

Reflexões de licenciandas em Letras sobre a elaboração de sequências didáticas na formação para a docência

Reflections of undergraduates in major degree in Letras on the elaboration of didactic sequences in the teacher education

Reflexiones de estudiantes de formación docente en Letras sobre la elaboración de secuencias didácticas para la formación de profesorado

Fernanda Pereira de Melo¹

 0000-0002-7597-5318

Gustavo Lima²

 0000-0002-2434-361X

RESUMO: Os gêneros textuais já são constitutivos das práticas de linguagem escolares, mas o que se questiona é “como” tais artefatos são didatizados. Desse modo, o planejamento de atividades através da sequência didática surge como uma alternativa metodológica que possibilita a implementação de um ensino sistemático do gênero pautado em uma concepção sociointeracionista da linguagem. Este artigo objetiva discutir, a partir da perspectiva de duas licenciandas em Letras, as implicações de uma experiência envolvendo a elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros na formação para a docência. Como aporte teórico, utilizamos Marcuschi (2002), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lima (2016) entre outros colaboradores. Do ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas on-line com duas licenciandas que participaram de uma experiência envolvendo a elaboração de sequências didáticas no âmbito de uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública federal. As verbalizações das discentes apontaram para possibilidades de um agir didático prospectivo (LIMA, 2016) enquanto docentes de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gêneros; Sequência didática; Formação docente.

ABSTRACT: Genres are already an element of school language practices, but “how” they have been didatized is what is questioned. Thus, planning activities through the didactic sequence emerges as a methodological alternative that enables the implementation of a systematic teaching of the genre based on a socio interactionist conception of language. This article aims to discuss, from the perspective of two undergraduate students in Letras, the

¹Graduada em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. E-mail: fmello387@gmail.com

²Doutor em Letras (Linguística). Professor Adjunto IV na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. E-mail: ghlima.prof@gmail.com

implications of an experience involving the elaboration of didactic sequences for the genres teaching in teacher education. As a theoretical contribution, we used Marcuschi (2002), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Lima (2016) among other collaborators. From a methodological point of view, online semi-structured interviews were carried out with two undergraduate students who participated in an experiment involving didactic sequences elaboration within the scope of a discipline of the undergraduate course in Letras at a federal public university. The students' verbalizations pointed to the possibilities of a prospective didactic action (LIMA, 2016) as Portuguese language teachers.

KEYWORDS: Genre teaching; Didactic sequence; Teacher education.

RESUMEN: Los géneros textuales ya son constitutivos de las prácticas de lenguaje escolares, pero lo que se cuestiona es “cómo” tales artefactos son didactizados. De ese modo, la planificación de actividades a través de secuencias didácticas surge como una alternativa metodológica que posibilita la implementación de una enseñanza sistemática del género a partir de una concepción sociointeraccionista del lenguaje. Este artículo busca discutir, a partir de la perspectiva de dos estudiantes de formación docente en Letras, las implicaciones de una experiencia relacionada con la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de los géneros en la formación para la docencia. Como fundamento teórico, utilizamos Marcuschi (2002), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) y Lima (2016) entre otros colaboradores. Desde el punto de vista metodológico, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas on-line a dos estudiantes de formación docente en letras que participaron de una experiencia de elaboración de secuencias didácticas en el ámbito de una disciplina del curso de Profesorado en Letras de una universidad pública federal. Las verbalizaciones de las discentes señalan posibilidades para un accionar didáctico prospectivo (LIMA, 2016) en tanto docentes de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de géneros; Secuencia didáctica; Formación docente.

Introdução

Os gêneros textuais sempre estiveram presentes na escola, porém somente no final do século XX, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN, é que eles foram alçados à categoria de objetos de ensino (LIMA, 2016). Desde então, pesquisadores de diferentes abordagens teóricas vêm debatendo a relação gênero e ensino, o que tem resultado em estudos e publicações contínuas sobre o tema. Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, defendem que o ensino de gêneros precisa ocorrer de forma sistemática, de modo que os alunos possam não só se apropriar do gênero, mas, sobretudo, desenvolver capacidades de linguagem específicas, tais como argumentar e relatar.

Na esteira das pesquisas desenvolvidas por esses teóricos, os livros didáticos e currículos estaduais e municipais vêm empreendido reformulações no sentido de contemplar o gênero como objeto de ensino (LIMA, 2010). Todavia, o ensino na sala

de aula ainda parece distante dos “propósitos comunicativos” do gênero (MARCUSCHI, 2002), atendo-se, sobretudo, os aspectos composicionais (LIMA, 2016). Em razão disso, defendemos que, no âmbito dos cursos de formação inicial de professores, a discussão acerca do ensino de gêneros precisa ser contemplada de modo a favorecer a autonomia e a criatividade docente para lidar com o gênero como objeto de ensino. Isso inclui a elaboração de projetos autorais de aula e de materiais didáticos alternativos, como a sequência didática (DINIZ; LIMA; SOBRAL JÚNIOR, 2021; LIMA; MARIANO; XAVIER, 2021).

Com base nos aspectos acima apontados, este artigo tem como objetivo discutir, a partir da perspectiva de duas licenciandas em Letras, as implicações de uma experiência envolvendo a produção de materiais didáticos para o ensino de gêneros na formação para a docência. Com isso, esperamos propor subsídios teórico-metodológicos para que os futuros docentes de língua possam propor práticas da linguagem mediadas por gêneros na sala de aula, visando o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos.

Os dispositivos didáticos e o trabalho docente

O trabalho do professor é mediado por artefatos de natureza material (lousa, datashow) e simbólica (prescrições, instruções) que, se apropriados pelos docentes, podem ser incorporados às suas práticas como instrumentos de trabalho (MACHADO, 2010).

No âmbito da Didática das Línguas, em especial nas pesquisas em engenharia didática, parte-se do pressuposto de que os instrumentos exercem um papel importante no trabalho docente, pois, por meio deles, é possível atuar sobre os processos psicológicos dos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Sob esse viés, os dispositivos didáticos, incluindo-se aqui as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), são fundamentais para o processo de semiotização dos objetos de ensino.

De acordo com Schneuwly (2009, p. 33), os dispositivos didáticos funcionam como “ferramentas que asseguram a apresentação, o encontro e a interação do

aluno com o objeto a ser ensinado [...]”³. Ou seja, em uma dada situação didática de sala de aula, eles operam dentro de uma atividade, a qual, por estar diretamente vinculada à execução de uma tarefa escolar, possibilitará o desenvolvimento de uma capacidade de linguagem ou a consolidação da aprendizagem de um conteúdo específico.

Todavia, Schneuwly (2009) assinala que a elaboração de dispositivos didáticos para o ensino ainda é um campo fértil para pesquisas, uma vez que eles ainda carecem, do ponto de vista teórico, de uma descrição mais precisa e sistemática. Em razão disso e por comungarmos da premissa de que os instrumentos são constitutivos do trabalho docente, entendemos que “a elaboração de dispositivos de ensino e o desenvolvimento de metodologias de ensino devem estar no centro das atividades formativas para o ensino de língua” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 251). Assim, cabe à universidade, no contexto dos cursos de formação inicial de professores, oportunizar não só o acesso ao saber teórico sobre os objetos de ensino, mas também criar situações didáticas que levem os futuros professores a uma reflexão acerca de “como” ensiná-los.

O ensino de gêneros textuais e o dispositivo da sequência didática

No Brasil, a oficialização dos gêneros textuais nas práticas de linguagem escolares ocorreu por meio da publicação dos PCN, no final do século passado. Na esteira do que orientava esse documento, vários pesquisadores, como Marcuschi (2002), passaram a argumentar em defesa do trabalho com gêneros textuais no ensino de língua. E foi justamente nesse contexto de efervescência de estudos que chegou ao Brasil a coletânea “Gêneros Orais e Escritos na Escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), organizada por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Tal obra foi a primeira em território nacional a apresentar uma proposta concreta de transposição didática dos gêneros orais e escritos para a escola que levasse em consideração a organização e a progressão curricular. Não é à toa que a proposta supracitada influenciou fortemente a elaboração de currículos e materiais didáticos

³ Tradução nossa. No original: “Il s’agit fondamentalement des outils qui assurent la présentation, la rencontre et interaction de l’élève avec l’objet a enseigner dans la classe [...]”

neste último vintênio (LIMA, 2016).

Nessa coletânea, Schneuwly e Dolz (2004) pontuam que os gêneros clássicos e os literários sempre foram trabalhados na escola. A novidade entre os pesquisadores da área da linguagem e da educação no Brasil consistia em fazer com que outros gêneros que circulam fora da escola também fossem inseridos nas práticas de linguagem escolares, ampliando as práticas de letramento no contexto escolar. Todavia, essa não tem sido uma tarefa fácil se considerarmos, por exemplo, os diferentes vieses teóricos a partir dos quais a relação gênero e ensino é abordada⁴. No âmbito da Didática das Línguas, perspectiva a qual nos filiamos, defende-se que as situações didáticas precisam ser bem delineadas e relevantes, de modo a favorecer o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos. Em outros termos, é preciso:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Nesse sentido, ao explorar diferentes práticas de linguagem em sala de aula, o professor precisa estar atento, de modo a selecionar textos autênticos e desenvolver diferentes dispositivos didáticos voltados ao desenvolvimento da leitura e da expressão oral e escrita. Contudo, esse processo requer um perfil de professor com uma formação sólida, que o permita agir com segurança, autonomia e criatividade para mobilizar e/ou elaborar dispositivos didáticos que levem o aluno a dominar diferentes gêneros e, por conseguinte, desenvolver capacidades de expressão oral e escrita.

Preocupados com o desenvolvimento profissional dos professores em situação de trabalho, e também daqueles que estão em processo de formação inicial à docência, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) desenvolveram o dispositivo da sequência didática (SD), a qual consiste em “um conjunto de atividades organizadas e sistemáticas, em torno de um gênero, seja oral ou escrito”. De acordo

⁴ Considerando o objetivo e as dimensões deste artigo, não adentraremos a esta discussão neste momento.

com os autores, o trabalho com a SD deve privilegiar um gênero que o estudante ainda não domina ou ainda o faz de forma insuficiente, oportunizando ao aluno a vivência de uma prática de linguagem nova e/ou pouco dominada.

Assim, uma SD, conforme proposição dos autores, contém uma estrutura de base, constituída por uma apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A SD tem início com a *apresentação da situação*, etapa na qual o professor apresenta aos envolvidos uma dada “*interação sociocomunicativa real*” para planejar, organizar as atividades, e definir o processo avaliativo e as formas de divulgação do produto final do gênero trabalhado. Em seguida, os discentes devem realizar uma *produção inicial*. Nesse momento, o professor precisa fazer com que o aluno produza uma primeira versão do texto, sem realizar qualquer mediação em relação às configurações específicas do gênero a ser produzido. A produção inicial, de acordo com os autores, possibilita diagnosticar aspectos pouco ou não dominados pelos envolvidos, observando as capacidades e as potencialidades de linguagem que os estudantes têm no momento da produção.

Com base na produção inicial, é possível realizar um diagnóstico mais preciso, de modo a perceber quais aspectos precisam de uma intervenção maior no processo de ensino e de aprendizagem, definindo, por conseguinte, as atividades a serem propostas nos módulos, bem como as adaptações necessárias de acordo com as demandas de aprendizagem dos estudantes. Os *módulos* precisam abordar, de forma sistemática, as principais dificuldades reveladas na produção inicial, indicando caminhos para superá-las. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 110) defendem que as atividades propostas nos módulos da SD precisam ser flexíveis e, sob esse viés, podem ser adaptadas “às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Por fim, na *produção final*, o estudante tem a possibilidade de colocar em prática as noções e os conteúdos desenvolvidos nos módulos através de uma nova produção, que também servirá de instrumento avaliativo para verificar quais aprendizagens foram consolidadas.

Metodologia

O presente estudo assume uma abordagem predominantemente qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; GIL, 2002). O nosso foco recaiu nas significações de duas licenciandas em Letras atribuídas a uma experiência envolvendo a elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros e a formação para a docência.

O recorte temporal para a realização deste estudo foi o Período Letivo Excepcional (PLE)⁵ do ano de 2020, designado como PLE 2020.4. A experiência foi desenvolvida na disciplina de Didática e Avaliação da Aprendizagem, ministrada remotamente pelo Professor Doutor Gustavo Lima. A referida disciplina aborda os seguintes tópicos: Considerações sobre a noção de didática; as tendências pedagógicas no Brasil e a didática; didática da Língua Portuguesa/concepção, objeto e objetivos; o dispositivo sequência didática (SD) para o ensino de língua e os processos avaliativos⁶. Como produto final da disciplina, foi proposto aos licenciados o desenvolvimento de uma sequência didática nos moldes do que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Levando em consideração esse referencial teórico, foi proposto aos discentes que elaborassem sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa sobre um gênero oral ou escrito, ou até mesmo aqueles que mesclam diferentes linguagens. A elaboração do material didático aconteceu mediante alguns procedimentos orientados pelo professor da disciplina: 1) leitura e discussão, nas aulas síncronas, do texto de referência sobre sequência didática, de autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); 2) definição do gênero para a elaboração da sequência didática; 3) análise de 5 a 10 exemplares do gênero selecionado para delimitação das dimensões ensináveis do gênero; 4) elaboração, em duplas, da SD, a partir de hipóteses de aprendizagem, conteúdos a serem trabalhados e capacidades de linguagem a serem desenvolvidas; 5) socialização das SD de forma virtual, com o apoio de slides do *PowerPoint*, com transmissão pelo *Google Meet*, no

⁵ Tal período foi estabelecido no ano de 2020 pela Resolução n.º 04/2020 da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco em função do contexto de pandemia provocado pelo COVID-19. Essa resolução implementou um semestre letivo “extra”, não obrigatório. As atividades de ensino deveriam acontecer de forma remota.

⁶ Informações extraídas do PPC do Curso de Licenciatura em Letras da UFAPE.

evento 7º SEDELP⁷; 6) avaliação, por professores especialistas, das sequências didáticas elaboradas pelas duplas; 7) publicação das sequências didáticas em um repositório digital de domínio público.

Quanto à geração de dados para este estudo, realizamos uma entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) com duas discentes que estavam matriculadas na disciplina durante o PLE 2020.4. A escolha desses discentes deve-se ao fato de, naquela ocasião, terem recebido o prêmio de Menção Honrosa pela qualidade da sequência didática produzida.

A entrevista, realizada de forma individualizada pela plataforma do *Google Meet*, seguiu um roteiro de quatro perguntas a partir das quais as participantes (nomeadas aqui como D1 e D2) puderam discorrer sobre a experiência vivida e refletir acerca das implicações dessa experiência para a sua formação enquanto futuras professoras de língua portuguesa. A transcrição dos dados tomou como parâmetro o modelo apresentado por Dionisio (2001).

Análise e discussão dos resultados: a planificação da sequência didática das discentes

A interação entre as duas licenciandas e entre as licenciandas e o professor orientador no processo de elaboração da SD favoreceu a busca por caminhos didáticos viáveis, contribuindo, por conseguinte, para uma melhor articulação entre teoria e prática na formação para a docência. A partir dos dados empíricos, apresentamos a seguir uma síntese de como as futuras professoras planejaram o ensino do gênero meme na SD:

Quadro 1 - síntese da planificação da SD do gênero meme⁸

<i>Público-alvo:</i>	<i>Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Nível Médio</i>
<i>1º momento</i>	<i>- apresentação do projeto comunicativo (produção de memes sobre temáticas diversas para compartilhamento nas redes sociais)</i>

⁷ Seminário de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa.

⁸ A versão completa da SD pode ser encontrada em: www.icgenerostextuais2.wixsite.com/website-1

	- <i>levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero meme;</i> - <i>análise inicial de alguns memes;</i>
2º momento	- <i>produção inicial do meme em um aplicativo;</i>
3º momento	- <i>aspectos multimodais do gênero meme;</i> - <i>intertextualidade;</i>
4º momento	- <i>aspectos linguísticos e composicionais do meme;</i> - <i>conteúdo temático do meme;</i> - <i>relação entre o gênero meme e os suportes de circulação;</i>
5º momento	- <i>avaliação das aprendizagens sobre o gênero meme;</i>
6º momento	- <i>produção final do meme;</i> - <i>execução do projeto comunicativo.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à planificação, observamos que as licenciandas organizaram a SD em 6 momentos, sem perder de vista os elementos estruturantes da proposta original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Dimensões importantes do gênero *meme* foram sendo contempladas ao longo da SD, tais como situação de comunicação, conteúdo temático, composição linguística do gênero e aspectos da textualização ligados ao gênero, todos adequados ao nível/ano de escolarização do público-alvo.

Análise e discussão dos resultados: as verbalizações das licenciandas acerca do processo de elaboração da SD

A organização dos dados foi feita mediante a ordem das perguntas realizadas às discentes, de modo que pudéssemos observar aspectos em comum e/ou divergentes nas verbalizações de ambas as participantes. A análise foi realizada com base nos aportes teóricos por nós aqui assumidos. No primeiro momento, questionamos as discentes acerca da importância de tomar o gênero como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. Vejamos as respostas:

D1: esse ensino pautado nos gêneros nesse agir didático, ele possibilita ...
É: o ensino da língua voltada para as diversas: práticas de linguagem as/ as lin::/ linguagens como: “a: artística, a corporal, as linguísticas” e isso ... com base nos diferentes domínios: da/ das atividades humanas. [...] é visto como ... uma ferramenta para o agir docente por meio da linguagem e também em situações: fora do contexto escolar já que é um do/ dos: das abordagens de gênero.

D2: esse trabalho com o gênero ... ele possibilita então: levar textos reais

pra sa/ sala de aula. Traz ... funcionalidade pro aluno [...] trabalhar diferentes tipos de textos que ele vai encontrar: lá fora e isso faz com que:: facilite a vida dele.

As discentes reconhecem o gênero como objeto de ensino da língua por mobilizarem diferentes linguagens e também por estabelecerem uma relação com as práticas de linguagem que ocorrem fora do contexto escolar. Dessa forma, o uso de um determinado gênero implica dominar uma forma particular de atingir objetivos por meio da linguagem, em um determinado contexto social. D2 ainda faz referência a importância de trabalhar o gênero a partir de textos reais que os estudantes encontram além dos muros da escola.

O ideal, como afirma Schneuwly (2004), é que as situações didáticas aproximem o estudante das situações cotidianas em que a linguagem é utilizada, o denominado princípio da ficcionalização na transposição didática de um gênero para a sala de aula. Desse modo, o trabalho com o gênero textual na escola pode ser pautado em simulações que se articulem a contextos reais de comunicação.

O segundo aspecto focalizado pela nossa entrevista foi em relação aos critérios e à justificativa das participantes para a escolha do gênero da sequência didática por elas elaborada. Vejamos:

D2: Quando a gente escolheu o/ o meme pra trabalhar em sala de aula a gente estava preocupado com o gênero textual que fosse próximo ao aluno.

D1: pensou na questão do ensino é: ... no ensino de memes/ como o memes ele oportuniza/ trazer a/ a oportunidade possibilita o professor que haja um aprimoramento da:/ da leitura com base principalmente no contexto daquele meme na:: questão de inferência que: acho que seja uma coisa muito marcante né.

O meme é um gênero textual digital de teor humorístico e/ou crítico, sob estrutura semiótica e linguística, híbrida e sintética. Trata-se de um gênero amplamente difundido nas redes sociais e bastante familiar aos jovens e adultos.

Ambas as discentes pontuaram que o gênero meme, além de fazer parte do cotidiano dos alunos, possibilita um trabalho mais relevante com a leitura na sala de aula, além de potencializar a exploração de diferentes conteúdos. A esse respeito, D1 destaca o fato de o *meme* ser um gênero digital acessível para os internautas,

enquanto que D2 reforça que a leitura desse gênero pode ser proveitosa no que se refere aos aspectos verbais e não-verbais, a situar o contexto, permitindo que os estudantes realizem inferências a partir dos seus conhecimentos prévios.

Outro aspecto explorado ao longo da entrevista foi em relação à elaboração do material didático e as possíveis contribuições dessa experiência para a formação delas como professoras. Vejamos:

D1: A sequência didática contribui justamente como ... digamos é: uma estratégia para valorizar os conhecimentos que os alunos já tem os/ os conhecimentos prévios que os alunos possuem e: adequar alguns outros conhecimentos acerca dos gêneros para que eles possam compreender é: tanto as suas características mas principalmente a função que esse gênero tem tanto ... na sua vida como também na própria sociedade [...] apresentar uma grande variedade de atividades [...] o professor ... ele selecionar, ele adaptar e transformar essas atividades com base nas necessidades dos alunos e também no próprio momento do trabalho com o gênero.

D2: O trabalho com o gênero textual é que a gente deve partir do aluno ... partir do aluno das dificuldades dele observar isso e trabalhar/ e problematizar isso de maneira que esse aprendizado seja possível seja ... didático para o aluno e para o professor também outro ponto também é a organização ... traçar metas e observando o que o aluno alcança e o que não alcança, o porquê não? Qual o percurso? ... Eu acho que a sequência didática traz essas duas questões "você parte do aluno" "comunicar próximo a ele" "organização para o processo de ensino"

As entrevistadas vislumbram a sequência didática como um dispositivo que oportuniza uma melhoria no aprendizado dos estudantes. As atividades são elaboradas e desenvolvidas seguindo uma lógica sequencial de compartilhamento e evolução do conhecimento, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes em relação ao gênero a ser produzido. As atividades sequenciadas podem auxiliar o estudante a desenvolver diversas habilidades e competências, além de resolver problemas de aprendizado inicialmente detectados pelo professor.

Em resumo, a sequência didática, segundo as participantes, possibilita ao aluno um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, já que toda a dinâmica desse dispositivo busca um engajamento dos discentes nas atividades propostas. Essa característica é essencial no processo de percepção do estudante acerca do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Por fim, questionamos as participantes sobre quais princípios e/ou aspectos

dessa experiência elas pretendiam levar para a sua prática de ensino como professoras de língua. Vejamos:

D2: um dos pontos mais marcantes foi a organização que a sequência didática exige... porque não é um trabalho solto [...] você tem uma sequência então/um processo de ensino e aprendizagem.. ele parece tá bem mais amarrado tem uma () mais preciso organização com a vivenciada das atividades de estarem amarradas para o ensino e a aprendizagem Além disso... outro ponto fundamental é... partir do aluno ... verificar o que o aluno é: sabe e ele sabe muito e: ... trabalhar nas dificuldades dele nu/nus: espaços que estão ali precisando do aprimoramento trazer é: ... o gênero aprofundar trazer prática pro aluno também acho que principal ... não é só o aluno está ali na mesa observando os erros mas que ele possa produzir também () nesse processo.

D1: [...] citarei três pontos baseadas em algumas fundamentações teóricas. A escola precisa ser vista como um ambiente autêntico de comunicação e a partir disso a gente percebe mais uma vez a importância e a necessidade do ensino da língua ele ser pautado nos gêneros textuais Pelo fato deles estarem dentro dessas/ desses mundos discursivos/ desse mundo discursivo mesmo dessas práticas de linguagem () desse movimento que os alunos fazem dentro e fora da escola e um outro ponto eu acredito que seja voltar justamente para que os alunos eles é:: estejam na verdade no encontro com as situações em que a escrita/ a escrita a oralidade é tudo isso elas podem ser possíveis com base justamente que nesses conhecimentos possuem já possuem eles podem desenvolver mais ainda. O último ponto pode ser voltado para a questão do: protagonismo o protagonismo do professor constituição do professor como dos seus alunos pelo fato do ensino estar pautado nesse estabelecimento é: nessa relação das práticas de linguagens escolares.

Aqui, observamos que a entrevistada D2 comenta acerca de dois pontos que considera relevantes para o seu agir didático prospectivo: 1) organização das atividades; 2) partir da necessidade dos alunos. Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática se configura como uma rica contribuição ao professor no planejamento e no desenvolvimento de atividades do cotidiano em sala de aula.

Não muito distante do que foi apresentado por D2, a entrevistada D1 reforça dois pontos importantes também defendidos por Schneuwly e Dolz (2004): 1) a importância de atividades que tenham sentido para o aluno; e 2) considerar a escola como um lugar autêntico de comunicação. Outro aspecto sinalizado pela discente refere-se a como o professor abordará as práticas de linguagens na sala de aula. Segundo D1, por meio das SD, o professor pode explorar diversos exemplares do

gênero escolhido, estudar as suas características próprias e levar os alunos ao desenvolvimento da escrita.

Considerações Finais

Formar docentes que sejam capazes de mobilizar saberes teóricos à sua prática pedagógica ainda parece ser um grande desafio posto aos cursos de formação inicial de professores. Inserido em um movimento de mudança desse paradigma, o estudo aqui apresentado revelou a importância dos “saberes para ensinar” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020) ao desvelar algumas facetas de um processo formativo que mescla teoria e prática, evidenciando que este último é tão importante quanto o primeiro ao longo do itinerário formativo para o exercício profissional da docência.

Ademais, a prática reflexiva foi uma estratégia que possibilitou a verbalização, por parte das licenciandas (futuras professoras de língua portuguesa), de alguns saberes sobre a docência que foram adquiridos no âmbito de sua formação inicial. Outrossim, o movimento de levá-las a refletirem sobre a sua própria formação impulsionou-as a pensar acerca de um agir prospectivo (LIMA, 2016), ou seja, a vislumbrar possibilidades didáticas de ser e fazer enquanto docentes de língua portuguesa.

Por fim, as verbalizações das licenciandas indicaram que a sequência didática pode servir como um roteiro de estudo e de planejamento da prática docente e que a sua utilização como dispositivo de intervenção parece ser um caminho viável para o ensino de gêneros. Tal constatação reforça o argumento defendido ao longo deste texto de que a discussão sobre a elaboração de instrumentos do trabalho docente precisa atravessar os cursos de formação inicial de professores.

Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- DINIZ, L.; LIMA, G.; SOBRAL JÚNIOR, M. A. C. Formação inicial de professores e produção de material didático para o ensino de gêneros: uma experiência com o gênero “regra de jogo”. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 4, n. 2, p. 59-70, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43352> . Acesso em: 11 dez. 2022.
- DIONISIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 69-99.
- DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Revista Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, L. B. A. *Orientações sobre o ensino de gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- LIMA, G. H. S. *O que eu ensino quando ensino gêneros? um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- LIMA, G.; MARIANO, R. C. S.; XAVIER, W. P. Produção de material didático para o ensino do oral: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. São Paulo: Pontes, 2021. p. 199-219.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.
- MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 160-171.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 109-124. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

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

Recebido em: 11 dez. 2022

Aprovado em: 26 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz