textos prescritivos na década de 1990 até os dias atuais, transformaram-nos em artefatos impostos, com lacunas conceituais e procedimentais, as quais tiveram de ser supridas pelo próprio professor. Desse modo, para que os gêneros possam vir a ser instrumentos do trabalho do professor, é necessária a mobilização de “saberes profissionais, mais ou menos conscientemente, que lhes permitam guiar e pensar suas ações em situação de ensino com os alunos” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 629).

No que tange aos saberes profissionais, numa perspectiva ISD, retomamos o que Bulea e Bronckart (2010) discorrem sobre a formação de professores. Segundo os autores, é importante discutir as capacidades epistêmicas, relativas aos conheci-

mentos, e as praxiológicas, relativas ao domínio prático, percebendo que deve haver uma articulação eficaz entre essas duas ordens de capacidades. Contudo, esses autores também ressaltam que:

L'objectif épistémique de maîtrise théorique des notions et règles mobilisées dans les programmes demeure essentiel, dans la mesure où l'absence de réelle compréhension du statut des constructions théoriques sous-tendant les programmes constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires (BULEA; BRONCKART, 2010. P. 50).

As capacidades praxiológicas, por seu turno, são desenvolvidas a partir das análises das práticas, devem ter como objetivo essencial “ré-interroger ces mêmes connaissances théoriques, et de leur faire prendre corps dans le cadre des pratiques didactiques effectives” (BULEA; BRONCKART, 2010, p. 51). Logo, para que as duas capacidades possam ser desenvolvidas no processo de formação docente, o domínio teórico e a ação prática devem dialogar constantemente.

A didática das línguas genebrina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010), por sua vez, perspectiva que também recorre ao ISD, defende que, para o ensino dos gêneros textuais, modelos e sequências didáticas sejam elaborados e implementados. São esses artefatos que, conforme seus idealizadores, possibilitam a transposição didática, ou seja, a transformação dos conhecimentos sociais em ensináveis, favorecendo, assim, a aprendizagem e o trabalho do professor.

O modelo didático de gêneros textuais, nessa perspectiva, trata-se de um objeto descritivo da constitutividade do gênero escolhido para o ensino. Para a elaboração de um modelo didático desse tipo, são necessárias análises sociodiscursivas de exemplares do gênero disponíveis na sociedade, bem como a consulta a trabalhos já desenvolvidos por especialistas das práticas de ensino. A partir de um modelo didático, dispositivos didáticos podem ser construídos; fomentados cursos de formação; elaborados materiais didáticos, e, também, ele pode servir como orientação para as prescrições educacionais (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010).

A sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), por sua vez, tem o intuito de levar o aluno a dominar melhor o gênero textual para que ele possa produzi-lo e adequá-lo a uma dada situação, visando a um projeto comunicacional intencional. Trata-se, dessa forma, de um projeto de apropriação de certa prática de linguagem, ofertando aos alunos instrumentos que facilitem esse processo.

Sucintamente, a sequência didática de que falamos inicia-se com a apresentação de um projeto de comunicação aos discentes envolvidos, bem como do gênero textual que eles deverão produzir. Após esse momento introdutório, uma produção inicial é requisitada com a intenção de verificar o que eles já dominam e/ou precisam dominar com relação ao gênero. Essa é uma fase diagnóstica que orientará os próximos passos da sequência didática. Logo após, os módulos de trabalho são planejados e implementados; em outros termos, as atividades, os exercícios, as estratégias e as ferramentas são desenvolvidas a fim de que os alunos possam dispor de recursos para dominar melhor o gênero em questão. Por último, requisita-se a produção final, meio pelo qual será possível verificar quais capacidades de linguagem os alunos puderam desenvolver com as intervenções didáticas.

Mais recentemente, uma nova geração de sequências didáticas foi anunciada (DOLZ, 2019; DOLZ, 2020; COPPOLA; DOLZ, 2020; DOLZ; LIMA; ZANI, 2020): as sequências didáticas itinerantes. Em vez da organização *produção inicial – módulos – produção final*, procedimento em que o aluno era guiado a produzir um texto do mesmo gênero no início e no final da sequência didática, a nova geração propõe a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros; atividades relativas a eles, e produções intermediárias do gênero no final cada módulo de trabalho. Além disso, depois das produções intermediárias, propõem-se um retorno reflexivo-progressivo, ou seja, uma atividade metalinguageira que visa à própria produção, a qual é possível, desde que, nos módulos, sejam trabalhadas as dimensões e os conceitos relativos ao gênero almejado pelo projeto comunicacional.

A nova geração de sequência didática é resultado de um trabalho longitudinal de Engenharia Didática (DOLZ, 2016), ou seja, de uma metodologia de pesquisa que visa a conceber possibilidades para a renovação escolar, para uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, de modo a fomentar novas pesquisas e processos de profissionalização docente (DOLZ; LACELLE, 2017). Um trabalho sob esta perspectiva é desenvolvido em colaboração com os professores, pois o objetivo é envolvê-los nos processos de concepção dos projetos comunicacionais, dos objetos de ensino, de elaboração e implementação das sequências, de avaliações das experiências didáticas e das novas experimentações. Assim, como defende Dolz (2020), a participação do pesquisador e do professor viabiliza a formação deste profissional, bem como a qualidade das aprendizagens.

No contexto de formação inicial de professor, teorizar sobre as sequências didáticas seria localizá-las no campo das capacidades epistêmicas, conforme propuseram Bulea e Bronckart (2010). Todavia, quando é proposta, a esses futuros profissionais, a elaboração de uma sequência didática, é possível articular a ordem epistêmica à praxiológica, uma vez que eles têm a oportunidade de vivenciar uma prática comum no trabalho docente: construir prescrições para o trabalho do aluno por meio da elaboração de materiais didáticos.

METODOLOGIA

Neste artigo, propomo-nos a discutir duas experiências que visaram a aprimorar a formação linguística nos componentes curriculares de “Práticas de Leitura e Escrita” e “Teoria e Práticas Educativas de Língua Portuguesa” em um curso noturno de pedagogia de uma universidade particular do interior de São Paulo. O percurso formativo nesses dois componentes curriculares foi desenvolvido pelas autoras deste artigo a partir do quadro teórico do ISD e dos trabalhos didáticos de Schneuwly e Dolz (2004), já indicados na seção teórica deste artigo.

Uma das pesquisadoras foi docente e contou com o apoio de outra autora como estagiária docente no ensino superior do componente curricular “Práticas de Leitura e Escrita”, cuja ementa consiste em “Modalidades organizativas da prática de leitura e escrita. Alfabetização de jovens e adultos. Os textos infantis. Leitura, produção e revisão de textos em diferentes gêneros. Projetos de leitura e escrita”. O componente em questão foi ofertado no quarto semestre do curso de pedagogia, no ano de 2017. O foco foi a produção de sequências didáticas (SD) de vários gêneros textuais escolhidos pelos alunos.

A segunda proposta foi acompanhada pela segunda pesquisadora que atuou no componente curricular “Teoria e Práticas Educativas de Língua Portuguesa”, oferecido no quinto semestre, no ano de 2021, apresentando a seguinte Ementa - “Gêneros Textuais. Contribuições da linguística para a prática pedagógica. Fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e suas relações com a prática pedagógica. Análise linguística e reflexão sobre a língua. Propostas oficiais, currículo e avaliação. Análise e produção de materiais didáticos. Sequências didáticas”. Neste componente, o foco foi a elaboração apenas de parte das atividades de uma SD para o ensino de um gênero textual específico – Carta Oficial.

Ainda que temporalmente distantes, as duas experiências mantêm entre si um importante diálogo e, por isso, vamos expô-las e discuti-las.

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE SDS COMPLETAS POR GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

No componente curricular “Práticas de Leitura e Escrita”, assumimos como objetivo maior levar os estudantes de pedagogia a compreenderem como poderiam desenvolver atividades práticas de leitura e de escrita com seus alunos da educação básica. Dessa forma, visávamos a dar condições para que esses estudantes pudessem iniciar o desenvolvimento da apropriação de um conjunto de conhecimentos que poderiam depois tornar-se instrumentos psicológicos para guiar o seu agir e o de seus alunos. Conforme Friedrich (2012), a partir de uma profunda releitura das obras de Vygotsky:

Utilizando os instrumentos psicológicos, o homem controla e influencia seu comportamento psíquico, sem que se misture nesse processo, já que ele não fez nada mais do que intercalar entre ele e seus processos psíquicos determinados meios que agem diretamente sobre seu próprio comportamento psíquico a fim de produzir o resultado desejado. [...] Com a ajuda dos instrumentos psicológicos, o sujeito faz com que se produza em si mesmo determinados efeitos desejados, do qual é o objeto. Poder-se-ia dizer também que o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade da atividade mediatizante no plano psicológico (FRIEDRICH, 2012, p. 66-67)

Para atingirmos esses objetivos, dando subsídios, assim, tanto para o desenvolvimento das capacidades epistêmicas quanto para as praxiológicas, procuramos, no decorrer da disciplina, ler artigos teóricos de autores clássicos como Kleiman (1995) e Schneuwly e Dolz (2004) sobre projetos de letramento e sequências didáticas, a fim de que pudessem refletir sobre a importância da articulação das atividades com as práticas sociais com as quais dialogavam. Junto às leituras e às discussões em sala, os estudantes receberam a incumbência de elaborarem o modelo didático e depois realizarem a produção de sequências didáticas (SD) de vários gêneros textuais escolhidos por eles. Essas SDs, depois de revisadas, formariam um ebook.

A turma desse componente curricular era composta por 71 alunos, que formaram doze grupos para a elaboração das SDs, mas nem todos os membros de dois grupos autorizaram a análise de seus materiais em nossa pesquisa e, por isso, nós não inserimos duas das SDs produzidas por eles. Ficamos, assim, com 62 estudantes que, em grupos de cinco a sete alunos, elaboraram dez SDs. Esses estudantes, em sua maioria, eram provenientes da rede pública de ensino e com dificuldades de leitura e escrita de textos acadêmicos. No decorrer da graduação, eles já haviam vivenciado duas SDs completas sobre resumo e artigo científico no primeiro e no segundo semestre do primeiro ano, nos componentes de Leitura e Produção de Textos I e II. No quarto semestre do curso, tiveram a disciplina de Práticas de Leitura e Escrita após já terem feito o componente de Alfabetização em que discutiram sobre métodos e projetos de trabalho.

Para a produção das SDs, os estudantes puderam escolher se queriam focar em alunos do primeiro (1º ou 2º ano) ou do segundo ciclo (3º, 4º ou 5º ano) do Ensino Fundamental I. Feita a escolha, em um primeiro momento, eles realizaram o modelo didático do gênero para levantar quais seriam as suas dimensões ensináveis e quais seriam pertinentes para serem trabalhadas em suas SDs, tendo em vista o ciclo escolhido. Para guiar as reflexões sobre o que seria adequado para cada ciclo, discutimos com os alunos sobre as expectativas de aprendizagem constantes no currículo de Itatiba, cidade do interior de São Paulo, do qual uma das autoras deste artigo participou da elaboração, bem como das orientações para o desenvolvimento de SDs para os anos iniciais. Essas SDs da cidade de Itatiba foram disponibilizadas e analisadas em várias ocasiões pelos estudantes, servindo como um guia de seu agir.

Apesar das discussões e orientações para que buscassem gêneros que fossem pouco explorados nos materiais didáticos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes seguiram o que se vê ainda em vários livros didáticos: mais gêneros da esfera literária (5 SDs), seguida pela jornalística (3 SDs), pela familiar (2 SD) e pela publicitária (1 SD), como se pode ver no quadro a seguir:

Quadro 1: gêneros escolhidos para as SDs

Gêneros	Número da SD
Poemas visuais	1
Carta de leitor	2, 4
Paródia literária de conto de fada	3

continua

Quadro 2: A estrutura de SD proposta e as seções das SDs produzidas

A SD do estudante deveria conter:	SDs produzidas										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Apresentação da situação / projeto maior	X			X	X	X	X	X		X	7
Produção inicial	X				X	X		X			4
Módulos sobre contexto de produção (aspectos contextuais)	X	X		X	X	X				X	6
Módulos sobre tema (aspectos discursivos)	X	X	X	X	X	X		X			7
Módulos sobre estrutura (aspectos discursivos)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Módulos sobre linguagem (aspectos linguístico-discursivos)	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
Produção Final	X	X		X	X	X			X	X	7
Ficha de autocorreção	X	X			X						3
Referências bibliográficas	X			X	X	X					4
Problemas de linguagem (adequação à norma culta)					X			X		X	3
Problemas nas atividades propostas (pertinência e coerência do que foi proposto)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9

Fonte: elaborado pelas autoras

A maioria das SDs apresentou boa parte dos elementos propostos, havendo apenas três que não fizeram isso (SDs 3, 7 e 9). Os dados indicam que os estudantes parecem compreender a SD como um dispositivo com partes articuladas que pode levar ao desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, além de poder ser também um regulador das próprias ações do professor, funcionando, desse modo, como um instrumento psicológico para o docente. Contudo, nota-se também que há ainda estudantes com dificuldades em atrelar a SD a um projeto comunicativo mais amplo, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004), além de parecer não perceberem a necessidade de haver uma produção inicial e uma final articuladas a fim de que seja possível ter pistas para ver o desenvolvimento de capacidades do aluno.

Em várias delas, essa sondagem inicial fica restrita a um conjunto de perguntas para levantar o conhecimento prévio mais geral sobre o gênero. Isso é relevante, mas a produção inicial também ajuda o aluno a ir compreendendo as especificidades dos módulos seguintes que podem ajudá-lo a incrementar o próprio texto, já que vão aprofundando os aspectos de cada dimensão do gênero estudado a cada etapa. Ainda visando ao desenvolvimento do aluno, há a ficha de autocorreção que poderia funcionar como um guia para regular a ação do aluno, podendo tornar-se, assim, um instrumento psicológico dele. Entretanto, ela também não é considerada pela maioria, só sendo apresentada em 3 das 10 SDs.

De modo geral, as SDs não apresentaram problemas de adequação à norma culta, mas, em 9 delas, houve problemas relativos às atividades propostas.

Quadro 3: As SDs e as seções com problemas

A SD do estudante deveria conter:	SDs produzidas										Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Apresentação da situação / projeto maior												
Produção inicial						X		X				2
Módulos sobre contexto de produção (aspectos contextuais)		X					X			X		3
Módulos sobre tema (aspectos discursivos)			X	X	X					X		4
Módulos sobre estrutura (aspectos discursivos)			X			X	X	X		X		6
Módulos sobre linguagem (aspectos linguístico-discursivos)			X			X	X	X	X	X		6
Produção Final				X	X							2

Fonte: elaborado pelas autoras

Podemos ver nas SDs dois tipos de problemas. Um primeiro tipo, parece-nos, ser relativo à dificuldade de especificar bem os elementos dos gêneros textuais que se pretendia explorar nos textos. Nos aspectos discursivos, por exemplo, uma parte das inadequações foi propor um tema e um objetivo para a carta de leitor desvinculados



dos assuntos abordados, em vez de solicitar que fosse feita a partir da leitura de um texto de jornal (SD4); fazer diferentes classificações para um mesmo texto, chamando-o ora de artigo, ora dissertação ou texto informativo (SD 5), ou ainda, empregar os nomes das esferas de atividade publicidade e propaganda para o gênero anúncio publicitário (SD6). Nos aspectos linguísticos-discursivos, na SD3 de paródia de contos de fada, havia uma atividade de completar espaços em brancos com verbos e substantivos; ao tratar da carta de leitor na SD4, houve uma tentativa de explorar palavras de ligação, com foco em preposições e verbos, e, na SD5 de artigo de opinião, houve atividades sobre figuras de linguagem como hipérbole e metáfora, mas, nas três SDs, não se observa uma articulação clara com os textos do gênero estudado, ou indicação da pertinência de tais atividades.

Hipotetizamos que esses problemas podem decorrer do fato de que os estudantes de pedagogia não costumam fazer análises mais aprofundadas dos textos, diferentemente dos graduandos de Letras que, geralmente, podem ter vários componentes curriculares dedicados a essa tarefa, uma vez que ela costuma fazer parte da grade das disciplinas de Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Teoria Literária com análise de textos. Assim, como muitos outros professores sem uma boa formação de base, muitos estudantes acabam por buscar as características de um dado gênero em materiais didáticos já prontos, que são mais acessíveis do que os trabalhos acadêmicos, como dissertações ou teses, ou mesmo, em artigos científicos, que trazem modelos didáticos mais fundamentados, entretanto não estão voltados a um público mais amplo. Se, de um lado, na Linguística Aplicada e na Educação, há excelentes estudos sobre variados gêneros textuais, como podemos ver nos periódicos acadêmicos, por outro, ainda não é forte a produção de divulgação científica sobre essas investigações voltada aos professores da educação básica.

Um segundo tipo de problema, parece-nos, corresponde ao desconhecimento de como construir os enunciados para as atividades, de escolher os comandos mais adequados para guiar o agir do aluno e, até mesmo, de dosar as atividades, dividindo-as em várias etapas. Na produção inicial, por exemplo, a questão estava na complexidade das propostas para alunos dos anos iniciais, já que, em uma, foi solicitado criar um produto totalmente novo e, depois, um anúncio sobre ele (SD6); já na outra, foi proposta aos alunos a produção de uma receita inteira a partir de apenas uma foto de uma torta (SD7). Nos aspectos contextuais, os problemas foram: não trazer exemplos do gênero a ser produzido (SD7), deixando para o aluno inferir como seriam os tex-

tos; trazer atividades que seriam mais adequadas para os aspectos discursivos (SD2) ou linguísticos-discursivos (SD10), já que exploravam elementos relativos à estrutura ou à coesão do gênero. Ademais, em metade das 10 SDs (SD 5,7,8,9,10), nas suas várias seções, houve problemas quanto aos comandos bem genéricos (“analise a estrutura do texto”, ou “analise a linguagem do texto”, ou “produza um texto”).

A produção de enunciados destacou-se como uma temática muito importante a ser trabalhada com os estudantes em outras edições deste componente. Sem o conhecimento adequado, muitos deles recorreram ao apoio de materiais didáticos já prontos, os quais, muitas vezes, cometiam os erros que visávamos evitar com as SDs, como os tais enunciados genéricos, ou a desconexão entre as atividades e os gêneros de referência. Será que esses problemas com os enunciados teriam uma ligação com possíveis dificuldades com o conhecimento sobre gêneros, modelo didático e sequências didáticas?

Como parte da avaliação dos estudantes, nesse componente curricular, também havia uma prova discursiva que ocorreu no final do semestre. Ao compararmos os resultados das SDs que envolveram as capacidades epistêmicas e praxiológicas, com os níveis de acertos de questões nas provas em que os estudantes deveriam expor o conhecimento declarativo sobre os conceitos relativos ao trabalho com gêneros textuais, como o modelo didático e sequência didática, notamos que 58 de 62 acertaram as questões sobre eles. Percebe-se, desse modo, que os estudantes conseguem verbalizar sobre os conceitos, ainda que tenham dificuldades para colocá-los em prática.

Tal situação pode nos indicar que os estudantes estão no processo de desenvolvimento, pois com essa experiência de ler, discutir e praticar a elaboração de SDS, eles foram obrigados a ficarem em uma posição ativa, tendo de confrontar seus conhecimentos prévios com os novos que vivenciaram na prática. Não temos como afirmar que as SDs e o domínio de sua elaboração se tornarão instrumentos psicológicos para o agir desses futuros professores, ou seja, algo que possa controlar os próprios comportamentos psíquicos e dos outros, conforme Friedrich (2012). Todavia, com esse tipo de trabalho, demos a oportunidade para que isso pudesse acontecer.

Após a produção e a correção das SDs, elas foram devolvidas aos alunos e, juntos, realizamos uma discussão sobre os acertos e as inadequações. Como já era o final do semestre, combinamos de continuar o trabalho. Assim, o próximo passo seria retomar a SD de cada grupo no componente curricular seguinte de “Teoria e Práticas Educativas de Língua Portuguesa” e, junto com os estudantes, proceder a

uma revisão. Contudo, no semestre marcado, outro professor foi designado e não foi possível completar o trabalho. Tal fato nos traz uma questão que não é o foco deste artigo, mas que precisa ser melhor discutida nos cursos de graduação: a articulação entre os componentes curriculares de modo a garantir um projeto de formação de professor mais amplo, que seja do curso como um todo e que, portanto, possa ser garantido, independentemente, do docente que estiver dando aula em cada momento.

Mesmo sem a continuação com a mesma turma que produziu as SDs, essa experiência também nos mostrou que poderia ser válido investirmos mais em um trabalho voltado à produção de apenas partes da SDs, para que, desse modo, os estudantes pudessem se empenhar mais nos enunciados e na formulação de atividades coerentes com os elementos dos gêneros que eles pretendem trabalhar.

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES

No componente curricular Teoria e Práticas Educativas de Língua Portuguesa, vivenciamos a produção de atividades para o ensino do gênero de texto Carta Oficial, com o objetivo de investigar como os estudantes, em formação, se apropriaram da perspectiva teórica em que se trata o gênero de texto como objeto de ensino, dando elementos para analisar a produção de textos escritos por crianças em processo de escolarização, bem como para propor atividades que visassem a levar o aluno a avançar na escrita e a superar as dificuldades encontradas. Para melhor visualização, apresentamos essa experiência em três partes: a) o gênero de texto Carta Oficial e o modelo didático; b) a análise das dificuldades de escrita e o exemplo de uma sequência didática; c) a proposta de atividades para superar as dificuldades.

a) O gênero de texto Carta Oficial

Com base nos trabalhos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), foi desenvolvido, por uma das autoras desta pesquisa, um modelo didático do gênero Carta Oficial, para ser apresentado aos estudantes que estavam discutindo o ensino de Língua Portuguesa partindo de um gênero de texto como objeto de ensino, bem como a importância de conhecer as principais dimensões a serem ensinadas de um texto, ou seja, de se ter um Modelo Didático.

Para isso, foi apresentada aos estudantes a seguinte figura:

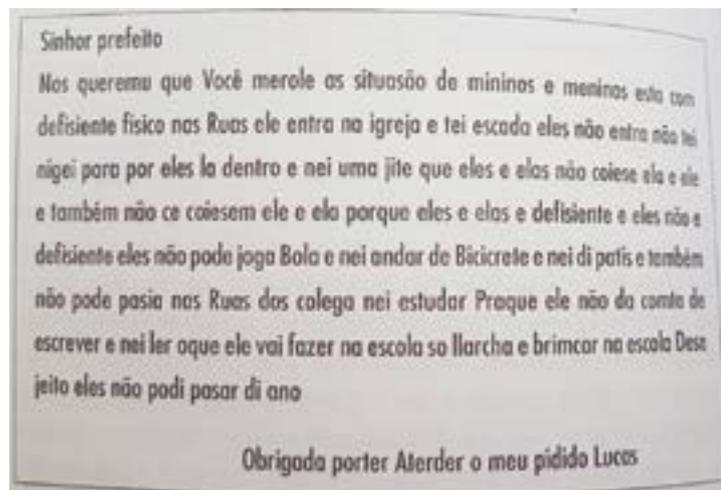
Figura 2 – Modelo Didático do Gênero Carta Oficial



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010)

Após a apresentação e a discussão das principais características do gênero de texto Carta Oficial, foi apresentado aos estudantes do quinto semestre de Pedagogia o texto produzido por Lucas, o qual está disponibilizado em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 86).

Figura 3 – Carta de Lucas (3º ano)



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 86)

b) análise das dificuldades de escrita e exemplo de uma sequência didática

Após a leitura do texto de Lucas, foi solicitado aos estudantes que o analisassem, considerando as características do gênero Carta Oficial, as quais foram apresentadas e discutidas em aulas anteriores e que, também, identificassem os principais problemas de escrita do aluno em questão. Nesse momento, foi proposta a utilização de um recurso, o Mentimeter, formando uma nuvem de palavras, com os principais erros identificados. Os problemas mais destacados foram “ortografia” e “pontuação”, seguidos de “conjugação dos verbos” e “parágrafos”. Nessa etapa, retomamos as discussões anteriores sobre a importância de se abrir um espaço para a interação verbal nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de torná-las um espaço para o dialogismo (MORETTO, 2009). Com isso, oportunizaríamos aos alunos situações em que eles pudessem ser produtores dos próprios textos, assim como nos disporíamos à escuta deles, não desperdiçando, desse modo, como enfatiza Possenti (1997), grandes energias com o tratamento de erros ortográficos, o que acaba ocupando tempo significativo do professor.

Depois da análise, foram apresentadas aos estudantes algumas propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas, considerando as diferentes capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, também, a ferramenta Sequência Didática como recurso para o processo de ensino de um gênero textual.

c) proposta de atividades para superar as dificuldades

Após a discussão sobre como elaborar uma sequência didática, levando em conta que não haveria tempo suficiente para pensar em uma, sugeriu-se que os estudantes se reunissem em pequenos grupos (de 3 a 4 estudantes) e que propusessem, no mínimo, duas atividades para ajudar o Lucas a superar a dificuldade. Para isso, eles deveriam destacar o problema, assim como identificar qual capacidade de linguagem estaria sendo desenvolvida ao propor tal atividade.

No quadro abaixo, expusemos a dimensão relacionada ao gênero e a capacidade de linguagem que estaria sendo desenvolvida, muito embora, dos 22 grupos, 16 mencionam qual a dimensão estaria sendo explorada com as atividades propostas, e somente 2 (5 e 12), além de indicar a dimensão trabalhada, conseguiram estabelecer relação com a capacidade de linguagem a ser desenvolvida.

Quadro 4 – Propostas de atividades para superar os problemas de Escrita do Lucas

Capacidade de Linguagem	Dimensão relacionada ao gênero	GRUPOS																						Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Capacidade de ação	Contexto (para quem escrever a carta)				X																			1
Capacidade discursiva	Estrutura (Etapas de uma carta)			X	X	X	X	X	X	X		X	X				X		X		X	X		13
	Segmentação (parágrafos)																		X					1
	Tema (conteúdo temático)							X		X				X						X				4
Capacidade linguístico-discursiva	Textualização - Ortografia							X			X				X	X				X	X	X		7
	Textualização - Pontuação	X																	X					2
	Textualização – Conjugação dos verbos		X																					1
	Textualização – Semiótica (G e GU)																						X	1

Fonte: elaborado pelas autoras

Das atividades propostas, 10 (dez) se concentraram na planificação do texto. A preocupação foi em garantir como a carta oficial é organizada. Dessas, 3 (três) apresentaram a estrutura de uma carta comum e propuseram a escrita, como, por exemplo, uma carta para o Papai Noel pedindo o seu presente. Outras 8 (nove) propostas foram divididas quanto à textualização, sendo 4 (quatro) para ortografia, 2 (duas) para pontuação, 1 (uma) para conjugação de verbos, 1 (uma) para dígrafos. E, por fim, tivemos 2 (duas) propostas que se preocuparam com o desenvolvimento do conteúdo temático e 1 (um) em recuperar o contexto de produção, destacando quem produz uma carta oficial, para quem, com qual objetivo.

Os dados indicam que os estudantes se preocuparam com a planificação da carta oficial, uma vez que o texto de Lucas foi organizado em apenas um parágrafo, além de não conter outros elementos como data e local e saudação. Nota-se que os estudantes compreenderam que uma das “operações de produção textual” é a planificação do texto, ou seja, qualquer gênero de texto apresenta uma organização (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Porém, a organização temática, os temas e os argumentos relevantes pouco foram trabalhados.

Outro ponto que se evidenciou na pesquisa foi a elaboração de enunciados. Verificou-se a dificuldade de os estudantes elaborarem os enunciados das atividades propostas, os quais, como apresentado nos dados da experiência anterior, apareceram genéricos, ou desconexos da proposta. Observou-se também que algumas propostas apresentaram atividades já prontas, retiradas de livros didáticos e de sites pedagógicos, tornando a proposta descontextualizada.

Embora os estudantes estivessem no processo de desenvolvimento, colocá-los em uma situação em que fosse requisitada a análise e a reflexão sobre as diferentes possibilidades de atividades para o ensino da produção escrita, permitiu-lhes mobilizar os conhecimentos já adquiridos, ou seja, o que já “sabiam fazer ou não”. “A tomada de consciência de um conceito é a condição indispensável para utilizá-lo” (FRIEDRICH, 2012, p.106).

Dessa forma, na tentativa de trabalhar atividades específicas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero “carta oficial”, sem utilizar a ferramenta da Sequência Didática, estamos colocando os estudantes em situações de aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento, bem como para a reflexão sobre a escrita e o seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos discutir sobre duas experiências que visavam a aprimorar a formação linguística em dois componentes curriculares de um curso de Pedagogia de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo.

A análise da primeira experiência mostrou-nos que os estudantes conseguiram iniciar a aprendizagem do dispositivo sequência didática. Ainda que tenham tido dificuldades em realizar, de modo satisfatório, as atividades que fazem parte de uma SD, notamos que houve a tentativa de fazê-las. Além disso, também compreendemos, a partir das SDs e das provas realizadas por eles, que as capacidades epistêmicas e as praxiológicas estão em movimento, podendo vir a ajudá-los a transformar, futuramente, as SDs em um instrumento psicológico para seu agir como professor e para o de seus alunos.

A segunda experiência, embora não tenha utilizado a SD como ferramenta de ensino, também se mostrou como etapa importante para o processo de formação

dos futuros professores, pois permitiu identificar as dificuldades para se pensar em propostas de atividades que superassem os obstáculos para o processo de escrita de um aluno. Dessa forma, acredita-se que essa experiência também proporcionou ferramentas que podem vir a servir para a prática profissional desses estudantes.

Assim, no conjunto, essas duas experiências nos mostram que é possível ultrapassar as prescrições oficiais e contribuir para a formação de professores, uma vez que eles passam a ter acesso às duas neoformações, as quais seriam esperadas de se conquistar nesse espaço escolar. Na perspectiva vygotskyana, tal fenômeno pode ser compreendido como: a tomada de consciência de conceitos científicos, uma vez que há o uso e a intervenção na própria vontade que mantêm entre si uma relação de interdependência, conforme Friedrich (2012).

Sabemos que tal formação não será desenvolvida em um único componente curricular; é preciso que o curso de graduação seja orientado e planejado visando a garantir essas neoformações no decorrer do tempo, já que a presença dos conceitos e a consciência dos conceitos não coincidem, conforme Vygotsky (2001), mas o caminho para a tomada de consciência passa pelo trabalho realizado na escola de acordo com o autor.

Ainda que em seus trabalhos a ênfase seja na criança, em vários momentos, Vygotsky indica que os adultos também estão em processo de formação de conceitos e, portanto, similarmente à escola, a universidade também pode ser o espaço de levar os estudantes a se desenvolverem por meio da construção de instrumentos psicológicos a partir do conhecimento científico a que vão sendo expostos:

O conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança. A criança constrói o que não pode ser expresso diretamente por essas operações, mas que é, no entanto, visado por elas: por exemplo, o conceito algébrico. O que é mostrado pelo professor é usado como instrumento pela criança que se transforma ao mesmo tempo em objeto e sujeito. Por um lado, o aluno segue as intervenções do professor: ele repete, continua, escreve, recopia tudo o que é mostrado. Por outro lado, para continuar, por exemplo, a série decimal, ele deve acrescentar a essas operações um conceito quer seja aritmético, quer seja algébrico. (FRIEDRICH, 2012, p.114)

Para chegar ao conceito de fato, o estudante passará por um processo ativo, “um processo que demanda que o aluno se constitua como ator de sua aprendizagem no sentido de que o aluno deve moldar para si um poder fazer” (FRIEDRICH, 2012,

p.115). Nesse sentido, o conhecimento científico pode ser visto como um instrumento psicológico, já que “o aluno se torna capaz de intercalá-lo entre ele e o mundo” (FRIEDRICH, 2012, p.15), guiando, desse modo, o seu agir.

As duas experiências aqui analisadas nos indicam que, por meio da reflexão sobre a teoria, da construção das SDs e de suas atividades, os estudantes de pedagogia são postos como pessoas ativas frente ao seu aprendizado, tendo, por conseguinte, a oportunidade de, partindo do que lhe foi dado como artefato, formar conceitos e desenvolver instrumentos psicológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, p. (Ed.) *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 15 jan. 2022.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano*. Tradutoras Anna Rachel Machado. e Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras. 2009.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: BRONCKART, J-P; BULEA-BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. Tradutoras Eliane Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas: Mercado de Letras. 2017. p. 37 - 50

BULEA BRONCKART, E, BRONCKART, J. P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: *Linguarum Arena*, 2010, vol. 1, n° 1, p. 43-60. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37285>

CLOT, Y. *Funções psicológicas do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des) igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. *Revista Linha D'Água* (On Line), v. 33, n. 2, 2020. p. 19-38

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista Delta*. São Paulo, v. 32, n. 1, 2016. p. 237-260 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>

DOLZ, J. Ensinar a língua portuguesa: da sequência didática ao(s) itinerário(s) de ensino. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO*, 4. ed, Porto Alegre: UNISINOS, 2019.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?* Études de Linguistiques Appliquée, 1993. p. 23-37

DOLZ, J. *Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na educação básica*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs&t=71s>>. Acesso em 20 out. 2020

DOLZ, J.; LACELLE, N. L'innovation en didactique: de la conception à 'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*. Genève, n. 62, 2017. p. 5-9.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Revista Textura*. v. 22, n. 52, out-dez 2020. p. 1-25

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradutoras Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FRIEDRICH, J. *Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem, desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GATTI, B. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação* / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo socio-discursivo*. Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 77-97

MACHADO, A.R. & LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*. V.10, n.3, p 619-633. Palhoça/SC. 2010.

MORETTO, M. Aula de português: um espaço para o dialogismo. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 27, n. 53, 2009.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Tese de doutorado, Universidade Aix-Marseille, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP-7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2022.

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradutoras Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras. 2010p. 109-124.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Artmed, 6 ed., Porto Alegre, 1998.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradutoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34. 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.