

A sequência didática: ampliando a reflexão sobre este dispositivo

Didactic sequence: further reflections on this instrument

Fatiha Dechicha Parahyba¹
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
fatihadpb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5945-4029>

Meire Celedonio da Silva²
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
mmceledonio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a relevância do dispositivo sequência didática no processo de ensino e aprendizagem de produção de gêneros orais e escritos, dando ênfase aos saberes a ele relacionados e, em especial, aos componentes avaliação formativa e regulação. Trata-se de uma pesquisa documental de duas dissertações de 2018, desenvolvidas no âmbito do programa de mestrado profissional em letras. Este trabalho se ancora nos pressupostos teóricos do Intencionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), Dolz et al., (1993/2017); Dolz et al., (2001/2004); Hofstetter e Schneuwly (2009); Vanhulle (2009), no contexto da didática das línguas. Para a avaliação, apoiamos-nos em Allal, (1999; 2018; 2021). A partir dessa base teórica, analisamos os saberes para ensinar, sobretudo em relação ao dispositivo sequência didática, focalizando a avaliação formativa e a regulação como componentes indispensáveis para aprendizagem e desenvolvimento. A análise mostra que os professores mobilizam diferentes saberes para a construção de sua sequência e, ao mesmo tempo, apresentam algumas dificuldades na compreensão teórica da proposta, o que implica lacunas na construção de uma sequência didática e na sua implementação. Entre elas se destaca a ausência de avaliação formativa e de regulação, um possível indicador de falta de saberes relativos à avaliação.

Palavras-chave: Sequência didática; Saberes; Avaliação formativa.

¹ Doutorado em Linguística.

² Doutorado em Linguística.

Abstract: This article aims at discussing the relevance of the mechanism didactic sequence in the process of teaching and learning of how to produce written and oral textual genres with emphasis on the knowledge related to it, especially on formative assessment and regulation. It is a documentary research of two Master's theses developed within the *Programa de Mestrado Profissional em Letras*, completed in 2018. The theoretical background underlying this work is Socio discursive Interactionism by Bronckart (1999), Dolz et al., (1993/2017); Dolz et al., (2001/2004) Hofstetter and Schneuwly (2009); Vanhulle (2009), in the context of language teaching. As for assessment, Allal's conception is used (1999; 2018; 2021). Based on this theoretical framework, the *savoirs pour enseigner* regarding the didactic sequence have been analysed focusing on formative assessment and regulation as essential components for learning and development. The analysis has revealed that the teachers make use of diversified knowledge to develop a didactic sequence. At the same time, they present some difficulties to apprehend theoretically the proposal, which implies shortcomings in the development of a didactic sequence and its implementation. Among them, the absence of formative assessment and regulation stand out as a possible indicator of the lack of knowledge on assessment.

Keywords: Didactic sequence; Knowledge; Formative assessment.

Todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido
(Vygotski, 2009, p. 332)

Introdução

Propomos, neste artigo, discutir a relevância do dispositivo sequência didática no processo de ensino e aprendizagem de produção de gêneros orais e escritos, dando ênfase aos saberes a ele relacionados e, em especial, aos componentes avaliação formativa e regulação (Dolz et al., 2001/2004; Allal, 1999; 2018; Allal e Mottier Lopez, 2007; Mottier Lopez, 2010) como elementos, ao mesmo tempo, essenciais e indissociáveis na concepção do modelo em foco.

A escolha desse tema como ponto de discussão no presente volume se deve ao fato de que o saber (epistemológico e prático) acerca da concepção do modelo sequência didática é pouco aprofundado, como apontam Parahyba e Leurquin (2018). Outros estudos discutem a mesma problemática ao identificar tanto obstáculos quanto insegurança, conforme relatado por Graça et al., (2015). Assim, os elementos constitutivos, tais como a própria configuração do modelo e a questão da avaliação e da regulação, são pouco evidenciados e discutidos. Com efeito, na visão de Dolz (2016, p. 252), constata-se “uma insegurança explícita”, tendo em vista a defasagem entre o saber sobre o dispositivo e a sua aplicação.

Nesta perspectiva, partimos do pressuposto de que o domínio dos saberes inerentes à concepção e à aplicação das etapas da sequência didática é parcial. Em vista do exposto, buscamos responder aos seguintes questionamentos: 1) qual é o nível de aprofundamento do saber relativo à sequência didática?; 2) qual é o lugar da avaliação formativa e da regulação nas sequências didáticas implementadas?

Nossa contribuição, no presente trabalho, consiste em apresentar algumas reflexões acerca do dispositivo sequência didática na sua globalidade e, sobretudo, no que tange ao entendimento dos elementos: avaliação e regulação como processos integrantes e definidores dos módulos concebidos para o referido dispositivo. A partir das análises, iremos tecer algumas considerações sobre formas de prover mais subsídios para apreender o modelo.

Para a discussão do tema em foco, apoiamo-nos sobre os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999) com foco na concepção de capacidades de linguagem (Dolz et al., 1993/2017) e na concepção de ensino e de desenvolvimento de Vygotski (2009) e Friedrich (2010). O trabalho baseia-se igualmente nos estudos relativos à avaliação formativa e regulação (Allal, 1999; 2018; 2021; Allal e Mottier Lopez, 2007; Mottier Lopez, 2010). Paralelamente, temos a concepção de ‘saberes a ensinar’ e ‘saberes para ensinar’ (Hofstetter e Schneuwly, 2009) e sua relação com a prática de ensino que norteia a discussão em pauta.

Trata-se de uma pesquisa documental sobre dissertações do Mestrado Profissional em Letras cujo objeto de pesquisa abrange sequências didáticas para o ensino da produção de gêneros de texto orais e escritos. O *corpus* é constituído de duas dissertações desenvolvidas em instituições federais na região Nordeste.

Para empreender a reflexão proposta, este artigo está organizado em três partes. Na primeira, colocamos em evidência as questões epistemológicas em relação ao ensino e aprendizagem por meio de gêneros e as capacidades de linguagem; em seguida, temos a explicitação do modelo da sequência didática, do lugar da avaliação e da regulação nesse modelo; e por último, os saberes implicados na prática do professor. Na segunda parte, delineamos os aspectos metodológicos de geração e análise dos dados. Por fim, colocamos em evidência as nossas análises, focalizando os saberes para ensinar, sobretudo em relação à avaliação e à regulação no dispositivo sequência didática.

Ensino e aprendizagem de gêneros orais e escritos

O ensino e aprendizagem de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras, está no cerne de muitas contribuições a partir da emergência dos estudos dos gêneros de texto. Nessa seara, encontramos muitos trabalhos de pesquisas desenvolvidos por estudiosos de diferentes níveis - da graduação à pós-graduação - que trazem os gêneros de texto como ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem no processo de ensino e aprendizagem.

Uma vertente teórica metodológica é inaugurada na didática das línguas na Universidade de Genebra a partir das pesquisas alinhadas ao Interacionismo Sociodiscursivo iniciadas nos anos 1970 (Dolz, 2016). No contexto dessa vertente teórica, alguns pesquisadores se destacam, como Schneuwly e Dolz na obra ‘Gêneros orais e escritos na escola’. O livro sistematiza e sintetiza propostas didáticas voltadas para o ensino e aprendizagem mediante gêneros de texto. Nessa obra, há vários artigos nos quais eles defendem o gênero de texto como um megainstrumento.

Schneuwly (2004, p. 25) elabora a metáfora inicial do “gênero como “megainstrumento”, isto é, uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, permitindo agir com eficiência numa

classe bem definida de situações de comunicação”. Essa concepção é útil aos trabalhos desenvolvidos no contexto escolar. Ela permeia e orienta as propostas das sequências didáticas no seio das didáticas das línguas.

Dentro do contexto educacional, o gênero de texto, nessa concepção, assume papel central para a implementação de um projeto sistematizado de ensino e aprendizagem que visa ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nessa esteira, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) defendem que, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Como instrumento que está estabilizado nas atividades de linguagem, os gêneros são acessados pelos falantes e, no contexto da escola, como “modelo” para o qual é necessário mobilizar diferentes saberes: conhecimento da situação de comunicação, do conteúdo temático e das unidades linguísticas.

A partir dessa concepção, os autores avançam na percepção de um objeto complexo que o gênero se torna, ao refletir sobre as particularidades de cada um no contexto de ensino e aprendizagem.

“A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 65)

Ainda no contexto do ensino e aprendizagem, Dolz et al., (1993/2017) apresentam a noção de capacidades de linguagem, no artigo intitulado: “*L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses*”. Essa concepção foi desenvolvida em contraposição à noção da competência desenvolvida por Chomsky.

Dessa forma, os autores definem as capacidades de linguagem como “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”. Eles destacam ainda as três ordens dessas capacidades:

- i. capacidades de ação, isto é, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente;
- ii. capacidades discursivas, ou aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada;
- iii. por fim, capacidades linguístico discursivas ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular. (Dolz et al., 2017, p. 164).

A abordagem do ensino na perspectiva da didática das línguas, no seio da engenharia didática, convoca a reflexão sobre o papel que a noção de capacidades de linguagem assume no contexto educacional. A partir da observação dessa abordagem, os autores colocam em interface as várias possibilidades de um trabalho sistematizado. Schneuwly e Dolz (2004, p. 45) enfatizam que “a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas”. Dessa forma, a apropriação dessa noção pelo docente pode contribuir para orientar a sua prática. Ao considerar as

capacidades de linguagem dos alunos, o professor é capaz de elaborar uma sequência didática, a partir de um gênero de texto, seja oral, seja escrito, com objetivos bem definidos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva permite, na organização de um dispositivo didático, a inclusão da avaliação como elemento inerente ao processo:

“Avaliar as capacidades de um aluno é identificar não um “estágio” de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar (veja-se a noção vygotskiana de “zona de desenvolvimento proximal”); conseqüentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica.” (Dolz et al., 2017, p.168)

Pode-se perceber, na proposta dos autores, como a avaliação das capacidades deve estar voltada para a construção de uma proposta de ensino e aprendizagem significativa, considerando os saberes adquiridos pelos alunos. Essa abordagem considera também a aprendizagem sob o ângulo da capacidade individual do aluno, na medida em que agrega novos conhecimentos aos já existentes, levando em consideração o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

Esses apontamentos sobre as capacidades de linguagem estão em estreita relação com a proposta das sequências didáticas, tendo em vista que o desenvolvimento dessas capacidades visa a atingir o domínio de um gênero em sua globalidade, passando por todos os constituintes implicados neste objeto, referentes às capacidades de ação, discursivas e linguísticas em interação. A análise das capacidades de linguagem pode permitir ao professor avaliar os conhecimentos que os alunos construíram socio-historicamente e nas interações cotidianas. Essa ação, segundo a concepção vygotskiana, possibilita ao aprendiz chegar a um estágio de desenvolvimento mais avançado para produzir textos em diferentes atividades de linguagem.

Sequência didática: seus princípios teóricos e seus objetivos

A sequência didática é um procedimento teórico-metodológico elaborado por Dolz et al., (2001/2004) no contexto educacional suíço, desenvolvido para o ensino de francês como língua materna. O modelo revolucionou a abordagem de ensino e aprendizagem da produção de gêneros de texto orais e escritos e alcançou outros contextos educacionais. Assim, sua abrangência no Brasil é refletida em inúmeros trabalhos com foco no ensino e aprendizagem da língua portuguesa e de línguas estrangeiras, tanto na educação básica quanto no Ensino superior (Parahyba, 2011; Zironi e Nascimento, 2014; Miranda e Ferraz, 2014; Silva, 2020). A pertinência e a relevância do procedimento foram igualmente reconhecidas e validadas pela Olimpíada de Língua Portuguesa³ (Programa Escrevendo o Futuro). Com efeito, o programa atesta a importância do uso de sequências didáticas (Altenfelder et al., 2021; Gracia et al., 2021), comprovando seus efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento dos

³ Os cadernos do professor bem como os programas de formação utilizam o dispositivo sequência didática, a exemplo da sequência didática: Aprendendo por meio da resenha.

aprendizes. Nesse sentido, essa abrangência traduz a solidez da proposta do dispositivo, que traz em seu bojo princípios teóricos claramente definidos.

Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento sequência didática, formulados por Dolz et al., (2004, p. 108-110), abrangem quatro elementos: ‘*as escolhas pedagógicas*’, ‘*as escolhas psicológicas*’, ‘*as escolhas linguísticas*’ e ‘*as finalidades gerais*’. Cada um desses abrange três elementos que explicitam a proposta. Os autores pontuam que esses princípios nortearam a elaboração do procedimento e os principais objetivos projetados. Para o propósito do presente trabalho, focalizamos apenas quatro pontos que se enquadram na discussão em pauta, sendo um elemento em cada princípio.

No que tange às *escolhas pedagógicas*, o ponto selecionado incorpora a questão do processo de avaliação, estabelecendo que: “O procedimento inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (p.108). A aplicação desse princípio, que constitui nosso objeto de discussão, visa aos efeitos que a avaliação formativa proporciona na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno como mostram Allal (2007); Schnewly (2009) e Mottier Lopez (2010).

Na sequência, examinamos o ponto relativo às ‘*escolhas psicológicas*’ que concebe: “O procedimento visa a transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis sentidos” (p. 109). Segundo esse princípio, uma das finalidades da sequência didática consiste em conscientizar o aluno acerca de seu comportamento de linguagem, dando-lhe instrumentos para desenvolver a sua capacidade de fazer determinadas escolhas em função do gênero a ser produzido.

Quanto às *escolhas linguísticas*, o ponto selecionado define que “O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender [...] [as] unidades de linguagem” (p. 109). Noutros termos, mediante as escolhas linguísticas subjacentes à atividade de linguagem para fins de produção de gêneros de textos e de discursos, o aprendiz se apropria igualmente de formas diferentes de linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. Assim, o aluno se adapta a diferentes situações de comunicação.

O quarto ponto referente às *finalidades gerais* estipula “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação” (p. 110). Essa finalidade remete ao princípio de escolhas pedagógicas, reforçando a relevância da avaliação pautada em objetivos claros e, a nosso ver, compartilhados com o aluno, visando a resolver suas dificuldades reais encontradas. Esse procedimento favorece o processo de autorreflexão do aprendiz e, por conseguinte, o processo de autorregulação, levando-o a transformar sua capacidade de linguagem.

Em resumo, ao abordar esses princípios, buscamos, primeiramente, evidenciar que eles convergem para um propósito único: conscientizar o aluno sobre seu comportamento de linguagem, visando à aprendizagem reflexiva. Em segundo lugar, mediante a retomada e discussão desses princípios, nosso propósito é situar o objeto de reflexão do presente trabalho: avaliação formativa e regulação, elementos, ao mesmo tempo, complementares e indissociáveis no procedimento sequência didática.

Sequência didática: o que ela rege em termos de avaliação formativa e de regulação

Uma análise aprofundada do que o procedimento sequência didática rege nos mostra a relevância do papel da avaliação formativa e da regulação. Ao elaborar e desenvolver esse dispositivo, Dolz et

al., (2001/2004) buscaram sempre salientar a importância de fazer uma avaliação criteriosa e formativa, haja vista a sua implicação na aprendizagem e no desenvolvimento dos aprendizes de produção textual. Da mesma forma, foi atribuída igual importância à regulação, considerando-a como processo necessário de ajustes em termos de ensino, visando à resolução de dificuldades, levando, igualmente, o aluno ao processo de autorregulação a partir da conscientização do seu comportamento de linguagem. A seguir, apresentamos uma síntese da proposta dos autores no que tange à avaliação formativa e regulação no âmbito da sequência didática.

Logo ao apresentar o conteúdo do procedimento, os autores se referem a essa questão. Iniciando pela *primeira produção*, eles explicam que essa etapa é fundamental para avaliar as capacidades dos alunos já adquiridas, bem como suas reais dificuldades. Assim, o professor pode ajustar, ou seja, regular a aprendizagem mediante atividades e exercícios que contribuem para resolver os obstáculos à aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. Essa concepção tem o seguinte argumento:

se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase inicial de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que corresponda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado [...]esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, *essa é a essência da avaliação formativa* (Dolz et al., 2001/2004, p. 101. Grifo nosso).

Paralelamente, na visão dos idealizadores do procedimento sequência didática, além do papel central da produção inicial no redirecionamento da aprendizagem dos alunos, outro papel igualmente importante subjaz à concepção do dispositivo: o papel do professor que direciona e regula a sequência didática. Reiteradamente, os autores apontam que a sequência didática deve focar os “gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (p. 97) de forma a “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (p. 98). Esse posicionamento remete à questão da relevância da avaliação formativa e da regulação, cujo objetivo consiste na resolução dos obstáculos e desafios à aprendizagem.

Além de critérios ‘bem definidos’, podendo ser compartilhados com os alunos, a nosso ver, através de um *guia de correção*, outro elemento salientado e discutido, dada a sua relevância, é a ‘análise minuciosa’ da produção inicial. A partir dessa análise, segundo Dolz et al., “o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, *a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda a certos alunos*” (2004, p. 111, grifo nosso). Os autores explicitam ainda que, ao proceder dessa maneira, o professor consegue “diferenciar, e até *individualizar* se necessário, seu ensino” (p. 102, grifo nosso). O que se destaca aqui, em termos de avaliação e de regulação, é a possibilidade de fazer um trabalho orientado para ‘certos grupos de alunos’ ou ‘individualizado’. Ou seja, além das dificuldades da classe como grupo, em alguns casos, faz-se necessário interagir de forma individual com os alunos, levando em consideração suas dificuldades e necessidades específicas. Para isso, foram idealizados os *módulos*,

formados por atividades ou exercícios variados, para proporcionar ao aluno os instrumentos necessários para dominar a produção do gênero, objeto de ensino, na medida em que os obstáculos enfrentados pelos alunos são trabalhados de forma sistemática, visando a solucioná-los.

Convém salientar que os módulos referentes à terceira etapa da sequência didática, não se resumem a apenas três. Ao acrescentar o símbolo matemático ' n '⁴ na figura do dispositivo sequência didática, os autores deixam claro que o número de módulos é indeterminado. Noutros termos, o professor pode precisar de mais *ateliers* para que seu objeto de ensino seja ensinado e apropriado pelos aprendizes. Essa explicação que fazemos aqui a respeito dos módulos decorre de nossas observações referentes à incompreensão relativa ao número atribuído a eles no modelo apresentado por seus idealizadores.

Após o detalhamento dos módulos no âmbito da sequência didática e de sua relevante função na resolução, ao menos parcial, ou na redução de problemas de aprendizagem da produção textual, nosso olhar se volta à última etapa do dispositivo: a produção final. Esta, segundo Dolz et al, (2001/2004, p. 90), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nessa perspectiva, na produção final, o aluno incorpora e agrega saberes sobre a linguagem e seu uso no gênero textual em estudo. Essa operação é fruto da avaliação formativa, da regulação e da mediação que, metaforicamente, vão deixar suas marcas de ‘amadurecimento’ no desenvolvimento da capacidade de linguagem do aluno. Paralelamente, a produção final permite ao professor verificar ainda as possíveis lacunas ou o terreno carecendo amadurecer.

Em suma, a retomada dos pontos essenciais que o dispositivo sequência didática rege em termos de avaliação formativa e de regulação nos permite delinear algumas considerações à luz de outros aportes teórico-metodológicos. A nosso ver, as reflexões que seguem podem contribuir para ampliar a compreensão do procedimento no âmbito da sequência didática, visando a propiciar o desenvolvimento dos aprendizes, segundo a concepção vygotskiana de desenvolvimento.

Avaliação formativa e desenvolvimento

Iniciamos aqui a discussão com a reflexão de Vygotski (2009, p. 332), apresentada como epígrafe no presente trabalho, quando o autor russo afirma que “todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido”. A metáfora do terreno não amadurecido remete a dois aspectos interligados: a aprendizagem de ‘práticas de linguagem novas’ ou aquelas ‘difíceis de dominar’, e é exatamente sobre estas últimas que buscamos relacionar nosso objeto de estudo: avaliação formativa e regulação e, por conseguinte, suas implicações no desenvolvimento do aluno e de sua capacidade de linguagem.

As capacidades reais do aluno, concebidas como ‘terreno ainda não amadurecido’, pressupõem ações que favoreçam o amadurecimento, ou seja, ajustes no objeto de ensino, apontados exatamente pela primeira avaliação do texto, conforme preceituam Dolz et al., (2001/2004). Visto por outro pris-

⁴ Na figura representativa da sequência didática, a terceira etapa constituída pelos módulos indica: módulo 1, módulo 2 e módulo n . Este último é um indicador de número indeterminado ou infinito de módulos.

ma, trata-se de um processo de aprendizagem *em construção*, requerendo ensino, mediação e interação. Sendo assim, como proceder nessa etapa de avaliação formativa e de regulação e quais instrumentos seriam mais propícios para favorecer o ‘amadurecimento’, levando à aprendizagem e ao desenvolvimento resultantes desse processo?

Em essência, “a avaliação formativa é uma *avaliação informativa*” segundo Hadji (2001, p. 20, grifo nosso), considerando que informa o professor sobre as reais necessidades do aluno. As informações resultantes constituem auxílio que orienta o professor para *ajustar, adaptar* ou *regular* as atividades de ensino. Nesse sentido, Allal (1999) esclarece que o propósito da avaliação formativa consiste em ajudar o aluno na sua aprendizagem. Assim, fica evidente que deve haver adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de forma a favorecer o desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, conforme explicam Crahay et al., (2019), estamos diante de duas modalidades de regulação: ‘a regulação do ensino’ e a ‘*regulação das aprendizagens*’, que são conceitualmente distintas:

Primeiro, a regulação do ensino designa o processo pelo qual o professor decide adaptar e diferenciar seu ensino a partir dos resultados produzidos pela avaliação formativa (em modalidades formais e informais). Em segundo lugar, a regulação das aprendizagens do aluno que, estando ativamente implicado em avaliações formativas, desenvolve capacidades de autorregulação favoráveis à sua aprendizagem, especialmente mediante processos de autoavaliação. (2019, p. 360).

O que se depreende dessa definição das duas modalidades de regulação é que há uma força conjunta operando em vias duplas, uma incidindo na outra. Nessa concepção, subjaz a ideia de interação e de mediação, que remete à importância do papel do professor nesse processo, bem como dos saberes relativos à avaliação e à regulação que ele (não) domina, questão que iremos retomar mais adiante.

Na esteira do argumento sobre interação e mediação, na visão de Allal (1999) e Mottier Lopez (2007), faz-se necessário levar em consideração as regulações interativas resultantes das interações entre o aprendiz e seu professor, e com os instrumentos didáticos. Assim, o foco está essencialmente sobre o professor e seu papel nessas interações na medida em que a regulação “é co-construída no diálogo entre o aprendiz e o formador” (Allal, 1999, p. 37). Contudo, pesquisas mais recentes (Allal, 2018) mostram que houve uma ampliação da concepção inicial de avaliação formativa no que se refere ao conceito de correção. Com base nessas pesquisas, Allal destaca a relevância da “*correção*” com os pares ou com o grupo como um todo. A pesquisadora considera que os procedimentos interativos envolvendo momentos de regulação dos alunos, entre si ou em grupo junto com os instrumentos didáticos, estimulam a discussão e a reflexão e, por conseguinte, são propiciadores de desenvolvimento da escrita. Isso se deve ao fato de que “o aluno se constitui como ator de sua própria aprendizagem no sentido de que [...] deve moldar para si uma [capacidade] de fazer” (Friedrich, 2010, p. 124).

Por outro lado, ao afirmar que a avaliação formativa “permite a regulação das situações de ensino/aprendizagem *segundo as necessidades e os interesses dos alunos*” (2021, p. 5. Grifo nosso), outra dimensão é levada em consideração: os interesses dos alunos. Com isso, salienta-se o aspecto individualidade que, a nosso ver, remete à proposta de Dolz et al., (2004) de orientar a regulação de forma ‘individualizada’. Assim, concebemos a prática de regulação individual essencial, haja vista

que o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento difere entre os sujeitos aprendizes na concepção vygotskiana. Na apresentação que Schneuwly (2008) fez dos quatro aspectos que definem a Zona de desenvolvimento, ele esclarece que:

o desenvolvimento é automovimento, define seu próprio ritmo, sua própria forma de desenvolvimento, inclusive o não-ritmo, pela apropriação de elementos externos, segundo sua própria lógica; não há possível implantação de processos novos; o desenvolvimento é escolha e liberdade. (2008, p. 41)

Na esteira desse pensamento, entendemos o tutorial (Parahyba; Leurquin, 2018) como ‘gesto didático’ (Schneuwly, 2009) complementar que favorece o processo de regulação interativa. Nesse contexto, destaca-se o papel do professor nesse processo.

Primeiramente, conforme explica Friedrich (2010, p. 124, grifo nosso): “o saber não é dado, nem adquirido, é *mostrado, acentuado e demonstrado pelo professor*” Assim, nesse leque de ações que visam levar o aprendiz à construção do saber e à transformação e ampliação de sua capacidade de linguagem, o professor mobiliza saberes. É, portanto, sobre os saberes no contexto da aula de língua portuguesa que trataremos na próxima seção.

Entre saberes e a prática de ensino

Como categoria de análise, neste trabalho, é necessário refletir sobre os saberes implicados na prática dos professores em formação, tanto profissional quanto acadêmico-científica. Antes de convocarmos nuances desses saberes nessa prática, é importante destacar a noção de saber com a qual podemos operar neste texto. Hofstetter e Schneuwly (2020, p. 226) baseados em Foucault, afirmam que saberes (*savoirs*) constituem uma “série de declarações ou procedimentos sistematicamente produzidos, incorporados em práticas circunscritas, discursivas, socialmente constituídas e aceitas”. Essa afirmação salienta o papel que os saberes assumem enquanto elementos constitutivos das práticas docentes.

No contexto da didática das línguas, os pesquisadores genebrinos têm se debruçado sobre os saberes implicados na formação e na prática docente (Hofstetter e Schneuwly, 2009; Ronveaux et al, 2017). Esses saberes, muitas vezes, não são de fácil segmentação, considerando que um está implicado/imbricado no outro, pois eles são parte da prática do professor (Hofstetter e Schneuwly, 2009, p.17).

Esses autores destacam dois tipos de saberes implicados na formação e na prática docente: ‘*saberes a ensinar*’ e ‘*saberes para ensinar*’. Os primeiros, segundo os autores, são saberes que o professor necessita para ensinar a língua na sala de aula, contemplando os saberes sobre os textos e gêneros, sobre a gramática, por exemplo, ou seja, são os objetos de ensino. Já os segundos são da ordem da didática do ensino de línguas, como resultado do processo e da prática como espaço de formação. Além desses saberes, há outras categorias relevantes quando se tem em perspectiva a prática profissional docente, como os propostos por Vanhulle (2009) que trata dos saberes profissionais.

Neste trabalho, nosso foco recai sobre os saberes para ensinar que, de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009), englobam pelo menos três categorias a serem abordadas: sobre o “objeto” do

trabalho de ensino e formação, a exemplo dos saberes sobre os alunos; os saberes sobre as práticas de ensino, como os métodos, abordagens e dispositivos, e, por último, saberes sobre a instituição que define seu campo de atuação profissional, como as instruções e estruturas administrativas. Para as reflexões tecidas aqui, destacamos os saberes para ensinar relacionados aos dispositivos didáticos e à sua elaboração como instrumentos necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o dispositivo, no caso específico do qual tratamos aqui, a sequência didática, também tem sido instrumento para metodologias de pesquisa. O professor-pesquisador precisa mobilizar saberes para a elaboração do dispositivo com vistas não só de ensino e aprendizagem, mas também de geração de dados. Esses saberes são da ordem das práticas de ensino, pois englobam os dispositivos para ensinar como destacam Hofstetter e Schneuwly (2009). Dessa forma, o uso dele exige que o professor se aproprie de sua concepção epistemológica e praxiológica com vistas a elaborar e aplicar tal dispositivo com compreensão e o mais próximo possível da proposta original.

Procedimento metodológico e constituição do *corpus*

A escolha do gênero dissertação de Mestrado Profissional em Letras-Profletras e contexto de produção se deu com base no seguinte motivo: o principal objetivo do Programa Profletras consiste em capacitar professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, possibilitando a eles uma formação continuada. O objetivo subjacente é o de desenvolver práticas de ensino eficientes que, por sua vez, têm como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes da língua materna. Assim, os trabalhos são constituídos de propostas de intervenção e de sua aplicação em sala de aula, levando o professor-pesquisador a refletir e (re)pensar sobre sua prática e seu agir docente. O elemento-chave de inclusão na coleta de dados foi o uso da sequência didática como instrumento na intervenção. Os outros elementos definidores da seleção seguem abaixo:

Região contemplada: por motivos de delimitação da pesquisa, optamos por pesquisar dissertações do Profletras nos repositórios de universidades estaduais e federais brasileiras na região Nordeste e que têm como objeto o ensino e aprendizagem de produção textual com base em sequências didáticas.

Recorte temporal: definimos os anos 2018 e 2019 como período a ser pesquisado em função do contexto da pandemia iniciado em 2020, que impediu a realização de pesquisas com base em intervenção em sala de aula.

Instituições pesquisadas: O levantamento foi realizado em todas as instituições estaduais e federais do Nordeste onde foi possível ter acesso aos dados disponibilizados pelos respectivos repositórios. Assim, algumas universidades não foram incluídas em função da indisponibilidade de acesso às informações. Ao todo foram consultadas 12 universidades, sendo 6 instituições estaduais e 6 federais.

Dissertações consultadas: Foram contabilizadas 41 dissertações cujos títulos e/ou resumos que continham o termo ‘sequência didática’.

Crítérios de seleção: A partir dessa compilação, selecionamos duas dissertações para análise. O critério que orientou a seleção do *corpus* foi o de ter gêneros orais e gêneros escritos, independen-

temente da instituição. Assim, no recorte, realizado de forma aleatória, temos: a) uma dissertação sobre o gênero oral ‘seminário’; b) a segunda dissertação tem como objeto de pesquisa o gênero escrito ‘artigo de opinião’. Ambas as dissertações foram defendidas em 2018. Para o autor⁵ da primeira dissertação, usaremos o pseudônimo PP1 (professor-pesquisador). No caso da segunda dissertação, usaremos PP2.

Categorias de análise: As categorias selecionadas para a discussão em pauta foram: a) os saberes sobre o dispositivo sequência didática, e b) os saberes sobre avaliação formativa e regulação.

Os saberes sobre a sequência didática: entre acertos, desafios e potencialidades

A análise contempla duas sequências didáticas elaboradas no contexto da pesquisa no mestrado profissional em Letras para intervenção com alunos do Ensino Fundamental. O dispositivo foi implementado para o ensino de dois gêneros: o gênero oral ‘seminário’ e o gênero escrito ‘artigo de opinião’. A seguir, tecemos algumas considerações e observações acerca das propostas contidas nas duas dissertações com foco nas seguintes categorias de análise: a) os saberes sobre o dispositivo sequência didática, e b) os saberes sobre avaliação formativa e regulação.

Um olhar sobre os saberes acerca do dispositivo sequência didática

Em primeiro lugar, vale salientar que ambos os trabalhos não utilizam o conceito ‘capacidade de linguagem’ na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo. Contudo, o termo ‘capacidade’ aparece ao longo do texto de PP1, mas é utilizado de acordo com concepções teóricas diferentes. Por sua vez, PP2 utiliza capacidade de linguagem apenas uma vez. Os termos recorrentes são: ‘competência’, ‘habilidade’ e ‘proficiência’. Isso é um indicador de que a base teórica subjacente ao dispositivo sequência didática não foi apreendida por inteiro. Essa observação decorre do fato de que ambos os trabalhos não seguem a corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Outro fator pode estar relacionado com a representação de que o dispositivo é uma mera estratégia para aplicação e não como processo.

Segundo, no que tange à apresentação da sequência didática como dispositivo teórico metodológico, PP1 e PP2 o abordam de forma diferente. Enquanto PP2 dedica uma seção inteira explicativa do dispositivo num capítulo teórico, demonstrando um domínio teórico acerca do dispositivo, PP1 apresenta a noção de sequência didática apenas no capítulo sobre metodologia e, mais precisamente, na parte dedicada aos instrumentos de geração de dados. Assim, PP1 não traz uma discussão na parte teórica do trabalho. No excerto que segue, vejamos a referência ao dispositivo feita pelo autor:

“Durante a nossa investigação, *utilizamos vários instrumentos para gerar informações úteis, válidas e seguras para a nossa pesquisa*, elegemos o questionário, anotações de campo, relatos dos colaboradores, roda de conversas para socialização das informações, fotos (alteradas com efeitos artísticos para proteger as identidades dos participantes), gravação de áudio, *a sequência didática*, vídeos dentre outros.” PP1-p.72 (grifo nosso)

⁵ Por questões éticas, resolvemos manter em sigilo o nome dos autores e das instituições.

Em relação à compreensão das etapas e módulos do dispositivo, é possível observar, a partir do quadro resumo da intervenção, apresentado por PP1, que o autor se apropriou da noção e da importância das etapas e módulos. Ao todo, PP1 elaborou uma sequência na qual contempla todas as etapas segundo a proposta dos idealizadores da sequência didática, utilizando oito oficinas representando os módulos.

Por outro lado, observa-se outro quadro com relação a PP2 na implementação de sua sequência. Muito embora tenha demonstrado um domínio da concepção teórica da sequência didática, na prática, alguns aspectos diferem na sua proposta, que são prováveis indicadores de algumas lacunas ou obstáculos referentes à compreensão do dispositivo. No seu quadro resumo das oficinas, a autora elaborou 4 oficinas. Contudo, ora se refere a sete etapas, ora se refere a seis. Na síntese de sua intervenção, PP2 se distanciou da proposta original ao elaborar ‘*seis módulos*’, sendo quatro deles reservados para o que é propriamente dito módulos/oficinas, conforme o excerto abaixo:

“Os alunos desenvolveram as atividades propostas dentro de uma sequência didática, ***em seis módulos, realizada em 06 (seis) encontros***, de 02 (duas) horas-aula cada, perfazendo um total de 12h/a” PP2-p.65 (grifo nosso)

Outro aspecto observado é a forma diferente de proceder em relação às etapas de apresentação da situação de comunicação e da produção inicial. Na intervenção de PP2, as duas etapas se misturam, na medida em que são realizadas no mesmo período com apenas duas horas, conforme podemos observar no excerto que segue, constante no tópico materiais no capítulo metodológico.

“Produção inicial: ***textos elaborados pelos alunos, já no primeiro encontro***, correspondendo ao gênero artigo de opinião que servirá de base para avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos nos módulos às possibilidades e dificuldades reais da turma. ***O tempo destinado à produção inicial foi de 30 minutos.***” PP2-p. 66.

O que se destaca em termos de saberes no caso de PP1 são os saberes de referência acerca do dispositivo. No entanto, apresenta dificuldades com aspectos teórico-epistemológicos que podem constituir um indicador de obstáculos da ordem de letramento acadêmico decorrente da compreensão da proposta semiotizada no texto. Por outro lado, PP1 trata o dispositivo como instrumento de geração de dados e não como “dispositivo didático criado para o ensino de um gênero textual” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 42).

Quanto à PP2, estamos diante de um cenário inverso. Apresenta um domínio teórico-epistemológico, mas demonstra algumas dificuldades na construção e na aplicação de sua proposta de sequência didática. A análise revela que os saberes de referência acerca do dispositivo se distanciam de sua prática, como por exemplo a decisão de apresentar a produção inicial quando solicita a elaboração da produção final. Nesse momento, orienta os alunos a analisar seus textos iniciais a partir das aprendizagens capitalizadas ao longo dos módulos. Ao mesmo tempo, isso sinaliza como a professora interpreta e faz uso da avaliação formativa e regulação.

Um olhar sobre os saberes acerca da avaliação formativa e regulação

A análise dessa categoria revela que a avaliação formativa e a regulação constituem um obstáculo maior, haja vista que os saberes mobilizados são pouco desenvolvidos tanto teórico quanto metodologicamente. Isso se observa, em primeiro lugar, do ponto de vista epistemológico. Ambos os professores não relacionam a avaliação formativa como eixo central no dispositivo e sua implicação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Isso denota o aspecto parcial do saber sobre o dispositivo e a essencialidade da avaliação formativa no processo de ensino com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Vale salientar que ambos, PP1 e PP2, não discutem como se definem avaliação formativa e regulação do ponto de vista teórico. A menção a eles é feita quando PP1 e PP2 explicam os elementos constitutivos do dispositivo. Não há uma discussão e/ou problematização do papel da avaliação formativa e regulação e sua implicação na aprendizagem. Por sua vez, isso revela que a abordagem do dispositivo se torna incompleta, uma vez que a mediação e interação decorrentes da avaliação formativa não são contempladas.

Como exemplo, PP1 utiliza o conceito apenas quando apresenta e descreve o dispositivo. Assim, PP1 informa:

“é nesse momento que se realiza **uma avaliação formativa** e onde ocorrem as primeiras aprendizagens sobre o gênero em estudo, pois o professor, através da observação das primeiras produções, avalia o desempenho e adapta os módulos de ensino com objetivo de conformá-los às carências e às capacidades dos alunos” PP1-p. 76.

Da mesma forma, PP2 faz uso do conceito de avaliação formativa e regulação apenas quando apresenta o dispositivo. Segundo PP2, a primeira produção,

“para o professor, funciona como **uma avaliação formativa** que permitirá refinar e adaptar a sequência de acordo com as capacidades reais dos alunos da turma. A análise das produções iniciais permite que o professor examine em que nível a turma está e quais as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito ao gênero trabalhado.” PP2-p. 46.

Contudo, verifica-se um distanciamento do que é propriamente avaliação, considerando seu entendimento quando afirma: “*a produção inicial [...] funciona como uma avaliação formativa*”. Na realidade, trata-se de um instrumento para avaliar a primeira produção. Esse entendimento sobre avaliação é igualmente refletido quando PP2 infere e atribui níveis diferentes de complexidade à primeira produção e produção final, conforme mostra o seguinte excerto:

“De acordo com os autores, **a primeira produção pode ser mais simplificada, deixando o nível de complexidade maior para a produção final**, quando os alunos já estarão mais familiarizados com o gênero e mais bem preparados para representar a situação de comunicação do projeto do qual participam.” PP2-p. 46.

A interpretação feita por PP2 não é adequada. Primeiro, o dispositivo não deixa margem para essa interpretação. Dolz et al., (2001/2004) falam de ensino, indo do mais simples ao mais complexo

dentre os elementos constitutivos da sequência didática durante os módulos, ou seja, pós-avaliação e durante a regulação.

Em relação a essa categoria, as análises revelaram dados quantitativos significativos. Na dissertação de PP1, foram contabilizadas 96 ocorrências do termo avaliação, das quais apenas uma se refere à concepção de avaliação formativa proposta no dispositivo. No trabalho de PP2, foram encontradas 27 ocorrências do termo com apenas 3 se referindo à concepção de avaliação no âmbito da sequência didática. Na ocorrência 1 do termo avaliação, é possível inferir que não se trata nem de avaliação formativa, nem de avaliação somativa. Trata-se de avaliação do saber de posicionamento na argumentação. A ocorrência 2 é explícita, em se tratando da avaliação formativa. Já a ocorrência 3 trata da avaliação da primeira produção.

Sendo assim, observa-se que, globalmente, o termo avaliação remete a uma avaliação geral das atividades propostas nas duas dissertações. Por exemplo, no trabalho de PP2, a avaliação está mais voltada à estrutura da sequência argumentativa. Por sua vez, PP1, em diversas ocasiões, faz uma avaliação do desenvolvimento de algumas atividades inseridas nos módulos, a exemplo do que apresenta no seguinte excerto:

“Oficina 06 - Avaliação: A avaliação levará em conta a *capacidade dos alunos para produzirem slides de boa qualidade técnica*, utilizando os conteúdos pesquisados na primeira oficina, e também se slides produzidos contemplam todas as fases internas da exposição oral.” PP1- p.82

Destaca-se também que os professores não explicitam como é feita a avaliação da produção inicial dos alunos. Também não deixam claro se discutem com eles as dificuldades ou se os professores tratam apenas de obstáculos que observaram nos textos dos aprendizes. Isso é evidente em um recorte do quadro apresentado por PP1, intitulado: “*resumo comparativo do desempenho do G1 e G4 na produção inicial e produção final*”.

Quadro 16: Resumo comparativo do desempenho do G. 1 e do G. 4 na PI e na PF.

Campo da situação de Comunicação				
Atitudes do Expositor	G. 1		G. 4	
	P. I	P. F.	P. I.	P. F.
1. Dizer de outra maneira, reformular, definir.	X	X		X
2. Fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.		X		X
3. Garantir uma elocução clara e distinta, explicitar aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.).	X	X	X	X
Campo das Fases da Organização Interna do Seminário				

Fonte: PP1, 2018.

Nesse resumo, o autor demarca apenas onde houve evolução no desempenho dos alunos sem explicar ou apresentar exemplos da produção inicial e da produção final. Do mesmo modo, PP2 não explicita como procedeu para realizar a avaliação que fez dos textos dos alunos. A partir de sua análise, pode-se deduzir que PP2 não fez comentários sobre as dificuldades dos alunos na produção inicial. No excerto abaixo, o professor comenta como procedeu:

“entregamos as produções iniciais para a turma, com o intuito de que lessem seu primeiro texto e analisassem, após os debates e atividades dos módulos, o que poderiam melhorar e acrescentar em seus textos”. PP2-p. 75.

A ausência de avaliação formativa nos textos iniciais dos alunos torna-se mais evidente quando PP2 afirma: “Discutimos acerca das principais dificuldades observadas” (p.75). Isso demonstra que as ações explicitadas por PP2 se distanciam daquilo que preceitua o dispositivo em termos de regulação, na medida em que deixa para o momento de produção final para discutir as dificuldades.

Em resumo, globalmente, foi possível observar um conjunto de acertos e de dificuldades de ordem epistemológica e de ordem praxiológica. Ao mesmo tempo em que PP1 e PP2 fazem uso da sequência didática com certa desenvoltura, apresentam lacunas na compreensão teórico-metodológica do dispositivo. Essas dificuldades se relacionam com dois níveis de saberes: a) os saberes de referência relativos à avaliação formativa e regulação; b) os saberes sobre as práticas de avaliação e sua implicação no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Conclusão

As análises realizadas no recorte de dissertações do Mestrado Profissional em Letras, cujo objeto de pesquisa abrange o dispositivo sequência didática para o ensino da produção textual, apontam dois aspectos de natureza interligada: a) o saber de referência parcialmente dominado pelos professores-pesquisadores; b) as implicações dessa lacuna, no que tange à elaboração e à implementação de sequências didáticas. Por conseguinte, na prática, falta, sobretudo, a compreensão plena do papel que a avaliação formativa e a regulação exercem quando praticados conforme preceitua o dispositivo. Assim, como poderíamos interpretar tais dificuldades? Trata-se de insegurança em relação à concepção e à aplicação do dispositivo sequência didática? Ou isto decorre do saber parcial e da representação que o professor tem acerca da avaliação?

As conclusões que podem ser deduzidas com base nas análises do presente trabalho se assemelham às conclusões formuladas por Graça et al., (2015, p. 277) quando afirmam:

É o caso de dificuldades sentidas pelos formandos quanto à adaptação do modelo de ensino (a sequência didática) às reais capacidades e dificuldades dos seus alunos, quer fora quer dentro da própria sala de aula. “Estes obstáculos decorrem não só da insegurança que sentem ainda os formandos em relação à concepção e à aplicação desse mesmo dispositivo, como também à própria dificuldade em avaliar tais capacidades e incapacidades.”

Diante do exposto, além da mesma problemática relatada em outro contexto, os pontos sobresalientes se situam em dois níveis com estreita relação: *saber usar o dispositivo sequência didática e saber avaliar as reais capacidades dos alunos*. A nosso ver, isso implica a necessidade de fazer “alguns ajustamentos necessários para otimizar o uso das sequências” (Dolz, 2016, p. 252).

Quando Dolz aponta a necessidade de ajustes no uso do dispositivo, ele destaca, com base na observação das práticas, que há “limites do protótipo das sequências didáticas em seis níveis” (2016, p. 252-253). Acrescentaremos um sétimo nível: a dificuldade dos professores em saber avaliar os textos dos alunos e dar seguimento às ações didáticas pós avaliação.

Com base nesse entendimento, e a partir das reflexões que propusemos neste trabalho, a nosso ver, para que o dispositivo sequência didática seja plenamente apreendido e praticado, julgamos relevante que os saberes relativos à avaliação formativa e à regulação sejam ampliados na formação docente. Tais saberes, com ênfase no processo de regulação e de interação junto com o tutorial, como ação complementar, constituem gestos didáticos que contribuem para a aprendizagem de produção textual.

Referências

- ALLAL, L. 1999. Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In: C. DEVOPER; B. NOËL (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck, p. 35-56.
- ALLAL, L. 2018. The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1). 2018, p. 25–60. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.01.02>
- ALLAL, L. 2021. Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28:5-6., p. 584-601 <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>
- ALLAL, L. 2021. Évaluation : Mesure, jugement, régulation. In: C. BARROSO DA COSTA, D. LEDUC, & I. NIZET (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation*. Québec, CA: Presses de l'Université du Québec, p. 7-18.
- ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L. (dir.). 2007. Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles: De Boeck, 287p.
- ALTENFELDER, A. H.; SEVERIANO, A. P.; ALMEIDA, N. CLARA, R.A. 2021. *Se bem me lembro.... Caderno do docente: orientações para produção de textos do gênero memórias literárias*. São Paulo: Cenpec, 200p.
- BRONCKART, J-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 353p.
- CRAHAY, M.; MOTTIER LOPEZ, L.; MARCOUX, G. 2019. L'évaluation des élèves: docteur jekyll and mister hyde de l'enseignement. In: M. CRAHAY, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Supérieur | « Pédagogies en développement » 2 | p.357-425.

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, 32(1): 237–260.
<https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>

DOLZ, J.; GAGNON, R. 2015. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: L. BUENO; T. C. COSTA-HÜBES, (org.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-56.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY. 2001. *S'exprimer em français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck. Vol. 1: 1ère, 2e, 15p.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. 1993. L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102:23-37.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. 2017. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada Letras Em Revista*, 1(28), 156–173.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 35-60.

FRIEDRICH, J. 2010. *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique*. Carnets des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève. 138p.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L.; DOLZ, J. 2015. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10(1): 263–282.

GRACIA, A. L. M.; SEVERIANO, A. P.; OLIVEIRA, E.; AMARAL E. G. H. 2021. *Pontos de vista. Caderno do docente: orientações para produção de textos do gênero artigo de opinião*. São Paulo: Cenpec, 212p.

HADJI, C. 2001. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 136p.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. 2009. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, p. 7-40.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 2020. Saberes para ensinar e saberes a ensinar: duas figuras contrastantes da Educação Nova: Claparède e Vygotsky. *Revista De História Da Educação Matemática*, 6(3), p. 226-258.

MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. 2014. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. *Revista Eutomia*, 14 (1): 144-166.

- PARAHYBA, F. D. 2011. *Avaliação e reescrita: desenvolvimento das capacidades de produção textual em inglês*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 412p.
- PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. V. L. F. 2018. Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação e regulação. *Diálogo Das Letras*, 7(2), 207–226.
- RONVEUAX, C.; GANGNON, R.; DAGHÉ, S. A.; DOLZ, J. 2017. Os objetos de ensino e a formação em francês: as sequências, os dispositivos e suas sinopses. In: DORIER, J.-L.; LEUTENEGGER, F.; SCHNEUWLY, B. (eds.), *Didática em Construção, construções didáticas* (1st ed.), p.205-228.
- SCHNEUWLY, B.; 2008. Vygotski, l'école et l'écriture. Cahier, 118. Genève: Université de Genève, 163p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2009. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 453p.
- SCHNEUWLY, B. 2009. Le travail enseignant. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *S'exprimer em français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- SILVA, M.C. 2020. *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional*. Fortaleza, CE. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará - UFC, 340p.
- VANHULLE, S. 2009 *Des savoirs em jeu aux savoirs em "je"*: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants em formation. Berne: Peter Lang, 286p.
- VYGOTSKI, L. S. 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 496p.
- ZIRONDI, M. I; NASCIMENTO, E. L. 2014. A função dos instrumentos propiciadores do desenvolvimento docente. *Revista Eutomia*, 13 (1): 657-679.

Submetido em: 20/08/2022

Aceito em: 08/11/2022