

DOS SABERES PARA ENSINAR AOS SABERES DIDATIZADOS: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SEGUNDO O ISD E SUA RECONCEPÇÃO NA REVISTA *NOVA ESCOLA**

Lucas Moreira dos Anjos-Santos**

Priscila A. F. Lanferdini***

Vera Lúcia Lopes Cristovão****

Resumo: Considerando a abrangência nacional de uma das maiores revistas especializadas em educação do Brasil e seu possível papel nas representações construídas por professores a partir dos conteúdos por ela veiculados, este artigo tem como objetivo analisar o conceito de sequência didática segundo o ISD e sua transposição didática pela revista Nova Escola. Para análise, partimos dos conceitos defendidos pela didática de línguas de Genebra da linha Interacionista Sociodiscursiva (ISD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e sua (re)interpretação no quadro de didáticas de línguas estrangeiras no Brasil (CRISTOVÃO 2005, 2007, 2009; PETRECHE, 2008; BEATO-CANATO, 2009). Os resultados revelam divergências entre o conceito de SD defendido pelo ISD e as SDs publicadas pela Revista.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Sequência didática. ISD. Revista Nova Escola.

1 DO CENÁRIO EM FOCO

Os conhecimentos humanos, produtos da relação dialética entre pré-construídos e novas intervenções no curso da história, estão em constante transformação. Sabemos, pois, que pensar em conhecimentos de forma estática e fixa já não é possível como outrora advogávamos numa corrente epistemológica positivista. Em uma visão mais dialética e

* Este artigo apresenta discussões emergidas a partir da disciplina *Políticas Educacionais e o Ensino de Línguas Estrangeiras* do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, ministrada pela Profª Drª. Vera Lucia Lopes Cristovão, durante o primeiro semestre de 2010.

** UEL, Mestrando em Estudos da Linguagem. Bolsista CAPES/DS. Email: luca.dos.anjos@gmail.com

*** UEL, Mestranda em Estudos da Linguagem. Bolsista CAPES/DS. Email: planferdini@yahoo.com.br

**** UEL, Professora Associada, Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Email: veracristovao@yahoo.com

histórico-social de mundo, reconhecemos, por mais estranhamento que tal pressuposto possa causar, que os conhecimentos são inacabados e incompletos e estão em processo contínuo de avaliação social (MARX, 1984).

Em constante debate interpretativo para apropriar-se dos conhecimentos existentes e ao mesmo tempo transformá-los (ou não), o indivíduo acaba por produzir novos conhecimentos que serão novamente avaliados socialmente e (re)formulados. Desse processo mais amplo, podemos depreender que as transformações dos conhecimentos humanos são parte de um processo histórico-social necessário e até mesmo ‘natural’ do desenvolvimento humano (cf. BRONCKART, 2006; 2008).

Dessa forma, como aponta Machado (2009), os linguistas aplicados com foco em atividades educacionais deveriam analisar criticamente os conteúdos/conhecimentos científicos selecionados como núcleo a ser ensinado numa determinada sociedade, assim como fazer emergir interpretações ocultadas em função do processo de transposição didática. Na percepção da autora, tal análise poderia elucidar as marcas linguístico-discursivas que dão um tom de neutralidade aos documentos de orientação educacional e as ideologias a eles subjacentes.

Nesse mesmo lócus de atuação, Machado e Guimarães (2009) analisam a entrada, aceitação e difusão das ideias do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD) no Brasil, apontando como as condições históricas possibilitaram um campo fértil para que tal processo ocorresse. De acordo com as autoras, “essas circunstâncias, de certo modo, conspiraram para que as ideias do ISD fossem inicialmente assumidas ou rejeitadas de uma forma reducionista, como se esse quadro teórico fosse simplesmente uma teoria de práticas didáticas” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 30).

Dentro do panorama exposto, temos como objetivo neste artigo analisar o conceito de sequência didática (doravante, SD), no quadro do ISD e sua utilização pela revista Nova Escola a partir de duas propostas de SDs publicadas pela revista. Ancoramo-nos no conceito de SD conforme defendido pela didática de línguas¹ de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e sua (re)interpretação no quadro de

¹ De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009), a didática das línguas pode ser concebida como um campo do conhecimento voltado ao estudo dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e as relações de interdependência entre ensino, aluno e/ou as línguas a serem ensinadas.

ensino de línguas estrangeiras no Brasil, majoritariamente, por Cristovão (2005a, 2005b, 2007, 2009), Petreche (2008), Ferrarini (2009) e Beato-Canato (2009).

Tal nicho de pesquisa se deve às dificuldades inerentes ao processo de transposição didática e à necessidade de verificarmos como os conceitos de certa consistência teórica (nesse caso, o de SDs) têm sido transpostos para a atividade educacional brasileira, mais especificamente, no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para tanto, dividimos o presente artigo em quatro partes. Primeiramente, apresentamos um breve panorama dos conceitos de transposição didática. Passamos, então, a discutir a proposta de transposição didática à luz do ISD. Na sequência, descrevemos e explicamos a metodologia e os procedimentos de análise de dados, para finalmente apresentar os resultados obtidos da análise.

2 DAS LENTES QUE GUIAM O OLHAR PARA O CENÁRIO

2.1 SOBRE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

De acordo com Almeida (2007), o termo ‘transposição didática’ foi introduzido pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975, mas foi o matemático e educador francês Yves Chevallard que se aprofundou nos estudos de transposição didática. De acordo com Chevallard (1992, p.9):

Aquilo a que uma prática de ensino, geralmente, se refere não é à prática social em si, mas a um certo corpo de conhecimentos no qual a prática social dada é supostamente representada. Claro que o mundo de “conhecimentos” é usado, aqui, com um sentido bem amplo, incluindo tanto habilidades e saber-fazer quanto conhecimento “teórico”.²

² No original: “What a teaching practice refers to, generally, is not the social practice as such, but a certain body of knowledge in which the given social practice is supposed to be embodied. Of course, the world “knowledge” is given here a very wide meaning, including skills and know-how as well as “theoretical” knowledge. (tradução nossa).

É com base nesse pressuposto que Chevallard constrói o conceito de transposição didática. Para o autor (1992), para ser considerado ensinável numa atividade escolar, qualquer conhecimento depende de três fatores: (i) valor social ou epistemológico de que tal conhecimento dispõe; (ii) relevância cultural desse conhecimento que mede sua desejabilidade e (iii) grau de exposição à sociedade desse conhecimento tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem quanto à prática social de referência. Dessa forma, o autor conceitua que:

Corpos de conhecimento não são, com algumas poucas exceções, designados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimentos é, portanto, um empreendimento altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em uso para conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho denominado transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 1989, p. 6).³

Diante disso, Delamotte-Legrand (2002, p. 129) explica que o conceito de transposição didática de Chevallard “demonstra como uma noção deixa a esfera da ‘ciência’ para se difundir na esfera ‘do que é ensinado’. Esse percurso é assegurado por um conjunto de atores sociais [...] com o objetivo de redigir os novos programas”. A autora ainda discute, de forma crítica e contundente, os trabalhos posteriores a Chevallard que ampliaram a noção de transposição didática.

Para Delamotte-Legrand (2002), os saberes, e não as práticas sociais de referência, são didatizáveis. Como bem argumenta a autora, “(a)inda que o objeto a ser ensinado seja, antes de tudo, prático, são saberes sobre uma certa prática que serão transpostos, e não as próprias práticas.” (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002, p. 131).

³ No original: “Bodies of knowledge are, with a few exceptions, not designed to be taught, but to be used. To teach a body of knowledge is thus a highly artificial enterprise. The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge.” (tradução nossa).

Nesse sentido, a autora chama a atenção para o papel que a linguagem desempenha no processo de didatização. Ao transpormos determinado corpo de saberes legitimados para o sistema educacional, a linguagem opera de forma essencial nesse processo e o constrói ao mesmo tempo em que o transforma. No que se refere ao ensino de línguas, propriamente dito, a autora faz questão de ressaltar as pesquisas em didáticas de línguas (maternas ou estrangeiras) que têm focado as práticas verbais como seu objeto a ser transposto. Os alunos precisam se apropriar de artefatos culturais – os gêneros textuais – a fim de realizar um determinado saber-fazer.

Em função do exposto, a pesquisadora, com base em Jonnaert (1988, apud DELAMOTTE-LEGRAND 2002, p. 133), conclui que:

[...] longe de ser uma simples aplicação da teoria visando à prática, a transposição didática deve se confrontar com diversos tipos de saberes e articulá-los entre si em um trabalho de concepção e contextualização de enorme complexidade, pois, como sabemos, as diversas fontes de conhecimento estão em conflito umas com as outras.

Com base nessa breve e concisa exposição sobre o conceito de transposição didática, passamos a discutir esse conceito à luz do ISD, perspectiva teórica adotada neste artigo, e suas principais implicações para a atividade educacional.

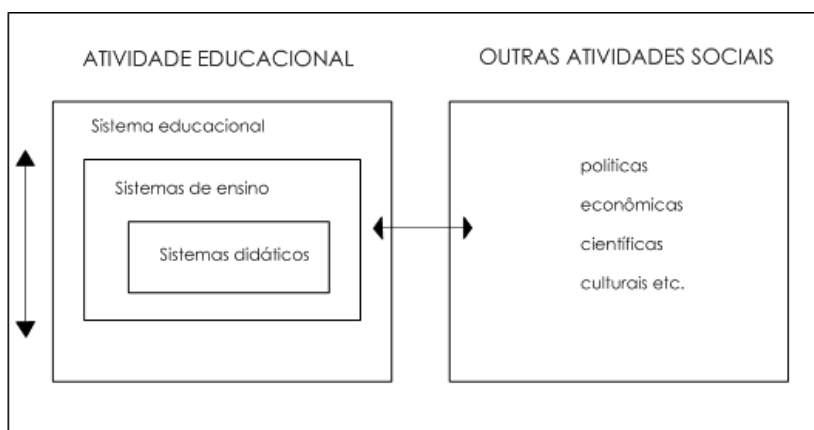
2.2 SOBRE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DO ISD

Para o ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 1999; 2004), o desenvolvimento dos seres humanos se dá pela linguagem que é materializada nas práticas sociais por meio de gêneros textuais. Por essa razão, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que gêneros textuais orais ou escritos precisam ser aprendidos sistematicamente para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita dos alunos, sendo isso tarefa da escola.

Para tanto, os autores trazem fundamentos metodológicos de didatização de gêneros textuais para a elaboração de materiais didáticos. A construção desses materiais deve possibilitar a transposição didática dos conhecimentos científicos do gênero para o nível dos conhecimentos ensináveis (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Assim, a concepção de *transposição didática* nessa linha de pesquisa é entendida como:

[...] um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes. (MACHADO, 2009, p. 52)

A transposição didática no quadro do ISD ocorre em diferentes níveis da atividade social ao requerer que transformações e rupturas sejam adequadamente realizadas de modo a garantir eficácia ao processo de ensino e aprendizagem. Podemos entender a atividade educacional como composta por diferentes sistemas que estão em constante movimento dialético e com outras práticas sociais que não somente a educacional. Desse modo, a transposição didática pode ocorrer em qualquer um desses níveis e gerar um efeito de implicação de um sistema no outro. O esquema 1 a seguir sintetiza tais níveis:



Esquema 1 – Diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009, p. 50).

Nesse sentido, no que se refere à transposição de gêneros textuais em objetos de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam ser necessária a construção de um modelo didático que irá nortear o(a) professor(a) no levantamento de elementos ensináveis do gênero para a elaboração da SD. Assim, o modelo didático de gênero engloba a descrição de um determinado gênero textual, ou seja, o estudo detalhado de suas partes constitutivas. Para a descrição de um gênero recorre-se ao reconhecimento do contexto social para o qual se pretende elaborar a SD, aos estudos já realizados sobre o gênero e à análise de um *corpus* de textos utilizado nas práticas sociais de referência.

Para os autores, uma SD tem como finalidade ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero textual, possibilitando a escrever e falar de uma maneira mais adequada a cada situação de comunicação. Assim, a SD é um instrumento didático que visa a possibilitar aos alunos práticas de linguagem novas ou de difícil apropriação. A SD é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para alcançar os objetivos de ensino de línguas, os autores propõem uma estrutura-base para a elaboração de uma SD com base em módulos. De acordo com os autores, a modularidade baseia-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social que prima pela realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas e devem estar de acordo com as necessidades particulares dos aprendizes.

O primeiro passo seria a apresentação da situação, etapa em que é descrita de maneira detalhada, aos alunos, como será a tarefa que irão realizar. A seguir, eles elaboram uma primeira produção, uma primeira tentativa de produção do gênero, para que o professor possa avaliar as capacidades já apropriadas e a adequação das atividades da SD às dificuldades/possibilidades dos estudantes. Para os autores, as primeiras produções “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Em uma terceira etapa, a SD deverá ser desenvolvida em módulos, os quais devem estar focados nas dificuldades que apareceram na produção inicial dos alunos e possibilitar a eles instrumentos necessários para superá-las. E, por

último, a produção final, para que o aluno coloque em prática o que aprendeu e para que ele e o professor possam avaliar os progressos. Dessa forma, a SD vai do complexo ao simples, e do simples ao complexo, ou seja, da produção inicial ao módulo, e do módulo à produção final.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos de uma SD devem propor atividades diversificadas para melhor atender à heterogeneidade dos alunos e possibilitar o acesso de maneiras diferentes a noções e aos instrumentos propostos. Dessa forma, a SD deve apresentar uma diversidade de atividades selecionadas e adaptadas às particularidades da turma. As questões de estruturas linguísticas não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas relacionadas à produção de textos, às unidades linguísticas, às formas verbais mais frequentes em um gênero textual.

O trabalho com gêneros em forma de SD permite, segundo esses autores, maior flexibilidade e dinamicidade ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, propicia aos professores avaliar o conhecimento que os aprendizes já possuem sobre determinada prática de linguagem, assim como as dificuldades deles com essa prática. A partir desses parâmetros, o professor decide qual sequência de atividades é necessária para que os alunos dominem capacidades de linguagem para a mobilização do gênero em questão.

Machado (2005) chama atenção para o fato de que o domínio dessas ferramentas – os gêneros textuais – por parte dos alunos, em nossa sociedade, viabiliza-lhes agir no mundo e transformá-lo. No entanto, quando se fala em ensino de gêneros, a autora salienta que não devemos tomá-los como objetos reais do processo educativo, mas “como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*.” (MACHADO, 2005, p.258, ênfase da autora)

É em função desse apontamento que as SDs buscam contemplar o trabalho com o domínio, por parte dos alunos, de capacidades de linguagem, que são mobilizadas por qualquer indivíduo ao realizar uma ação de linguagem para poder adotar e produzir um determinado gênero textual. Essas capacidades de linguagem são de três tipos: “adaptar-se às

características do contexto e do referente (capacidades de ação, CA); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas, CD); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas, CLD)” (DOLZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 52).

Em função do exposto, acreditamos ser de suma importância avaliar a adequação da transposição didática baseada no conceito de SD, na vertente interacionista sociodiscursiva, aos objetivos e realizações aos quais se propõem.

3 DO OLHAR PARA O CENÁRIO

O *corpus* deste artigo é composto por duas propostas de SDs da revista *Nova Escola*. A primeira SD é desenvolvida em torno do gênero “regras nas aulas de inglês”, publicada na edição de junho de 2009, e a segunda sobre *videochat*, publicada no mês de agosto de 2009. O critério de escolha das SDs foi decidido em função da relação daquelas com os nossos focos de pesquisa e que tivessem sido publicadas entre 2009 e 2010.

Nossa análise incide sobre os níveis de transposição didática apresentados previamente. Para tanto, usamos os conceitos de transposição do conhecimento científico e transposição do conhecimento a ser ensinado. Primeiramente, levantamos representações sobre o contexto de produção das SDs conforme proposto em Bronckart (1999). A seguir, apresentamos o plano textual global das SDs, para, finalmente, as analisarmos em relação às capacidades de linguagem com base em Cristovão (2001) e Petreche (2008).

Para identificação das capacidades de linguagem nos baseamos nos seguintes critérios levantados a partir da literatura acima discutida: a) as capacidades de ação contemplam as características da situação comunicativa e estabelecem relações macro e microcontextuais que influenciam a produção linguageira assim como exploram adequadamente as coerções e possibilidades na adoção, adaptação e transformação do gênero estudado (por exemplo, a adequação de um determinado gênero à situação comunicativa para sua adoção; a partir da adoção, delimitar o posicionamento social que quer projetar de si para o outro; subverter as regras do gênero deliberadamente para agir);

capacidades discursivas contemplam as características necessárias à planificação global do texto e suas relações com a base de orientação mobilizada para ação de linguagem; e c) as capacidades linguístico-discursivas contemplam as características dos usos da linguagem que cumprem função discursiva no gênero em questão, articulando o sistema da língua às esferas sociais de circulação e produção dos gêneros assim como à intencionalidade do enunciador.

4 DA PERCEPÇÃO DO CENÁRIO SOB NOSSAS LENTES

A revista *Nova Escola*⁴ é publicada mensalmente. É uma publicação do grupo Abril em circulação desde 1986, sob a responsabilidade da Fundação Victor Civita que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de educação no Brasil. Ainda de acordo com o site da Fundação, a revista *Nova Escola* é considerada uma de suas maiores iniciativas para atingir seu objetivo.

Em virtude da abrangência nacional dessa revista, por ser a maior especializada em educação, e do acesso aos conteúdos veiculados, acreditamos, conforme defende Machado (2009), que a análise crítica dos conceitos subjacentes à atividade educacional em tal veículo é de extrema relevância. Por ser bastante difundida nacionalmente, e contar com uma gama variada de reportagens e propostas didáticas, a revista *Nova Escola* tem papel considerável nas representações construídas por professores sobre temáticas relacionadas à educação.

O público-alvo da revista é certamente o professor com atuação na educação básica. Em uma análise preliminar das matérias publicadas, percebemos um número surpreendente de matérias relacionadas à prática de sala de aula, ou seja, o conhecimento a ser ensinado. A revista apresenta em toda edição SDs para diversas áreas do conhecimento. As SDs publicadas nem sempre são organizadas em torno de gêneros textuais, como preconiza a definição por nós apresentada. Cada SD publicada se compõe de: objetivos, conteúdos, anos, tempo estimado, material necessário, desenvolvimento (com etapas a serem seguidas) e

⁴ Algumas das informações contidas nesta seção foram coletadas de acordo com o site da própria revista (<http://revistaescola.abril.com.br/>), enquanto outras foram escritas com base em nossa interpretação.

avaliação. Ao final de cada SD há indicação dos consultores relacionados àquela publicação. Não fica claro, no entanto, qual o papel desses consultores, pois não conseguimos identificar se eles são os produtores dessas SDs ou se elas são produzidas por profissionais contratados pela revista e só posteriormente analisadas por consultores *ad hoc*.

Resumidamente, o contexto de produção das SDs se configura da seguinte forma: a) são produzidas por uma revista da área educacional, de abrangência nacional, em formato impresso ou virtual; b) contam com a consultoria de especialistas na área (no papel de professores ou formadores); c) são propostas com o objetivo de apresentar atividades didáticas para serem usadas em sala de aula que são destinadas aos professores da educação básica (nos diferentes níveis); d) podem ser SDs de acordo com a temática mensal da revista ou de acordo com uma reportagem naquela edição; e, e) são produzidas periodicamente e organizadas em forma de etapas a serem realizadas.

Com base nesse contexto de produção, e em suas implicações para produção das SDs, partimos na próxima seção para o plano textual global de cada SD.

5 DA ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO

Os quadros 1 e 2 a seguir resumem o que deve ser feito em cada parte da SD, assim como seus principais itens. Optamos por dividir as etapas que têm de ser realizadas entre professores e alunos a fim de identificar a quem são atribuídas as ações naquele momento. Algumas dizem respeito a um agir individual do professor anterior à aula, enquanto outras dizem respeito a um agir coletivo de professores e aluno durante a aula. Outras, ainda, dizem respeito a um agir coletivo ou individual somente dos alunos durante a aula, e por fim, um agir individual do professor posterior à aula.

Objetivo	Participar de uma videoconferência, ou <i>videochat</i> , utilizando conversa informal.	
Conteúdo	Compreensão e produção oral; <i>Wh-questions</i> e <i>Yes/No questions</i> Descrição de espaços; Expressão de gostos	
Anos	6º e 7º	
Tempo estimado	12 aulas	
Material	Computador com internet e programa como <i>skype</i>	
Avaliação	Observar problemas de pronúncia e compreensão e abordar principais dificuldades em futuras aulas	
	Papel do Professor	Papel do Aluno
Preparação	Combinar com outro professor de língua estrangeira as datas.	
1ª. Etapa	Elaborar lista de informações pessoais Preparar debate entre diferença sobre informação pública e privada	Elaborar lista de informações pessoais Debater diferença entre informação pública e privada
2ª. Etapa	Propiciar discussão sobre ferramentas da internet e reflexão sobre precauções em tal esfera Apresentar proposta de videoconferência	Discutir ferramentas da internet para conhecer pessoas Refletir sobre os cuidados com o uso de tais ferramentas
3ª. Etapa	Elaborar formulário com pontos a serem conversados Preparar debate sobre as possíveis respostas	Criar perguntas com pronomes interrogativos com base no formulário Debater possíveis respostas
4ª. Etapa	Organizar videoconferência Realizar videoconferência	Registrar informações dos interlocutores no formulário

Quadro 1 – Plano textual global da SD de *Videochat*

Como pode ser observado no quadro 1, houve a escolha de um gênero da esfera virtual para produção dessa SD. A prática pedagógica visada é que os alunos possam produzir uma videoconferência e se comunicar por meio da descrição de espaços e expressão de gostos pessoais.

Objetivo:	Definir e seguir combinados (elaborar regras de participação nas aulas de Inglês) e fazer uso de verbos no imperativo e verbos modais nas expressões de permissão	
Conteúdo:	Compreensão e Produção Oral	
Anos:	5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental	
Tempo estimado:	(06) aulas	
Material:	Cartolinas, canetas coloridas, TV e aparelho de DVD	
Avaliação:	Deve ser feita em relação ao uso correto das expressões gramaticais trabalhadas, em caso do aparecimento de dificuldades deve-se enfatizar a gradação entre os verbos utilizando como exemplos os que aparecem na listas de regras.	
Etapa	Papel do professor	Papel do aluno
1ª Etapa	Utilizar trechos de filmes que se passem em ambiente escolar para apresentar o contexto de produção de combinados.	Responder questões sobre as cenas dos filmes.
2ª Etapa	Apresentar aos alunos o jogo <i>Simon Says</i> , (os participantes do jogo precisam fazer tudo que Simon disser) e registrar no quadro as expressões utilizadas.	Fazer tudo que Simon ordena, utilizando ações de permissões e proibições, como por exemplo " <i>Simon says... raise your hands</i> " e " <i>Simon says... don't touch the floor.</i> "
3ª Etapa	Relembrar as expressões construídas, iniciar uma discussão sobre a importância de se combinar normas para a participação nas aulas.	Elaborar uma lista com permissões e proibições para o convívio em sala.
4ª Etapa	Sugerir aos alunos que melhorem a escrita da lista de regras, com o uso dos verbos : <i>can, can't, need to, don't need to, mustn't e don't forget to.</i>	Melhorar a escrita da lista de regras, registrar as regras em um cartaz e fixar em local visível para ser consultado pela turma.

Quadro 2 – Plano textual global da SD “Regras nas aulas de inglês”.

Como ilustra o quadro 2, para essa SD, houve a escolha de um gênero da esfera escolar. O objetivo principal é possibilitar aos alunos a produção de combinados que regulem as aulas de inglês. Passamos, então, à discussão das capacidades de linguagem contempladas pelas propostas assim como análise da transposição efetuada.

6 DAS INTERPRETAÇÕES SOBRE O CENÁRIO

6.1 SOBRE A SD DE VIDEOCHAT

A SD é organizada em torno do gênero textual videoconferência. Apesar de tal gênero circular, prioritariamente, na esfera virtual não há atividades presentes que explorem especificamente os impactos que tal domínio discursivo exerce na produção linguageira a ser produzida pelos alunos. Além do mais, a proposta toma como pressuposto que o gênero videoconferência possui as mesmas características do gênero conversa para conhecer novas pessoas. Como bem aponta Marcuschi (2004, p. 17), “é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições [contextuais], deve também interferir na natureza do gênero produzido”. A proposta de SD apresentada, no entanto, negligencia tal aspecto ao não trabalhar em nenhuma das atividades com as características específicas de tal gênero.

Ainda nesse sentido, parece-nos necessário questionar o objetivo da SD. O objetivo seria: *participar de uma videoconferência utilizando uma conversa informal*. O próprio estabelecimento do objetivo vai de encontro ao conceito de SD. Conforme foi explicitado anteriormente, uma SD é uma sequência de atividades, organizadas em torno de um objetivo para possibilitar a produção/compreensão de determinada prática de linguagem. Se pensarmos no gênero videoconferência, fica bastante claro que seu objetivo não é o de conhecer novas pessoas e trocar informações pessoais. O gênero textual videoconferência é caracterizado por “ter um tema fixo e tempo claro de realização com parceiros definidos. São síncronos e essencialmente institucionais com finalidade de trabalho.” (MARCUSCHI, 2004, p. 58).

Se retomarmos a posição defendida por Delamotte-Legrand (2002), e também assumida por nós, o objetivo dessa SD não contempla os saberes necessários à transposição didática para a prática social referente. Tal aspecto impacta na realização do projeto enunciativo do agente-produtor. Apesar de esperar que os alunos produzam uma conversa informal por meio do gênero videoconferência, não lhes é possibilitada a aprendizagem das características desse saber-dizer, o que inviabiliza, portanto, seu saber-fazer.

Logo, podemos questionar a didatização do gênero textual em questão com base na proposta apresentada. Há uma incoerência entre o gênero escolhido e objetivo a ser atingido. Parece-nos que seria mais apropriado, para atingir o objetivo proposto, didatizar gêneros tais quais: bate papo virtual, cartas ou emails para *penpal*, perfis sociais (como Facebook, Orkut, Twitter), entre outros.

Em relação às capacidades de linguagem mobilizadas, apontamos, a seguir, um quadro (Quadro 3) com a análise das atividades propostas.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência das atividades com os objetivos da SD.
1ª etapa: (i) Elaborar lista de informações pessoais		Conhecimento prévio / de mundo	
(ii) Debater diferença entre informação pública e privada	CA	Conhecimento prévio / de mundo	Participar de uma videoconferência, utilizando conversa informal.
2ª etapa: (i) Discutir sobre ferramentas da internet para conhecer pessoas	CA	Inferência e conhecimento prévio / de mundo	Refletir sobre o conteúdo que pode ser mobilizado nessa esfera social
(ii) Refletir sobre o uso de tais ferramentas	CA	Conhecimento prévio / de mundo	Refletir sobre o conteúdo que pode ser mobilizado nessa esfera social
3ª etapa: (i) Criar perguntas com <i>wh-questions</i> com base num formulário		Conhecimento gramatical sem função discursiva no gênero	
(ii) Debater possíveis respostas		Inferência	
4ª etapa: (i) Registrar informações sobre os interlocutores		Estratégias de busca de informação	

Quadro 3 – Análise das atividades propostas na SD de *videobchat* com base em capacidades de linguagem (adaptado de PETRECHE, 2008). CA = capacidade de ação.

As propostas de atividade não parecem propiciar o desenvolvimento de operações de linguagem necessárias à produção e à compreensão de videoconferências em inglês. Primeiro, podemos perceber que não há atividades que explorem adequadamente as

operações de linguagem referentes à capacidade de ação (CA). Há exploração de conteúdo a ser mobilizado, porém não há referência de atividades que contemplem os interlocutores da interação ou mesmo por quais motivos eles estão participando de tal interação. O contexto de produção não é explorado de modo que os alunos possam reconhecer e se acostumar com o quadro de interação social de tal ação de linguagem.

Quanto à exploração das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, percebemos que não há um trabalho com os recursos de linguagem e organização com função discursiva no gênero videoconferência. O trabalho com *wh-questions* parece estar muito mais orientado por uma escolha gramatical do que por uma real necessidade da produção dessas perguntas na produção linguageira referida. Além do mais, os alunos não são expostos a videoconferências antes de participarem efetivamente de uma. Eles não têm a possibilidade de refletir sobre as escolhas das perguntas a serem feitas em tal gênero assim como sobre os mecanismos de interação síncrona necessária para efetivação dos objetivos.

Convém, contudo, ressaltarmos o trabalho de reflexão sobre o uso da internet para veiculação de informações pessoais que é desenvolvido na SD. A mobilização de qual tipo de conteúdo pode/deveria ser mobilizado na esfera virtual é relevante tanto para a adequação em relação ao gênero quanto para a necessária reflexão sobre o bom ou mau uso que qualquer ferramenta (tecnológica ou não) pode propiciar aos seus usuários. Ainda nesse sentido, faz-se necessário destacar que a progressão interna da SD, se analisada sob o ponto de vista do gênero conversa de troca de informação pessoal, parece ser mais coerente do que do ponto de vista de videoconferência ao qual se propõe.

6.2 SOBRE A SD DE REGRAS NAS AULAS DE INGLÊS

A SD “Regras nas aulas de inglês” tem como proposta principal a elaboração de regras para participação nas aulas de inglês. A primeira etapa da SD visa desenvolver a percepção do aluno para o contexto de produção do estabelecimento de regras e combinados a partir de trechos de filmes. Dentro da perspectiva teórica que adotamos no presente artigo, pode-se dizer que a primeira etapa desta SD visa mobilizar as

representações dos alunos sobre o uso do gênero regras nas aulas de inglês por meio do gênero diálogo de filme.

Na segunda etapa, propõe-se a introdução de verbos no imperativo a partir do jogo *Simon Says*. Essa etapa apresenta atividades voltadas ao uso lexical e ao uso de estruturas gramaticais (utilização do imperativo), criando para isso uma situação de uso. Na concepção do ISD, o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva deve ser trabalhado em relação à produção de um gênero textual, e não da forma como foi contemplado nesta SD, em que o jogo *Simon Says* serviu de pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Com relação à terceira etapa, os alunos precisam elaborar uma lista de regras, a partir das construções gramaticais trabalhadas na etapa anterior. No entanto, não lhes são disponibilizados textos pertencentes ao gênero em questão, como se a leitura e produção de textos fossem processos dissociáveis. Também não se trabalha com a sua constituição global (elementos composicionais do gênero), fator que possivelmente dificultaria a produção dos alunos. Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam a importância do contato dos alunos com vários exemplares do gênero de texto a ser trabalhado, para identificação de seus elementos constitutivos e para a apropriação deste instrumento comunicativo pelo aluno.

Nas atividades da quarta etapa pode-se perceber que os objetivos de ensino estão centrados na gramática normativa, pois são inseridos novos verbos para a melhoria da escrita da lista de regras. Novamente, o texto, elaborado pelos alunos, serve de pretexto para o ensino de gramática.

A avaliação da SD também prioriza o uso correto das expressões gramaticais trabalhadas, e não se refere à produção do texto em si. Diferentemente da avaliação conforme os pesquisadores do ISD, que propõem que ela seja somativa e formativa, em que todos os elementos trabalhados em sala de aula devem servir como critérios para avaliação processual, a proposta apresentada tem como foco prioritário a automatização de regras gramaticais.

No quadro 4 apontamos as capacidades de linguagem mobilizadas pela SD:

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência das atividades com os objetivos da SD.
1ª etapa: (i) Trabalhar com trechos de filmes para mobilizar representações sobre o uso do gênero regras	CA	Associação e dedução	
2ª etapa: (i) Jogar <i>Simon Says</i> .		Automatização de regras gramaticais sem relação com o contexto de produção do gênero	Utilizar verbos no imperativo e verbos modais nas expressões de permissão.
3ª etapa: (i) Elaborar regras para as aulas de inglês coletivamente.	CA+ CD + CLD	Conhecimentos gramaticais Conhecimento de mundo / prévio	Definir combinados Utilizar verbos no imperativo e verbos modais para a escrita da lista de regras.
4ª etapa: (i) Aperfeiçoar a escrita da lista de regras.	CD + CLD	Conhecimentos gramaticais Conhecimentos de revisão textual	Utilizar verbos que expressem: possibilidades, necessidades e obrigações.

Quadro 4 – Análise das atividades propostas na SD “Regras nas aulas de inglês” com base em capacidades de linguagem (adaptado de PÉTRECHE, 2008). CA = capacidades de ação; CD = capacidades discursivas; CLD = capacidades linguístico-discursivas

Embora representações sobre o gênero regras tenham sido mobilizadas para a capacidade de ação, as atividades propostas não apresentam a preocupação de situar o texto a ser elaborado em relação: ao seu enunciador e enunciatário (mesmo que a lista de regras seja feita para o próprio uso dos alunos); aos propósitos comunicativos do texto que está sendo elaborado; ao tipo de linguagem usada comumente em textos de regras; e às inferências e aos conhecimentos construídos.

A respeito dos conhecimentos construídos a partir de regras e normas estabelecidas no ambiente escolar, Silva e Pereira (2004) afirmam que, subjacentes às normas e regras adotadas neste contexto, são transmitidos valores sociais que a sociedade espera que seus alunos adquiram. Segundo os autores:

Nas escolas, como em qualquer outro espaço institucional, existem comportamentos que são negativamente sancionados mediante punições específicas. A adoção de regras, enquanto valores que devam ser comuns e conhecidos por todos, no processo de interação social, faz com que os indivíduos se comportem segundo as expectativas do papel social que estão desempenhando a cada momento. (SILVA; PEREIRA, 2004, p. 87).

Assim, podemos dizer que, implícita à regra *É proibido o uso de boné em sala de aula*, está a ideia de que a escola, enquanto instituição formal da sociedade, não aceita o uso de roupas informais como o boné. Ou então, em relação à regra *Deve-se levantar a mão antes de falar* está se ensinando que é preciso respeitar o turno de fala de cada pessoa no discurso, ou, no caso de algumas concepções de ensino e aprendizagem, o respeito às relações hierárquicas do contexto em que o aluno está inserido, no qual o professor fala e o aluno ouve. Não estamos aqui nos posicionando contra a elaboração de regras que venham a melhorar a convivência na escola, mas consideramos de grande relevância oportunizar aos alunos a discussão de questões como as colocadas acima, levando-os a reflexões e à percepção de que, muitas vezes, regras são impostas e cristalizadas como algo natural.

6.3 DAS SÍNTESES PROVISÓRIAS SOBRE O CENÁRIO

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a distância entre o conceito de SD proposto pela Didática de Línguas genebrina, e expandido por pesquisadores brasileiros no quadro do ISD, e as SDs propriamente ditas da Revista *Nova Escola*. As propostas apresentadas pela revista certamente não vão ao encontro dos conceitos e premissas que sustentam o ensino de práticas de linguagem.

O professor não pode se posicionar como um mero consumidor de prescrições e aulas prontas, e a transposição didática não pode ser considerada o mero domínio de uma técnica, pois transpor os conhecimentos científicos ao nível dos conhecimentos a serem ensinados é uma tarefa árdua. É o ato mais explícito de tomada de decisões didáticas na escolha de que saberes privilegiar para o ensino de línguas e como ensiná-los.

7 DAS SALIÊNCIAS DO CENÁRIO EM FOCO

Procuramos neste artigo analisar duas SDs publicadas na Revista Nova Escola para o ensino de língua inglesa para mostrar a discrepância entre o conceito de SD dentro do quadro do ISD e a proposta didática veiculada por tal revista. No desenvolvimento da pesquisa pudemos perceber que a revista se coloca no quadro educacional brasileiro como uma revista prescritiva de ações do professor em sala de aula. Por essa razão, consideramos que refletir e problematizar os conhecimentos nela veiculados e a formas de transposição didática adotadas tornam-se significativos. Nossa análise nos leva a observar que as atividades propostas nas SDs muitas vezes não contemplam as características sociodiscursivas do gênero textual que se espera que os alunos produzam. Assim, as atividades propostas não possibilitam ao aluno perceber que a linguagem é produzida em relação aos seus interlocutores, e às suas intenções de comunicação.

Parece-nos também que os objetivos de ensino das SDs se contradizem com o conceito de SD, pelo menos com o adotado em nosso trabalho. Na SD “Vídeochat” o objetivo principal é oportunizar que o aluno participe do contexto de comunicação digital e não que se aproprie desse gênero como instrumento discursivo a sua disposição. Já na SD “Regras nas aulas de inglês” a produção do texto é usada como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Entendemos, dessa forma, que o processo de transposição didática, para ser efetivado de forma adequada, precisaria de um entendimento em profundidade das práticas sociais de referência e do conhecimento científico dos saberes. Não obstante, é preciso que analisemos as implicações dos riscos e consequências de nomear determinadas práticas pedagógicas como parte de um determinado quadro conceitual e deslocarmos os significados basilares destes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.P. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

BEATO-CANATO, A.P.M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio).

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio)

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory: some introductory notes.** 1989. Disponível em:
<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6>.
Acesso em: jul. 2010.

_____. A theoretical approach to curricula. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS COMPARATIVOS DE CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA EM DIFERENTES PAÍSES. Itália, 1992. Disponível em:
<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=5>.
Acesso em: jul. 2010.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de SP, São Paulo, 2001.

_____. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **SIGNUM: Estudos da Linguagem.** Londrina, n. 8/1, p. 173-197, Jun. 2005a.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II.** Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005b, p.153-162.

_____. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2006, p.1-11.

_____. **Modelos didáticos de gêneros:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

_____. Sequência didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. A profissão de professor: relação com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA; M.C.P; FAÏTA, D. (Orgs). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 127-137.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Claraluz, p.19-50, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

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

_____; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de Modelos Didáticos de Gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-90.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.11, p.5-16, Maio/Jun./Jul./Ago. 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, K. B. F.; PEREIRA, D. P. A escola e o controle. **Interface**, v. 1, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA. Sequência didática Regras nas aulas de inglês. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/regras-aulas-ingles-488795.shtml>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Sequência didática Videochat em Inglês. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/videochat-ingles-476033.shtml>>. Acesso em: mar. 2011.

Recebido em: 18/04/11. Aprovado em: 10/09/11.

Title: From knowledge to be taught to didactic knowledge: an analysis of the conception of didactic sequence according to the SDI and its reconception in Nova Escola magazine

Authors: Lucas Moreira dos Anjos-Santos, Priscila A. F. Lanferdini, Vera Lúcia Lopes Cristovão

Abstract: Given the national scope of a well-known magazine about education in Brazil and the role it plays in constructing teachers' representations through the content published, this article aims to analyze the concept of didactic sequence according to SDI and its transposition by Nova Escola Magazine. For the analyses, we use the concepts of teaching languages from the Sociodiscursive Interactionism (SDI) perspective (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) and its (re)interpretation in the context of foreign

languages teaching in Brazil (CRISTOVÃO 2005, 2007, 2009; PETRECHE, 2008; BEATOCANATO, 2009). The results reveal significant differences between the concept of DS defended by the SDI and the DSs published by the magazine.

Keywords: English teaching. Didactic sequence. SDI. Nova Escola magazine.

Título: De los saberes para enseñar a los saberes didactizados: un análisis de la concepción de secuencia didáctica según el isd y su reconcepción en la revista nova escola

Autores: Lucas Moreira dos Anjos-Santos, Priscila A. F. Lanferdini, Vera Lúcia Lopes Cristovão

Resumen: Considerando el alcance nacional de una de las mayores revistas especializadas en educación de Brasil y su posible papel en las representaciones construidas por profesores a partir de los contenidos por ella vehiculados, este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de secuencia didáctica según el ISD y su transposición didáctica por la revista Nova Escola. Para análisis, partimos de los conceptos defendidos por la didáctica de lenguas de Ginebra de la línea Interaccionista Sociodiscursiva (ISD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) y su (re)interpretación en el cuadro de didácticas de lenguas extranjeras en Brasil (CRISTOVÃO 2005, 2007, 2009; PETRECHE, 2008; BEATOCANATO, 2009). Los resultados revelan divergencias entre el concepto de SD defendido por el ISD y las SDs publicadas por la Revista.

Palabras-clave: Enseñanza de inglés. Secuencia didáctica. ISD. Revista Nova Escola.