

Eliana Merlin Deganutti Barros  
edeganutti@hotmail.com

# Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

## Approximations between the functioning of the Didactic Sequence Methodology and the concept of Zone of Proximal Development

**RESUMO** - O procedimento “sequência didática” (SD) foi desenvolvido pelos pesquisadores do Grupo de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com o objetivo de criar uma metodologia do ensino da língua na qual os alunos pudessem se apropriar de práticas linguageiras configuradas em gêneros de textos. Entretanto, essa expressão se popularizou no Brasil e vem sendo usada, muitas vezes, de forma indiscriminada por professores, pesquisadores, editores de revistas, etc. Nesse sentido, é de extrema relevância promover a compreensão desse procedimento metodológico para que ele possa realmente ser utilizado de forma coerente e consiga atingir os objetivos visados por seus mentores, a saber, o desenvolvimento de capacidades de linguagem associadas à leitura e à produção de um gênero de texto. Sendo assim, este artigo, fruto da nossa pesquisa de doutoramento, tem por finalidade apresentar as engrenagens que movem esse instrumental didático, a partir de uma aproximação com sua concepção teórica de base, o interacionismo social de Vigotski, neste caso, representada pela noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP<sup>1</sup>). Para estruturar o artigo, a associação proposta é ilustrada com dados e discussões gerados pela pesquisa de campo, de cunho colaborativo-intervencionista, desenvolvida durante o processo de doutoramento.

**Palavras-chave:** ensino de língua portuguesa, sequência didática, zona de desenvolvimento proximal.

**ABSTRACT** - The procedure “didactic sequence” was developed by the researchers from the Geneva Group affiliated with the Sociodiscursive Interactionism with the objective of creating a language teaching methodology that the students could learn language practices that are configured in textual genres. However, this expression has become popular in Brazil and has been frequently used in indiscriminate ways by teachers, researchers, magazine editors etc. Given this scenario, it is of extreme relevance to promote the understanding of this methodological procedure so that it can be used in a coherent form and so as that the objectives targeted by their mentors can be attained, namely, the development of languages capacities associated to the reading and production of a textual genre. Therefore, this paper, resulting from our PhD research, aims to present the gears that move this didactic tool from its theoretical perspective, the social interactionism of Vigotski, in this case, represented by the Zone of Proximal Development notion. To structure the paper, the proposed association is illustrated with data and discussions generated by field research, with a collaborative-interventionist characteristic, developed during the PhD research.

**Key words:** Portuguese language learning, didactic sequence, zone of proximal development.

### Introdução

Nos estudos atuais da Linguística Aplicada, já é voz corrente o fato de que precisamos pensar o ensino da língua a partir do ponto de vista das interações interpessoais. Nessa perspectiva, não é mais concebível ensinar a língua como se ela fosse um objeto fossilizado, não tivesse história, não se inserisse em um contexto de uso. É preciso tomar como objeto a língua em funcionamento e pensar em um ensino voltado para as práticas de linguagem e, conseqüentemente, para os objetos semióticos que medeiam essas práticas: os gêneros de texto.

Nessa concepção de ensino, os alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem conhecedores de uma metalinguagem linguística sofisticada. Ao contrário, “no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.)” (Rojo, 2005, p. 207) e deles serem agentes-produtores e leitores competentes. Agora, “como” fazer com que os alunos se tornem bons usuários da língua? “Como” fazer com que eles se apropriem dos diversos objetos linguageiros disponibilizados pelas comunidades sociais? “Como” transpor todo o conhecimento acumulado

<sup>1</sup> Tradicionalmente conhecida como ZPD.

nesses objetos para o âmbito didático? É pensando nesse “como”, muitas vezes negligenciado pelos documentos pré-figurativos da ação docente e pelos cursos de formação, que os pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao *Interacionismo Sociodiscursivo* (doravante ISD), desenvolveram um quadro teórico-metodológico para o ensino da língua fundamentado em uma *engenharia didática*, a qual oferece *instrumentos/ferramentas* para mediar a ação docente. Essa engenharia é centrada em um procedimento denominado, pelos pesquisadores genebrinos, de *sequência didática* (doravante SD), configurado a partir de um gênero de texto.

No Brasil, os estudos sociointeracionistas desenvolvidos pelo Grupo de Genebra têm influenciado a elaboração de diretrizes curriculares<sup>2</sup> e de diversos programas de fomento à educação. Já a metodologia das SD passou a orientar autores de livros didáticos (mesmo que seja para dar respaldo às orientações teórico-metodológicas para os professores – cf. Barros e Nascimento, 2007), assim como a dar suporte a programas educacionais do Governo Federal, como é o caso do *Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíada de Língua Portuguesa*, que usa essa metodologia para elaborar os “cadernos dos professores” no desenvolvimento de SD dos gêneros: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião<sup>3</sup>. Uma das consequências dessa disseminação pode ser notada no uso indiscriminado da expressão *sequência didática*, como apontam Anjos-Santos *et al.*, 2011, em uma pesquisa sobre os materiais didáticos que a revista *Nova Escola* denomina de “sequência didática”. Em vários contextos, esse termo passou a ser usado de forma equivocada para nomear um simples plano de aula, tornando-se, assim, uma espécie de “modismo”.

Nesse sentido, é de extrema relevância compreender esse procedimento metodológico para que ele possa realmente ser utilizado de forma coerente e consiga atingir os objetivos visados por seus mentores, a saber, o desenvolvimento de capacidades de linguagem associadas à leitura e à produção de um gênero de texto. Sendo assim, este artigo<sup>4</sup> tem por finalidade apresentar as engrenagens que movem esse instrumental didático, a partir de uma aproximação com sua concepção teórica de base, o interacionismo social de Vigotski (2008a, 2008b), nesse caso, representado pela noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para ilustrar essa aproximação, trazemos dados e discussões gerados na pesquisa de campo (de cunho colaborativo-intervencionista) feita durante o nosso processo de doutoramento.

Para estruturar este artigo apresentamos, primeiramente, uma síntese do contexto geral da pesquisa de

campo, ponto de apoio das discussões deste artigo. Em seguida, trazemos o conceito geral do procedimento “sequência didática” e seu esquema metodológico, para depois fazer a associação proposta, numa discussão que perpassa todas as fases delineadas pelo Grupo de Genebra para esse procedimento de ensino. No interior dessa aproximação, são inseridos alguns dados da pesquisa intervencionista, na medida em que forem pertinentes às discussões levantadas.

### Síntese do contexto da pesquisa de campo: ponto de apoio das discussões

A pesquisa de campo utilizada como pano de fundo para nossas discussões foi realizada em um contexto escolar público durante o ano de 2009, e teve, como colaborador (e professor regente), uma professora em início de carreira e, como *locus* de intervenção, um sexto ano de uma escola da periferia de Londrina/PR. Tal intervenção teve como objetivo desenvolver um trabalho de apropriação de uma prática de linguagem configurada no gênero carta de reclamação, tendo como suporte teórico-metodológico o instrumental didático proposto pelo Grupo de Genebra, a fim de que ele fosse alvo de *validação* em contexto específico da escola pública brasileira. A *validação didática* a que essa pesquisa se propôs teve por objetivo não apenas “legitimar” o instrumental, mas também apontar problemas, dificuldades, sugestões de mudanças ou adaptações, bem como evidenciar a necessidade de reestruturação de conceitos, teorias e métodos, além de explicitar novas teorias, métodos que pudessem aflorar no percurso.

A pesquisa de campo assumiu um caráter colaborativo-intervencionista, uma vez que a professora-colaboradora (professora da Educação Básica Pública) teve participação ativa no desenvolvimento da investigação. Todo o processo de intervenção didática – incluindo a escolha do gênero “carta de reclamação” e a elaboração da SD – foi pensado de forma colaborativa, numa interação permanente entre professora de sala de aula/professora em formação e pesquisadora/formadora (autora deste artigo). Nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (Bortoni-Ricardo e Pereira, 2006, p. 159).

Na nossa pesquisa, optamos por uma dinâmica diferenciada. A SD não foi feita antes da intervenção, mas durante o desenvolvimento do projeto didático, o que nos proporcionou ajustes na sua elaboração, quase em tempo

<sup>2</sup> Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (Brasil, 1998) e Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, DCE (Paraná, 2008).

<sup>3</sup> Cf. em <http://escrevendo.cenpec.org.br/>.

<sup>4</sup> Este artigo é fruto da nossa pesquisa de doutoramento.

real. Todo o processo de construção das ferramentas didáticas utilizadas no projeto de sala de aula – tanto na fase da *transposição didática interna* como na *externa* (Dolz *et al.*, 2009) – foi desenvolvido em colaboração com a professora, em uma dupla articulação de objetivos: a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o processo de formação docente se realizava ao mesmo tempo em que desenvolvíamos as ferramentas da intervenção, colocávamos o projeto em prática em sala de aula e fazíamos as *reconcepções* (Machado e Lousada, 2010) necessárias em relação à planificação inicial da SD.

### Sequência didática: um procedimento de ensino de/por meio de gêneros textuais

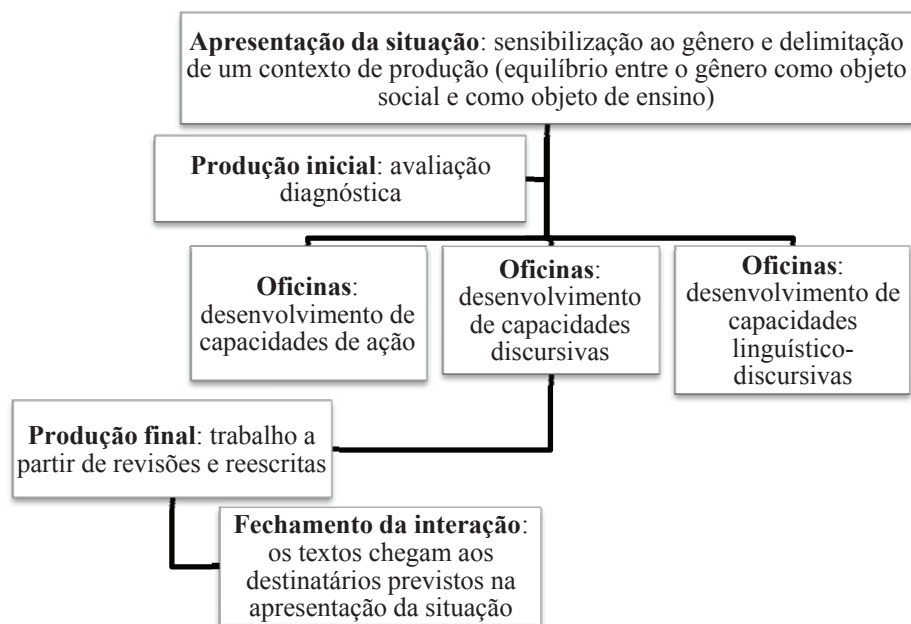
Assim como Dolz (2009), acreditamos que escrever se aprende escrevendo em situações “reais” – ou aproximadas desse “real” –, e isso exige tempo e *projetos* que tenham certo fôlego. O ISD, na sua vertente didática, tem como postulado a articulação de práticas languageiras a um projeto de comunicação coletivo, concretizado no desenvolvimento do procedimento *sequência didática*, a partir do qual uma turma de aprendizes deve trabalhar sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação “simulado” pela ação didática. Resolução essa que é materializada pela produção de um gênero de texto.

A SD é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, e tem como objetivo buscar “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 51). As SD são “os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência” (Nascimento, 2009, p. 69).

No quadro proposto pelos pesquisadores de Genebra, a SD apresenta quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. O esquema a seguir procura demonstrar essas fases, ampliando-as para o contexto das pesquisas realizadas em solo brasileiro<sup>5</sup>.

Nessa proposta metodológica, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação como pretexto para a produção textual<sup>6</sup>, é necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se um “ledor” de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”.

Acreditamos que, no trabalho com atividades isoladas, o aluno tem mais dificuldade para conseguir integrar novas aprendizagens em relação à escrita de um gênero de texto.



**Figura 1.** Fases da sequência didática  
**Figure 1.** Stages of the didactic sequence

<sup>5</sup> Pesquisas realizadas pelos grupos de pesquisa GETELIN (UENP/CNPQ), GEMFOR (UEL/CNPQ) e GETFOR (UFMG/CNPQ).

<sup>6</sup> Procedimento muito usado por alguns livros didáticos (cf. Barros e Nascimento, 2007).

Portanto, a atividade com as SD visa a evitar a dispersão e sugere um esforço intensivo, concentrado em um período limitado – que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular, tendo como perspectiva sempre a apropriação de uma prática linguageira. Isso torna inviável um trabalho aligeirado, como sugere a maioria dos livros didáticos.

### **Diálogo entre o procedimento SD e o trabalho na ZDP**

Um ponto importante na teoria interacionista vigotskiana é a existência de uma *zona de desenvolvimento proximal*<sup>7</sup> ZDP. A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança – detectado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes (Vigotski, 2008a). Assim, é a partir da postulação da existência de dois níveis de desenvolvimento – um real (NDR – a...b) e um potencial (NDP) – que Vigotski define a *zona de desenvolvimento proximal*.

A ZDP implica o trajeto que a pessoa tem de percorrer para deslocar do nível de desenvolvimento real (NDRa) e desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, a partir de um processo de aprendizado, se tornam funções consolidadas, implicando um novo nível de desenvolvimento real (NDRb). A ZDP é, dessa forma, uma zona cognitiva em constante transformação: aquilo que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, conseguirá fazer sozinho amanhã (Oliveira, 2001).

Para Vigotski (2008a, p. 103), desenvolvimento e aprendizagem não são processos coincidentes: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. É justamente nessa defasagem entre o desenvolvimento e a aprendizagem precedente que se encontra a ZDP, uma área de dissonância cognitiva que representa o nível potencial de desenvolvimento da criança. Embora dissonantes, nessa linha interacionista social, desenvolvimento e aprendizagem devem ser sempre pensados de forma conjunta, principalmente no campo do ensino institucionalizado, no qual são vistos de forma dialógica, como objetivos primordiais. Na perspectiva vigotskiana, alunos, professor, objeto e instrumento de ensino devem estar em constante interação para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados, a saber, o desenvolvimento intelectual da criança.

É pensando na intersecção entre o conceito de ZDP e o procedimento SD que elaboramos o esquema a seguir, por meio de quatro perguntas-respostas, a fim de visualizar melhor essa relação. As perguntas, colocadas nos quadros superiores, fundamentam-se nos princípios teóricos de Vigotski (2008a) para a ZDP; já as respostas, inseridas nos quadros apontados pelas setas, pautam-se na metodologia das SD. É uma caminhada teórico-metodológica (por isso os passos) que busca aproximar os dois conceitos, mostrando como os pesquisadores genebrinos orientaram-se pelos estudos vigotskianos para elaborar a sua ferramenta para a transposição didática de gêneros.

Antes de explorarmos a Figura 2<sup>8</sup>, ressaltamos que, na perspectiva do *interacionismo instrumental* (Dolz e Schneuwly, 2004), a SD também pode ser considerada um instrumento mediador da ação docente no processo de apropriação de práticas linguageiras. Nesse sentido, o gênero textual constitui-se o *objeto unificador* para a elaboração de diferentes atividades de ensino que integram uma SD, passando essa a ser o principal instrumento metodológico da intervenção didática. É nesse quadro instrumental de um projeto de apropriação de um gênero que fazemos a correlação entre o procedimento SD e a ZDP de Vigotski.

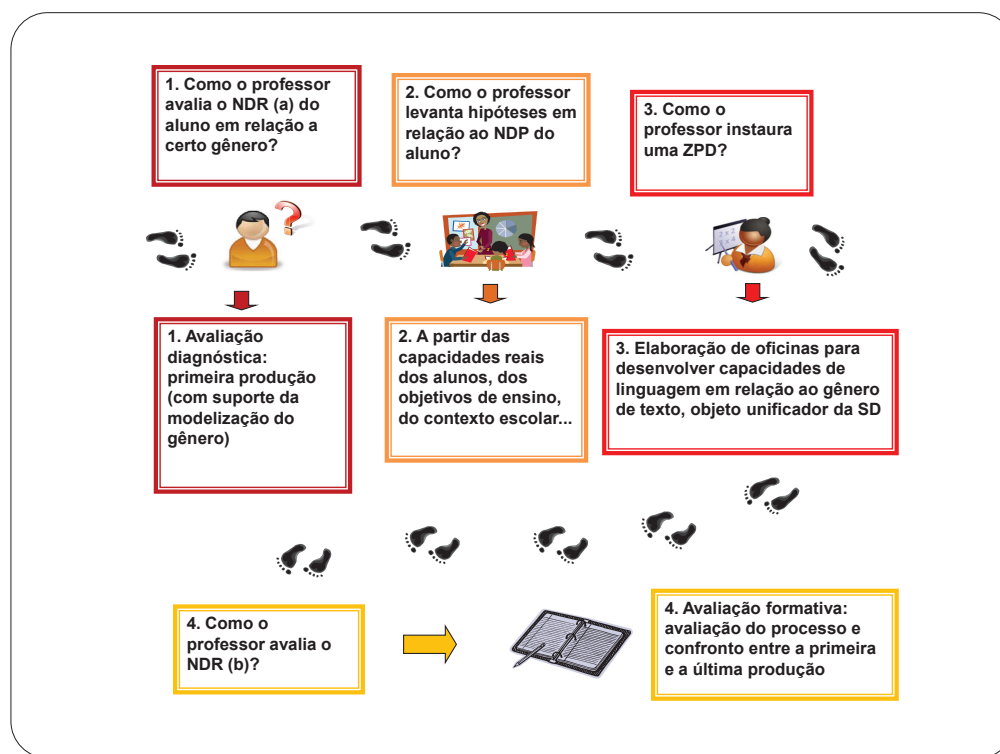
As quatro perguntas contidas na Figura 2 estão direcionadas a procedimentos próprios da teoria vigotskiana relacionada à ZDP e, suas respectivas respostas, à metodologia das SD, do Grupo de Genebra. Os tópicos a seguir apresentam discussões sobre cada uma das intersecções propostas na Figura 2: 1) Avaliação do NDRa: o “erro” como fonte das dificuldades dos alunos; 2) O trabalho com o NDP: a seleção dos objetos a ensinar; 3) Intervenção na ZDP: atividades modulares de ensino; 4) Constatação do NDR(b): a avaliação formativa. Essas discussões, por sua vez, são ilustradas com dados da nossa pesquisa de campo – descrita em tópico anterior.

### **Avaliação do NDRa: o “erro” como fonte das dificuldades dos alunos**

A primeira pergunta da Figura 2 diz respeito a como avaliar o NDRa do aluno para que se possa criar uma ZDP. Ou seja, não há como o professor agir na ZDP de um grupo de alunos, no que diz respeito à “resolução de um problema” (que no nosso caso é a escrita de um gênero de texto), se ele não avaliar as capacidades reais desse aluno *antes* de sua intervenção. Nas SD, os autores genebrinos trabalham com a noção de *capacidade de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva* – para avaliarem o nível de desenvolvimento dos alunos, tanto o nível real como o potencial.

<sup>7</sup> Tradicionalmente conhecida pela sigla americana ZPD. No nosso trabalho, usaremos ZDP, por nos inserirmos no contexto brasileiro.

<sup>8</sup> Essa figura será explorada nos tópicos subsequentes.



**Figura 2.** ZPD e o procedimento “sequência didática”.

**Figure 2.** ZPD and the “didactic sequence” procedure.

No procedimento SD, é a primeira produção textual a ferramenta que fornece uma avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem reais do aluno em relação à prática linguageira tomada como objeto de ensino. Nesse ponto da SD, o “erro” é tomado como fonte das dificuldades dos alunos: “O *erro* é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria.” (Dolz *et al.*, 2010, p. 31).

Sem o “erro” não existiria o ensino, pois é em razão dele que a escola trabalha, promovendo atividades a fim de superá-los. Ele é um termômetro da aprendizagem. Nessa perspectiva, quando o aluno “erra” não significa que ele seja incapaz, mas que o sistema de ensino precisa ser acionado, pois sanar os problemas de escrita do aluno é tarefa da escola. “Os erros geralmente indicam os obstáculos e as tensões relativas à dinâmica de aprendizagem. Eles são parte do processo normal de apropriação das convenções da escrita. [...] Assim, em vez de reprová-lo [...], vale a pena estudá-lo, compreendê-lo e utilizá-lo para elaborar novas atividades” (Dolz, 2009, p. 3, tradução nossa<sup>9</sup>).

Entretanto, sem uma metodologia que entenda a escrita como um processo contínuo, que tome o texto/

gênero como uma prática de linguagem que medeia uma atividade social, o “erro” da escrita corre o risco de ser banalizado, visto apenas pelo viés puramente formal – problemas ortográficos, gramaticais, de estrutura, etc.

Na atividade de escrita de gêneros textuais, na metodologia das SD, o “erro” é o protagonista da avaliação diagnóstica feita durante a apreciação da primeira produção dos alunos, é ele que determina o NDRa do aluno em relação ao gênero tomado como objeto de ensino. Também é ele que direciona as futuras intervenções do professor, na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos que estruturam uma SD.

Mas com qual olhar deve o professor analisar a primeira versão do texto do aluno? Em que se apoiar? É justamente nesse ponto que entram em cena dois instrumentos da engenharia didática proposta pelo Grupo de Genebra: a modelização do gênero (modelo do gênero que faça um equilíbrio entre o gênero como objeto social e como objeto didático, depreendendo as suas dimensões ensináveis) e o procedimento SD. É por meio das *dimensões ensináveis* (Cristovão, 2001) colhidas na modelização do gênero que o professor vai direcionar a avaliação diagnóstica do texto

<sup>9</sup> Texto original em espanhol: “Los errores generalmente nos indican los obstáculos y las tensiones relativas a la dinámica del aprendizaje. Forman parte del proceso normal de apropiación de las convenciones de la escritura. [...] Por eso, en lugar de reprenderlos [...], vale la pena estudiarlos, comprenderlos y aprovecharlos para lanzar nuevas actividades”.



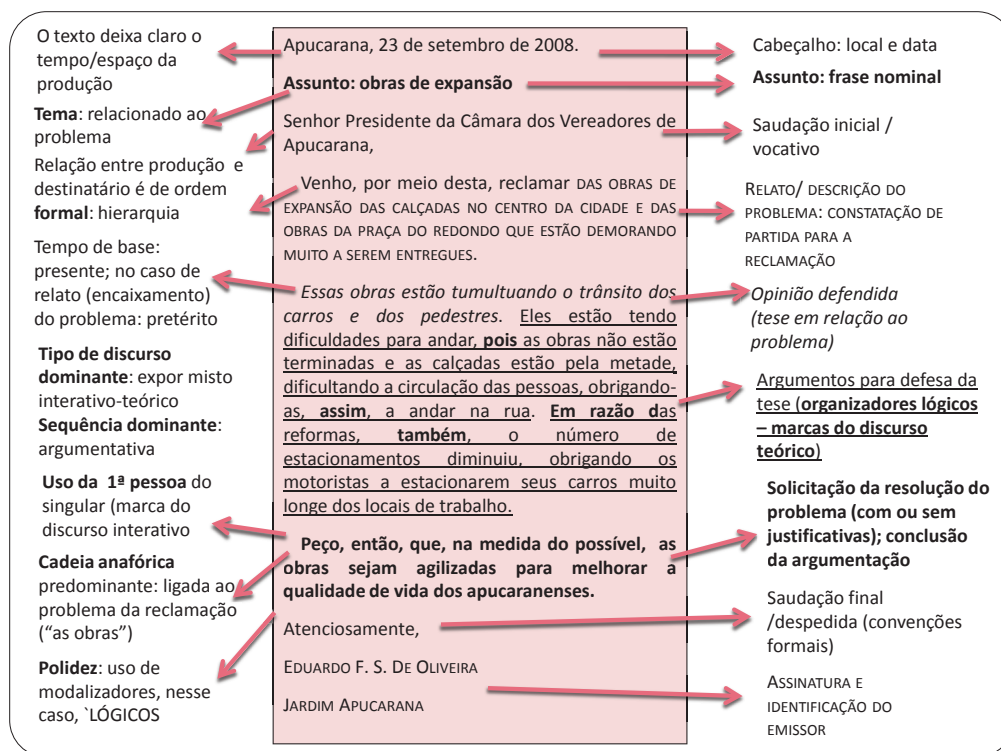
do aluno. Porém, para que esse processo tenha êxito, esse modelo didático deve ser fundamentado na articulação de dois objetivos: os *objetivos didáticos*, uma vez que o objeto de ensino é um *gênero a aprender*, e os *objetivos da interação*, pois esse mesmo objeto é também um *gênero para comunicar* (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 81).

Para ilustrar essa discussão, trazemos, a seguir, duas figuras: uma apresenta uma síntese do modelo didático da carta de reclamação elaborado para a nossa intervenção didática (Figura 3); outra mostra a avaliação diagnóstica de uma produção inicial, pautada nos parâmetros da modelização didática (Figura 4). Dessa forma, pretendemos demonstrar a importância desse processo de apreensão das potencialidades de ensino do gênero para a atividade de diagnóstico textual. Sem esses parâmetros, determinados *a priori*, a avaliação pode fixar-se apenas em questões gramaticais e/ou estruturais. Algumas pesquisas já detectaram como são atrativos aos olhos do professor os “erros” ortográficos e gramaticais, uma vez que há uma tradição escolar nesse sentido (cf. Gonçalves, 2010; Ruiz, 2001). Por uma formação linguística desarticulada de eventos de letramento significativos (cf. Barros, 2010), esse professor, muitas vezes, tem grandes dificuldades no diagnóstico de elementos ligados à construção da textualidade, como os que proporcionam a coesão verbal, a nominal ou a articulação argumentativa do texto.

A carta de reclamação foi adaptada de um texto publicado na *Folha Cerávolo*, 2008.

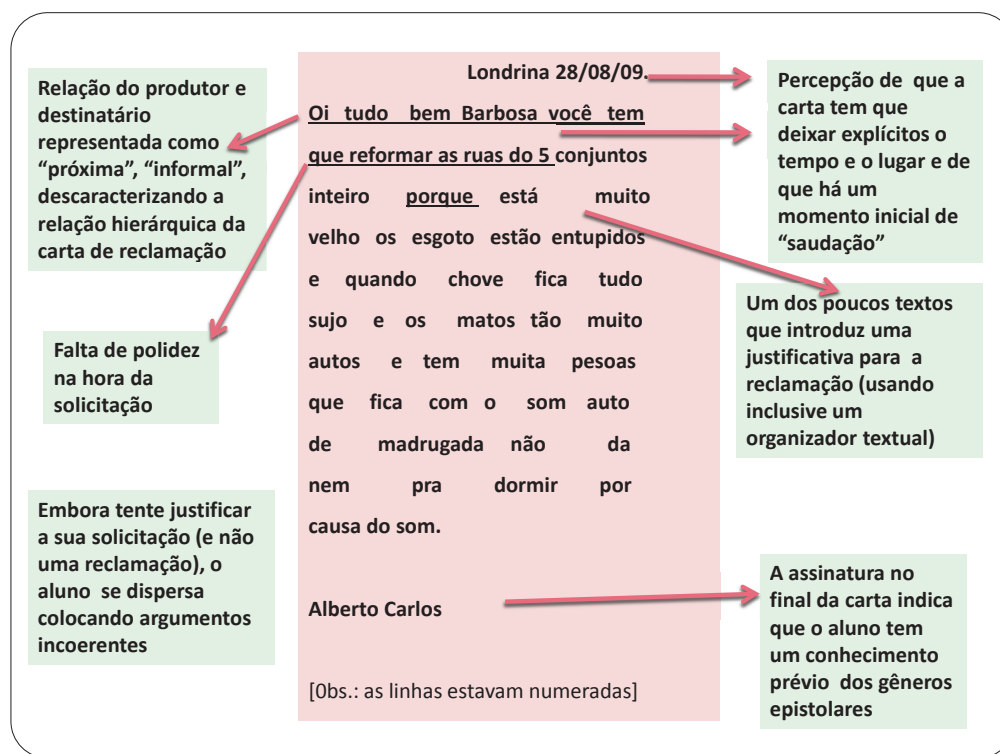
Observe como os apontamentos feitos em relação ao texto do aluno estão pautados no modelo didático, sintetizado na Figura 3. Outro ponto a se destacar nesse processo diagnóstico do NDRa do aluno é a importância de, nesse primeiro contato com o texto do aluno, diagnosticar não somente os “erros”, mas também os “acertos” ou, pelo menos, as aproximações ao “modelo textual” de base, as tentativas na busca por esse “acerto”, como podemos perceber na avaliação: “A assinatura no final da carta indica que o aluno tem conhecimento prévio dos gêneros epistolares”. Ou seja, é importante que o professor perceba esse processo de internalização do gênero que se inicia para que possa delinear, com mais precisão, as ações da SD.

Depois do diagnóstico inicial, os problemas mais recorrentes, na avaliação geral da turma, foram abordados nas atividades didáticas dos módulos da SD. Por exemplo, para trabalhar a questão da representação equivocada do destinatário como um “amigo”, evidenciada pela saudação inicial da carta “Oi tudo bem Barbosa”, propusemos um módulo para trabalhar as diferenças contextuais e linguístico-discursivas de diferentes tipos de carta – do leitor, de reclamação, pessoal, etc. –, o que fez com que os alunos pudessem perceber como o papel do destinatário pode determinar a forma de usar a linguagem em um texto.



**Figura 3.** Síntese do modelo didático da carta de reclamação.

**Figure 3.** The didactic model summary of the complaint letter.



**Figura 4.** Exemplo de avaliação diagnóstica de produção de aluno.

**Figure 4.** Example of diagnostic evaluation of student production.

Nessa avaliação, embora não estejam destacados os problemas *transversais da escrita* (Dolz *et al.*, 2010) como ortografia, concordância, paragrafação, etc., esses foram alvo de um mapeamento geral a partir do qual foram apontadas as principais dificuldades da turma. Esse procedimento foi essencial para a elaboração de atividades de reescrita, tanto individuais como coletivas.

Resumindo as discussões em relação ao primeiro ponto de intersecção entre a ZDP e a SD, podemos dizer que esse primeiro momento de avaliação do NDRa do aluno deve apontar tanto os problemas relacionados à prática linguageira trabalhada, como também os de ordem linguístico-discursiva que agem independentemente no texto. São esses “problemas” que vão direcionar o encaminhamento da SD.

### O trabalho com o NDP: a seleção dos objetos a ensinar

A segunda pergunta do nosso esquema (Figura 2) diz respeito a como o professor pode avaliar o NDP da turma. Vigotski (2008a), em seus apontamentos, ressalta para o perigo de um desenvolvimento nulo, caso o processo de aprendizagem não se oriente por um NDP plausível para o contexto de intervenção. Segundo o autor, a ZDP não pode ser estimada nem muito aquém nem muito além das reais

potencialidades do aluno. Caso a aprendizagem seja orientada para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, ela não direcionará para um novo estágio no processo de desenvolvimento. Caso ela seja orientada para níveis de desenvolvimento muito distantes do NDP, a aprendizagem pode se tornar praticamente ineficaz, por requerer capacidades muito complexas para o NDRa da turma.

Nessa árdua tarefa de trabalhar com o NDP da turma e instaurar ações didáticas que contribuam para o desenvolvimento do aluno – que pressupõe seleção dos objetos que merecem um tratamento didático, dos gêneros da atividade docente que podem ser eficazes na intervenção, na planificação de tarefas, etc. –, a noção de *capacidades de linguagem* deve ser articulada a diversos fatores contextuais do *locus* da intervenção didática. Entre eles: a idade e o percurso dos alunos, os objetivos didáticos (tanto em relação ao nível de escolarização como em relação à intervenção em curso), o momento e o lugar da aprendizagem, as potencialidades do objeto de ensino.

No caso do ensino baseado em práticas linguageiras, o professor ainda não conta com uma rede de apoio didático que lhe facilite a escolha de objetos didáticos para sua intervenção. Isso se deve ao fato de essa concepção de ensino ainda não ser alvo de um trabalho sistematizado por parte dos programas oficiais de ensino, nem uma questão resolvida na elaboração de livros didáticos.

Se, para o ensino gramatical, o professor já conta com uma progressão serial consolidada, com os conteúdos de que o aluno deve se apropriar a cada etapa (bem estabelecidos nos livros didáticos), para o ensino da leitura/produção de textos, “nos quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 50), ainda estamos em processo de discussões emergentes (cf. Dolz e Schneuwly, 2004; Nascimento, 2010).

Na nossa pesquisa de campo, passamos por três etapas relacionadas à escolha dos objetos de ensino. Na primeira tivemos de escolher o objeto unificador da SD, ou seja, o gênero de texto que nortearia o processo de intervenção didática. Para essa primeira seleção, nos pautamos nas discussões das DCE/PR (Paraná, 2008) e na tentativa de criar uma *tensão cognitiva*<sup>10</sup> (Vigotski, 2008a) nos alunos, ou seja, tirá-los da zona de conforto, explorando tipologias e gêneros comumente não explorados no 6º ano do Ensino Fundamental. Depois do gênero escolhido – a carta de reclamação, gênero do mundo do argumentar – tivemos de elaborar uma primeira planificação para a SD, selecionando os objetos de ensino que seriam decompostos desse gênero. Para isso, optamos por fazer o que chamamos de “pré-projeto da SD”, apontando os objetos de ensino modelizados em etapa anterior. Entretanto, sabíamos que esse processo sofreria *reconcepções* (cf. Machado e Lousada, 2010): um processo natural de redefinição do trabalho prescrito. Isso porque é comum o professor fazer um recorte pessoal das prescrições externas para atuar no seu contexto de ensino, redefinindo-as, dando uma nova concepção a essas prescrições. Esse fenômeno acontece igualmente com a própria planificação interna do seu trabalho, que, na sua realização efetiva, também precisa ser adaptada para dar conta das ocorrências não previstas inicialmente. Assim, numa terceira etapa, a planificação inicial da SD foi sofrendo *reconcepções* à medida que foram se desenvolvendo as atividades em sala de aula. Na perspectiva que adotamos, os objetos de ensino do gênero não foram estabelecidos de forma estanque, foram, na verdade, sendo adaptados, no decorrer do processo, ao NDP dos alunos. Isso, com certeza, facilitou o processo e possibilitou um trabalho mais focado nas necessidades dos alunos.

Um fato ocorrido na nossa pesquisa de campo que exemplifica bem essa *reconcepção* no processo de seleção dos objetos de ensino foi a necessidade de adicionarmos, na SD da carta de reclamação, atividades para o ensino das *frases nominais*. Essa necessidade surgiu durante o desenvolvimento do módulo relativo ao plano textual global do gênero, pela constatação da dificuldade dos alunos em formular o “referente” (ou “assunto”) da carta, o qual é construído, quase sempre, por frases nominais. Ou seja,

*frase nominal* se tornou uma dimensão ensinável para a carta de reclamação, portanto, um novo objeto de ensino.

Desse novo objeto foram decompostos outros: verbos e substantivos; pois, para reconhecer e elaborar uma frase nominal, o aluno tem de ter uma noção da diferença entre essas duas classes de palavras. Segundo Dolz *et al.*, 2004, em qualquer produção textual, o aluno confronta-se com problemas de ordem gramatical e, dessa forma, o ensino da língua pautado nos gêneros necessita articular as atividades que focam os objetos contextuais e discursivos do gênero aos objetos gramaticais por eles mobilizados. Para os autores, essa articulação deve acontecer “de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência” (p. 115). É necessário que o professor tenha uma boa formação linguística para desenvolver essa intervenção paralela, sem perder o foco da SD.

Como partilhamos uma visão interacionista sociodiscursiva do ensino da língua, a atividade com frases nominais foi articulada a uma prática discursiva específica – a elaboração de títulos – uma vez que consideramos o “referente” da carta uma espécie de título. Dessa forma, a atividade foi incrementada com a presentificação de jornais, livros, CD e revistas, com o objetivo de criar um espaço de análise de diversos títulos que utilizam as frases nominais em sua composição. A intenção foi criar uma *atividade de descoberta* (Dolz *et al.*, 2010) para o aluno, articulando um objeto linguístico mobilizado pela carta de reclamação para formular o seu “assunto” a outra prática discursiva: os títulos.

### **Intervenção na ZDP: atividades modulares de ensino**

Voltando à Figura 2, temos como terceira pergunta condutora da relação ZDP e SD: “como o professor age na ZDP da turma?”. A resposta, articulada ao procedimento SD, diz respeito à elaboração de módulos que sistematizam atividades que possam provocar uma *tensão cognitiva* em relação às capacidades de linguagem reais da turma, diagnosticadas na produção inicial. É o momento da *problematização*, de colocar em conflito uma situação aparentemente estável (saberes já internalizados).

O conceito de ZDP, de acordo com Del Río (1996, p. 100), não supõe “somente o desejo de um melhor prognóstico psicológico do desenvolvimento, mas implica um método concreto para converter esse prognóstico em desenvolvimento real, por meio da educação”. Ou seja, os interesses de Vigotski vão além da avaliação psicológica das capacidades cognitivas da criança. Eles perpassam, sem dúvida, o desenvolvimento real mediado pelo processo de escolarização. É nesse sentido que o procedimento

<sup>10</sup> A noção de “tensão” é fundamental para os estudos vigotskianos sobre o ensino, uma vez que a criação de uma ZDP pressupõe o estabelecimento de tensões, de conflitos cognitivos. Sem o enfrentamento dessas tensões não há aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento.



SD pode vir a concretizar esse conceito vigotskiano, a partir da sistematização de uma metodologia que proporcione não somente uma avaliação diagnóstica do NDRA do aluno, mas também uma intervenção didática pensada a partir da instauração de uma ZDP. Os módulos das SD são, dessa forma, os instrumentos provocadores da tensão necessária para a aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz.

Trabalhar a partir do procedimento SD implica seguir uma linha didática do complexo para o simples. Ou seja, parte-se da produção inicial de um gênero (objeto de ensino complexo) para as atividades modulares que trabalham as suas diferentes *dimensões ensináveis* (objetos de ensino delimitados do *objeto unificador* da SD – o gênero de texto). Para Dolz (2009), essa metodologia de ensino é mais eficiente, pois aprender a produzir textos não é um processo de simples adição dos componentes da escrita, uma vez que para integrar esses elementos em um texto temos que, antes, compreender o seu propósito comunicativo e a sua organização geral.

Sob esse ponto de vista, a metodologia da SD postula iniciar os trabalhos solicitando a produção escrita em toda a sua complexidade, para, em seguida, focar nas dificuldades particulares do objeto complexo (*o gênero*), trabalhando cada uma delas em um módulo distinto, e finalizando a partir da integração das novas aprendizagens na produção final.

Dolz *et al.*, 2004, p. 103, com o intuito de ajudar os professores nessa etapa da SD, postulam três perguntas que, ao serem respondidas, fornecem maiores detalhes de como imaginam o trabalho modular com as SD.

Para responder à pergunta “que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?”, os autores colocam que é preciso *trabalhar problemas de níveis diferentes*, e sugerem quatro abordagens essenciais nesse processo de apropriação de uma prática linguageira: a) representação da situação de comunicação; b) elaboração de conteúdos; c) planejamento do texto; d) realização do texto.

No nível da *representação da situação de comunicação*, os autores colocam a importância de os alunos aprenderem a fazer uma representação, a mais exata pos-

sível, dos elementos norteadores do contexto de produção do texto, tanto no nível físico, como no sociossubjetivo. No trabalho de apropriação de um gênero, é fundamental que os parâmetros do contexto de produção fiquem bem claros para os alunos. O nível da representação contextual talvez seja aquele que mais se diferencia do ensino tradicional da produção escrita, pois ele dá ao texto um caráter sócio-histórico-cultural, tirando-o do patamar de um simples aglomerado de letras, palavras e frases, e elencando-o a uma prática linguageira situada, por isso, com características situacionais específicas. Nessa perspectiva, uma carta de reclamação, por exemplo, embora reserve várias semelhanças linguístico-discursivas com outros gêneros epistolares, não pode se confundir com esses outros gêneros, uma vez que possui parâmetros situacionais distintos, o que nos leva a dizer que a carta de reclamação é um gênero e, a carta do leitor, outro.

Foi a partir dessa perspectiva que a nossa intervenção em campo buscou elaborar um módulo para a SD que buscasse confrontar modalidades distintas de cartas: carta de reclamação, comercial, pessoal, entre outras. Esse módulo foi um dos pilares da nossa SD, uma vez que, por meio da comparação entre diversas modalidades de carta, o aluno pôde entender como o contexto de produção de um texto pode influenciar na sua estrutura linguístico-discursiva e como esse contexto pode determinar, muitas vezes, a distinção entre um gênero e outro. Essa percepção, com certeza, os ajudou na representação contextual da reescrita da carta de reclamação. Por exemplo, o aluno-autor da carta apresentada na Figura 3, na sua segunda versão, em vez de saudar o destinatário de maneira informal, como se ele fosse um amigo – “Olá Barboza tudo bem?” – passa a representá-lo como uma autoridade, em posição hierarquicamente superior – “Prezado prefeito de Londrina”. Isso mostra que o aluno internalizou a necessidade, na escrita de um texto, de uma boa representação contextual.

Em relação à *elaboração dos conteúdos*, Dolz *et al.*, 2004 defendem que os alunos devem conhecer técnicas para trabalhar com os conteúdos. Os autores, a título de exemplo, citam: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de

#### Quadro 1. Questionamento sobre a etapa dos módulos da SD

#### Chart 1. Questioning about the stage of the SD modules

Questões	Síntese das respostas
a) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?	Trabalhar problemas de níveis diferentes.
b) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?	Variar as atividades e os exercícios.
c) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?	Constituir, com os aprendizes, uma memória das aprendizagens, ou seja, registrar as constatações sobre o gênero, trabalhadas nas aulas.

outras matérias, discussões, debates e tomadas de notas; e complementam que essas técnicas dependem das particularidades do gênero trabalhado. Nesse ponto, entra o papel do professor como mediador do aprendizado: é ele que vai conduzir (e, muitas vezes, elaborar) as atividades sequenciadas que levarão à internalização dos *objetos delimitados* do gênero trabalhado na SD. A interação de membros mais experientes (no caso, os professores) com menos experientes (os alunos) é parte essencial da abordagem vigotskiana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização.

De acordo com Dolz (2009), no processo de ensino da escrita, é preciso permitir que os alunos assumam riscos (instante criativo), monitorando-os atentamente para intervir nos momentos em que a ajuda docente é fundamental. Nessa perspectiva, trata-se, pois, de transformar essas ajudas externas do professor em mecanismos internos, para desenvolver a capacidade linguageira e a autonomia do aluno-produtor de textos.

Quanto ao *planejamento do texto*, Dolz *et al.*, 2004 pontuam que cada gênero requer um planejamento específico, dependendo dos seus propósitos comunicativos, e esse deve ser um nível trabalhado na SD. Dolz *et al.*, 2010 incluem nesse nível de trabalho as partes do texto, a articulação entre as partes e a pertinência em relação ao plano convencional do gênero – nível que equivale ao que Bronckart (2003) denomina *plano textual global*. Nesse nível incluem-se, por exemplo, os recursos supratextuais como títulos, subtítulos, paragrafação, etc. Na nossa pesquisa, pelas especificidades do gênero trabalhado, as atividades com o plano textual global serviram como parâmetro para o desenvolvimento dos demais módulos da SD. Isso porque a carta de reclamação é um gênero que possui “partes” relativamente bem delimitadas, assim, a cada novo módulo era focada uma dessas partes, com suas especificidades linguístico-discursivas. Essa característica do gênero também nos levou a desenvolver o processo de reescrita textual em duas etapas: 1ª) até a parte do relato/descrição do problema da carta; 2ª) parte final, com a opinião e justificativas em relação ao problema, solicitação de solução, saudação final e assinatura do emissor. Como o nosso contexto de intervenção era bastante carente de vivências letradas, com crianças com muitos problemas de aprendizagem, essa foi uma estratégia didática que facilitou o trabalho do professor, possibilitando, inclusive, um acompanhamento individualizado no processo de escrita dos alunos.

No último nível descrito por Dolz *et al.*, 2004, p. 104 – *a realização do texto* –, os autores ressaltam que o aluno deve “escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto”. Nascimento e Zironi (2009) subdividem esse nível em *textualização* e *dimensões transversais da produção escrita*. O primeiro refere-se à utilização de recursos linguísticos/discursivos/enunciativos relacionados à coesão verbal, nominal, conexão, tipos de discurso, tipos de sequência, modalização, gerenciamento das vozes, etc. Já o segundo implica as operações

morfossintáticas de composição dos sintagmas e os elementos ortográficos, lexicais e gráficos. Também no nível da realização do texto podemos incluir a mobilização de recursos não verbais (imagens, cores, quadros, esquemas, tamanhos e formatos de fonte, etc.). É evidente que esse nível do processo da construção de um texto deve estar coerentemente articulado aos demais níveis. Assim, é importante um trabalho didático consistente em relação aos demais níveis da produção do texto para que a sua realização tenha êxito, dentro, logicamente, dos objetivos traçados pela intervenção didática.

A segunda questão de Dolz *et al.*, 2004, p. 105, apresentada no Quadro 1, diz respeito a como construir um módulo. Os autores afirmam que é preciso variar as atividades e as tarefas. Na nossa pesquisa colaborativo-intervencionista, vimos como é fundamental para o sucesso de uma SD saber diversificar as atividades didáticas, e mesmo introduzir outros gêneros textuais durante o seu desenvolvimento, justamente para “arejar” o processo de internalização do gênero. Caso contrário, a “overdose” de um mesmo gênero e a repetição de um mesmo tipo de atividade pode levar a um processo desmotivador. Na SD da carta de reclamação, por exemplo, introduzimos, em momentos diversos, outros suportes e gêneros: jornais, revistas, gibis, computador (programa de editoração de textos), blogs, textos argumentativos com respostas de debates (com perguntas SIM e NÃO), notícias e reportagens, debates orais não regrados, etc. Além disso, procuramos variar as atividades, como é possível visualizar no quadro a seguir, que esquematiza uma tipologia das atividades desenvolvidas durante o nosso processo de intervenção.

No que se refere à última questão do Quadro 1 – “como capitalizar as aquisições” –, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam a importância de *registrar o aprendizado sobre o gênero* ao longo da SD: vocabulário técnico, regras, constatações sobre a linguagem que se realiza no gênero, sobre o planejamento textual, etc. Para os autores, esse registro pode ser em forma de *lista de constatações*, *lembrete* ou *glossário*; pode ser construído ao longo do trabalho nos módulos ou em um momento de síntese, antes da produção final; e pode ser feito de forma individual ou coletivamente pelos alunos – com mediação do professor – ou proposto diretamente pelo docente. Tudo vai depender de cada contexto específico, do gênero abordado, da dinâmica própria da classe ou do professor. O importante é criar esse momento de capitalização das aquisições a fim de: sintetizar, explicitar e consolidar o aprendizado; ter um material de apoio para o trabalho com as reescritas textuais; relacionar trabalhos posteriores ou anteriores com o mesmo gênero ou gêneros semelhantes; etc. Na nossa pesquisa, optamos por trabalhar com o que denominamos de “relatório das aprendizagens”: textos elaborados pelos alunos (redigidos no próprio caderno), com o auxílio do professor, que sintetizavam o aprendizado internalizado nos módulos. Esses relatórios foram usados em vários momentos da SD:

**Quadro 2.** Tipologia das atividades da SD da carta de reclamação**Chart 2.** Typology of SD activities of the complaint letter

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Funcionalidade</b>
<b>Atividades de observação e análise de textos</b>	Podem ser realizadas a partir de textos completos ou partes de um texto; os textos podem ser autênticos ou adaptados para a SD; podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004); podem mobilizar uma ou várias tarefas.
<b>Atividades simplificadas de produção textual</b>	Nesse tipo de atividade, o aluno pode concentrar-se mais particularmente em um aspecto específico da produção de um determinado gênero (Dolz <i>et al.</i> , 2004), como, por exemplo, a escrita de relatos ou descrições, no caso do ensino da carta de reclamação.
<b>Atividades de montagem de quebra-cabeça de frases</b>	Esse tipo de atividade explora o lúdico e é ideal para ser trabalhado em grupos; ele evidencia o funcionamento frasal e pode ser utilizado para focar vários objetos linguístico-discursivos, como os articuladores textuais.
<b>Atividades de elaboração de frases</b>	Trabalham com o funcionamento da frase, mas sempre em articulação com o propósito maior da SD – a apropriação de uma prática discursiva; podem ser mobilizadas no ensino de vários objetos linguístico-discursivos.
<b>Atividades de revisão textual</b>	Essencial para qualquer SD; podem ser feitas individualmente, em grupo ou de forma coletiva.
<b>Atividades motivacionais para a produção escrita</b>	São atividades que trabalham com o lúdico e objetivam motivar o aluno para uma determinada tarefa (no nosso caso, a tarefa de produção da carta de reclamação); na engenharia das SD, o módulo de apresentação inicial precisa elaborar uma atividade que apresente um problema de comunicação, que deve ser resolvido com a escrita de um gênero, mas esse problema, preferencialmente, deve ser apresentado de forma motivadora.
<b>Atividades orais, com esquematização na lousa</b>	São atividades que estimulam a participação oral dos alunos, sistematizando as aprendizagens na lousa.
<b>Atividades de debate oral, com esquematização na lousa</b>	Nesse caso, a atividade oral é em forma de debate, com apresentação de opiniões e argumentos; atividades que desenvolvem a capacidade de produção oral do aluno e estimulam sua criticidade e seu poder de reflexão.
<b>Atividades de digitação de textos</b>	Nesse tipo de atividade, há uma articulação entre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa e o processo de inclusão digital, muito requisitado na atualidade.
<b>Atividades de escrita de blogs</b>	Os blogs são ferramentas do ambiente digital que podem também promover a articulação entre os conteúdos da Língua Portuguesa e o processo de inclusão digital; eles podem servir também de suportes das produções dos alunos.

para elaboração de cartazes (afixados nas paredes da sala) e de fichas de avaliação e de autoavaliação, como memória discursiva das aprendizagens, durante as retomadas dos conteúdos já trabalhados, etc.

### **Constatação do NDR(b): desenvolvimento cognitivo e aprendizagem**

A última discussão relativa à Figura 2 diz respeito a como avaliar o NDR(b) do aluno em relação ao gênero

de referência, a partir da metodologia das SD do Grupo de Genebra. Aprender a produzir um texto autêntico, que cumpra os objetos da interação em curso, apropriando-se, ao mesmo tempo, dos mecanismos da textualidade de um gênero exige tempo, pois “desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz (Dolz; *et al.*, 2010, p. 31). Nesse sentido, é necessária uma organização das aprendizagens a médio (na aplicação de uma SD) e longo prazos (levando em conta uma progressão curricular do

ensino da escrita), evitando as avaliações rápidas com base em uma simples atividade (Dolz, 2009). É preciso, pois, dar tempo ao aluno para que ele possa assimilar e internalizar os novos saberes. É a partir desse ponto de vista que associamos o procedimento SD ao conceito de *avaliação formativa*, uma vez que, nessa metodologia de ensino, é preciso conceber tanto o ensino/aprendizagem como a sua avaliação como um *processo* e não como um *produto* acabado e “punitivo”.

Na metodologia de ensino defendida por nossa pesquisa, o texto final (elaborado após as intervenções didáticas dos módulos) não é o elemento principal da avaliação, ele é apenas um indicador do desenvolvimento do aluno, da internalização de saberes. Nesse sentido, o que avaliamos é todo o processo de ensino/aprendizado mediado pela SD, desde a primeira intervenção do professor, na apresentação do problema de comunicação a ser resolvido, passando pela primeira produção diagnóstica, pelas atividades dos módulos e, finalmente, pelo processo de escrita final – incluindo, nessa fase, os mecanismos de revisões e reescritas textuais.

Essa visão metodológica reporta-se a uma concepção formativa da avaliação que, segundo Batista *et al.*, 2007, está ancorada na *regulação* e *orientação* do processo de aprendizagem, a partir de duas ações avaliativas inseparáveis: o *diagnóstico* – no nosso caso, a avaliação da produção inicial do aluno – e o *monitoramento* – que visa “acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos” (Batista *et al.*, 2007, p. 9), o que implica acompanhamento e intervenção em todas as tarefas realizadas pelos alunos durante a SD, culminando na produção final. Tal monitoramento pode exigir do professor *reconcepções* no encaminhamento da SD (tempo, materiais didáticos, tarefas, etc.), uma vez que pode deflagrar problemas gerais não previstos no diagnóstico inicial, pontos que precisam ser trabalhados individualmente ou aspectos que necessitam de mais ou menos ênfase na intervenção docente.

Na metodologia de ensino defendida pelo Grupo de Genebra, o confronto entre a primeira e a última produção do aluno pode ajudar o professor a fazer uma avaliação formativa do processo de ensino-aprendizagem. Ele ajuda

### Quadro 3. Exemplo de confronto entre primeira e última produção

Chart 3. Example of confrontation between first and last production

Primeira produção NDR(a)	Produção final digitada NDR(b)
<p><b>Londrina, 28 de agosto de 2009</b></p> <p><b>Prezado prefeito</b></p> <p><b>Estou escrevendo esta carta, para falar sobre um assunto muito serio. Esse assunto é a demora nas consultas medicas.</b></p> <p><b>Estou pedindo que redople sua atenção para esse problema, porque se isso não acontecer, isso podera trazer coisas trágicas, como a morte</b></p> <p><b>Nome: Pedro Dias<sup>11</sup></b></p>	<p>Londrina, 3 de dezembro de 2009.</p> <p>Assunto: Demora no agendamento das consultas médicas</p> <p>À secretária de saúde de Londrina,</p> <p>Escrevo esta carta para reclamar da demora no agendamento das consultas médicas. No posto de saúde <i>Maria Dulce</i> as consultas médicas demoram muito. Minha irmã tinha de tirar uma bolha do pé e marcou a consulta há quatro meses, mas a bolha já sarou e a consulta ainda não chegou.</p> <p>Na minha opinião, esta demora, primeiramente, pode levar muitas pessoas à morte. Em segundo lugar, pode trazer sequelas muito grande à população.</p> <p>Portanto, a secretaria da saúde poderia investir mais nesse assunto, contratando mais médicos e enfermeiros.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p><i>Pedro Dias</i> Escola Estadual <i>Olavo Bilac</i> 5ª MA Profª. <i>Maria Cordeiro</i></p>

<sup>11</sup> Os dados são fictícios. A carta foi digitada, respeitando a grafia do aluno.

**Quadro 4.** Análise do desenvolvimento da capacidade discursiva**Chart 4.** Analysis of the capacity discursive development

<b>NDR(a)</b> <b>Capacidades discursivas</b>	<b>NDR(b)</b> <b>Capacidades discursivas</b>
<p>O plano geral do texto se aproxima bastante de uma carta de “solicitação”: cabeçalho, saudação inicial, corpo da carta com “citação” do problema e solicitação de uma resolução. Não há uma saudação final, e a identificação é feita pelo <i>papel discursivo</i> de “aluno”, o que mostra que ele ainda é <i>motivado</i> pelas necessidades didáticas da atividade de ensino. O problema é apenas “citado”: ele não é alvo de uma descrição e/ou relato mais minucioso que pudesse mostrar a sua dimensão exata. Não é apresentado, inclusive, o local-alvo da reclamação: em qual posto de saúde ocorre essa demora que é objeto da reclamação? Aliás, no texto, não aparece explicitamente a ação de reclamação, apenas a de solicitação – a reclamação fica subentendida. O único argumento que é apresentado tenta justificar a solicitação feita. O tipo de discurso pode ser classificado como misto interativo-teórico, dentro das limitações da textualidade apresentada pelo aluno. Discursivamente, o texto do aluno é bastante fraco.</p>	<p>Em comparação à primeira versão da carta, discursivamente, a produção final evolui ao explicitar o assunto da carta – como foi “sugerido” nas intervenções – e o local exato do alvo da reclamação, ou seja, o nome do posto de saúde que, segundo ele, apresentava demora no agendamento das consultas. O aluno também relata um caso ocorrido com a irmã, o que exemplifica e justifica a reclamação. Há um posicionamento explícito em relação ao problema, embora a linha argumentativa continue a mesma da versão anterior – a demora pode causar mortes. Entretanto, na nova versão, os argumentos são mais trabalhados, hierarquizados com organizadores textuais: “primeiramente” pode causar morte, “em segundo lugar”, sequelas. Esse aluno consegue até extrapolar o “modelo” da carta de reclamação apresentado, uma vez que, ao solicitar a solução para o problema, deixa também sugestões: “a secretaria da saúde poderia investir mais nesse assunto, contratando mais médicos e enfermeiros”. Esse é um caso de <i>reconcepção</i> do “prescrito” (no caso, do modelo apresentado durante a intervenção didática), que dá indícios de que esse aluno conseguiu se apropriar do gênero – ele deixa de ser ferramenta para se transformar em instrumento da sua ação linguageira.</p>

o professor a verificar o progresso do aluno, depois da instauração de uma ZDP. Para ilustrar esse procedimento, trazemos um confronto entre a primeira versão da carta de um aluno e a versão final, depois do processo de intervenção e de reescrita textual. Acrescentamos um quadro comparativo entre uma análise diagnóstica da produção inicial e uma avaliação do desenvolvimento do aluno, somente em relação à capacidade discursiva – a título de ilustração das discussões.

### Considerações finais

Na nossa pesquisa, pudemos constatar que o procedimento SD, proposto pelos pesquisadores de Genebra, configura-se como uma relevante contribuição metodológica para o ensino-aprendizagem da língua, uma vez que apresenta um quadro teórico unificador e coerente. Quadro esse fundamentado na proposta interacionista social de Vigotski (2008a; 2008b), como podemos perceber pelas discussões apresentadas neste artigo, e em uma concepção de língua como práxis, como objeto de interação verbal entre as pessoas de uma determinada comunidade (Bakhtin, 2003).

Pudemos constatar, por meio das discussões deste artigo, como a metodologia das SD é fundamentada no

conceito vigotskiano de ZDP, o que reforça a proposição do ISD como um prolongamento do interacionismo social de Vigotski (2008a; 2008b). Na verdade, a SD pode ser considerada como uma concretização metodológica do conceito teórico da ZDP, voltada para o ensino da língua como objeto de interação social. Nessa junção teórico-metodológica, o ato de produzir um texto representativo de um gênero é visto como processo, como trabalho complexo que pressupõe o desenvolvimento de atividades bem organizadas em torno de um objetivo unificador: o desenvolvimento de capacidades específicas para o agir linguageiro.

Na nossa pesquisa, pudemos validar a utilização dessa metodologia em sala de aula (escola pública de periferia), porém, alertamos para o uso indiscriminado da expressão *sequência didática*. Isso porque ela está ancorada em uma sólida fundamentação teórico-metodológica que não pode ser negligenciada, nem banalizada, com o risco de “desconfiguração” da proposta didática dos pesquisadores genebrinos. Isso não significa que essa proposta inicial do Grupo não possa ser adaptada ao contexto de ensino brasileiro ou, mais especificamente, a cada novo contexto de intervenção. Essa adaptação é, inclusive, necessária. Entretanto, não podemos desvincular essa metodologia do seu pilar teórico, ou seja, a visão



interacionista social de base vigotskiana, como pudemos perceber pelas discussões traçadas neste artigo. Dessa forma, chamar de *sequência didática* qualquer plano de aula ou plano de ação docente simplesmente porque esses trabalham com gêneros é ignorar os estudos de um Grupo de pesquisadores altamente comprometidos com o ensino de língua.

## Referências

- ANJOS-SANTOS, L.M. dos; LANFERDINI, P.A.F.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2011. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista *Nova Escola. Linguagem em (Dis)curso*, 11(2):377-400.
- BAKHTIN, M. 2003. Gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, p. 261-306.
- BORTONI-RICARDO, S.M.; PEREIRA, A.D. de A. 2006. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. *MOARA, Estudos Linguísticos*, 26:149-162.
- BARROS, E.M.D. de. 2010. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 32(2):199-213.
- BARROS, E.M.D. de; NASCIMENTO, E.L. 2007. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, 7(2):241-270.
- BATISTA, A.A.G.; SILVA, S.R. da; BREGUNCI, M.G.; CASRANHEIRA, M.L.; MONTEIRO, S.M. 2007. Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação. In: BRASIL/MEC. *Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 364 p.
- BRASIL, M. da E. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEB. 106 p.
- BRONCKART, J.-P. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC. 353 p.
- CRISTOVÃO, V. 2001. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, 263 p.
- DEL RÍO, A.A. e P. 1996. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: C.P. COLL; A. MARCHESI (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educacional: psicologia evolutiva*. Pará, Artmed. p. 79-121.
- DOLZ, J. 2009. *Claves para enseñar a escribir*. Disponível em: <http://leer.es/detalle-buscador/?id=968&bid=8>. Acesso em: 12/04/2011.
- DOLZ, J. GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. 2009. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, Presses Universitaires Rennes, p. 65-74.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, Mercado das Letras. 110 p.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.
- 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 (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado das letras, p. 41-70.
- GONÇALVES, A.V. 2010. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados, Ed. da UFGD. 272 p.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. 2010. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, 10(3):619-633.
- NASCIMENTO, E.L. 2009. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos, Claraluz. 288 p.
- NASCIMENTO, E.L. 2010. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, I., Maringá. *Anais....* Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <http://anais.cieli.com.br/artigos>. Acesso em: 12/12/2010.
- NASCIMENTO, E.L.; ZIRONDI, M.I. 2009. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: E.L. NASCIMENTO (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos, Claraluz, p. 249-288.
- OLIVEIRA, M.K. 2001. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione. 231 p.
- PARANÁ, S. de E. da E.B. 2008. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Paraná, SEED. 101 p.
- ROJO, R.H.R. 2005. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J.F. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA ROTH (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola. p. 184-207.
- RUIZ, E.M.S.D. 2001. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, Mercado das Letras. 174 p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-91.
- VIGOTSKI, L.S. 2008a. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes. 182 p.
- VIGOTSKI, L.S. 2008b. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes. 194 p.

Submissão: 09/09/2012

Aceite: 15/03/2013

**Elia Merlín Deganutti Barros**

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Campus de Cornélio Procopio

PR 160, Km 0 (saída para Leopólis)

86300-000, Cornélio Procopio, PR, Brasil