

Da Sequência Didática ao Itinerário de Aprendizagem

From didactic sequence to learning itinerary

Maria Auxiliadora Bezerra¹

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

bezerramauxiliadora@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1546-5524>

Maria Augusta Reinaldo²

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

maria.augusta@professor.ufcg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1996-8575>

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a ampliação do conceito de sequência didática, considerando contribuições da engenharia didática e a relação entre essa ferramenta e o triângulo didático, em propostas de ensino de gêneros orais e escritos em língua portuguesa, como primeira língua. Para isso, baseamo-nos nas contribuições teóricas da didática das línguas e da engenharia didática. Os textos acadêmicos selecionados para análise apresentam resultados de pesquisas sobre produção de gêneros textuais orais e escritos, seguindo sequência didática. Os resultados demonstram o conceito de sequência didática, inicialmente, como ferramenta utilizada para desenvolver capacidades de linguagem dos aprendizes, com vistas à produção de gêneros orais e escritos; e sua relação com o triângulo didático se destacava em estudos voltados para o vértice “aluno”, enfatizando a relação aluno-saberes. Posteriormente, com influência da engenharia didática, o conceito de sequência didática se amplia: sua organização modular inicial se complexifica e mais atividades relativas à produção textual são realizadas, criando-se, assim, o dispositivo itinerário de aprendizagem. Relacionando-o ao triângulo didático, vemos que esse dispositivo é utilizado em estudos voltados para os vértices “professor” e “aluno”, enfatizando as relações professor-saberes e aluno-saberes. O itinerário é uma ampliação da sequência didática, sem a ela se contrapor.

¹ Doutora, atualmente professora associada vinculada à Unidade Acadêmica de Letras da UFCG.

² Doutora, atualmente professora titular vinculada à Unidade Acadêmica de Letras e ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

Palavras-chave: Didática das línguas; ensino de gêneros textuais; ferramentas didáticas

Abstract: The objective of this paper is to present the concept expansion of didactic sequence, considering contributions from didactic engineering as well as the relationship between this tool and the didactic triangle in oral and written genres teaching proposals for Portuguese as a mother tongue. To achieve this aim, the theoretical framework is based on language didactics and didactic engineering. The academic texts selected as the *corpus* for analysis present the research results on oral and written textual genre production applying didactic sequence. Findings have shown the concept of didactic sequence firstly as a tool used to develop the students' linguistic abilities in order for them to produce the oral and written genres. The relationship with the didactic triangle is highlighted in studies focused on the "student" vertex, emphasizing the student-knowledge relationship. Secondly, considering the influence of didactic engineering, the concept of didactic sequence is expanded and its initial modular organization becomes more complex, having more textual activities being applied, creating the learning itinerary device, which is related to the didactic triangle. Such a relationship shows that the device is applied in studies on the "teacher-student" vertex, pinpointing the teacher-knowledge and the student-knowledge relationships. The itinerary is an expansion of the didactic sequence without interposing it.

Keywords: Language teaching; teaching of textual genres; didactic tools

Introdução

O termo sequência didática (SD), no contexto brasileiro, nos remete a propostas de ensino de conteúdos específicos dos componentes curriculares na Educação Básica, orientadas pela didática (Zabala, 1998), e de ensino de gêneros textuais orais e escritos, orientadas pela didática das línguas (Dolz et al., 2004). Essa ferramenta tem-se apresentado como eficaz para o ensino e pesquisa de gêneros orais e escritos entre nós, conforme expusemos em trabalho anterior (Reinaldo e Bezerra, 2019).

Na perspectiva de Zabala (1998), SD ou sequência de atividades de ensino/aprendizagem corresponde a

uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir. (Zabala, 1998, p. 20)

Toda SD, segundo Zabala (1998), tem fases que compreendem o conteúdo a ser trabalhado, o envolvimento dos alunos e professores, concepção de aprendizagem e avaliação. Em função das inten-

ções educacionais estabelecidas, uma SD pode ser organizada com características mais próximas do ensino tradicional ou não. Na perspectiva do autor, uma sequência didática deve remeter à construção de conhecimento, característica inerente ao ensino produtivo, defendido por ele. Além disso, aborda o ensino dos diversos conteúdos presentes nos currículos da educação básica (língua materna e estrangeira, matemática, ciências, história, geografia, etc.).

Diferentemente desse conceito de SD, o conceito influenciado pela didática das línguas tem como foco o ensino/aprendizagem do gênero textual. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), autores do termo sequência didática, esse termo refere-se a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Ou seja, o foco da SD é o ensino de gênero, com o intuito de possibilitar ao aluno sua apropriação, de modo que ele venha a escrever ou falar adequadamente numa certa situação comunicativa.

Além de remeter a esses dois sentidos, SD se relaciona ao termo projeto didático de gênero, o qual, segundo Guimarães e Kersch (2012), refere-se à didatização do gênero considerando a escola – como uma esfera social – e sua relação com outras esferas sociais. Em outras palavras, o projeto didático de gênero, ainda de acordo com essas autoras (2012), procura fazer o aluno dominar o gênero textual em estudo e fazê-lo circular fora da comunidade escolar.

Acompanhando o avanço dos estudos na área da didática das línguas, verificamos que a proposta da engenharia didática (ED) colaborou para que, inicialmente, SD remetesse a uma determinada noção – identificada, atualmente, como de 1ª geração (Dolz, 2016) – e, posteriormente, a uma outra, reconhecida como de 2ª segunda geração – itinerários de aprendizagem/itinerários didáticos (Dolz e Lacelle, 2017). Esses itinerários correspondem a um dos interesses da ED, que é o de “conceber projetos escolares e elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual.” (Dolz, 2016, p.241), cuja aplicação implica um retorno reflexivo envolvendo professor e aluno (Colognes e Dolz, 2017). Além disso, a ED também contempla a análise das práticas docentes (Schneuwly e Dolz, 2009; Surian, 2015); a formação docente (Gagnon, 2010; Zani, 2018); e a pesquisa colaborativa (Sénechal, 2016). Enfim, a ED é um campo da didática das línguas que contribui para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem das línguas e da formação do professor.

Nosso objetivo neste artigo é apresentar a ampliação do conceito de SD, considerando (1) contribuições da engenharia didática e (2) a relação entre SD e triângulo didático em propostas efetivas de ensino de gêneros orais e escritos em língua portuguesa, como primeira língua. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica, relacionada a conceitos e características de SD e de itinerários de aprendizagem, e documental, compilando textos que analisam SD e itinerários de aprendizagem aplicados ou propostas de aplicação dessas SD e itinerários. Baseamo-nos na leitura de textos acadêmicos que divulgam pesquisas realizadas sobre essa temática (artigos de revistas especializadas, capítulos de livro, teses, entre outros). Nossa leitura foi orientada pela presença dos termos “sequência didática”, “itinerário”, “engenharia didática” e “gênero”, em títulos, subtítulos ou palavras-chave dos textos consultados, entre os anos 2008 e 2021. Assim, o artigo está organizado nos seguintes tópicos: sequência didática influenciada pela engenharia didática; itinerário de aprendizagem; sequência didática e sua relação com o triângulo didático; e considerações finais, além desta introdução.

Essa divisão tem cunho meramente operacional e não representa uma separação conceitual. Em outras palavras, demos ênfase a princípios teóricos ou metodológicos que se destacam nos estudos realizados, embora reconheçamos que os conceitos teóricos e metodológicos atuam de forma interligada.

Sequência didática influenciada pela engenharia didática

A didática das línguas, disciplina surgida na década de 1970, na França, visava, inicialmente, propor o que e como ensinar, em relação à língua francesa, como primeira língua, ou em relação a línguas estrangeiras (Dolz, 2016). Assim, seu foco principal eram os conteúdos de ensino, o que a escola propõe e o que os professores desenvolvem (ou seja, se circunscrevia ao meio escolar).

Nessa perspectiva, a proposta inicial da ferramenta SD, apresentada por Dolz et al. (2004) – agora no âmbito do ensino de francês na Suíça – voltava-se para o estudo de gêneros textuais orais ou escritos, sem se debruçar sobre outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como o professor e sua formação. Temos assim uma primeira noção de SD, que, de acordo com esses autores, é um projeto de comunicação motivador, que permite aos alunos compreenderem a situação de comunicação proposta; que se organiza em módulos centrados nas dimensões problemáticas e/ou nas dificuldades dos alunos em relação à produção de um gênero oral ou escrito; e que possibilita a avaliação das capacidades de linguagem iniciais mobilizadas para a produção desse gênero. Assim, trata-se de uma proposta de intervenção com atividades que possibilitem avanços em relação ao processo de produção do gênero (Dolz et al., 2020).

A organização modular da SD leva em conta a infraestrutura do texto (planejamento geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso); os mecanismos de textualização (que contribuem para dar ao texto a coerência temática, por meio de mecanismo de conexão e de coesão nominal e verbal); e os mecanismos de responsabilidade enunciativa (que contribuem para a coerência pragmática do texto), de acordo com Bronckart (1999 e 2008).

Identificamos esses princípios em pesquisas como a de Cordeiro et al. (2004), que desenvolveram produções escritas do gênero narrativa de aventuras de viagens com alunos do 3º ano do ensino fundamental e as analisaram; e a de Guimarães (2006), que acompanhou por dois anos (3º ao 5º) alunos do ensino fundamental com o estudo dos gêneros conto de fadas, narrativa de detetive e peça teatral infantil. As autoras das duas pesquisas informam que os alunos apresentaram modificações relevantes em suas capacidades de linguagem, resolvendo as dificuldades referentes ao domínio do conteúdo temático e ao da organização sequencial típicos dos gêneros estudados.

Nas nossas leituras, encontramos também exemplos de SD a serem postas em prática, com o objetivo de divulgar a proposta do Grupo de Genebra, contemplando o conceito de SD e a descrição das etapas do modelo, com os respectivos procedimentos de ensino recomendados. É o caso, por exemplo, de Lima (2012), que descreve esses procedimentos voltados para o Ensino Médio, orientando a proposta didática relacionada ao artigo de opinião; e de Pereira (2008), que aponta os procedimentos a serem adotados pelo professor, para conduzir seus alunos a produzirem textos em situações reais de linguagem, especificamente o artigo científico, no Ensino Superior.

Entretanto, para entendermos como o conceito de SD se modificou, precisamos voltar nosso olhar para a engenharia didática (ED) – conceito que surge, inicialmente, na didática da matemática, especialmente na França (Artigue, 1988). Os estudiosos dessa didática, visando à eficácia do ensino da matemática, procuram estabelecer laços entre o fazer didático e o fazer do engenheiro. Para isso, conforme Biao et al. (2021), os pesquisadores buscam realizar um projeto apoiado em conhecimentos científicos, exercendo um controle rigoroso dos procedimentos de execução desse projeto, mas reconhecendo haver incertezas, tendo em vista que as atividades propostas se realizam em um contexto humano (professores, alunos e escola, com todas as suas particularidades).

As afirmações de Biao et al. (2021) reforçam o que Dolz (2016) expõe em relação à ED associada à didática das línguas:

Um engenheiro é um ator importante no processo de pesquisa e desenvolvimento de produtos e ferramentas técnicas complexas. Ele intervém nos processos e métodos de invenção de soluções para resolver problemas em diferentes setores da atividade industrial. [...] O termo engenheiro pode se aplicar também ao domínio didático e da formação. Em geral, um engenheiro exerce três funções importantes:

- 1) Conceber projetos e ferramentas: o papel do engenheiro é de planificar e inventar novidades técnicas ou dispositivos para melhorar o funcionamento de uma atividade.
- 2) Introduzir inovações nas atividades práticas.
- 3) Dirigir, coordenar e gerir tecnicamente os projetos.

Essas três funções aplicam-se à didática das línguas. A didática é uma disciplina de ação suscetível de organizar intervenções para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem relativos às línguas ensinadas. (Dolz, 2016, p. 241)

Considerando que uma das funções do engenheiro é introduzir inovações nas atividades práticas (segunda função citada acima), Dolz (2016) defende que a introdução dessas inovações nas práticas efetivas do ensino de línguas pressupõe os pré-requisitos seguintes: “conhecer o contexto institucional, o regulamento e as prescrições; considerar o tempo disponível para as atividades; ajustar o novo dispositivo aos recursos disponíveis e à ergonomia dos atores implicados, o professor e os alunos.” (Dolz, 2016, p.242). Além disso, a introdução de uma inovação nas práticas de ensino exige um balanço crítico, demonstrando vantagens e limitações do dispositivo experimentado.

Vemos, com base nas afirmações acima, que o desenvolvimento dos estudos da ED colaborou com a didática das línguas (principalmente, a partir dos anos 2000) no que diz respeito a aspectos técnicos de ensino: preparação de um projeto de aprendizagem, seu desenvolvimento com os alunos e, posteriormente, sua validação. E esse procedimento se refletiu no ensino de gêneros textuais.

Conforme afirma Dolz (2016, p.241), a ED se volta para três componentes do ensino que são o aluno, o professor e o objeto a ser ensinado (no nosso caso, gêneros textuais em língua portuguesa). Dessa forma, ainda de acordo com esse autor (2016), a ED tem como objetivos (1) elaborar projetos escolares, dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares, que favoreçam o aprendizado dos alunos; (2) orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor; e (3) realizar pesquisas sobre as inovações propostas, analisando e avaliando sua implementação.

Assim, relacionando a ED ao ensino de gêneros textuais orais e escritos, vemos que esse ensino continua sendo o foco, para que progressivamente os alunos se apropriem, de fato, desses gêneros e de

seus usos, mas a proposta inicial de SD se amplia. A sistematização de atividades escolares em torno de um gênero oral ou escrito de circulação social promove a convergência entre o que a escola ensina (meio educacional), o saber de referência (meio científico) e o uso efetivo do gênero (meio social), contribuindo para que a transposição didática interna ocorra, levando-se em consideração os dispositivos didáticos a serem postos em prática, as intervenções do professor e a análise do objeto efetivamente ensinado, com vistas a identificar-se a eficácia desses dispositivos no processo de ensino/aprendizagem.

Observando o ensino de gênero textual, influenciado por propostas da ED, verificamos que os dispositivos elaborados incluem o uso efetivo da escrita e/ou da oralidade, com modelizações dos gêneros textuais a serem estudados/ensinados por meio de atividades variadas (não apenas os módulos da SD). Esses dispositivos, influenciados pelos meios social, científico e educacional (presentes no sistema didático), consideram temáticas bastante diversificadas – práticas de letramento, questões sociais, questões de gênero, posicionamentos sobre políticas linguísticas, entre outras – e vão recebendo denominações variadas. Temos, por exemplo, *atelier filé* (Coppola et al., 2019); itinerário (Colognesi e Lucchini, 2017) e uma forma especial de itinerário, chamada Didac’TIC (também proposta por esses mesmos autores), voltada para a formação de professores, envolvendo tecnologia de informação e comunicação.

Mesmo com denominações diversificadas, esses dispositivos seguem princípios da ED aplicados à didática das línguas, que nos levam a identificar a ampliação do conceito de SD (proposto Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004): estudo do gênero oral ou escrito incluído em um projeto de trabalho que contempla inovações metodológicas e ferramentas específicas para o estudo do gênero em seu uso sociocomunicativo específico (o que envolve práticas de letramento, incluindo conhecimentos enciclopédicos, linguístico-textuais e interacionais).

Entre nós, o dispositivo itinerário é mais recorrente, merecendo, por isso, uma descrição mais detalhada, inclusive para entendermos por que esse dispositivo é considerado como a 2ª geração da SD.

Itinerário de aprendizagem

Como sabemos, a ferramenta SD (Dolz et al., 2004) busca ensinar gêneros textuais orais e escritos, a partir de um projeto comunicativo, que motive os alunos a se engajarem nesse processo de aprendizagem. Após uma primeira produção dos alunos, o professor identifica suas dificuldades e seus desafios, visando superá-los em módulos variados de aprendizagem. Ao término da sequência, uma produção final dos alunos possibilita ao professor avaliar a progressão dos discentes e se eles se apropriaram do gênero textual estudado.

Dessa ferramenta, o dispositivo itinerário, proposto por Colognesi (2015), reteve as etapas da produção inicial e final e foi ampliado seguindo uma lógica própria, envolvendo três alavancas a serem ativadas, conforme Dolz (2015): apoio do professor, que oferece ferramentas específicas relacionadas ao gênero de texto a ser produzido; tempo para comentários entre pares dirigidos aos autores para melhoria de suas produções; e atividades metacognitivas (metalinguísticas) antes, durante e após os vários momentos do trabalho textual. Essas atividades metalinguísticas podem envolver questionamentos e

problematizações que resultam em um processo de aprimoramento do texto e/ou de retextualização, no sentido proposto por Marcuschi (2008).

Especificamente, o itinerário corresponde a um processo que inclui uma sequência mais complexa de atividades, voltadas para a ampliação da prática da expressão escrita ou oral – não se restringindo a uma produção inicial e final (como na SD) – e motiva os alunos a escreverem e a falarem sempre que algo novo lhes é apresentado em cada uma das oficinas (ateliês).

De acordo com Dolz et al. (2020, p.260-261), o itinerário tem as seguintes características:

- 1) a reiteração das atividades de linguagem é progressiva – em lugar de apenas uma produção inicial e uma final, a escrita e a fala são reiteradas em cada etapa; trata-se de ampliar, em cada oficina, as atividades de escrita e reescrita, de expressão oral e de leitura, compreensão e interpretação oral e escrita;
- 2) a divisão das oficinas se organiza com pausas – em lugar de um trabalho intensivo de uma só vez, como proposto em uma sequência didática, essa divisão é organizada com pausas depois de cada nova produção, sem perder a coerência do projeto comunicativo;
- 3) a avaliação continuada segue o ritmo de trabalho – no final de cada etapa, propõe-se uma avaliação formativa sobre as dimensões abordadas na oficina, centradas no trabalho já realizado com os alunos sobre o gênero textual;
- 4) a centralidade deve ser nos processos de compreensão e de produção dos alunos – cada etapa exige a realização de atividades metalinguageiras (metalinguísticas), de conceptualização e de retorno reflexivo sobre os pontos centrais de cada oficina;
- 5) a combinação das modalidades oral e escrita de um mesmo gênero é recomendada – a possibilidade dessa combinação deve estar centrada no conteúdo temático e nas dimensões de oralização do gênero; e
- 6) o itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto.

Salientam os autores que o trabalho com itinerários não se apresenta em contradição com as SD, mas avança, preenchendo lacunas, com as propostas de: 1) desmembramento da sequência didática em oficinas, a fim de ampliar as atividades de linguagem dos alunos; e 2) realização de projetos pedagógicos consistentes e motivadores com um retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem.

Exemplos de estudos no Brasil, inspirados na ED e utilizando o dispositivo itinerário, são Dolz et al. (2020), Jacob e Bueno (2020) e Ribeiro et al. (2018).

Dolz et al (2020), analisando relatos de professores participantes de um minicurso sobre o gênero fábula, descrevem itinerário e apontam para dois possíveis desdobramentos dessa ferramenta com esse gênero, nas práticas escolares.

O primeiro desdobramento de itinerário propõe oficinas (ateliês) com atividades que articulam a leitura, a escrita e a oralidade. Após a apresentação do projeto comunicativo, os alunos realizam a leitura de um exemplar do gênero fábula e, em seguida, produzem um primeiro texto (produção escrita inicial). Esta etapa da oficina permite ao professor fazer um diagnóstico das capacidades de linguagem iniciais dos alunos, a fim de planejar a etapa seguinte, constituída por novas atividades de leitura e de escrita com vistas à apropriação de algumas dimensões do gênero, resultando em uma segunda produção escrita. Em seguida, os alunos retextualizam essa produção escrita para uma oral (primeira produção oral) sobre a qual o professor também realizará uma avaliação das capacidades de linguagem

dos alunos e fará as intervenções necessárias para a segunda produção oral, que será a representação teatral do gênero. Assim, ao longo dessa proposta de itinerário, os alunos realizam quatro produções (duas escritas e duas orais).

O segundo desdobramento de itinerário com o gênero fábula propõe oficinas com atividades que articulam apenas a escrita e a oralidade (diferentemente do primeiro, que inclui a leitura). Nesse segundo desdobramento, após a apresentação do projeto, os alunos realizam uma produção inicial do gênero (primeira produção escrita), a partir da qual o professor avalia as capacidades iniciais de linguagem demonstradas pelos alunos e propõe novas atividades com base nas dificuldades encontradas. Assim, observamos que o objetivo desse segundo desdobramento é o mesmo do primeiro (fazer com que os alunos dominem melhor o gênero em estudo e realizem uma nova produção – segunda produção escrita). E seus desfechos são idênticos: os alunos retextualizam da escrita para a oralidade (primeira produção oral) e, com base nas dificuldades encontradas nessa produção, o professor intervém para que os alunos possam desenvolver as capacidades de linguagem necessárias à representação teatral do gênero (segunda produção oral). Da mesma forma que no anterior, neste desdobramento, os alunos também realizam quatro produções (duas escritas e duas orais).

Jakob e Bueno (2020) desenvolveram sequências de ensino com o gênero oral debate eleitoral, para estudo entre alunos do ensino fundamental que se preparavam para a eleição do grêmio estudantil. Assim, as autoras, buscando inicialmente atender à demanda pedagógica associada à de letramento, proporcionaram aos alunos a apropriação de uma situação real de prática política, com um gênero textual oral típico desse evento de letramento. Foi possível, assim, implicar não apenas os candidatos a representantes estudantis, mas também os alunos em geral, que tiveram acesso ao debate, às ideias e opiniões dos candidatos e à discussão de propostas, as quais diziam respeito a toda a comunidade escolar.

Para essa situação real de letramento, as autoras lançaram mão da ED para compreenderem e fundamentarem os elementos necessários ao trabalho de elaboração e de aplicação de ferramentas didáticas (itinerários) que viabilizassem um ensino eficaz e aprendizagens efetivas do debate. Para isso, elaboraram e desenvolveram atividades envolvendo recursos audiovisuais, aspectos discursivos, linguísticos e não-linguísticos inerentes ao gênero textual em estudo.

Ribeiro et al. (2018), em pesquisa sobre leitura e produção escrita do gênero crônica, envolvendo alunos do 1º ano de cursos técnicos (modalidade integrada) da rede federal de educação, apoiados nos princípios da ED, também contribuem para a ampliação do conceito de SD, visto que desenvolvem itinerário com foco na avaliação e validação desse dispositivo e sua eficácia nas capacidades de linguagem dos alunos. Para tanto, seu trabalho envolve a avaliação formativa (Hadji, 2001), avaliação diagnóstica e autoavaliação, para verificar o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem. Esse dispositivo da ED tem também como foco a reflexão sobre a própria prática pedagógica do professor.

Assim, verificamos que as pesquisas atuais têm como uma de suas características reconhecer a importância dos estudos sobre o trabalho coletivo entre pesquisadores e professores, incluindo a aplicação dos dispositivos oriundos da ED, a análise das práticas observadas, os resultados obtidos, assim como os obstáculos profissionais que surgem durante a implementação desses dispositivos.

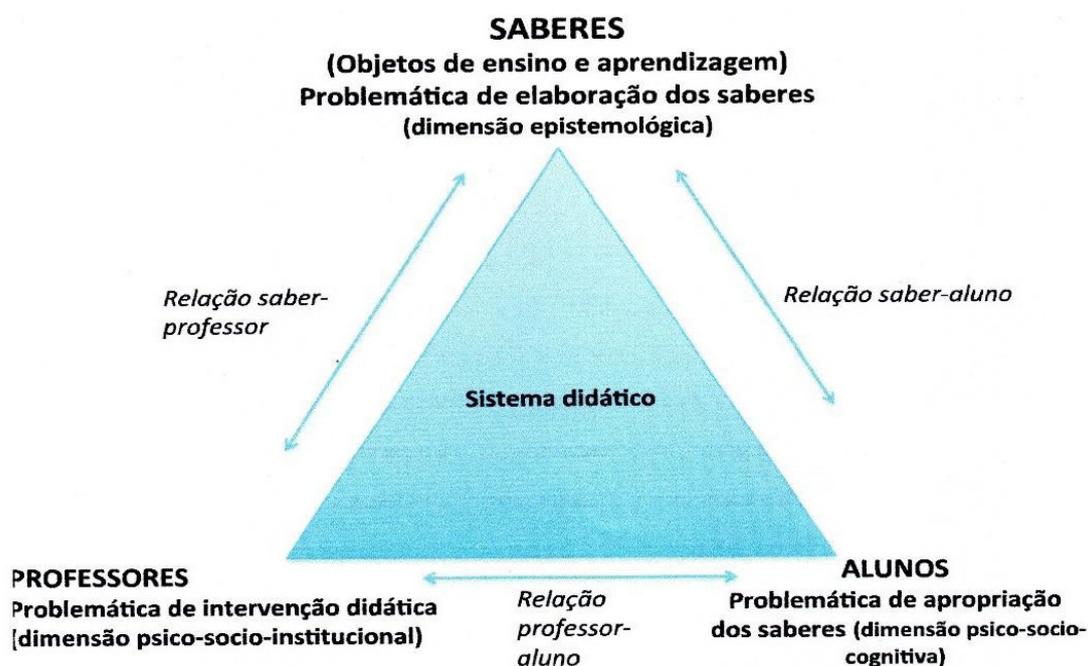
Essa característica nos remete ao triângulo didático, que envolve três componentes essenciais do sistema didático: o professor, os alunos e os saberes, conforme veremos no tópico a seguir.

Sequência didática e sua relação com o triângulo didático

Como dissemos na introdução deste artigo, a sua organização nesses tópicos tem apenas a finalidade de deixar mais clara nossa exposição, pois sabemos que os conceitos teórico-metodológicos expostos são intimamente interligados. Assim pensando, partimos do triângulo didático – conceito que integra um sistema didático, constituído por professores, por aprendizes e por conteúdos (Dolz et al., 2009), como já afirmamos – para abordarmos a relação existente entre SD e esse conceito e, conseqüentemente, vemos a influência deste na ampliação do conceito de SD.

Fundamentamo-nos na representação do triângulo didático proposta por Silva (2013), conforme vemos na figura 1.

Figura 1. Representação do triângulo didático



Fonte: Silva, 2013

Silva (2013), inspirada em Simard et al. (2010) e em Dolz et al. (2009), propõe essa representação do triângulo didático, considerando os elementos de cada vértice (saberes, professores e alunos) e as relações entre si (relação saber-professor, relação saber-aluno e relação professor-aluno), para, assim, demonstrar as problemáticas de cada elemento envolvido no sistema didático (saber, professor e aluno). Observando a figura 1, vemos que essas problemáticas (de elaboração dos saberes, de intervenção didática e de apropriação dos saberes), apresentadas em cada vértice do triângulo, têm caminho duplo (conforme vemos nas setas apontadas para duas direções): tanto os saberes interferem na ação dos professores, quanto essa ação influencia a elaboração dos saberes, por exemplo, pois sabemos que a transposição didática interna dos objetos de ensino e aprendizagem resulta da relação entre esses elementos do triângulo, incluindo os alunos.

Assim entendendo, analisamos pesquisas que utilizaram a ferramenta SD, para verificarmos como essa ferramenta se relaciona com o conceito de triângulo didático e se essas pesquisas contribuíram para a ampliação do conceito de SD. Observamos nos estudos realizados que, mesmo implicando o triângulo didático, um dos seus vértices é ressaltado. Assim, identificamos estudos em que se sobressaem o aluno e os saberes (relação saber-aluno) e o professor e sua formação (relação saber-professor).

Ressaltando a relação aluno e saberes, encontramos a pesquisa de Mesquita et al. (2016), que se volta para o ensino do artigo de opinião em turma de 9º ano do ensino fundamental, baseada na SD conforme Dolz et al. (2004). As autoras confirmam a eficácia dessa ferramenta, cujos momentos convergem para a refacção da primeira produção adequada aos moldes do gênero estudado. Os resultados foram satisfatórios em relação à evolução progressiva da escrita e da argumentação dos alunos.

Também acentuando a relação aluno e saberes, o estudo de Bueno e Zani (2019) utiliza a SD, voltada para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos, no contexto do ensino superior. As pesquisadoras mostram a eficácia dessa ferramenta, relacionando-a aos três elementos do sistema didático, chamando a atenção para as condições de produção do gênero e suas características (foco nos saberes); para as capacidades dos alunos e fazê-los refletir sobre suas dificuldades (foco no aluno); e para a forma de trabalhar do professor, visando o sucesso dos alunos (foco no professor). Entretanto a ênfase da pesquisa está na relação aluno e saberes.

Outra pesquisa voltada para essa relação é a de Barros e Cordeiro (2017), que analisam o estudo do gênero carta de reclamação com alunos do ensino fundamental, em sequência didática de gênero (SDG), que, diferentemente do modelo proposto por Dolz et al. (2004), foi sendo elaborada paralelamente às intervenções em sala de aula, numa perspectiva colaborativa (professora e pesquisadora). Embora Barros e Cordeiro (2017) apresentem e defendam a importância de gestos didáticos fundamentais – especificamente, ativação da memória das aprendizagens – e os específicos diretamente a ele relacionados³, mantendo a unicidade do projeto de ensino, verificamos que o interesse maior é garantir a aprendizagem, apropriação e uso efetivo de um gênero textual pelos alunos. Ou seja, há uma proposta de explorar a relação entre aluno e saber, mediada pelo professor, com o intuito de comprovar que não se trata, simplesmente, de cumprir etapas de uma SDG, mas de proporcionar uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos, contribuindo para a ampliação de seus letramentos.

Ressaltando o professor e sua formação, citamos Parahyba e Leurquin (2018) em pesquisa sobre o papel da avaliação formativa e da regulação presentes no dispositivo SD no contexto de ensino/aprendizagem da escrita, no âmbito da formação inicial do professor de línguas. A pesquisa destaca o papel da intervenção do professor como mediador no processo da produção escrita e mostra a relevância de trabalhar-se a avaliação formativa e a regulação de maneira sistemática, em virtude de sua capacidade de potencializar a aprendizagem da escrita e a apropriação dos saberes. As autoras propõem procedimentos complementares (guia de correção e tutorial), que favorecem o processo de

³ Gestos de (1) articular as três capacidades de linguagem no processo de desenvolvimento de uma SDG; (2) articular os módulos entre si; (3) articular um objeto de ensino específico do módulo com a produção textual do aluno; (4) institucionalizar esquemas de utilização do gênero, a partir do plano textual global; e (5) articular o objeto delimitado no módulo com o gênero unificador da SDG.

autorreflexão e autorregulação dos professores em formação, influenciando o desenvolvimento das suas capacidades linguístico-discursivas e a apropriação dos saberes.

Outras pesquisas que, mesmo explorando a SD, enfatizam o professor e sua formação, encontramos em Silva (2013) e Silva-Hardmeyer (2017), que focalizam o agir didático como uma dimensão do agir docente. Em 2013, a autora propõe um método e amplia conceitos que podem ser aplicados em contexto de formação continuada, por meio da análise de práticas efetivadas tanto pelo professor formador quanto pelos professores em serviço. Em 2017, ela retoma os dados, centrando-se no agir e nos gestos didáticos das duas professoras pesquisadas, em aulas de leitura, e mostra que os gestos didáticos considerados fundamentais têm suas especificidades conforme a liberdade de estilo de cada professor. Na realização do gesto didático de criação de memória, ambas as professoras em estudo fazem retomadas de conteúdos discutidos na sequência de ensino – movimento interno de criação de memória didática – mas apenas uma delas faz retomada detalhada de conteúdos estudados anteriormente. Nas regulações, os recursos utilizados são diferentes (uma usa o quadro branco e a outra prefere a oralidade) e, nas institucionalizações, ambas utilizam intervenções de validação simples, mas uma enfatiza o que considera essencial na atividade proposta e a outra, não.

Essas pesquisas nos mostram que, explícita ou implicitamente, os estudiosos associam seus trabalhos ao triângulo didático, tendo em vista que buscam contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo (apresentar a ampliação do conceito de SD, considerando contribuições da engenharia didática e a relação entre SD e triângulo didático), podemos afirmar que o conceito de sequência didática refere uma ferramenta elaborada sob influência da engenharia didática – enquanto campo da didática das línguas.

De início, a SD se voltava primordialmente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, com vistas à produção de gêneros orais e escritos. No âmbito das pesquisas e propostas de ensino de gêneros textuais, essa ferramenta é recorrente. E, ao analisá-la relacionando-a ao triângulo didático, vemos que seu uso se destacava em estudos que se voltavam para o vértice “aluno”, enfatizando a relação aluno e saberes.

Com o desenvolvimento da engenharia didática e das pesquisas no campo da didática das línguas, identificamos que o escopo da SD se amplia e sua organização modular inicial se complexifica: novas atividades são acrescentadas (leitura e escuta de textos do gênero em estudo, para auxiliar a aprendizagem dos alunos, por exemplo); mais produções orais ou escritas são realizadas, não apenas a inicial e a final; e reflexão dos alunos sobre o que estão aprendendo, entre outros aspectos. Esse conjunto de atividades passa a receber outras denominações. Assim, no Brasil, o conceito de itinerário se destaca, referindo o dispositivo que se compõe de um projeto de ensino de um gênero, incluindo diversas atividades relacionadas ao gênero em estudo, com acompanhamento do professor e momentos de reflexão dos alunos sobre o que estão aprendendo.

Associando essa nova ferramenta ao triângulo didático, verificamos que estudos que a utilizam enfatizam tanto o vértice “professor” quanto o vértice “aluno” e suas relações (professor-saberes; aluno-saberes), focando a formação do professor de língua e/ou o processo de ensino e aprendizagem.

Concluindo, o itinerário pode ser visto como uma ampliação da SD – não uma contraposição – e possibilita melhor visualização das relações entre as atividades realizadas, levando os alunos a produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais e escritas no decorrer do processo de aprendizagem.

Referências

ARTIGUE, M. 1988. Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*. 9(3): 281-308. Disponível em: <https://revue-rdm.com/1988/ingenierie-didactique-2/>.

BARROS, E.M.D. de; CORDEIRO, G.S. 2017. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: E.M.D. de BARROS; G.S. CORDEIRO; A.V. GONÇALVES (orgs.), *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. 1ª ed. Campinas, Pontes, p.217-249.

BIAO, F.; FALARDEAU, É.; LORD, M.-A. 2021. Ingénierie didactique collaborative de seconde génération: le cas de l’articulation langue-texte. *Transpositio*, 3: 1-13. <https://www.transpositio.org/articles/view/ingenierie-didactique-collaborative-de-seconde-generation-le-cas-de-l-articulation-langue-texte>.

BUENO, L.; ZANI, J. B. 2019. O ensino de um gênero textual oral e a elaboração de uma ferramenta didática. *Entretextos*, 19 (1): 43- 63.

BRONCKART, J-P. 2008. *O agir nos discursos*. 1ª ed, Campinas, Mercado de Letras, 208 p.

BRONCKART, J-P. 1999. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. 1ª ed. São Paulo, EDPUC, 353 p.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. 2017. Faire construire des scénarios pour développer des capacités orales des élèves du primaire. In : J. F. DE PIETRO ; C. FISCHER ; R. GAGNON. (ed.). *L’oral aujourd’hui : perspectives didactiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur, p.177-199. Disponível em: <https://archiveouverte.unige.ch/unige:97894>. Acesso em: 12/06/2022.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. 2017. Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia. In: M. NAVARRO. *Lenguas, culturas e identidades en la educación superior*. La Paz, Plurial, p. 49-64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/187175> .

COLOGNESI, S. 2015. *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Louvain. Bélgica. Tese de Doutorado. Université de Louvain. 392 p.

COPPOLA, A. DOLZ, J. 2020. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D’Água* (Online), 33 (2): 19-38.

- COPPOLA, A., COLOGNESI, S. ; COLLET, I. 2019. Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'*Atelier Filé* sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Revue GEF*, **3**: 42-55. Disponível em: <https://revuegef.org> .
- CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M. de; MATTOS, V. L. 2004. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópico*, **2**(1): 29–42.
- DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. 2020. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Revista textura*, **22** (52): 250-274.
- DOLZ, J.; LACELLE, N. 2017. L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La lettre de l'AIRDF*, **62**: 5-9.
- DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, **32** (1): 237-260.
- DOLZ, J. 2015. Compte-rendu sur *Faire évoluer la compétence scripturale*, Stéphane Colognesi, thèse soutenue à l'Université Catholique de Louvain le 13 juin 2015. *La Lettre de l'AIRDF*, **58**:50-52. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_58_1_2071_t1_0050_0000_5
- DOLZ, J. ; GAGNON, R. ; DECÂNDIO, F. 2009. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: E. L. NASCIMENTO (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos, Claraluz, p.19-50.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. (ed.), *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, Mercado de Letras, p. 95 – 128.
- GAGNON, R. 2010. *Former à enseigner l'argumentation orale*. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Genebra, Suíça. Tese de Doutorado. Université de Genève, 490 p.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. 2012. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: A. M. M. GUIMARÃES; D. F. KERSCHI (orgs.). *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas. Mercado de Letras, p.145-167.
- GUIMARÃES, A. M. M. 2006. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, **6** (3):347-374.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre, Artes Médicas, 136 p.
- JACOB, A. E.; BUENO, L. 2020. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópico* **18**(1): 87-103 [DOI:10.4013/cld.2020.181.05](https://doi.org/10.4013/cld.2020.181.05).
- LIMA, P. S. 2012. Gêneros, sequências didáticas e produção de textos no Ensino Médio. In: S.T.P. MENDES; P. A. B. ROMANO. (orgs.). *Práticas de língua e literatura no ensino médio*. 1ª ed. Campina Grande, Bagagem, p. 165 – 185.

- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Da fala para a escrita*. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 133p.
- MESQUITA, E.M. de C.; LEÃO, C. de M. E.; SOUZA, D. F. B. G. de. 2016. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. *Revista de Letras*, **18**(22): 55-74.
- PARAHYBA, F.; LEURQUIN, E. 2018. A sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação. *Diálogo das Letras*, **7**(2):207-226.
- PEREIRA, O. 2008. Sequência didática: uma proposta de aula com o gênero artigo científico. *Revista Anuário da produção acadêmica docente*, **2** (3): 269-284. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148534773>.
- REINALDO, M.A.; BEZERRA, M.A. 2019. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. *Letras*, **29** (58): 37-62. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148534773>.
- RIBEIRO, L. A.; SOUZA, C. M. de; KUBO, A. T. V. 2018. Projeto de engenharia didática: a avaliação de práticas de linguagem em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. **57**(1): 411-44, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138648109241871>.
- SCHNEUWLY; DOLZ, J. 2009. Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (com a colaboração de S. Aeby Daghe, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou). Rouen. Presses Universitaires de Rouen, 456 p.
- SÉNECHAL, K. 2016. De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, **(36)**:131-149. Disponível em: <http://journals.openedition.org/dse/1424>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dse.1424>.
- SILVA, C. M. 2013. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 384 p.
- SILVA-HARDMEYER, C. M. 2017. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. In: E. M. D. de BARROS; G. S. CORDEIRO; A. V. GONÇALVES (orgs.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. 1ª ed. Campinas, Pontes, p. 83-118.
- SIMARD, C.; DUFAYS, J.-L. ; DOLZ, J. ; GARCIA-DEBANC, C. 2010. *Didactique du français langue première*. Bruxelles, De Boeck.
- SURIAN, M. A. 2015. *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires*. Genève, Suíça. Tese de Doutorado, Université de Genève, DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:79570](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:79570) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79570>
- ZABALA, A. 1998. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 224 p.
- ZANI, J.B. 2018. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Itatiba, SP. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco, 303 p.

Submetido em: 25/08/2022

Aceito em: 01/09/2022