

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

ANA PAULA MORAIS CALETTI

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS
SOB A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

ANA PAULA MORAIS CALETTI

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS
SOB A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura” - Orientadora: Profa. Dra.Maurini de Souza



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS SOB A PERSPECTIVA DO
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Por

ANA PAULA MORAIS CALETTI

Monografia apresentada às 08:25, do dia 1 de setembro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Maurini de Souza
UTFPR - Curitiba
(orientador)

Zama Caixeta Nascentes
UTFPR - Curitiba

Nivea Rohling
UTFPR - Curitiba

RESUMO

O modelo de Sequência Didática, tema deste trabalho, está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático, funcionando como instrumento pedagógico e organizador das atividades de leitura e de escrita/reescrita de um determinado gênero discursivo. A partir dessa perspectiva, decidiu-se investigar o trabalho de Produção Textual contido em Livros Didáticos, considerando que esses são importantes na tarefa de transposição didática das “novas” teorias de ensino pelos professores. O objetivo geral deste trabalho é, portanto, refletir sobre as contribuições de Livros Didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de Produção Textual pautado pelo método Sequência Didática. Quanto à metodologia, a natureza da pesquisa é classificada como pesquisa aplicada, sendo de caráter exploratório quanto aos seus objetivos. O objeto de pesquisa é formado pelas propostas de produção textual contidas nos Livros Didáticos de coleções e editoras distintas, Livro A e Livro B, utilizados em uma escola particular, sendo respectivamente do 5º e 6º anos do ensino fundamental. Para melhor análise desses dados, foi elaborada uma tabela baseada em no quadro-resumo do método Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constituindo-se, portanto, numa abordagem qualitativa. O Livro A, não atende plenamente às expectativas do professor que pretenda elaborar uma situação de aprendizagem de produção textual baseada no método Sequência Didática. O Livro B, por sua vez, apresenta material necessário para a elaboração do método Sequência Didática, precisando apenas uma reestruturação da sequência de atividades. As etapas Apresentação inicial e Módulos são plenamente satisfatórias; a Produção inicial deveria ser mais simples enquanto a produção final deveria ser sistematizada de forma a motivar a reescrita. Os livros analisados podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de produção textual relacionado ao método de Sequência Didática, desde que o professor saiba avaliar e reorganizar as atividades para atingir tal objetivo. As orientações teórico-metodológicas presentes nas edições dos professores dialogam com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Gêneros textuais. Produção textual. Sequência Didática. Livro Didático.

ABSTRACT

The model of Didactical Sequence, theme of this paper, is associated with the researches about the acquisition of written language through a systematic work, serving as pedagogical and organizer instrument of the reading and writing/rewriting activities of a certain discursive genre. From this perspective, it was decided to investigate the Textual Production work contained in schoolbooks, considering that these are important to the task of didactical transposition of the “new” theories of teaching by the teachers. The general objective of this work is, therefore, to reflect on the contributions of Didactic Books for the teaching-learning process of Textual Production guided by the Didactic Sequence method. Concerning to the methodology, the nature of the research is classified as applied research, being of exploratory character as to its objectives. The research object is formed by education proposal of text production contained in Schoolbooks of different collections and publishers, book A and book B, used in a private school, being respectively 5th and 6th grades by elementary school. To improve the analyses of these data, it was elaborated a chart based on a summary-board of the Dolz Didactical Sequence method, Noverraz e Schneuwly (2004), consisting of, therefore, a qualitative approach. The book A does not attend richly the teacher’s perspectives who intends to elaborate a situation of textual producing situation based on IDS, or more properly, the Didactical Sequence method. The book B, in its turn, shows necessary material to the elaboration of the Didactical Sequence method, in need just of a restructuration of the activities sequence. The stages Initial Presentation and Modules are richly satisfactory; the initial Production should be simpler while the final production should be more systematic objectifying to motivate the rewriting. The analyzed books can help in the textual producing teaching-learning process related to the Didactical Sequence method, since the teacher knows to evaluate and reorganize the activities to achieve this objective. The theory-methodological orientations present in the teachers’ issues dialogue with the Sociodiscursive Interacionism proposal.

Wordkeys: Sociodiscursive Interacionism. Textual Genres. Textproduction. Didactical Sequence. Schoolbook

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1	Interacionismo Sociodiscursivo	9
2.2	Gêneros textuais	11
2.3	Livros Didáticos	13
2.4	Ensino de Produção textual e Sequências Didáticas	14
3	METODOLOGIA.....	18
3.1	Caracterização da Pesquisa.....	18
3.2	Procedimentos da Pesquisa.....	18
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	18
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

Considerando que os textos se manifestam em algum gênero textual, é necessário um maior conhecimento dos gêneros textuais tanto para a produção quanto compreensão deles. Situações de aprendizagem que contemplem a diversidade de gêneros presentes na sociedade apresentam-se como um desafio para o professor, porém é necessária a inserção do estudante nos múltiplos contextos dos gêneros, através de atividades contextualizadas e significativas.

Para que a produção textual seja uma prática social, é necessário também entender que escrever não significa pensar apenas o produto, a produção do texto, mas envolve todo o seu processo, suas etapas de planejamento, revisão, edição e também o seu consumo; sendo importante, portanto, que o aluno conheça a situação social do gênero a ser construído.

Dentre as teorias que sustentam tal premissa, está o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Jean-Paul Bronckart, pautando aspectos relativos a gêneros e ação docente, trazendo suporte teórico às atividades direcionadas ao letramento de crianças e jovens.

Este trabalho tem como tema o método Sequência Didática no processo de ensino aprendizagem de gêneros textuais. O modelo de Sequência Didática está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático, funcionando como instrumento pedagógico e organizador das atividades de leitura e de escrita/reescrita de um determinado gênero discursivo.

Os Livros Didáticos como instrumentos de trabalho do professor com importante papel na tarefa de transposição didática das “novas” teorias de ensino carecem de constante análise e acompanhamento frente às metodologias adotadas.

A partir dessa perspectiva, verificou-se a problemática de pesquisa: Os Livros Didáticos podem servir de instrumento de apoio ao processo de ensino aprendizagem de produção textual do professor que pauta seu trabalho com atividades sustentadas pela ISD?

O objetivo geral do trabalho é refletir sobre as contribuições de Livros Didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de Produção Textual pautado pelo método Sequência Didática. Para tanto, são traçados como objetivos específicos de pesquisa: trazer ao conhecimento a proposta de Bronckart; analisar as situações de aprendizagem propostas para o ensino de produções textuais contidas em Livros Didáticos de 5º e 6º anos; e por fim, refletir sobre as tais propostas no processo de ensino-aprendizagem relacionando-as ao método de Sequência Didática.

Pretende-se abordar, especialmente através do referencial teórico, abordar a concepção de linguagem que estrutura a produção de texto baseada nos gêneros textuais, considerando-a como fundamental para o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades de comunicação.

A estrutura do trabalho apresenta, além deste capítulo de introdução, o referencial teórico que revisita e discute as teorias que sustentarão a prática, contendo como palavras-chaves: Interacionismo sócio-discursivo, Gêneros, Gêneros na Produção textual e Livros Didáticos. O terceiro capítulo, Metodologia, explicitará a caracterização da pesquisa e os procedimentos adotados durante a coleta de dados. O capítulo de levantamento de dados e análise dos resultados traz os dados coletados relacionados à bibliografia pesquisada. Por fim, as considerações finais trarão as reflexões e contribuições dos estudos para a prática docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (de ora em diante, ISD) está inscrito no movimento do Interacionismo Social, uma concepção de linguagem, com base teórica em autores como Bakhtin e Vygotsky. A partir da década de 90, tal concepção recebeu contribuições relevantes advindas do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly), e de pesquisadores brasileiros (Marcuschi, Machado, Rojo), numa perspectiva teórico-metodológica; a concepção reforça o papel da Linguística Aplicada nos estudos sobre transposição didática dessas teorias para o ensino de língua, colocando como central o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para uso da língua em gêneros textuais orais e escritos (BARROSO, 2011).

Segundo Bronckart (2003a, p.21), a expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes de filosofia e de ciências humanas, que têm em comum a adesão à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos. Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. A língua, portanto, não é fruto de construção individual e descontextualizada, mas é prática social, realizada como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo.

A diversidade cultural dará origem à diversidade de semantizações dos mundos representados, o que ocasiona múltiplas formações sociais, que, com objetivos e interesses próprios, elaboram particularidades no funcionamento da língua, formações sociodiscursivas para o ISD.

O ISD procura demonstrar que as práticas de linguagem situadas são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano, tanto sob o ângulo do conhecimento e do saber como em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas. Faz-se necessário estabelecer a relação entre linguagem, atividade humana e ação.

Bronckart (2003a), afirma que a espécie humana caracteriza-se pela diversidade e complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade, que estão indissolivelmente relacionadas à linguagem. A atividade humana é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, o que Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2003a) convencionou de agir comunicativo.

Para Bronckart (2003b), as ações são definidas como sequências organizadas de comportamentos, isoladas no curso contínuo da atividade de um grupo; os textos são mediadores das ações. Os textos são sequências organizadas de comportamentos verbais, orais ou escritos, atribuíveis a um agente singular, num determinado contexto de ação. As duas unidades maiores de análise da psicologia são as ações e os textos.

Ainda segundo o autor, textos podem ser definidos como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139 apud VEÇOSSO, 2014).

A ação de linguagem é analisada por meio do texto, a partir de tipos de discurso (teórico, interativo, etc.) e sequências (narrativa, argumentativa), mecanismos de textualização (conectores, coesão nominal) e mecanismos enunciativos (modalização, voz.) (Bronckart, 1999, 113-35 apud MOTTA-ROTH, 2007, p.345).

Bronckart (2003a) define textos como ações concretas de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas, servindo como modelos; enquanto os tipos de discursos, formas linguísticas identificáveis no texto, traduzem a criação de mundos discursivos.

A produção do discurso se caracteriza como ação de caráter socioideológico na qual os sujeitos, nos mais diferentes textos, se constroem e são construídos. O texto se constitui como uma ação discursiva complexa, dinâmica e heterogênea, conduzida numa relação dialógica circunstanciada, cujos efeitos ou desdobramentos estão atrelados às próprias formas de gerenciamento e operacionalização de processos de textualização e discursivização (BRONCKART, 2007 apud MOURA, 2017).

Nesse universo, sujeito, contexto e discurso são elementos constitutivos indissociáveis do processo de semiotização do pensamento, o que garante a plasticidade e dinamicidade à língua. Desse modo, de acordo com Bronckart (1999, p. 35 apud VEÇOSSO, 2014), o processo de semiotização “dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos e em textos”. Os textos, portanto, são constituídos pelos recursos de uma determinada língua natural, os signos linguísticos, e em função de modelos de organização disponíveis, os gêneros.

Para o entendimento da abordagem interacionista da linguagem, é imprescindível considerar a arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussure, já que essa “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de

interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 1999, p. 23 *apud* VEÇOSSO, 2014).

Bronckart (2006, p. 113 *apud* VEÇOSSO, 2014), afirma que esse caráter imotivado dos signos faz com que estes confirmam autonomia ao funcionamento psíquico, sendo esta uma condição fundamental para o estabelecimento de representações permanentes; o caráter discreto dos signos leva à estabilização de unidades, fato indispensável para que se instaurem operações de pensamento; já o aspecto arbitrário, por sua vez, leva à reanálise das imagens mentais primárias, permitindo a emergência da consciência.

Essa atividade linguageira ilocutória é também (mas em segundo lugar) produtora de signos, ou seja, de unidades formais com caráter locutório ou declarativo. Durante esse processo, partes de produções sonoras (ou verbais) regularmente colocam-se em correspondência com partes de representações do mundo. Quando cristalizadas pelo uso, essas correlações delimitam os significantes e os significados próprios a uma língua. “Por esse processo, grandes áreas de mundos representados se acham assim (re)codificados nos signos e nas estruturas de uma língua natural; o sujeito interioriza esse conhecimento verbal, e aquele conhecimento constitui, ele próprio, um filtro de seu acesso ao mundo” (BRONCKART, 2003b, p.58).

Segundo Barroso (2011, p. 140) a transposição teórico-metodológica do ISD para uma abordagem didática dos gêneros textuais contempla dois aspectos principais:

O desenvolvimento da competência discursiva para usar a língua em diferentes contextos, através de gêneros textuais orais e escritos; o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender textos de diferentes gêneros.

Assumindo uma posição contrária às abordagens tradicionais que priorizam o ensino sobre a língua, com foco no ensino da metalinguagem, o ISD, de acordo com Barroso (2011), volta-se para o ensino da língua em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino os diferentes gêneros textuais orais e escritos.

2.2 Gêneros textuais

O projeto da pedagogia de gênero tem caráter político porque possibilita a grupos historicamente marginalizados pela sociedade letrada e tecnologicamente desenvolvida, o acesso equitativo aos gêneros de poder e aos benefícios culturais e sociais decorrentes desse acesso (KRESS, 1993 p.28 *apud* MOTTA-ROTH).

Marcuschi (2008) defende os gêneros textuais como os textos que encontramos em nosso cotidiano e que se encaixam em padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Para o autor, os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável, e não sabemos ao certo se podemos contá-los, por serem sócio-históricos e variáveis dificulta sua classificação. A distinção entre os gêneros não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Sendo indefinidos em diversidade de formas, assim como surgem podem desaparecer, pois são dinâmicos assim como as práticas sociais as quais estão envolvidos.

Como construtos de natureza social, cognitiva e linguística, os gêneros textuais funcionam como modelos de referência para o usuário da língua. Seu processamento pelo sujeito se dá de forma automática e intuitiva no intertexto, em situações imediatas de uso (gêneros primários); ou através de metarreflexão (gêneros secundários), situação proporcionada pelo aprendizado formal (BARROSO, 2011).

De acordo com Marcuschi (2009, p.154) “Quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”

Para entendermos como se dão os processos de apropriação, produção e recepção dos gêneros textuais no cotidiano, torna-se importante considerar as relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social e subjetivo em que essas ações se inscrevem. Também é importante ponderar sobre a capacidade do sujeito de acionar modelos textuais adequados para a produção do gênero escolhido e de selecionar, com produtividade, expressões linguísticas para a textualização do gênero (BARROSO, 2011).

Portanto, para a identificação do gênero textual, podemos seguir os seguintes critérios: a ação de linguagem pretendida, vinculada à situação de produção, a organização composicional e as expressões linguísticas usadas para a produção textual (BARROSO, 2011). Trata-se de textos materializados que encontramos em nossa vida diária, caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Bronckart (2003a) define o contexto de produção como o conjunto de parâmetros que influenciam sobre a forma como um texto é organizado: lugar de produção, momento da produção, emissor e receptor. Num segundo plano, a produção do texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, envolvendo parâmetros relacionados ao mundo social e ao mundo objetivo: lugar social, enunciador, destinatário e objetivo.

O conteúdo temático pode ser definido como o conjunto de informações explicitamente apresentados no texto, ou seja, traduzidos pelas unidades declarativas da língua. A organização e estrutura interna do texto envolvem uma análise bastante complexa, distintas dos níveis de infra-estrutura geral, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003b).

Estudos dedicados a gêneros textuais têm enfatizado o papel da linguagem como elemento integrador entre as atividades sociais e os papéis sociais de um sistema social. O ensino de produção textual baseado em gêneros permitirá ao aluno aprender a participar das mais diversas atividades sociais de seu contexto e de outros que possam se apresentar.

2.3 Livros Didáticos

Por inúmeros motivos, se disseminaram fortes críticas à utilização do Livro Didático, sob a alegação de que sua utilização acabava por ser um limitador ou até mesmo um facilitador do trabalho do professor. Marcuschi e Cavalcante (2005, p.238 apud ROCHA, 2015) respondem que,

[...] mesmo admitindo-se ações de resistência ao Livro Didático, provenientes de parte da academia ou de outros setores da sociedade, bem como sua utilização parcial ou reinterpretada por parte dos professores, não pode ser menosprezada a força desse material na definição do currículo efetivamente ensinado no atual contexto brasileiro.

O Livro Didático (LD) pode ser entendido como um material que resulta da combinação de elementos culturais, de perspectivas pedagógicas, científicas; de interesses editoriais; encontra-se, portanto, atrelado às mudanças ocorridas na sociedade no decorrer dos tempos (ROCHA, 2015).

Livro Didático é instrumento de trabalho do professor, sob a forma de “uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro” (BRÄKLING, 2003, p. 212 apud BARROS; NASCIMENTO, 2007, p. 241).

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao mesmo tempo em que se propõem objetivos gerais para cada uma das disciplinas da base nacional comum, abrem espaço para o respeito à diversidade local de aprendizagens e a importância de temas que merecem atenção da escola. Para Barros e Nascimento (2007), destaca-se, nesse contexto, o importante papel que desempenha o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), responsáveis por avaliar e distribuir LDs para as escolas públicas brasileiras.

Esses novos paradigmas passaram a interferir, direta e indiretamente, na elaboração dos Livros Didáticos. Os Livros Didáticos de língua portuguesa, em especial, passaram a ser investigados sob diversos aspectos.

Nesse aspecto, vale-se do trabalho de Costa Val (2003, p. 139 apud ROCHA, 2015, p.28), sobre gêneros textuais no Livro Didático de Língua Portuguesa:

Dos critérios relativos às condições de produção, a indicação do gênero textual é o que recebe a maior pontuação positiva entre as coleções examinadas. Entretanto, para melhor compreender o significado desse índice quantitativo, deve-se considerar o fato de que, na grande maioria dos livros didáticos, as propostas se limitam a indicar um gênero, mas os livros não desenvolvem um trabalho orgânico em torno desse conceito, posto que não se cuida dos objetivos ou funções sociais, do perfil dos destinatários mais usuais, das esferas de circulação e dos suportes, fatores que, segundo Bakhtin, são responsáveis pela padronização (ainda que relativa) das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos pertencentes a um mesmo gênero.

Percebe-se, portanto, que os livros de Língua Portuguesa podem ter incorporado conceitos de uma linguística não imanente, porém as pesquisas têm mostrado certa dificuldade quanto ao processo de transposição didática. Para Marcuschi (2008) os Livros Didáticos possuem farta dose de exercícios de compreensão, e o problema estaria na natureza desses, no momento em que se perde uma excelente oportunidade de treinar raciocínio, pensamento crítico e as habilidades argumentativas, além, claro de incentivar a formação de opinião.

2.4 Ensino de Produção textual e Sequências Didáticas

Já se procura proporcionar uma maior diversidade de gêneros, assim como atividades de oralidade e relacionadas à variação linguística, bem como um tratamento maior à compreensão; no entanto, o tratamento do texto ainda é inadequado nas unidades de ensino. Marcuschi (2009) afirma que ao enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com as próprias regras, o processo interacional da oralidade.

De acordo com Motta-Roth (2008), há, pelo menos, dois caminhos a serem perseguidos pela investigação e pelo ensino baseados nos gêneros: estímulo à autoria e valorização do dialogismo e da intertextualidade. A dinâmica da autoria identifica a necessidade de escrever e ler e a localiza na vida cotidiana, empoderando o produtor do texto, construindo uma identidade de autor e projetando um possível leitor; por sua vez, a valorização do dialogismo e da intertextualidade situa o texto no discurso. A pedagogia de gênero prevê um debate sobre as situações de produção, distribuição e consumo do texto, os textos em si e seus efeitos.

Para que a produção textual seja uma prática social, é necessário entender que escrever envolve todo o processo, suas etapas de planejamento, revisão, edição e também o seu consumo. O papel do professor, de acordo com Motta-Roth, é possibilitar o desenvolvimento de autores que produzam textos para circulação/publicação ao invés de alunos que apenas escrevem textos para serem entregues à professora, para serem lidos por ela com o único fim de serem avaliados (2006 apud MOTTA-ROTH, 2008).

As sequências didáticas (de ora em diante SD) foram concebidas na Unidade de didática das Línguas, na Universidade de Genebra, a partir de 1985, e desenvolvidas principalmente por Schneuwly e Dolz. A finalidade geral das sequências é o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, visto que se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa (BRONCKART, 2010).

Para Bronckart, o primeiro princípio de uma didática da produção escrita é que os objetivos sociais, definidos pela política escolar de um determinado país, são absolutamente prioritários, e que a teoria deve estar a serviço desses objetivos sócio-políticos. O que significa não simplesmente “aplicar” as teorias ao ensino (aplicacionismo), mas, ao contrário, escolher elementos teóricos que pareçam sejam úteis e adaptá-los no quadro dos programas e dos métodos de ensino (princípio da transposição didática) (2010, p.171).

Bronckart (2010) afirma que o processo de ensino com as sequências se opõe ao processo didático clássico, que se centrava, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), para somente depois abordar as problemáticas de expressão ou de redação. As sequências visam a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros.

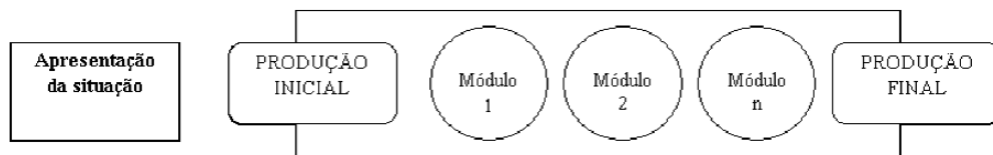
Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em módulos intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão (BRONCKART, 2010).

Marcuschi (2008) afirma que sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, oral ou escrito, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação.

Com caráter modular, levando em conta tanto oralidade quanto escrita, as SD têm como finalidade proporcionar aos alunos um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Na imagem a seguir, apresenta-se um esquema que pode servir como modelo para a Sequência Didática.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 apud GOMES; SOUZA, 2015), de acordo com a metodologia proposta, não basta apresentar um exemplo de determinado gêneros junto a algumas questões de interpretação, para que o aluno assimile o conteúdo ou o se aproprie do gênero e passe para a escrita.

Figura 1: Sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2004, p. 64 apud GOMES; SOUZA, 2015, p.16.

No esquema da SD da figura 1, observam-se as seguintes etapas: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos; e a produção final. Portanto, o movimento geral da Sequência Didática vai do mais complexo, passando pelo mais simples e retorna ao complexo, com o objetivo de desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros (SOUZA, 2014, p. 97 apud GOMES; SOUZA, 2015).

Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em módulos intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão (BRONCKART, 2010, p.173). A apresentação da situação é o momento em que os alunos são inseridos na situação de produção textual, para em seguida, produzirem a primeira versão, a produção inicial, do texto do gênero em questão. Os módulos são formados por atividades planejadas e postas em prática a partir das capacidades demonstradas pelos alunos já na primeira produção. Todas as atividades são vivenciadas no intuito de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, os quais poderão comprovar o quanto progrediram em suas habilidades por meio da produção final, última etapa.

O procedimento Sequência Didática comporta, portanto, quatro etapas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A seguir, na Figura 2, apresenta-se um quadro resumo:

Figura 2: Quadro-resumo dos procedimentos de Sequência Didática

O PROCEDIMENTO SEQÜÊNCIA DIDÁTICA	
1') Apresentação da situação	1) O aluno deve ser exposto ao <i>projeto coletivo de produção de um gênero</i> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.). 2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.
2') A primeira produção	1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. 2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos, determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.
3') Os módulos	Trata-se de trabalhar os problemas. 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes: <ul style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (<i>contexto de produção</i>); b) elaboração dos conteúdos (<i>conteúdo temático</i>); c) planejamento do texto (<i>construção composicional</i>); d) realização do texto (<i>estilo</i>). 2) Variar as atividades e exercícios: <ul style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos, b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) elaboração de uma linguagem comum. 3) Capitalizar as aquisições (<i>lista de constatações</i>)
4') A produção final	1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. 2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95-128 apud BARROS; NASCIMENTO, 2007, p.251.

O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação, facilitando o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 apud GOMES; SOUZA, 2015).

De acordo com Marcuschi (2009), seria interessante analisar os Livros Didáticos, observando quais as propostas feitas para a produção textual baseada nos gêneros. Neste sentido, este trabalho se mostra pertinente por vir ao encontro da proposta marcuschiana e buscar, nos Livros Didáticos, o consenso e o confronto com os pressupostos da ISD.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

Quanto à sua natureza, a pesquisa é classificada como pesquisa aplicada, já que objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, envolvendo “verdades” e interesses locais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que, conforme Gil (2010) visa proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias.

3.2 Procedimentos da Pesquisa

O primeiro procedimento realizado consiste na pesquisa bibliográfica em materiais já publicados relacionado ao tema, processo que se estende ao longo da pesquisa, buscando maior embasamento teórico e metodológico.

Além da revisão bibliográfica acerca do tema, a coleta de dados se dá pela análise de materiais utilizados para o trabalho, visando avaliar o ambiente de aplicação da pesquisa e as implicações do método. O objeto de pesquisa consiste nas propostas de produção textual contidas nos Livros Didáticos utilizados em uma escola particular na qual a pesquisadora atua. Tais livros, tratados ao longo do trabalho como Livro A e Livro B, são de coleções e editoras distintas, sendo respectivamente do 5º ano e 6º ano do ensino fundamental. Os dados levantados serão apresentados, no capítulo seguinte, na forma de imagens, obtidas por *scanner*.

Pretende-se, então, discutir os dados coletados e gerar uma interpretação pautando-se principalmente nas contribuições teóricas mais relevantes apontadas no referencial teórico. Para a análise desses dados, foi elaborada uma tabela baseada no quadro-resumo do método Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A análise desses consiste, numa abordagem qualitativa, que, para Minayo (2001 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos. Para melhor compreensão, utilizam-se imagens referentes às propostas de produção textual contidas nos Livros Didáticos escolhidos. As tabelas apresentadas são uma adaptação realizada pela pesquisadora, a partir do quadro-resumo do método Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pretendem, portanto, sistematizar a comparação com o método.

O livro A, utilizado pela única turma de 5º ano da escola, é separado em dois volumes (Parte 1 e Parte 2), contendo 320 páginas no total, divididas proporcionalmente em 9 unidades; cada unidade desenvolve um trabalho sistemático com dois gêneros textuais. A edição do professor, com o subtítulo “Guia de Recursos didáticos” é repleta de orientações didáticas, que traz suporte teórico-metodológico e sugestões de atividades. As crianças realizam os exercícios no próprio livro, que tem um *layout* com letras grandes, poucos desenhos coloridos, apresentando fácil identificação das atividades.

A figura 3, a seguir, apresenta o índice com as atividades propostas na unidade que trabalha o gênero “Conto” e o gênero “História em quadrinhos” que são associados a uma mesma temática, mesmo processo de outras unidades. Tal temática presente na unidade é que parece nortear as atividades, e não o gênero textual. Outros gêneros textuais do tipo narrativo são apresentados em outras unidades, como conto de ficção científica, conto popular e crônica.

Figura 3: Sumário do Livro A - Gênero textual “Conto”

	PARA COMEÇO DE CONVERSA 75
1	VER SEM USAR OS OLHOS 76
	Leitura
	"Dorinha em: eu reparei que você não reparou!", Maurício de Sousa 78
	Conhecendo a nossa língua
	Interjeição..... 86
	Produção
	História em quadrinhos..... 89
2	VENDO COM NOVOS OLHOS 91
	Leitura
	"Os óculos mágicos", Moacyr Scliar 93
	Produção
	Conto..... 99
	Outros links
	Braille 100
	Conhecendo a nossa língua
	X e CH: outros sons do X 101
	Em ação 104

A figura 3 demonstra que além da produção de textos, a unidade traz atividades relacionadas à leitura/interpretação/compreensão do texto e análise linguística. Esta unidade não contém uma atividade específica que contemple o desenvolvimento da oralidade, porém a maioria das unidades do livro contém atividades do

tipo. A oralidade é marcante ao longo dos exercícios, as crianças identificam facilmente as atividades por conterem um balão de fala ao lado.

Figura 4: Proposta de Produção textual Livro A - Gênero textual “Conto”

Conto

Você agora vai escrever um conto sobre um assunto de seu interesse.
Para isso, siga os passos abaixo.

» **Passo a passo**

1. Planeje a história que você vai contar:

a) Invente uma situação interessante para ser contada.

b) Planeje:

- Quem serão os personagens? Quais são seus nomes e idades aproximadas?
- O narrador será um dos personagens? Qual deles?
- Em que lugar a ação acontecerá?

c) Qual será o elemento que vai mudar a situação inicial e qual será o desfecho do seu conto? Pense em um desfecho surpreendente, emocionante ou engraçado.

Anote suas ideias!



Você pode se basear em uma situação real, como fez Moacyr Scliar, que usou algumas ideias que encontrou no jornal!

2. Escreva a primeira versão do seu conto, seguindo o roteiro que planejou. Dê um título.

Verifique se usou sinais de pontuação!

3. Releia e escreva a versão final do seu conto, fazendo os ajustes que achar necessários.

» **Avaliação**

		
1. Você inventou uma história para contar e escolheu quem seriam os personagens e o narrador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Você definiu o lugar onde a ação aconteceria e quais seriam os fatos iniciais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Você apresentou o conflito e, depois, o desfecho da história?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Qual foi a parte mais fácil e a mais difícil de escrever um conto? Por quê?		

A proposta de produção textual, apresentada na Figura 4, está como último passo do trabalho com o gênero no Livro Didático do Aluno, trazendo as etapas de planejamento, escrita, reescrita e autoavaliação. A etapa de planejamento propõe a reflexão sobre os aspectos estruturais do gênero abordados na atividade de leitura e interpretação do gênero.

Etapa	Indicadores	Execução
Apresentação da situação	Exposição ao projeto coletivo de produção do gênero	Parcial - Orientações didáticas
	Conhecimento sobre o conteúdo do gênero e sua importância	Parcial - Orientações didáticas
Produção inicial	Produção simplificada	Parcial - Livro do Aluno
	Avaliação formativa	Não
Módulos	Contexto de produção	Parcial – Livro do Aluno
	Conteúdo temático	Não
	Construção composicional	Livro do Aluno
	Estilo	Parcial - Livro do Aluno
	Variação de atividades e exercícios	Não
	Capitalização das aquisições	Parcial – Livro do Aluno
Produção final	Práticas das aprendizagens dos módulos	Livro do Aluno
	Avaliação Somativa	Parcial - Orientações Didáticas

Tabela 1: Avaliação da proposta do Livro A

A proposta de produção textual não segue categoricamente o método Sequência Didática, então a análise realizada a seguir, trata-se de uma tentativa de ajustar ao método tanto atividades do Livro do Aluno quanto sugestões contidas nas Orientações Didáticas do Livro do Professor.

Quando comparamos ao método Sequência Didática, a proposta carece do primeiro passo, a Apresentação da situação inicial, atividade que estimula o aluno ao projeto de produção. As orientações didáticas do Livro do Professor sugerem como atividade complementar um Sarau com as produções realizadas pelos alunos, sendo esse, portanto o contexto de circulação sugerido para o gênero.

O segundo passo, a Produção inicial, é solicitado na proposta, no entanto, não se trata de uma produção simplificada ou que simule o contexto do gênero, já é solicitado um conto com a estrutura completa. As orientações didáticas ao professor não trazem sugestões para a avaliação formativa da escrita inicial; a única sugestão apresentada é a mesma da proposta do Livro do Aluno, que esse “leia” e “releia” o conto de forma a identificar as melhorias necessárias.

As atividades de aprendizagem sobre o gênero, que poderiam suprir a terceira etapa, os Módulos, são os exercícios de leitura e interpretação de um conto que iniciam a unidade. Portanto, tal atividade será analisada como possível solução os Módulos, considerando que essa realocação permitiria uma maior aproximação ao método.

Nesta atividade de leitura/ interpretação/compreensão, a reflexão sobre o contexto de produção acontece somente através da análise da capa do livro onde o conto foi publicado, com

perguntas como “Qual o título do livro?”, “Por que você acha que o autor deu este título para o livro?”; também há uma sinopse do livro para leitura. Nas Orientações Didáticas, a editora sugere que seja feita uma coletânea de contos selecionados pelos alunos, podendo ser explorado por revezamento, de modo a compreender melhor a estrutura de uma coletânea de contos.

Quanto ao conteúdo temático, observa-se que a proposta de produção não direciona o aluno a alguma temática para o conto, deixa que ele escolha “um assunto de seu interesse”; nas Orientações Didáticas, o professor é instruído a lembrar os alunos que os autores “às vezes” se baseiam em fatos da realidade para criar suas histórias.

A construção composicional é abordada na proposta com questões de planejamento que instigam os alunos a refletirem sobre os elementos da narrativa: personagem, narrador, espaço; e momentos da narrativa: situação inicial, conflito e desfecho. Os exercícios de referentes ao texto promovem a identificação desses elementos. Portanto, se explorado pelo professor, há uma gama de exercícios que ajudam a cumprir essa etapa.

Quanto ao estilo, há poucos exercícios que estimulam a refletir sobre a linguagem; estando relacionados a pronomes oblíquos e criação de diálogos. Surgem mais indicações nas Orientações Didáticas ao professor, quando são propostas algumas questões sobre o tempo verbal utilizado nos contos.


A variedade de atividades e exercícios não pode ser avaliada de forma satisfatória e não há uma atividade no livro direcionada à capitalização das avaliações, ou seja, à constatação sobre os aspectos inerentes ao gênero. Também não existe instrumento sugerido para essa avaliação nas Orientações Didáticas.

Quanto ao quarto e último passo da Sequência Didática, a Produção final, o aluno é levado a refletir através do quadro “Avaliação”, porém analisa somente aspectos temáticos e estrutura composicional. Nas orientações didáticas os critérios de avaliação são esses mesmos, havendo a sugestão de o professor ajudar o aluno a encontrar soluções para as dificuldades encontradas.

O Livro A, não atende plenamente às expectativas do professor que pretende elaborar uma situação de aprendizagem de produção textual baseada no ISD, ou mais propriamente, o método Sequência Didática. Além de uma reorganização da sequencial das atividades, o professor precisa recorrer com frequência às Orientações didáticas. A primeira etapa, a Apresentação inicial não é apresentada no Livro Didático ao aluno. A etapa de Produção inicial deveria ser mais simplificada ao aluno e não há instrumentos que ajudem o professor a realizar a avaliação. Quanto aos Módulos, a proposta necessitaria uma revisão quanto ao conteúdo temático e não há variedade de exercícios. A última etapa, a produção final é incentivada.

O livro B é utilizado nas duas turmas de 6º ano da escola, contém 328 páginas divididas proporcionalmente em 8 capítulos dedicados a um gênero textual, sendo as últimas 28 páginas um Livro de Literatura para as crianças. As crianças não realizam as tarefas no livro, esse contém somente as questões para execução no caderno. Seu layout não é de fácil identificação das tarefas, as letras são pequenas e os exercícios misturam-se aos conceitos. A numeração dos exercícios é reiniciada seguidamente, o que gera certa confusão em alguns momentos. A edição do professor tem ao final o “Manual do professor”, onde consta uma série de princípios teóricos metodológicos e sugestões de atividades.

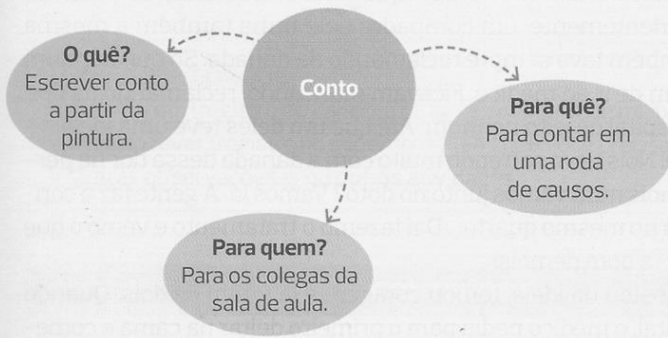
Figura 5: Sumário do Livro B - Gênero textual “Conto”

	Ponto de partida, 19
	Capítulo 1 - Cauro/Conto, 20
	Leitura – <i>O bisavô e a dentadura</i> , Sylvia Orthof, 21
	>> Interpretação do texto, 23
	Compreensão, 23
	Conversa em jogo: respeito ao idoso, 23
	Linguagem do texto, 23
	A linguagem no conto popular, 23
	Construção do texto, 25
	Narrativa em prosa, 25
	Prática de oralidade, 27
	Dramatização, 27
	Outras linguagens, 28
	História em quadrinhos, 28
	Conexões, 29
	1. Regionalismo, 29
	2. Arte musical e tradição folclórica, 30
	3. O “uai” na fala mineira, 31
	>> Língua: usos e reflexão, 32
	Variedades linguísticas, 32
	A língua portuguesa no Brasil, 33
	Frases, 39
	Tipos de frase, 40
	>> Produção de texto, 45
	Gênero: conto, 45
	Roda de causos, 45
	Outro texto do mesmo gênero, 46
	<i>Dois caboclos na enfermaria</i> , Rolando Boldrin, 46
	Autoavaliação, 47

A figura 5 mostra o índice de atividades do capítulo que trabalha com o gênero textual conto; sendo que outros capítulos, os seguintes ainda trabalham os gêneros narrativos: conto popular em verso, conto popular em prosa, conto em prosa poética. Além da produção textual, última etapa da unidade, há atividades de leitura/interpretação/compreensão do texto, análise linguística e oralidade. Os outros capítulos apresentam a mesma estrutura.

Figura 6: Proposta de Produção textual do Livro B – Gênero conto

Gênero: conto



O quê?
Escrever conto a partir da pintura.

Conto

Para quem?
Para os colegas da sala de aula.

Para quê?
Para contar em uma roda de causos.

■ **Em grupo.** A partir da pintura do artista plástico Almeida Júnior, vocês vão criar um conto.

1. Leiam a **legenda** e respondam:

- Qual é o título da obra?
Garoto com banana.
- Quem é o autor da tela?
Almeida Júnior.
- Em que ano a pintura foi produzida?
Em 1897.

2. Observem a **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.

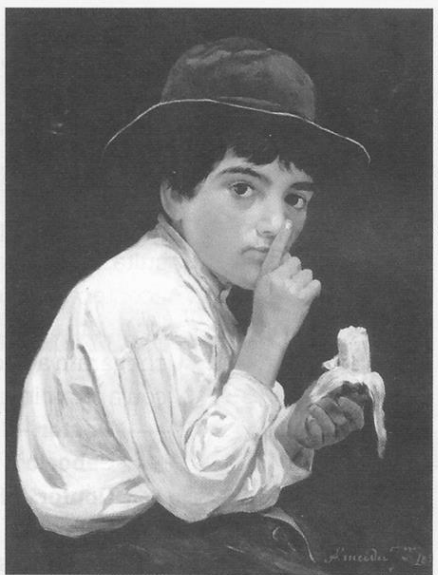
- Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? *Resposta pessoal.*
- Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?
É importante que os alunos percebam que o menino pede cumplicidade.

3. Chegou o momento de criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

- Para produzir o conto:
 - imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - imaginem o **clímax**, o momento de maior tensão;
 - criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
- Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a narração da história e para a fala das personagens.
- Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.

Roda de causos

- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de causos.
- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.
- Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.



Garoto com banana, Almeida Júnior. 1897.
Óleo sobre tela, 59 cm x 44 cm.

A Z

legenda: pequeno texto explicativo referente a uma imagem (foto, pintura, mapa, etc.).

óleo sobre tela: expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

José Ferraz de Almeida Júnior/Arquivo da editora

A figura 6 trata-se da Proposta de produção textual contida no Livro Didático do Aluno, trazendo as etapas de planejamento e escrita; a reescrita é opcional. A etapa de planejamento propõe a reflexão sobre o contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilos abordados nas atividades referentes ao gênero que começam a unidade.

Etapa	Indicadores	Execução
Apresentação da situação	Exposição ao projeto coletivo de produção do gênero	Livro do aluno
	Conhecimento sobre o conteúdo do gênero e sua importância	Livro do Aluno
Produção inicial	Produção simplificada	Parcial - Livro do Aluno
	Avaliação formativa	Parcial - Manual do Professor
Módulos	Contexto de produção	Livro do Aluno
	Conteúdo temático	Livro do Aluno
	Construção composicional	Livro do Aluno
	Estilo	Livro do Aluno
	Variação de atividades e exercícios	Livro do Aluno
	Capitalização das aquisições	Livro do Aluno
Produção final	Práticas das aprendizagens dos módulos	Parcial – Livro do Aluno
	Avaliação Somativa	Parcial – Manual do professor

Tabela 2: Avaliação da proposta do Livro B

Assim como o Livro A, a proposta de produção textual do Livro B não segue a organização do método Sequência Didática para a produção textual, portanto, a análise a seguir, também ajusta as atividades ao método, utilizando as atividades apresentadas no Livro do Aluno e nas Orientações Didáticas do Livro do Professor, se necessário.

Quando comparamos ao método Sequência Didática, a proposta obedece ao primeiro passo, que seria a Apresentação da situação inicial. Depois de elaborado o conto, em grupos, é sugerido aos alunos que organizem uma “Roda de causos” com os contos elaborados, portanto, os alunos devem escrever o conto pensando no contexto de circulação do gênero.

O segundo passo, a Produção inicial é solicitada na proposta, no entanto, não se trata de uma produção simplificada ou que simule o contexto do gênero, já exige a produção de um conto completo. O Manual do professor apresenta sugestões para a avaliação formativa, incluindo como instrumento de apoio a matriz de Referência da Prova Brasil. Porém, nada é específico ao gênero em questão.

Quanto ao segundo passo, os Módulos, a editora não propõe a realização das atividades compatíveis a esses, entre uma produção e outra, como a Sequência Didática sugere. Cabe ressaltar que o Livro do professor traz um capítulo intitulado “Sequências didáticas de conteúdo”, afirmando que os conteúdos são organizados em etapas que preveem uma gradação de desafios ao longo da unidade, ao longo de cada volume e coleção da editora. A análise das atividades de leitura/ interpretação/compreensão do texto do gênero são realizadas como se integrassem a terceira etapa da Sequência Didática, considerando tal realocação permitiria uma aproximação maior ao método.

A reflexão sobre o contexto de produção acontece logo na atividade “Ponto de partida”, quando é apresentado o contexto de produção e circulação do gênero. No Manual do Professor, a editora sugere que seja feita uma coletânea de contos pelos alunos, para que se compreenda melhor a estrutura do gênero.

Quanto ao conteúdo temático, observa-se que a proposta direciona o aluno a uma temática específica para o conto, devendo analisar a obra de arte inspirar-se nessa. O conteúdo composicional é abordado na proposta, quando as questões de planejamento instigam os alunos a refletirem sobre os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Os exercícios de leitura/interpretação/compreensão promovem a identificação e análise dos momentos da narrativa, assim como elementos: narrador, tempo, espaço, personagem e enredo. Portanto, quando explorados, os exercícios plenamente colaboram para o cumprimento dessa etapa.

Quanto ao estilo, dentro dos exercícios de compreensão de texto, há um grande número de exercícios de reflexão sobre a linguagem; há exercícios relacionados às variedades linguísticas e tipos de frases (tanto tipos de pontuação e expressividade como organização). Portanto, a variedade de atividades e exercícios é satisfatória.

No final do capítulo, há uma página de autoavaliação, atividade direcionada à capitalização das avaliações, ou seja, à constatação sobre os aspectos inerentes ao gênero. O aluno é instigado a ler seu conto e avaliar seus conhecimentos referentes ao gênero. Para que esse instrumento servisse plenamente à Sequência Didática, esse passo deveria ser realizado antes da reescrita e conseqüente roda de causos.

Quanto à etapa final da Sequência Didática, a Produção final, não há sistematização dessa, ou seja, o aluno não é motivado a reescrever seu conto. Na etapa de autoavaliação, ao final do capítulo, é exigida apenas a reflexão sobre a estrutura composicional do seu texto. Quanto à avaliação somativa, o professor é levado a utilizar o mesmo método sugerido pelo livro para a Produção inicial.

O Livro B, portanto, apresenta material necessário para a elaboração de uma situação de aprendizagem de produção textual baseada no ISD, ou mais propriamente, o método Sequência Didática, precisando apenas uma reorganização da sequência de atividades. Tanto a etapa inicial, a Apresentação inicial quanto a terceira, os Módulos, são plenamente satisfatórias. A etapa de Produção inicial e a Produção final não atendem plenamente a proposta do método; a produção inicial deveria ser mais simples e antes do estudo do gênero, enquanto a produção final deveria ser sistematizada com alguma atividade para que o aluno fosse motivado à reescrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Interacionismo Sociodiscursivo, inscrito no movimento do Interacionismo Social, fundado por Bronckart, procura demonstrar que as práticas de linguagem situadas são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano. Os textos são definidos como ações concretas de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas, servindo como modelos; enquanto os tipos de discursos, formas linguísticas identificáveis no texto, traduzem a criação de mundos discursivos.

O projeto da pedagogia de gênero assume caráter político ao possibilitar equidade no acesso aos gêneros de poder e aos benefícios culturais e sociais decorrentes desse processo. Desse pressuposto, presume-se que o ensino de produção textual baseado em gêneros, permitirá ao aluno participar de diferentes atividades sociais de seu contexto e de outros que possam surgir. Cabe ao professor planejar situações de aprendizagem da escrita que possibilitem o empoderamento do aluno, de forma a construir uma identidade de autor e projetar um possível leitor. É necessário o debate sobre as situações de produção, distribuição e consumo do texto, os textos em si e seus efeitos.

As sequências didáticas, desenvolvidas principalmente por Schneuwly e Dolz, tem por finalidade geral o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos. O processo de ensino com as sequências se opõe ao processo didático tradicional, centrado, primeiro, no domínio do código, para somente depois ocupar-se com as problemáticas de redação. Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, reunidas em módulos intermediários, são organizadas para servir de apoio técnico às capacidades de expressão.

Por diferentes motivos, a utilização do Livro Didático ainda recebe críticas, sob a alegação de ser um limitador ou até mesmo um facilitador do trabalho do professor. Cabe ressaltar que o professor em muitos contextos é obrigado pela proposta de trabalho da escola a utilizar um Livro Didático; e muitas vezes, ainda não pode optar pela obra de sua preferência. Diversos interesses e realidades levam a escola a optar pela aquisição do material.

A problemática de pesquisa: “Os Livros Didáticos podem servir de instrumento de apoio ao processo de ensino aprendizagem de produção textual do professor que pauta seu trabalho com atividades sustentadas pela ISD?” surgiu durante as pesquisas realizadas, ao identificar-se com os pressupostos de Marcuschi, no que tange ao interesse de analisar os Livros Didáticos, observando quais as propostas feitas para a produção textual baseada nos gêneros.

Foram analisadas as situações de aprendizagem propostas para o ensino de produções textuais contidas em Livros Didáticos de 5º e 6º anos, contexto de trabalho da pesquisadora. O Livro A carece de uma quantidade maior de inserções de materiais do professor que pretenda elaborar uma situação de aprendizagem de produção textual baseada no ISD, ou mais propriamente, no método Sequência Didática; enquanto o Livro B, apresenta material necessário para a elaboração do método Sequência Didática, precisando apenas uma reestruturação do cronograma de atividades.

As propostas analisadas demonstram que o Livro Didático pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de produção textual relacionado ao método de Sequência Didática, cabendo ao professor avaliar e reorganizar as atividades para atingir tal objetivo. Os livros analisados apresentam orientações teórico-metodológicas que dialogam com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo, fazendo referência à proposta por diversas vezes.

Neste sentido, este trabalho se mostra pertinente por vir ao encontro da proposta marcuschiana e buscar, nos Livros Didáticos, o consenso e o confronto com os pressupostos da ISD. Compreende-se a importância do protagonismo do professor tanto ao assumir o perfil de professor-pesquisador para melhor embasamento teórico-metodológico necessários a sua prática, quanto ao desenvolver sua autonomia no processo de ensino aprendizagem optando pela metodologia a ser adotada.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007. Retirado de:
<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0702/070204.pdf>>. Acesso em 20/06/2018.
- BARROSO, Terezinha. *Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>>. Acesso em 05/05/2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003a.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003b. Disponível em:
<www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2344/2293>. Acesso em 05/05/2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita*. Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 11 de junho de 2010. Tradução, resumo e abstract de Anna Rachel Machado (PUC/SP) e Eliane Gouvêa Lousada (USP). Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150/0>>. Acesso em 08/05/2018.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Coordenado por Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sueder. *Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras*. 2015. Disponível em:
<<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/10580/8283>>. Acesso em 15/05/2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. D.E.L.T.A., 24:2, 2008 (341-383). Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>>. Acesso em 05/05/2018.

MOURA, Heliud Luis Maia. *Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa*. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo – 2017/1, p. 561 – 578 - PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora (MG) - ISSN: 1982-2243. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/31-Atividades-de-escrita-em-textos-de-alunos.pdf>>. Acesso em 02/05/2018.

NEVES, Mônica Mezeche. *Compreendendo os conceitos de Bronckart: uma perspectiva sociointeracionista discursiva*. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/compreendendo%20os%20conceitos%20de%20bronckart.pdf>>. Acesso em 27/04/2018.

ROCHA, Joiceilton Candido. *O interacionismo sociodiscursivo e o livro didático: uma análise de propostas de produção de texto*. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. 2015.