

Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores – Ensaio introdutório ao Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”

Characteristics of the procedure Didactic Sequence of Genre and its reception among language teachers and researchers – introductory essay to the Dossier “Didactic Sequences of Genre: a tribute from the Research Group Language and Education (LED) to Professor Joaquim Dolz”

Características del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros y su recepción entre docentes de lenguas e investigadores – Ensayo introductorio al Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz”

Damián Díaz¹

 0000-0002-0825-5302

Vera Lúcia Lopes Cristovão²

 0000-0001-7875-6930

Eliana Merlin Deganutti de Barros³

 0000-0001-9241-9375

Palavras iniciais

Uma data importante na difusão do procedimento Sequência Didática de Gêneros⁴ (SDG) criado por pesquisadores/as da Universidade de Genebra

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professor assistente da Universidad de la República. damian.diaz@fic.edu.uy

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora associada da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. cristova@uel.br

³ Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. elianamerlin@uenp.edu.br

⁴ Ao longo desse ensaio, utilizamos a expressão Sequência Didática de Gêneros (SDG), com o acréscimo “de Gêneros” à locução originalmente cunhada pelos pesquisadores genebrinos, com o

filiados/as ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é a publicação da coleção didática *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, feita em 2001, sob a coordenação de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Essa coleção é encabeçada por um capítulo introdutório, hoje célebre, intitulado *Présentation de la démarche*, que apresentava os aspectos metodológicos e as concepções teóricas que conformam o procedimento. Além de estar presente nesse texto didático, as SDG foram estudadas e aperfeiçoadas em diversas pesquisas e publicações nos anos prévios e posteriores a essa publicação por parte dos/as pesquisadores/as de Genebra.

Em português, o texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly mencionado foi amplamente difundido por sua tradução no livro organizado e traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sob o título *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, e se tornou uma obra de referência. O mesmo livro traz resultados de experiências de desenvolvimento de SDG em diferentes contextos e com gêneros específicos. Em espanhol, um importante texto que divulgou o procedimento SDG foi a versão traduzida sob a direção de Dora Riestra, de 2007, do texto de Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz (1999) *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude*. Nesse texto fundacional, os autores, além de delimitarem o conceito de capacidades de linguagem para o ISD, apresentam a análise da aplicação dos instrumentos SDG e modelo didático de gênero ao ensino das apresentações orais.

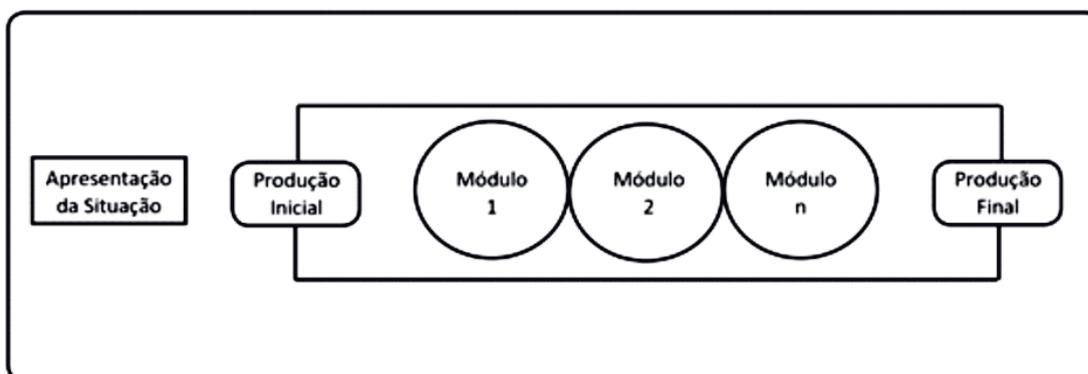
Naquele texto fundacional, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, 2004, p. 82-85, grifo do autor), explicam que “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa sequência se compõe de quatro fases diferenciadas: “uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar”; “um primeiro texto inicial, oral ou escrito que corresponde ao gênero trabalhado” ou *primeira produção*; um conjunto de *módulos*, “constituídos por várias atividades ou exercícios” em que “os

intuito de enfatizar, com base em Barros (2020), tanto o caráter metodológico complexo e específico da proposta quanto sua organização em torno do conceito de gênero de texto.

problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”; e finalmente, uma *produção final* em que “o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados”.

É amplamente conhecido o esquema gráfico de SDG apresentado naquele texto:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004, p. 83)

Desde essas primeiras produções, e posteriores traduções, inúmeros/as docentes e pesquisadores/as da América do Sul e da Europa têm seguido total ou parcialmente as orientações didáticas do ISD quanto à sequenciação do ensino de línguas para planejar e analisar intervenções em sala de aula. Além disso, outras noções metodológicas também importantes foram apresentadas, desenvolvidas e discutidas dentro do ISD, tais como a de *capacidades de linguagem* (BRONCKART; DOLZ, 1999; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e a de *modelo didático de gênero* (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). De fato, a própria proposta de SDG tem recebido acréscimos e reinterpretações, principalmente derivados do trabalho de interacionistas brasileiros/as (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

De uma maneira geral, é possível afirmar que as propostas teóricas do ISD a respeito do ensino de línguas e, particularmente, as noções desenvolvidas em relação ao planejamento de SDG, têm tido um forte impacto nas pesquisas sobre o ensino de línguas, assim como nas próprias práticas nos três níveis de ensino -

fundamental, médio e superior. À guisa de exemplo, apresentamos algumas evidências desse impacto nos nossos países de origem, o Brasil e o Uruguai, embora sejamos conscientes de que essa disseminação se deu, em diferentes proporções, em outros países da América do Sul e da Europa.

No Brasil, vários documentos de política pública para o ensino de línguas têm sugerido a elaboração de SDG ou, pelo menos, têm adotado orientações teóricas dos/as didatas do ISD para o ensino de língua por meio de gêneros de textos. O capítulo de Machado e Guimarães (2009), em que as autoras revisam o impacto das teorias do ISD no campo educacional e de pesquisa brasileiro, explica com clareza a forte influência que as ideias de pesquisadores/as do ISD, principalmente Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, tiveram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa publicados em 1997, assim como, acrescentamos, nos que foram publicados em 1998 e 2000, especialmente no primeiro desses. Também, no Brasil, há de se apontar a influência do procedimento SDG e das concepções de linguagem do ISD no programa *Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa* (PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO, [2023]). Por sua vez, a pesquisa de Bork *et al.*, (2014) atesta a disseminação das concepções desenvolvidas pelo ISD no país. Nesse trabalho, Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz são alguns dos/as autores/as mais mencionados como referências teóricas em uma enquete realizada a trinta professores/as de língua portuguesa atuantes em universidades públicas.

No Uruguai, diversos documentos de orientação para o ensino de primeira língua e de línguas adicionais têm adotado o conceito de gênero como objeto de ensino desde a década de 2000 (URUGUAY, 2008, 2015, 2016, 2019). Particularmente, a noção de SDG como entendida pelos/as autores/as genebrinos/as está presente em materiais oficiais de orientação ao planejamento docente do *Portal Educativo Uruguay Educa* (URUGUAY, 2023). Além disso, o trabalho de Díaz (2023) reconhece a influência das orientações didáticas do ISD na proposta de ensino de primeira língua por meio dos gêneros em materiais didáticos oficiais para o ensino fundamental, publicados a partir de 2016. Também, nos últimos anos, diversos/as professores/as de ensino superior envolvidos na formação docente

de espanhol como primeira língua têm desenvolvido trabalhos que se sustentam, em parte, nas ideias didáticas do ISD (BENTANCUR, 2015; CENTANINO; ROSELLI; SAVIO, 2015; ROSELLI; CALLERO; MILSEV, 2015; CENTANINO; PELUFFO; ROSSELLI, 2022). Além do mais, alguns desses trabalhos recentes feitos por pesquisadores/as uruguaios/as têm como componente central as SDG; os de Díaz (2019, 2020), no ensino de português como língua adicional, o de Martínez (2020), no ensino de espanhol como primeira língua.

Por outra parte, diversas investigações científicas foram desenvolvidas para analisar o impacto da utilização de SDG no ensino e na aprendizagem de primeiras línguas e línguas adicionais, assim como na formação de professores/as. De acordo com uma busca realizada na plataforma SciELO⁵, entre 2000 e 2023, trinta e três artigos científicos foram publicados em revistas indexadas nesse acervo, por autores/as que utilizam o procedimento SDG em seus arcabouços metodológicos ou teóricos, tendo suas origens em vários países da América do Sul, principalmente no Brasil. No marco dos trabalhos do grupo Linguagem e Educação (LED) da Universidade de Londrina, promotor deste dossiê temático, foram publicados recentemente os artigos de Belinelli, Barros e Cristovão (2022), *Como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros?* e de Denardi (2017) *Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning*. Esta revisão é apenas uma amostra do grande volume de pesquisas desenvolvidas sob a influência do procedimento SDG do ISD.

Perante um impacto tão expressivo dessa proposta no agir de tantos/as docentes e cientistas da linguagem e da didática, cabe se perguntar quais foram os motivos que levaram a que o procedimento SDG fosse ao encontro das necessidades de tantos/as e tão diversos/as agentes. Notoriamente, essa é uma pergunta muito ampla e complexa, que poderia ser respondida com base em evidências empíricas, mas cuja resposta também pode ser objeto de uma reflexão de natureza teórica e pedagógica, como a que tentaremos desenvolver no presente ensaio. Antes de dar início à nossa argumentação, é necessário frisar que ateremos nossa análise ao procedimento SDG em associação com outras noções teóricas e

⁵ A busca foi realizada por meio do termo “sequência didática” e os resultados foram filtrados manualmente a partir dos conteúdos dos artigos e de suas referências bibliográficas.

metodológicas que o complementam, mas entendemos que a aceitação do procedimento deve ser lida no marco da ampla recepção do referencial teórico mais geral do ISD entre educadores/as e pesquisadores/as⁶.

Nossa tese, que não pretende negar outras possíveis interpretações, é que a aceitação do procedimento SDG pode ser explicada por cinco características que ele possui. Nomeadamente, o procedimento SDG, como entendido pelo ISD,

1. promove um agir docente reflexivo,
2. é adaptável a diversos contextos,
3. facilita o planejamento das intervenções de ensino,
4. permite o ensino de diferentes facetas da língua/linguagem(ns), e
5. visa não apenas ao ensino, mas à aprendizagem.

A seguir, tentaremos expor as razões que nos levam a elencar essas cinco características como possíveis motivos da aceitação e da produtividade do procedimento entre docentes e pesquisadores/as.

As SDG promovem um agir docente reflexivo

Diversos/as autores/as que pensam a formação docente, tanto no marco do ISD (DENARDI, 2009; LANFERDINI, 2019) quanto dentro de outras orientações teóricas (LATORRE, 2003; PERRENOUD, 1999, 2000; SCHÖN, 1997; STENHOUSE, 1987), têm defendido que, para que o/a professor/a possa assumir adequadamente uma tarefa tão complexa e mutável como a do ensinar, é necessário ser capaz de refletir sobre a prática. Essa capacidade de *reflexividade* (BRONCKART, 2005; DENARDI, 2009) está mediada tanto por atitudes favoráveis ao pensamento crítico quanto por conhecimentos de diversa natureza.

Embora nossas possibilidades de reflexão sistematizada e de discussão sobre a prática possam se ver limitadas pelas múltiplas demandas da tarefa de

⁶ Machado e Guimarães (2009) apresentam um contexto histórico e alguns possíveis motivos que esclarecem a rápida e profícua recepção das ideias do ISD no contexto educacional brasileiro dos últimos 20 anos.

ensinar, as ações docentes que estão envolvidas na criação de uma SDG como a proposta pelo ISD supõem uma atividade complexa de construção de conhecimento voltado para o agir. Nesse sentido, selecionar temáticas a tratar, desenhar situações significativas de uso da língua e projetos escolares, buscar expoentes textuais do gênero, reconhecer suas dimensões ensináveis e identificar seu alinhamento com as orientações curriculares, assim como criar atividades de leitura, escrita e análise textual são ações docentes que propiciam a instanciação da nossa capacidade de reflexão sobre a prática de ensino.

Essas ações tornam nossas práticas uma *práxis*, nos termos freireanos, e não apenas uma *aplicação*. De acordo com Paulo Freire (2005), a *práxis* é a ação concreta guiada pela reflexão historicamente situada, que permite que o sujeito *seja* por si e para si e não apenas para os outros, que adote uma voz, que intervenha no diálogo e que assuma uma intencionalidade. De acordo com Freire (2005, p. 100, grifo do autor),

[...] o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente, a consciência é, por essência, um *caminho para* algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de idealização. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra.

Frente a essa definição, cabe apontar que as ações profissionais que o procedimento SDG leva a realizar representam um grande potencial para esses processos de diálogo entre agir didático, reflexão e teoria, em que nós, educadores/as, desenvolvemos nosso “método” e acessamos a nossa voz como profissionais.

Partindo da concepção de reflexividade de Bronckart (2005), Denardi (2009, p. 88, tradução nossa) apresenta uma reflexão similar ao dizer que “quando os professores constroem Modelos Didáticos de gêneros específicos e planejam atividades didáticas baseadas na estratégia teórico-metodológica da SDG, eles podem não só aprimorar seu conhecimento sobre a linguagem, mas podem também

refletir sobre sua prática pedagógica.”⁷ No mesmo sentido, Pontara (2018) aponta o potencial do trabalho com SDG como fator de estimulação da formação continuada.

As SDG são adaptáveis a diversos contextos

O procedimento SDG não prescreve conteúdos curriculares específicos nem apresenta a seleção de textos ou atividades prontas. Ele é, por isso, um procedimento didático e não propriamente um material didático. Isso faz com que as SDG abram um espaço promissor para as possibilidades de criação e de desenho contextualizado dos processos de ensino por parte dos/as docentes. Nesse sentido, embora as SDG suponham um itinerário pré-estabelecido em seu formato, e possam até conter orientações relativas ao gênero, à prática social a ser ensinada e a alguns conhecimentos linguístico-discursivos relevantes, elas requerem, para sua efetivação, da ação criadora de um/a professor/a em um determinado contexto (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Como já foi apontado por Schneuwly e Bain (1993), todo esse processo de criação encontra-se regulado internamente e externamente pelo contexto de ensino. Elementos como os conhecimentos disponíveis sobre o gênero, os conhecimentos e as capacidades dos/as estudantes, o contexto sociocultural da instituição escolar, e as próprias possibilidades pessoais e as limitações institucionais frente às quais o/a professor/a se encontra, são necessários para adaptar a SDG à realidade, e, se forem levados em conta, podem ampliar as chances de os processos de ensino repercutirem em efetivas aprendizagens. Esse raciocínio se reflete nas palavras de Magalhães e Cristóvão (2018, p. 47), quando as autoras se referem às SDG nos seguintes termos:

[...] o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e das necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar.

⁷ “[...] when teachers construct DMs of specific genres and plan didactic activities based on the theoretic-methodological strategy of DS, they can not only improve their knowledge about language, but they can also reflect about their pedagogical practice.” (DENARDI, 2009, p. 88)

Nos dias atuais, contamos com um volume suficiente de investigações sobre o desenho concreto e a implementação de SDG em diferentes contextos, níveis de instrução e estatutos das línguas ensinadas. Essas pesquisas mostram que, como já foi apontado por Cristóvão e Stutz (2011), o universo de possibilidades de adaptação de um itinerário de ensino de língua a uma determinada realidade é muito amplo, inclusive quando se trabalha sob os moldes de um quadro teórico-metodológico comum, como o do ISD. Essas possibilidades de variação não chamariam a atenção de nenhum/a cientista social consciente da riqueza inerente ao comportamento humano e a sua organização social e histórica, mas sustentam a fortaleza da SDG como procedimento adaptável à diversidade.

De fato, como já foi constatado por Magalhães e Cristóvão (2018), quando os/as professores/as utilizam a ferramenta SDG, como tem acontecido com diversos/as pedagogos/as brasileiros/as nas últimas décadas, eles/as detectam a necessidade de realizar ajustes na própria ferramenta. Nesse sentido, são destacáveis as propostas de reelaboração realizadas por Swiderski e Costa-Hübes (2009), assim como a produzida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED) da Universidade de Londrina e publicada em Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020)⁸. Esses exemplos mostram que as SDG permitem que os/as agentes educacionais tomem controle e avaliem possibilidades de aprimoramento dos processos de ensino, fortalecendo a adaptação de cada proposta a cada realidade.

As SDG facilitam o planejamento das intervenções de ensino

Como vários trabalhos já têm apontado, as SDG não somente viabilizam um ensino mais efetivo das práticas de linguagem, mas têm o potencial de facilitar a tarefa do/a professor/a. Isso deve-se ao fato de que, como todo pré-construído cultural, as SDG funcionam como mediadoras do agir. Essa mediação supõe uma modificação, para o/a professor/a, da sua forma de interagir com o processo de

⁸ Uma discussão mais aprofundada a respeito de propostas de SDG concebidas no contexto brasileiro que apresentam reformulações a respeito do modelo de SDG da escola de Genebra encontra-se no Capítulo I do livro de Magalhães e Cristóvão (2018).

ensino, permitindo que o enxergue globalmente e que situe os diferentes elementos que nele intervêm e a sua relação. Tal como o apontam Barros e Cordeiro (2017), o agir do/a professor/a está mediado por artefatos culturais como os saberes científicos, disciplinares e didáticos da sua área, que constituem possibilidades de desenvolvimento potencial de suas capacidades. No mesmo sentido, é razoável considerar que as SDG, ao reorganizar a forma de trabalho do/a professor/a, instituem essas zonas potenciais de desenvolvimento e por isso, funcionam como fator de suporte do agir.

Há de se apontar que, como todo pré-construído cultural, as SDG não são neutras quanto ao tipo de processo que propiciam, pois correspondem a uma determinada teoria sobre o ensino e sobre a aprendizagem, assim como a uma concepção teórica da linguagem. Como afirmam Magalhães e Cristovão (2018), não é possível compreender o procedimento SDG sem relacioná-lo com os fundamentos teóricos que o sustentam⁹. Barros (2020) ressalta que, para utilizar esse dispositivo didático, é preciso conhecer os fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais ele foi sistematizado, sem os quais corre-se o risco de descaracterizá-lo como uma ferramenta de caráter sociointeracionista, condicionada a concepções de texto, gênero, ensino, atividades de linguagem, etc.

A partir da noção vygotskyana de instrumento cultural (LOUSADA 2018; SCHNEUWLY, 2004; VYGOTSKY, 2009), entendemos que as SDG acarretam essas perspectivas sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a linguagem, que, ao se interporem entre o/a professor/a e sua ação de ensinar, podem modificar a sua *inteligência prática* (VYGOTSKY, 2009). O anterior supõe que o procedimento SDG fornece ao/a docente uma base conceitual e um conjunto de orientações praxiológicas capazes de dar suporte ao ensino concreto de um objeto tão complexo como são as práticas de linguagem.

⁹ De acordo com as autoras (MAGALHÃES; CRISTOVAO, 2018), é possível que um contato pouco aprofundado com a sustentação teórica das SDG tenha causado simplificações ou “incômodos” de alguns pesquisadores e professores com o procedimento, que as tenham enxergado como promotoras de processos de ensino lineares, como estímulos a uma curricularização formal dos gêneros ou como promotoras de práticas de ensino desconectadas das práticas sociais reais.

As SDG permitem o ensino de diferentes facetas da língua/linguagem(ns)

Como se disse, as SDG têm por trás uma determinada concepção sobre a linguagem, adotada pelos/as didatas do ISD, e feita um todo coerente por meio dos trabalhos fundamentais de Jean-Paul Bronckart. Trata-se de uma compreensão multifacetada da forma em que a atividade de linguagem intervém nas atividades sociais, que se traduz em uma série de práticas sócio linguageiras relativamente estabilizadas que podem ser identificadas com gêneros ou com agrupamentos de gêneros (BRONCKART, 1999, 2022). Por sua vez, essas práticas, que podemos ver materializadas em gêneros, ações individuais e textos, dizem respeito a aspectos sociais ou históricos da forma de agir por meio da linguagem, mas também à forma de organizar o discurso em macro-estruturas - formas de planificação dos conteúdos semânticos e tipos discursivos - e finalmente a peculiaridades relativas às unidades linguístico-discursivas utilizadas nos textos.

Essa concepção sócio-histórica e *folheada* da linguagem, das formações discursivas, dos gêneros, das ações de linguagem, e dos textos, é notória no modelo de SDG proposto pelos/as autores/as genebrinos/as, uma que vez que o procedimento se utiliza das noções de *situação de comunicação* e de *gênero* como ferramentas de aglutinação de conhecimentos relativos a uma dada prática social (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse marco, a elaboração de um modelo didático do gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006) permite definir o conjunto diverso de dimensões ensináveis que podem ser mobilizadas no ensino, particularmente nos módulos, e que se remetem às diferentes camadas significativas da linguagem mencionadas anteriormente: históricas, sociais, do contexto da interação, de planificação e linguístico-discursivas.

Como o explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 92), a SDG tem como pressuposto teórico uma visão multifacetada do objeto de ensino: “A atividade de produção com textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a

estruturação dos textos”. Nesse sentido, o procedimento SDG se ajusta à intenção docente de ensinar a língua/linguagem com seus múltiplos mecanismos de significação e a partir de uma concepção sócio-histórica e interativa de seu funcionamento.

As SDG visam não apenas ao ensino, mas à aprendizagem

Finalmente, interessa-nos destacar a ênfase do procedimento na necessária contextualização do ensino, que se expressa na centralidade dada ao diagnóstico da situação inicial dos/as estudantes por meio da realização da *produção inicial* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), assim como a preocupação pela sustentação das aprendizagens através de sucessivas aproximações, que se concretizam nos *módulos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ambas as características evidenciam uma concepção pedagógica preocupada tanto pelo ensino quanto pela aprendizagem, e, mais ainda, pelo próprio desenvolvimento do/a estudante.

Na necessária *contextualização e recursividade* do tipo de ensino que propõem as SDG, é notória sua filiação à teoria de desenvolvimento de Lev Vygotsky, ou seja, a uma concepção o entende como um processo recursivo de aproximação, cada vez mais aprofundado, aos saberes e práticas da comunidade, que, progressivamente, incide na forma de agir e de pensar do sujeito, proporcionando-lhe ferramentas culturais de mediação de sua relação como o mundo (VYGOTSKY, 1987). Nesse sentido, as afirmações de Barros, Gonçalves e Mafra (2018, p. 139, grifo do original) complementam o entendimento da natureza vygotskyana do procedimento SDG,

[...] a SDG foi criada embasada no conceito vygotskyano de *zona de desenvolvimento proximal*, definida por Vygotsky (2008) como a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aprendiz – diagnosticado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes – no caso do processo de escolarização, o professor. Nesse sentido, as etapas da *primeira produção, módulos e produção final* têm uma lógica teórica para o procedimento, pois são elas que viabilizam o diagnóstico do nível inicial das capacidades dos alunos (primeira produção), criam uma zona potencial para

a intervenção mediadora do professor (atividades dos módulos) para que se alcance um nível de capacidade mais avançado (produção final).

Dessa forma, pelo fato de ser um procedimento permeado por essa concepção de desenvolvimento, as SDG provocam o/a professor/a a pensar na necessidade de contextualização e recursividade do ensino. Como já é mencionado no texto fundacional de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93), as SDG são uma alternativa a métodos "naturalistas" ou "impressionistas". Pelo contrário, os/as autores/as advogam por um ensino "construtivista, interacionista e social" que se preocupa pela efetiva transformação das capacidades dos/as alunos/as. A perspectiva adotada, permeada por uma preocupação pelo processo psicológico do/a aluno/a, e não apenas pelo evento pedagógico, se corresponde com o engajamento dos/as principais autores/as do ISD com a psicologia da aprendizagem e, especialmente, com as teorias socioculturais do desenvolvimento (BRONCKART, 2022; MACHADO, 2005). Nesse sentido, as SDG têm nos levado a adotar essa mesma perspectiva, isto é, a desenhar o ensino pensando no processo de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento do/a aluno/a.

Tendo exposto nossas reflexões a respeito dessas cinco características do procedimento SDG, podemos dizer, a modo de síntese, que, dentre as possíveis razões da permeabilidade do procedimento SDG entre os/as professores/as de línguas e entre os/as pesquisadores/as do seu ensino, uma deles seja que este procedimento *nos fornece um andaime que ajuda a planejar o ensino de complexas práticas de linguagem, ao passo que nos permite adaptar as nossas propostas ao contexto e à nossa própria capacidade reflexiva de criação didática, dando-nos, ao mesmo tempo, um forte direcionamento em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do/a aluno/a.*

Apresentação dos textos do Dossiê

O Dossiê temático que apresentamos aqui, em homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz, é um exemplo, tanto da vitalidade do procedimento SDG em sua utilização no contexto de Ensino Fundamental, Médio e Superior quanto do

interesse em pesquisar em seu entorno. Os artigos e a resenha que apresentamos a seguir oferecem um rico percurso reflexivo por esses âmbitos e introduzem numerosas contribuições às discussões em torno do desenvolvimento de SDG nos diferentes contextos.

Contexto do Ensino Fundamental

A realização de práticas de análise linguística no contexto de uma SDG é abordada por Rafaela Oppermañ Miranda e Ana Cecilia Teixeira Gonçalves no artigo *Prática de análise linguística e construção de contos populares: da recepção à produção do gênero*. As autoras analisam a inserção dessas atividades em uma SDG criada em contexto de Estágio Curricular Supervisionado para ensino do conto popular e avaliam sua contribuição para a formação em recepção e produção de textos.

No artigo *A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente*, Maria Beatriz Pinto e Carolina Alves Fonseca apresentam o resultado da utilização da proposta de adaptação da SDG feita por Swiderski e Costa-Hübes (2009) para o ensino do gênero carta de jogo de enigma. As autoras detalham a proposta didática e analisam a evolução das capacidades de linguagem de um aluno participante com base em suas produções inicial e final.

Eliana Merlin Deganutti de Barros e Samandra de Andrade Corrêa analisam uma SDG centrada no gênero carta de reclamação, no artigo *Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa*. A partir das categorias analíticas “princípio da indução” e “variação das atividades”, as autoras discutem a validação da sequência criada e as implicações desse processo de análise para a formação docente.

Contexto do Ensino Médio

No artigo *Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem*, Carla Aparecida Nunes de Souza Marilúcia dos Santos Domingos

Striquer apresentam propostas de adaptações para uma SDG para desenvolvimento em um ambiente virtual de aprendizagem com o gênero textual redação do ENEM. Por meio dos quadros de autoavaliação da escrita e da sinopse da SDG, as autoras puderam ilustrar exemplos de atividades tanto para o processo de revisão e reescrita quanto para os diferentes módulos típicos da SDG e de sua reconfiguração, a fim de colaborar com o ensino de gêneros textuais/discursivos.

O texto de Luane Guerra Vitorino, Luciane Carlan da Silveira e Gil Roberto Costa Negreiros, *A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral*, traz um relato analítico da utilização de uma SDG em torno do gênero oral debate público regrado. A análise se centra na transcrição do primeiro e do último debate da sequência à luz dos conhecimentos mobilizados durante o processo de ensino.

José Jilsemar da Silva, Joseilda Alves de Oliveira e José Cezinaldo Rocha Bessa, autores do texto *A produção do artigo de opinião em contexto pandêmico: uma experiência de intervenção com sequência didática*, analisam os resultados de uma experiência de ensino do gênero artigo de opinião por meio de uma SDG em contexto pandêmico. Os/as autores/as utilizam como material de análise um conjunto de textos produzidos pelos/as alunos/as no decorrer da implementação da proposta.

No artigo *Escrita/reescrita do gênero dissertação escolar por meio da metodologia sequência didática*, com base em conceitos de interação verbal e didatização de gêneros textuais, Antonia Luziane Silva de Castro e Paulo da Silva Lim investigaram o processo de intervenção nos textos escolares por meio da SDG. As análises mostram a evolução nas diferentes versões da produção de estudantes e o potencial da SDG para conscientizar os discentes acerca da importância da reescrita, contribuindo para sua autonomia, assim como que a interação proporcionada no processo de revisão pode promover posturas mais críticas.

O artigo *Uma Sequência Didática para Leitura e Escrita do Gênero Artigo de Opinião no Ensino Médio*, de Maria Izabel Rodrigues Tognato e Marcia Cristina de Aquino de Paula, apresenta uma SDG com foco no artigo de opinião e os resultados de sua implementação quanto ao potencial das atividades para promover o

desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além disso, as análises ilustram os elementos constitutivos do gênero em foco para a aprendizagem da leitura e produção, bem como a autoavaliação de estudantes sobre a presença dos elementos constitutivos do gênero estudado em sua produção.

Em *O booktube no ensino médio: uma proposta de Sequência Didática de Gêneros no contexto remoto*, Geam Karlo-Gomes Gustavo, Justino Pamplona e Maiara Coelho Rodrigues exploram a cultura digital para o uso consciente, crítico e ético das tecnologias digitais por meio do roteiro de Booktube. O estudo é bibliográfico e documental com a avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes envolvidos.

Contexto do Ensino Superior

Victoria Barboza de Castro Cunha e Ana Paula Kuczmynda da Silveira abordam o ensino do gênero fichamento em *Letramento acadêmico crítico por meio de fichamentos: uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo*. As autoras apresentam e analisam as contribuições de uma SDG criada em torno do gênero para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Fernanda Pereira de Melo y Gustavo Lima, em seu artigo *Reflexões de licenciandas em Letras sobre a elaboração de sequências didáticas na formação para a docência*, discutem a formação inicial para a docência de língua portuguesa por meio do planejamento de atividades de uma SDG na formação para a docência. A pesquisa revela a articulação entre teoria e prática bem como a reflexão sobre a própria formação das futuras professoras.

No artigo de Luciana Vieira Alves Rocha e Maria de Fátima Alves, *A produção de sequências didáticas de gêneros da ordem do argumentar: perspectivas aplicadas à formação docente*, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre a produção de SDG de textos escritos da ordem do argumentar em uma instância de formação continuada para professores do Ensino Médio, tendo como base as análises da sequência criada por um dos professores participantes do curso e de uma sessão reflexiva com o docente.

Em *Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora*, Alessandra Magda de Miranda e Regina Celi Mendes Pereira refletem sobre os impactos da experiência de trabalhar com os construtos SDG e capacidades de linguagem durante a formação docente inicial. As autoras embasam suas análises em relatórios de estágio, assim como em instrumentos didáticos criados e produções de estudantes.

Maria Ilza Zironi e Diene Eire de Mello investigam a implementação de uma SDG sobre o resumo acadêmico em ambiente on-line, em *O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line*. As autoras apresentam e avaliam a proposta metodológica implementada a partir da análise dos textos escritos por todos os participantes no curso nas fases inicial e final da sequência.

Contexto de pesquisa

Kleber Aparecido da Silva e Paula Cobucci, em *Uma fotografia dos estudos sobre sequências didáticas de gêneros no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação*, apresentam as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED) em torno das SDG. Os/as autores/as embasam seu trabalho em levantamentos realizados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma de currículos Lattes e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Resenha

A resenha, de Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Marileuza Ascencio Miquelante, do livro *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais* (BARRICELLI; KARLO-GOMES; DOLZ, 2020) revisita os conteúdos dos catorze capítulos do livro, referidos a diversas pesquisas em torno do desenvolvimento de SDG, tece reflexões críticas e apontamentos teóricos a respeito dos assuntos

abordados em cada capítulo e encerra salientando as contribuições do volume para pesquisadores/as, formadores/as e professores/as em formação inicial e continuada.

Palavras finais

Nosso Dossiê da revista *Entretextos* está pronto para a leitura e para as reflexões e contribuições que poderão ser suscitadas pelos estudos compartilhados. Sentimo-nos honradas/os em homenagear o pesquisador Professor Doutor Joaquim Dolz.

Referências

BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

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

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, E.; CORDEIRO, G.; GONÇALVES, A. (org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BARROS, E.; GONÇALVES, A.; MAFRA, G. Didatização da produção textual escrita em livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. *Diálogo das Letras*, Natal, v. 7, n. 2, p. 135 -154, 2018.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2007.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D.; CRISTOVÃO, V. L. L. Como os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros? *Revista de Letras*, São Paulo, v. 2, n. 41, p. 1-14, dez. 2022.

BENTANCUR, L. ¿Enseñar prácticas discursivas académicas o compensar déficits? Una experiencia en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario Claeh. Uruguay. *In*: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.;



GOICOECHEA, M. V. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 277-295.

BORK, A.; BAZERMAN, C.; CORREA, F.; CRISTOVÃO, V. L. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Revista ProLíngua*, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 2-14, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista Da Anpoll*, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>.

BRONCKART, J. P., DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 1999. p. 27-44.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales In: BRONCKART, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 147-165.

BRONCKART, J. P. *Teorias da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

CENTANINO, I.; PELUFFO, E.; ROSSELLI, A. La elaboración de Proyectos Interdisciplinarios con foco en el Lenguaje (PIL): un dispositivo didáctico para la formación integral de los futuros docentes. *Revista Chilena de Pedagogía*, Santiago de Chile, v. 3, p. 1-18, 2022.

CENTANINO, I.; ROSSELLI, A.; SAVIO, A. Una secuencia didáctica en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1190-1209.

CRISTOVÃO, V. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.; ARAÚJO, J.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DENARDI, D. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 163-184, 2017.

DENARDI, D. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DÍAZ, D. Mantener los lazos. Secuencias didácticas para la enseñanza de lengua extranjera durante la pandemia. *Quehacer Educativo*, [s. l.], n. 163, p. 15-20, 2020.

DÍAZ, D. Modelos didáticos de género para la escuela primaria uruguaya. Insumos para la enseñanza del artículo de opinión. *Quehacer Educativo*, [s. l.], 2023. No prelo.

DÍAZ, D. *A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame CELPE-BRAS*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001. v. 1.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2005.

LANFERDINI, P. *O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de língua inglesa*. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LATORRE, A. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LOUSADA, E. A noção de instrumento e seus desdobramentos para as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 67-84.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 235-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

MARTÍNEZ, P. La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2020.

MIQUELANTE, M.; CRISTOVÃO, V. L.; PONTARA, C. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de Sequências Didáticas. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

PONTARA, C. Sequência didática em língua inglesa e as capacidades de linguagem - uma análise deste processo de produção docente. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos). Ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 501-540.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. *Escrevendo o futuro*. São Paulo, [2023]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROSSELLI, A.; CALLERO, G.; MILSEV, P. La conformación del pensamiento didáctico de los practicantes. Enseñar desde un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1056-1074.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.;

PERRENOUD, P. (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1993, p. 219-238.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.

SWIDERSKI, R.; COSTA-HÜBES, T. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p.113–128, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2253>.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Documento base de análisis curricular*. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2015.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2019.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2016.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Portal Educativo Uruguay Educa*. 2023. Disponível em: <http://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 22 fev. 2023.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 2008.

VYGOTSKY, L. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. cap. 1, p. 3-20.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.